



EYFOR
XV

Cumhuriyet Yüzyılında
Eğitim

15. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU
15th International Forum of Educational Administration

EYFOR XV

BİLDİRİ TAM METİNLERİ VE
GENİŞLETİLMİŞ BİLDİRİ ÖZETLERİ
KİTABI

01-05 Mayıs 2024



EYFOR 15

BİLDİRİ TAM METİNLERİ VE GENİŞLETİLMİŞ BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI



XV. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU
BİLDİRİ TAM METİNLERİ VE GENİŞLETİLMİŞ BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI

01-05 MAYIS 2024 ANTALYA

E-ISBN: 978-625-98202-4-8

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

1. Baskı: Haziran 2024, Ankara

İmtiyaz Sahibi

EYUDER

Genel Yayın Yönetmeni

Doç. Dr. Adem ÇİLEK

Editör

Doç. Dr. Adem ÇİLEK

Dizgi ve Kapak Tasarım

Murat KOÇALI

İletişim

EĞİTİM YÖNETİCİLERİ VE UZMANLARI DERNEĞİ

İnternet: www.eyuder.org.tr

E.ileti: eyuder@gmail.com

İnternet: www.eyfor.org

E.ileti: forumeyfor@gmail.com

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	4
ONURSAL BAŞKANLAR	11
DÜZENLEME KURULU BAŞKANLARI	11
EYFOR-15 AKADEMİK KOORDİNATÖRLER	11
EYFOR 15 TEKNİK KOORDİNATÖRLER	11
DÜZENLEME KURULU	12
BİLİM KURULU ÜYELERİ	18
GİRİŞİMCİ VE YENİLİKÇİ BİREYLERİN YETİŞTİRİLMESİNDE İLKÖĞRETİMİN ROLÜ.....	27
ELİF DİLEK.....	27
DEPREM SONRASI DEPREMZEDELERE YÖNELİK MANEVİ DESTEK UYGULAMALARI.....	39
SEDANUR TABAR, YILDIRAY TABAR	39
24 OCAK ELAZIĞ DEPREMİNİN EĞİTİM ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ	52
SELÇUK SELVİ, YILDIRAY TABAR.....	52
TÜRKİYE'DE 6 ŞUBAT DEPREMİNE İLİŞKİN EĞİTİM ALANINDA YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ.....	58
EMİNE NUR AKDAĞ.....	58
ÖĞRETMENLERİN GÜNLÜK DERS SAATİ SAYISININ EĞİTİM KALİTESİNE ETKİSİ	74
M.HİLMİ EREN.....	74
ÖĞRENME MERKEZLİ LİDERLİK İLE ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ: ÖĞRETMEN MESLEKİ GELİŞİM TOPLULUKLARININ ARACI, KOLEKTİF YETERLİĞİN DÜZENLEYİCİ ROLÜ	78
ASUDE ELİF ŞAHİN, ONUR ERDOĞAN	78
OKUL LİDERLERİNİN YETERLİLİKLERİNİ GELİŞTİRMeye YÖNELİK MESLEKİ GELİŞİM PLANI İÇERİĞİ	86
SEVİLAY ŞAHİN, SELİN TÜRKOĞLU ÖZDEMİR.....	86
TIMSS 2019 TÜRKİYE ÖN RAPORU'NUN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	104
AHMET TAYLAN AYDIN.....	104
AKADEMİK PERFORMANSIN BİR GÖSTERGESİ OLARAK YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI SINAVI	119
AHMET TAYLAN AYDIN.....	119
ÖZEL EĞİTİM ALANINDA FIRSAT EŞİTLİĞİ.....	130
FATMA ÖZGE ÇAVUŞ	130
BİR KÖY OKULUNDAN ARKEOLOJİ BİLİMİNE YOLCULUK	142
ZEHRA GÖÇMEN, TOLGA ÇELİK, HİKMET ULUTAŞ	142
EĞİTİM ORTAMLARININ FARKLI BOYUTLAR KAPSAMINDA İNCELENMESİ: İTALYA VE TÜRKİYE ÖRNEĞİ	151
AYNUR TAŞÇIGİL, HATİCE TURAN BORA.....	151
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN 21. YÜZYIL BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ.....	167
EMİNE AKMEŞE, SUBHAN EKŞİOĞLU.....	167
ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE EĞİTİMDE YAPAY ZEKANIN KULLANIMI	183
AYŞEGÜL AYYILDIZ, ABDURRAHMAN ASİL	183
EĞİTİMDE DENETİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN BAKANLIK VE EĞİTİM MÜFETTİŞLERİ GÖRÜŞLERİ.....	192
ZEYNEP AKYÜZ, SAİT AKBAŞLI.....	192

ÖĞRENCİLERİN SOSYAL AKTİVİTELERİNİN KONİKLERİNİ GELİŞTİRMEDE TARİHSEL BİLGİNİN ÖNEMİ.....	197
MAFTUNAKHAN AVAZBEKOVNA ERGASHEVA	197
ÖZBEK HALKINDAN CELOLİDDİN MANGUBERDİ ULUSAL KAHRAMAN	205
DİLORAM BABAJANOVA.....	205
ÖZBEKİSTAN'DA HOŞGÖRÜYE DAYALI ULUSAL POLİTİKA	217
DİLARAM İNOYATOVA.....	217
EĞİTİM SENDİKACILIĞI VE ÖRGÜTLENME SORUNU	227
AYŞE GÜL DOĞRU.....	227
EĞİTİM DENETİMİNDE ETİK	239
NURGÜL DİPOVA.....	239
ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE RUHSAL LİDERLİK KAVRAMI	268
AYŞE GÜL, MUHAMMED ZİNCİRLİ	268
OKUL YÖNETİMİNDE DİJİTAL LİDERLİK UYGULAMALARINA YÖNELİK YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ	282
GÖKÇE ÖZDEMİR, BENİAN ÖZ ZAVARCI.....	282
ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN KÜLTÜREL LİDERLİK DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ	298
SEDA BAŞ, NEZAHAT GÜÇLÜ	298
OKUL İDARELERİNİN TAKIM LİDERLİĞİ TARZLARINA YÖNELİK BETİMSSEL ÇALIŞMA	306
ALİ HAYDAR TURAN.....	306
OKUL YÖNETİCİLERİNİN DUYGUSAL LİDERLİK YÖNÜNDEN İNCELENMESİ	310
UFUK ERSOY, ÖZNUR TULUNAY ATEŞ	310
ORTAÖĞRETİM 10.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DERS SEÇİMİ SÜRECİNDE DAHA ÇOK SAYISAL ALANA YÖNELMELERİNİN NEDENLERİ	325
SİNAN ÖZDEMİR.....	325
LİSE ÖĞRENCİLERİNİN KARAKTER GÜÇLERİ, ÖZERK ÖĞRENME VE YAŞAM BECERİLERİ	340
ŞEYMA NURDOĞAN DAKESOĞLU.....	340
CHANGES IN CHILD PSYCHOLOGY AND SKILLS TO OVERCOME THEM	375
NİLUFAR TURSUNBAEVNA MIRZAEVA	375
EĞİTİM SÜRECİNDE OYUNLAŞTIRMA VE MOBİL UYGULAMALARI KULLANMANIN PRATİK YÖNLERİ	381
ALİŞER TURAKULOV, YEGEMBERDİ TENİZBAYEV, ALEXANDER ROGOVOY.....	381
UZAKTAN DİL ÖĞRENİMİNİN TEORİK YÖNLERİ	390
BAKYT AİTBAYEVA.....	390
EĞİTİME ERİŞİMDE YARIŞMA VE ULAŞMA	399
MUHSİN KARAMAN	399
SUÇ YOLUYLA ELDE EDİLEN PARA VE MÜLKÜN YASALLAŞTIRILMASINA (KARA PARA AKLAMAYA) KARŞI ÇIKMAK: ULUSLARARASI UYGULAMA	414
MOLDIR PALVANOVA, GULZAGIRA ZHARYLKAPOVA.....	414
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİ	424
MERVE ÖZTÜRK, SEVİLAY ŞAHİN, AYKAR TEKİN BOZKURT	424
OKUL ÖNCESİNDE MİNİK NOKTALARLA DUYGU DÜZENLEMENİN SOSYALLEŞTİRİLMESİ	444
EMİNE KAPUCU	444

TARİH SAHNESİNDEN TİYATRO SAHNESİNE	450
HATUN TÜRKMEN TÜRKAY, NURULLAH AKBULUT	450
DEĞİŞİM BENİMLE BAŞLAR	458
MERYEM HACIMAN, FATMA KILIÇ, DERYA ATAY	458
EFSANEVİ YEMEKLERİN TARİHİ	477
BİLGE YILMAZ	477
DOĞA ÇÖP ÜRETMEZ	486
ARZU AYŞE ÇALIK SEYDİM, BİLGE YILMAZ	486
GÖÇMENLERİN ANAYASAL VE YASAL STATÜSÜNÜN İNCELENMESİNİN UYGUNLUĞU: SORUNLAR, YASAL DÜZENLEME.	495
FIRYUZA ABDURASHIDOVNA MUHITDINOVA	495
SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE UYUMUNDA YAŞANILAN ZORLUKLAR, AKADEMİK VE SOSYAL BAŞARIYA ULAŞMADA GERÇEKLEŞTİRİLEN İYİ UYGULAMALAR.....	500
SEYRAN ÖZER	500
GÖÇ OLGULARI VE BUNLARI ETKİLEYEN FAKTÖRLER	506
DURDONA ISKANDAROVNA MADAMINOVA.....	506
FİNLANDİYA'DA HAYAT BOYU EĞİTİM	515
HÜLYA NARSAP	515
SAĞLIKLI BESLENMEYİ DRAMA İLE ÖĞRENİYORUM	532
ÖZNUR BIÇAKCI, ÖZLEM ERDOĞAN	532
ORYANTİRİNGİN FEN EĞİTİMİNDEKİ UYGULAMALARINA YÖNELİK BİR DERLEME.....	541
AYŞEGÜL TAŞKIN, DİLEK ÇELİKLER	541
THE STUDY OF PROFESSIONAL COMPETENCE ACTIVITY IN THE FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS	552
AKMARAL BERDALIYEVA, GULNARA KYLYSHBAEVA	552
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİK ALGILARININ TESBİTİ	559
ASIM SEMİZER.....	559
İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN BAKIŞ AÇISINDAN 21. YÜZYIL BECERİLERİ	576
YURDAGÜL DOĞUŞ	576
İLKOKULLARDA ÖĞRETMEN ASİSTANI İHTİYACI VAR MI? BİR NİTEL ANALİZ.....	589
GÜLSÜN ŞAHAN, ZEYNEP BENGÜ CELEP	589
FENOMEN ÖĞRETMENLİĞE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞ VE METAFORİK ALGILARININ İNCELENMESİ	604
ABDURRAHMAN ASİL, AYŞEGÜL AYYILDIZ.....	604
BİR EĞİTİM KURUMUNDA YENİLİKÇİ FAALİYETLERLE ÖĞRETMENLERİN HAZIR BULUNUŞLUĞUNUN OLUŞTURULMASI	615
AKBOPE KERİMBEKOVA	615
DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL VALUES AND COMPETENCIES OF STUDENTS IN EDUCATION	626
ZUKHRA SYDYKOVA, GULNARA KYLYSHBAEVA	626
THE STUDY OF PROFESSIONAL COMPETENCE ACTIVITY IN THE FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS	633
AKMARAL BERDALIYEVA, GULNARA KYLYSHBAEVA.....	633
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNDA PSİKOLOJİK VE PEDAGOJİK DANIŞMANLIĞIN ÖZELLİKLERİ	641
ULBİKE AKHYNOVA	641

GELECEKTEKİ BİR BİLGİ BİLİMİ ÖĞRETMENİNİN METODOLOJİK YETERLİLİĞİ	646
ZAGİRA KOBEEVA	646
CUMHURİYETİN 100.YILINDA “ÇIRAKLIK EĞİTİMİN DÜNÜ BUGÜNÜ YARINI”	650
ÖZLEM KARACA.....	650
AKTİF İŞGÜCÜ PİYASASI PROGRAMLARI ARACILIĞYLA NE EĞİTİMDE NE İSTİHDAMDA OLAN GENÇLERİN İŞGÜCÜNE ENTEGRASYONUNUN SAĞLANMASI.....	657
HİLAL BİLGİÇ, GAMZE OKYAY SEZER, MÜNEVVER ERTEK AVCI, MÜJGAN BEKDAŞ	657
OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE MESLEK LİSELERİNDE YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ	670
MUHAMMET HANİFİ ERÇOŞKUN, OKAN DIŞ	670
OKUL YÖNETİCİLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ: ŞIRNAK İLİ ÖRNEĞİ.....	687
ESER KARAL, ŞEFİK BİRMAN, LOKMAN BİRLİK	687
OKUL MÜDÜRLERİNİN KAPSAYICI LİDERLİK TUTUMLARININ ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA ÜZERİNDEKİ ETKİSİ	703
ALİ CULHA, HAMİT DAŞ	703
EMEKLİ OKUL MÜDÜRLERİNİN EMEKLİLİK YAŞAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: KULU İLÇESİ ÖRNEĞİ	718
AYŞEGÜL ÇAĞLAR.....	718
OKUL MÜDÜRLERİNİN GÖREVLERİNİ BIRAKMA NEDENLERİNİN İNCELENMESİ	743
GÖKHAN SAVAŞ, ERHAN DOLAPCI	743
PAMUKKALE İLÇESİNDEKİ OKULLARDA GÖREV YAPAN KADIN YÖNETİCİLERDE CAM TAVAN SENDROMU ALGISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....	759
NİHAL ŞİMŞEK	759
BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA GÖREV YAPAN MÜDÜR YETKİLİ ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ İLE İŞ DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	777
HÜLYA AL, MUHAMMET HANİFİ ERÇOŞKUN	777
MESLEK LİSELERİNDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN PERFORMANSLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ	795
PINAR KUZUCU, GÜLFERİZ ERÇEN	795
SESSİZLİĞİN ORTAK DİLİ LİSE DÜZEYİ ETWINING PROJESİ	812
SERKAN ÖZTÜRK	812
ORTAOKULDA GÖREV YAPAN BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA KARŞILAŞTIĞI SORUNLARIN TESPİTİ	820
SEVİLAY ŞAHİN, AYŞE CEYLAN ŞİMŞEK.....	820
ÖZEL EĞİTİMDE GÖRSEL SANAT TERAPİLERİYLE ÖĞRENCİLERİN YAŞAM KALİTELERİNİN ARTIRILMASI	835
FATMA TURAN	835
GELENEKSEL ÇOCUK OYUNLARI İLE KÜLTÜR KÖPRÜSÜ	841
SERPİL DİNÇ.....	841
FETEMM’Lİ GÜNLER (GÖKYÜZÜ ÇOCUKLARI)	849
SERHAT AYAR, MESUT GÜLMEZ, MEHMET BEYARSLAN.....	849
12. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUL TERKİ NEDENLERİYLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	859
SONGÜL YAZAN.....	859

İLÇE HALK EĞİTİM MERKEZLERİNİN NORM NİTELİKLERİ VE ATAMA DURUMLARININ YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİYLE DEĞERLENDİRİLMESİ	882
ONUR ARTAN	882
ÖĞRENCİ MOTİVASYONUNU ETKİLEYEN ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ (SAĞLIK MESLEK LİSELERİ ÖRNEĞİ)	904
MEHMET METİN ARSLAN, NAZMİYE YAĞLI	904
TEKİNSİZLİK UNSURLARININ AKTARIMINDA BAŞVURULAN ÇEVİRİ YAKLAŞIMLARI: PATRİCK MCGRATH'IN ASYLUM ADLI ESERİNİN ÇEVİRİSİ	914
BUĞRA KAŞ	914
ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ KAVRAMININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	927
ZEYNEP ERDEM, MUHAMMED ZİNCİRLİ.....	927
GENÇLER OYNUYOR, ÇOCUKLAR ÖĞRENİYOR	933
HÜLYA KAYHAN	933
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ÖĞRETMEN-YÖNETİCİ İŞ BİRLİĞİ	938
RÜYA KÜÇÜKOĞLU	938
SU ELÇİLERİ	971
DERYA TEKİN, FİLİZ KARAÇAM.....	971
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSLERİNDE EKOLOJİK ORTAMDA ORYANTİRİNG UYGULAMALARININ ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI	976
SELÇUK KAPUCU.....	976
DİJİTAL OYUNUMDA DEYİMLER	984
BURCU EREN	984
GÜÇ BENDE	989
VOLKAN ARCA, GÜLCAN DAĞ DOĞANAY	989
ERASMUSFEST	994
GÜLCAN DAĞ DOĞANAY	994
AVRUPA BİRLİĞİ PROJELERİNİN KATILIMCILARIN İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİĞİNE KATKISI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA	998
MUHAMMET EMİN YAVUZ	998
KÜLTÜREL MİRASA YOLCULUK	1004
ÖZLEM YURTSEVER	1004
WEB 2.0 ARAÇLARIYLA ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ KİTAP KULÜBÜNÜN OKUMA KÜLTÜRÜNE VE ELEŞTİREL OKUMAYA ETKİSİ	1020
MELEK AYLİN KIRCA, NESLİHAN ÖZKURT.....	1020
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN VE BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI HAZIRLAMA SÜRECİNDE KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLERİN BELİRLENMESİ: KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ	1039
İLKNUR BİNGÖL, GÜLNUR CANDAN HAMURCU	1039
OKULLARDA DEPREMDEN SONRA ALINACAK MANEVİ TEDBİRLER	1054
YILDIRAY TABAR, SELÇUK SELVİ	1054
EĞİTİMDE ŞİDDETLE MÜCADELEDE EĞİTİM SENDİKALARININ ROLÜ VE EĞİTİMCİLERİN ÇÖZÜM ÖNERİLERİNİN İNCELENMESİ: ORDU İLİ ÖRNEĞİ	1066
ASLI ÇELİK.....	1066

GÖÇ OLGULARI VE BUNLARI ETKİLEYEN FAKTÖRLER	1108
DURDONA ISKANDAROVNA MADAMINOVA.....	1108
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ALANINDA 2017-2021 YILLARI ARASINDA HAZIRLANAN TEZLERİN YÖNELİMLERİ.....	1117
ÖZLEM KURNAZ, TUNA GEMRİK.....	1117
İLKOKUL ÇAĞINDAKİ ÇOCUKLARIN MANEVİ İHTİYAÇLARININ OLUŞMASINA YÖNELİK YÖNTEMLER	1140
ONGARKUL KOBLANOVA	1140
DEĞERLERİME SAHİP ÇIKIYORUM.....	1152
ZEYNEP YENER, ÖZNR ÇELİK, RECEP DELİCE, HÜSEYİN KARAKUŞ.....	1152
THE ESSENCE OF THE TEACHER-DISCIPLE TRADITION TODAY	1158
MAFTUNA BEGALİ QIZI MUMINOVA.....	1158
KADINLARIN KALKINMA AŞAMASINDA SOSYALLEŞMESİ VE AKTİF HALE GETİRİLMESİ.....	1165
NODİRAXHAN RAYİMJOVNA NISHONOVA	1165
EL ELE MİNİKLER SAĞLIKLA YAŞIYOR	1174
HACI İSMAİL KILIÇ, NAİLE KILIÇ, SERKAN MUSTAFA AKYOL, AYÇİN ERDOĞAN, ATENA LUMİNİTA ILİE	1174
ARTISTIC INTERPRETATION OF UZBEK POETRY	1183
NİLUFAR TURSUNBAEVNA MIRZAEVA	1183
ALISHER NAVOI'NİN MÜZİK SANATINDAKİ MİRASININ ÖNEMİ	1188
MURODBEK IKROMOVİCH ERGASHEV	1188
FIGHT AGAINST CORRUPTION IN THE EMPIRE OF AMIR TEMUR.....	1193
SHOHİSTAHON ULJAEVA	1193
ÜLKENİN DEMOGRAFİK DURUMU ÖZBEKİSTAN'DAKİ SAYIDAN DAHA AZ	1198
SEVARA NİZAMİTDİNOVNA YUSUPOVA	1198
ÖZBEKİSTAN MİMARİSİ: KÜLTÜREL MİRASIN ZAMANLI BİR GÖBEĞİ	1207
SEVARA NİZAMİTDİNOVNA YUSUPOVA, SHAKHNOZA KADİROVNA ORİPOVA.....	1207
KAZAK DİLİNİN YABANCI VATANDAŞLARA ÖĞRETİLMESİ SÜRECİNDE DİL GELİŞTİRME ÇALIŞMALARININ YAPILMASI	1212
AKZHUNUSOVA NAZERKE BEKENOVA, MAULENOVA ASSEMGUL MANATOVNA	1212
ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE VELİ ZİYARETLERİNİN ÖNEMİ.....	1218
ÜZEYİR ÇETİN	1218
ÖZBEKİSTAN'DA EBEVEYN BAKIMINDAN YOKSUN YETİM VE ÇOCUKLARA DEVLET DESTEĞİ.....	1223
NODİRA SAFIKHODJAYEVA.....	1223
FROM THE LIVES OF THE ELDERLY	1230
SAYYORA TUYCHIEVA.....	1230
İSAKHAN İBRAT'IN KIZ-KADIN EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	1236
SAYYORA TUYCHIEVA.....	1236
KAZAKİSTAN'DAKİ AHISKALI TÜRKLERİN EĞİTİM DURUMU.....	1241
SEVİL PİRİYEVA KARAMAN	1241
KAZAKİSTAN'DA BİR TAHİL ÜRÜNLERİ KÜMESİNİN OLUŞUM VE GELİŞME YOLLARININ İYİLEŞTİRİLMESİ	1250
SATTİGUL RYSBAYEVA, ALİİ İMANBAYEV.....	1250
GÜNEY ÖZBEKİSTAN MÜZELERİNİN YABANCI ÜLKELER VE ULUSLARARASI KURULUŞLARLA İLİŞKİLERİNİN TARİHİ	1257

HURŞİD OTAKULOVIÇ HOSİYATOV	1257
ÖZBEKİSTAN CUMHURİYETİ İLE TÜRKİYE ARASINDA İŞBİRLİĞİNİN KURULUŞ VE GELİŞİM TARİHİNDEN	1268
YULDUZA ALİMOVNA ERGASHEVA, BAKHROM NEGMATOVUZH UZAKOV	1268
HISTORY OF FEW NATIONS IN UZBEKISTAN.....	1281
SEVARA NİZAMİTDİNOVNA YUSUPOVA	1281
AÇIKLAMA GELENEĞİ: SÖZLÜ ŞİİR YARIŞMALARININ TÜR ÖZELLİKLERİ.....	1286
TLEUBERDİNA GULDEN TOKATOVNA, BATYRGALİYEVA GULİM TOKATOVNA.....	1286
ABDULLA ORİPOV'UN ŞİİRİNDE LİRİK KAHRAMANI SANATSAL YORUM.....	1295
NİLUFAR MİRZAEVA	1295
KAZAKİSTAN'DA ÇOCUK VE GENÇLİK TURİZMİNİN GELİŞİM TARİHİ VE ÖZELLİKLERİ	1301
KULALBEK ALSHYNBAYEV, ALİYA UTEBAYEVA.....	1301
KAZAKH NATIONAL GAMES AS A FACTOR OF ETHNIC EDUCATION OF THE YOUNG GENERATION	1310
MARAT ANDAKULOV, ERLAN SEISENBKOV	1310
BAYTURYSYNOV – THE FOUNDER OF KAZAKH LANGUAGE SCIENCE	1320
GULSIM RAYEYEVA.....	1320
T DYNAMİCS OF LABOUR MİGRATİON İN UZBEKİSTAN: RECENT TRENDS AND POLİCY İMPLİCATİONS	1328
SEVARA NİZAMİTDİNOVNA YUSUPOVA, AZİZBEK AVAZBEK OĞLI ABDUVOKHOBOV	1328

ONURSAL BAŞKANLAR

Prof. Dr. Musa YILDIZ

Gazi Üniversitesi Rektörü

Gazi University Rector

Prof. Dr. Ahmet Hamdi TOPAL

Kastamonu Üniversitesi Rektörü

Kastamonu University Rector

DÜZENLEME KURULU BAŞKANLARI

Doç. Dr. Adem ÇİLEK

EYUDER Başkanı

EYUDER President

Prof. Dr. Mahmut SELVİ

Gazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dekanı

*Dean of Gazi University
Faculty of Education*

Prof. Dr. Ahmet KAÇAR

Kastamonu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dekanı

*Dean of Kastamonu University
Faculty of Education*

EYFOR-15 AKADEMİK KOORDİNATÖRLER

Prof. Dr. TEMEL ÇALIK

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Gazi University Faculty of Education

Prof. Dr. Feyzi ULUĞ

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Gazi University Faculty of Education

EYFOR 15 TEKNİK KOORDİNATÖRLER

Murat KOÇALI

EYUDER Başkan Vekili

Ömercan ŞENTÜRK

EYUDER Başkan Yardımcısı

DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr.	Ferudun SEZGİN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Serkan KOŞAR	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Yasin ÜNAL	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Feyzi ULUĞ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Vicdan ALTINOK	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Murat Gürkan GÜRCAN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Mehmet KORKMAZ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Temel ÇALIK	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ayhan AYDIN	
Prof. Dr.	Güven ÖZDEN	GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Adurrahman İLĞAN	İZMİR DEMOKRASİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ahmet ÜSTÜN	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ali AKSU	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ali Çağatay KILINÇ	KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Asuman Seda SARACALOĞLU	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Aycan ÇİÇEK SAĞLAM	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Bahir SELÇUK	FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Başaran GENÇDOĞAN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	İlhan GÜNBAZI	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Coşkun BAYRAK	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Cumali ÖKSÜZ	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Diğdem M. SİYEZ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ebru OĞUZ	MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Elife DOĞAN	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ CERRAHPAŞA
Prof. Dr.	Ertuğrul USTA	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Esmahan AĞAOĞLU	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Fatma TEZEL ŞAHİN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ

Prof. Dr.	Güler TULUK	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Hasan ŞİMŞEK	BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Hatice Necla KELEŞ	BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	İbrahim Mehmet KARATAŞ	İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	İbrahim Soner YILDIRIM	ORTADOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	İlknur MAYA	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Kemal DOYMUŞ	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Leyla HARPUTLU	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Mehmet ÇAĞLAR	LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Musafa SEVER	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Mustafa ŞAHİN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Muzaffer ALKAN	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Münevver ÇETİN	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Nurten ÖZÇELİK	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Özge HACİFAZLIOĞLU	HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Sadegül AKBABA ALTUN	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Serkan ÇELİK	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Songül ALTINIŞIK	TÜRKİYE VE ORTA DOĞU AMME İDARESİ ENSTİTÜSÜ
Prof. Dr.	Taner ALTUN	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Telhat ÖZDOĞAN	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Tuba GÖKÇEK	KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Turker KURT	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Türkan ARGON	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
Prof.Dr.	Vural HOŞGÖRÜR	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Abidin DAĞLI	DİCLE ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Adnan TAŞGIN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Eda BOZKURT	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

Doç. Dr.	Burcu Seher ÇALIKOĞLU	AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Gülsün ŞAHAN	BARTIN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Muhammet Hanifi ERÇOŞKUN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Didem KOŞAR	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Fatih ŞAHİN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Bilal YILDIRIM	İST. SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Ahmet Cezmi SAVAŞ	EURASIAN SOCIETY OF EDUCATIONAL RESEARCH
Doç. Dr.	Asim MEMMEDOV	GENCE DEVLET ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Banu Çulha ÖZBAŞ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Banu ÖZEVİN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Çınla ŞEKER	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Elif Buğra KUZU DEMİR	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Elif YÖYEN	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Emine Seda KOÇ	TEKİRDAĞ NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Emre PINARBAŞI	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Semra KIRANLI GÜNGÖR	ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Erdinç DOĞRU	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Esen ALTUNAY	EGE ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Esen ERSOY	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Esra TÖRE	SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Fahri ÖZSUNGUR	MERSİN ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Gözde İNAL	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Gülten ŞENDUR	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Güzin ÖZYILMAZ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Hacer KARABAĞ	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Halil Coskun CELIK	SIİRT ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Halil Coşkun ÇELİK	SIİRT ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	İbrahim DALBUDAK	İSPARTA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ

Doç. Dr.	İlhan DÜLGER	ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	İlknur ÖZPINAR	NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	İlknur ŞENTÜRK	ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	İrem ÇOMOĞLU	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Kazım BİBER	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Mehdi RAHİMOV	GENCE DEVLET ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Merve YILDIRIM	GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Mustafa ÜREY	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Necla FIRAT	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Nur AKCANCA	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Ömer KARAMAN	ORDU ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Özlem KARABULUTLU	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Ömür ÇOBAN	KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Ramazan Şamil TATIK	MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Selin OYAN	ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Semiha ŞAHİN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Serdar ÇELİK	CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Şenol SEZER	ORDU ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Turan AKMAN ERKILIÇ	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Zekeriya AKKUŞ	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Aydın GÜVEN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Selçuk ILGAZ	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Yagut ALİYEVA	BAKÜ DEVLET ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Zühal ALTUN	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ahmet AYTAÇ	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ahmet Murat ELLEZ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Bünyamin BAVLI	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Duriye Esra ANGIN	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

Dr. Öğr. Üyesi	Ebru SAKA	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ebru ÜNAY	TRAZON ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Emine ARZU	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Hakan ÖRTEN	TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Hanife Ece UĞURLU AKBAY	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Hasan ASLAN	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Hepşen OKAN	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Ü.	Serkan TALAS	TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Ü.	Fatih Mutlu ÖZBİLEN	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Ü.	Mehmet KABACIK	ORDU ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Ü.	Emre SÖNMEZ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Ü.	Birgül ULUTAŞ	ZONGULDAK KARAEMLAS ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ozan COŞKUNSERÇE	NEVŞEHİR HACI BAYAM VELİ ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Pınar AYYILDIZ	ANKARA MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Tolga SAKA	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Tunay KARAKÖK	BARTIN ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Gökhan SAVAŞ	BARTIN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Emre ER	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Yeliz ÇELEN	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Zekiye ÖZGÜR	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Dr.	Güler KOÇAK	MEB TTKB
Dr.	Hatice BİLGİN	MODERN BİLİMLER AKADEMİSİ
Dr.	Hicran ALKAN	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Dr.	Köksal BANOĞLU	MEB
Dr.	Mehmet ARSLAN	MEB
Dr.	Nurten ÇELİK	MEB
Dr.	Ramazan ERTÜRK	MEB
Dr.	Zeynep AYDIN	MEB

Dr	Mehtap Naillioğlu KAYMAK	MEB
Dr	Erhan DOLAPÇI	MEB
Dr	Gülten Türkan GÜRER	MEB ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARI
Dr	Emine DOĞAN	KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
Dr	Zekeriya DEMETGÜL	MEB
Öğr. Gör.	İsmail ERASLAN	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Öğr. Gör.	Cansu ÇALIK	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
Arş. Gör.	Esra Nur TUNÇ	BİTLİS EREN ÜNİVERSİTESİ
Arş. Gör.	Mükremin DURMUŞ	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Arş. Gör.	Özge ENGİN	AVRASYA ÜNİVERSİTESİ
Arş. Gör.	Yakup Batuhan ARSLAN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ

BİLİM KURULU ÜYELERİ

Prof. Dr.	Ferudun SEZGİN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Serkan KOŞAR	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Yasin ÜNAL	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Feyzi ULUĞ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Mehmet KORKMAZ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Temel ÇALIK	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Vicdan ALTINOK	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Murat Gürkan GÜRCAN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ayhan AYDIN	
Prof. Dr.	Güven ÖZDEN	GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ahmet DOĞANAY	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ahmet ÜSTÜN	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ali AKSU	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ali BALCI	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ali Çağatay KILINÇ	KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ali Paşa AYAS	İHSAN DOĞRAMACI BİLKENT ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	İlhan GÜNBAZI	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Adurrahman İLĞAN	İZMİR DEMOKRASİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ali Rıza ERDEM	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ali SABANCI	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Asuman Seda SARACALOĞLU	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Aycan ÇİÇEK SAĞLAM	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Bahir SELÇUK	FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Başaran GENÇDOĞAN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Coşkun BAYRAK	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Prof. Dr.	Cumali ÖKSÜZ	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Diğdem M. SİYEZ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ebru OĞUZ	MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Elife DOĞAN	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ CERRAHPAŞA
Prof. Dr.	Emine ERATAY	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ertuğrul USTA	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Esmahan AĞAOĞLU	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ezgi TAVŞANCİL	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Fatma TEZEL ŞAHİN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Vicdan ALTINOK	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Güler TULUK	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Hasan Basri MEMDUHOĞLU	SIİRT ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Hasan ŞİMŞEK	BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Hatice Necla KELEŞ	BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Turker KURT	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	İbrahim Mehmet KARATAŞ	İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	İbrahim Soner YILDIRIM	ORTADOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	İknur MAYA	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Kemal DOYMUŞ	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Kemal KAYIKÇI	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Leyla HARPURLU	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Mehmet ÇAĞLAR	LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Musafa SEVER	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Mustafa ŞAHİN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Muzaffer ALKAN	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Münevver ÇETİN	MARMARA ÜNİVERSİTESİ

Prof. Dr.	Nurten ÖZÇELİK	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Özge HACİFAZLIOĞLU	HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Sadegül AKBABA ALTUN	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Serkan ÇELİK	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Songül ALTINIŞIK	TÜRKİYE VE ORTA DOĞU AMME İDARESİ ENSTİTÜSÜ
Prof. Dr.	Taner ALTUN	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Telhat ÖZDOĞAN	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Tuba GÖKÇEK	KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Türkan ARGON	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
Prof.Dr.	Vural HOŞGÖRÜR	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Yüksel KAVAK	TED ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Zekiye Meltem AKKAYA	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Türker KURT	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Abdulvahap AKINCI	KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Abidin DAĞLI	DİCLE ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Adem BAYAR	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Rıdvan KARABULUT	KAYSERİ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Didem KOŞAR	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Fatih ŞAHİN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Bilal YILDIRIM	İST. SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Adnan TAŞGIN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Ahmet Cezmi SAVAŞ	EURASIAN SOCIETY OF EDUCATIONAL RESEARCH
Doç.Dr.	Asim MEMMEDOV	GENCE DEVLET ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Asiye TOKER GÖKÇE	KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Ayça KARTAL	MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ

Doç.Dr.	Banu ÇULHA ÖZBAŞ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Banu ÖZEVİN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Burcu Sezginsoy ŞEKER	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Semra KIRANLI GÜNGÖR	ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Ceyhun OZAN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Çınla ŞEKER	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Derya GİRGIN	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Elif Buğra KUZU DEMİR	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Elif YÖYEN	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Emine Seda KOÇ	TEKİRDAĞ NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Emre PINARBAŞI	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Erdinç DOĞRU	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Esen ALTUNAY	EGE ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Esen ERSOY	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Esra KARABAĞ KÖSE	KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Fahri ÖZSUNGUR	MERSİN ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Gözde İNAL	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Gül Kaleli YILMAZ	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
Doç.Dr.	Gülten ŞENDUR	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Güzin ÖZYILMAZ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Hacer KARABAĞ	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Halil Coskun CELIK	SIİRT ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	İbrahim DALBUDAK	İSPARTA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	İlhan DÜLGER	ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	İlknur ÖZPINAR	NİĞDE ÖMER HALİDEMİR ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	İlknur ŞENTÜRK	ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

Doç. Dr.	İrem ÇOMOĞLU	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Kazım BİBER	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Mehdi RAHİMOV	GENCE DEVLET ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Merve YILDIRIM	GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Mustafa ÜREY	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Necla FIRAT	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Nedim ÖZDEMİR	EGE ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Nur AKCANCA	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Ömer KARAMAN	ORDU ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Ömer Tuğrul KARA	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Özkan ÖZGÜN	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Özlem KARABULUTLU	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Ramazan Şamil TATIK	MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Sadullah Serkan ŞEKER	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Selin OYAN	ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Selminaz ADIGÜZEL	HARRAN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Semiha ŞAHİN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Serdar ÇELİK	CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Sıtkı AKARSU	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Şenol SEZER	ORDU ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Turan AKMAN ERKILIÇ	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Ayhan URAL	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Eda BOZKURT	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Gülsün ŞAHAN	BARTIN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Burcu Seher ÇALIKOĞLU	AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Muhammet Hanifi ERÇOŞKUN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

Doç. Dr.	Vafa SAVAŞKAN	ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Yagut ALİYEVA	BAKÜ DEVLET ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	ZeynepTATLI	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Zühal ALTUN	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ahmet AYTAÇ	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ahmet GÜLAY	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ahmet Murat ELLEZ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Bünyamin BAVLI	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Didem GÜVEN	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Duriye Esra ANGIN	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ebru SAKA	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ebru ÜNAY	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Emine ARZU	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Hakan ÖRTEN	TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Hamit ÖZEN	ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Hanife Ece UĞURLU AKBAY	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Hasan ASLAN	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Hepşen OKAN	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Ü.	Fatih Mutlu ÖZBİLEN	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Ü.	Serkan TALAS	TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Ü.	Mehmet KABACIK	ORDU ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Ü.	Emre SÖNMEZ	ÇGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Ü.	Birgül ULUTAŞ	ZONGULDAK KARAEMLAS ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Nuray ÖNCÜL	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ozan COŞKUNSERÇE	NEVŞEHİR HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Pınar AYYILDIZ	ANKARA MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ

Dr. Öğr. Üyesi	Selda ARAS	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Tolga SAKA	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Gökhan SAVAŞ	BARTIN ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Tunay KARAKÖK	BARTIN ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Yahya Han ERBAŞ	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Gör.	Yeliz ÇELEN	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Gör.	Zekiye ÖZGÜR	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Dr. Arş. Gör.	Ahmet KAYSILI	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Dr. Arş. Gör.	Emel ÇİLİNGİR ALTINER	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
Dr. Arş. Gör.	Sultan ÇIKRIK	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Dr.	Güler KOÇAK	MEB TTKB
Dr	Mehtap Naillioğlu KAYMAK	MEB
Dr	Gökhan GÜÇİN	MEB
Dr	Erhan DOLAPCI	MEB
Dr.	Sinan DAĞ	MEB
Dr.	Ayça ÜLKER	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Dr.	Elif Gamze ÖZCAN	MEB
Dr. Öğr. Üyesi	Gökhan KAYIR	MANİSA CELAL BAYAR ÜN.
Doç.Dr.	Emre ER	YILDIZ TEKNİKÜNİVERSİTESİ
Dr.	Hatice BİLGİN	MODERN BİLİMLER AKADEMİSİ
Dr.	Hicran ALKAN	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Dr.	Köksal BANOĞLU	MEB
Dr.	Mehmet ARSLAN	MEB
Dr.	Nurten ÇELİK	MEB
Dr.	Ramazan ERTÜRK	MEB
Dr.	Zeynep AYDIN	MEB

Öğr. Gör.	İsmail ERASLAN	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Öğr. Gör.	Cansu ÇALIK	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
Arş. Gör.	Esra Nur TUNÇ	BİTLİS EREN ÜNİVERSİTESİ
Arş. Gör.	Mükremin DURMUŞ	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Arş. Gör.	Özge ENGİN	AVRASYA ÜNİVERSİTESİ
Arş. Gör.	Yakup Batuhan ARSLAN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ

GİRİŞİMCİ VE YENİLİKÇİ BİREYLERİN YETİŞTİRİLMESİNDE İLKÖĞRETİMİN ROLÜ

ELİF DİLEK¹

ÖZET

Bu araştırma bir literatür taramasıdır. Araştırmanın amacı Girişimcilik ve yenilikçilik kavramlarını araştırmak ve tanımlamak, liderlik vasıflarına haiz, sorumluluk alma kabiliyeti yüksek, geleceğin girişimci ve girişken bireylerin yetiştirilebilmesi için ilköğretim çağında nasıl bir eğitim aşamalarından geçmeleri gerektiği ile ilgili fikirler ortaya koymaktır. Bu bağlamda çalışmanın ilk aşamasında özellikle Avrupa kıtasında modern eğitim sisteminin neden ve nasıl doğduğu ve 21. Yüzyılda nasıl evrildiği ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. İkinci bölümde ise Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde eğitim alanında yapılan modernleşme girişimleri araştırılmıştır. Cumhuriyet Dönemi eğitim faaliyetleri incelenmiş, özellikle Köy Enstitüleri ile ilgili ayrı bir başlık açılmıştır. Girişimcilik kavramı tanımlanarak girişimci bireylerin yetiştirilmesinde örgün eğitimin gerekliliği irdelenmiştir. Avrupa birliği Ülkelerinde örgün eğitimde Girişimcilik eğitime yönelik yapılan çalışmalar araştırılmıştır. Girişimcilik Eğitimi ile ilgili Mevcut Milli Eğitim Müfredatı incelenmiştir. Elde edilen bulgular, Modern eğitim sistemi özellikle Avrupa da sanayi devrimi sonrası ortaya çıkmıştır. Osmanlı İmparatorluğu döneminde modern eğitime geçiş çalışmalarının daha çok askeri mühendislik eğitimi ile sınırlı kaldığı görülmüştür. Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte en önemli devrimlerin Milli Eğitim Alanında yapılmıştır. Özellikle Köy Enstitüleri açılarak eğitim bütün Anadolu'ya ulaştırılmaya çalışılmış, eğitim içeriği olarak da sadece okuma yazma eğitimi değil, mesleki eğitim de ön planda tutulmuştur. Mevcut milli Eğitim Müfredatında ise özellikle okul öncesi ve ilköğretim müfredatları incelendiğinde doğrudan girişimciliğe yönelik bir eğitim disiplinine rastlanamamıştır. Sonuç olarak ülkemizde girişimcilik faaliyetinin artması ve üretim odaklı bir ekosistemin oluşması için girişimcilik eğitiminin kapsam ve unsurlarını(bilgi, beceri ve değer) belirleyecek çalışmaların yaygınlaştırılması, öğretim programları içerisinde girişimcilik becerisinin sistematik bir şekilde ele alınması, girişimcilik becerisini kazandırmayı amaçlayan programların çıktılarını değerlendirecek bir değerlendirme sisteminin oluşturularak geri dönütlerin geliştirilmesine yönelik mekanizmanın hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Girişimcilik eğitimi, ilköğretim, modern eğitim sistemi

ABSTRACT

This research is a literature review. The aim of the research is to investigate and define the concepts of entrepreneurship and innovation, and to put forward ideas about what kind of education stages they should go through in primary school in order to raise future entrepreneurial and enterprising

¹ Öğretmen, Derince Bilim Ve Sanat Merkezi, edilek36@gmail.com

individuals who have leadership qualities, high ability to take responsibility. In this context, in the first stage of the study, a literature review was conducted on why and how the modern education system was born, especially in the European continent, and how it evolved in the 21st century. In the second part, modernization attempts in the field of education in the last periods of the Ottoman Empire were investigated. The educational activities of the Republican Era were examined, and a separate title was opened, especially regarding Village Institutes. The concept of entrepreneurship is defined and the necessity of formal education in raising entrepreneurial individuals is examined. Studies on Entrepreneurship education in formal education in European Union Countries have been investigated. The Current National Education Curriculum regarding Entrepreneurship Education was examined. The findings obtained indicate that the modern education system emerged after the industrial revolution, especially in Europe. It was observed that the transition to modern education during the Ottoman Empire was limited to military engineering education. With the declaration of the Republic, the most important revolutions were made in the field of National Education. Especially by opening Village Institutes, education was tried to be delivered to all of Anatolia, and not only literacy education but also vocational education was prioritized as educational content. In the current national education curriculum, especially when the pre-school and primary school curricula are examined, no educational discipline directly oriented towards entrepreneurship can be found. As a result, in order to increase entrepreneurship activity in our country and to form a production-oriented ecosystem, studies that will determine the scope and elements of entrepreneurship education (knowledge, skill and value) should be disseminated, entrepreneurship skills should be addressed systematically within curricula, and an evaluation system should be developed to evaluate the outputs of programs aiming to provide entrepreneurship skills. A mechanism for improving feedback needs to be created and implemented.

1- Amaç:

Araştırmanın amacı Modern eğitim sisteminin nasıl doğduğunu, günümüz şartlarında hangi noktaya geldiğini ortaya koymak, Girişimcilik ve yenilikçilik kavramlarını araştırmak ve tanımlamak, liderlik vasıflarına haiz, sorumluluk alma kabiliyeti yüksek, geleceğin girişimci ve girişken bireylerin yetiştirilebilmesi için ilköğretim çağında nasıl bir eğitim aşamalarından geçmeleri gerektiği yani eğitim sisteminin girişimcilik üzerine etkisi ile ilgili fikirler ortaya koymaktır.

Araştırmada bu amaç doğrultusunda yapılan literatür taramasında aşağıdaki konular hakkında araştırma yapılmıştır:

- Avrupa da Modern Eğitim Sisteminin Tarihi
- Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküş döneminde ve Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluş Döneminde Modern Eğitim
- Köy Enstitüleri
- Girişimcilik ve Yenilikçilik kavramları
- Eğitimin Girişimcilik Üzerine Etkisi

2- Yöntem:

Liderlik vasıflarına haiz, sorumluluk alma kabiliyeti yüksek, geleceğin girişimci ve girişken bireylerinin yetiştirilebilmesi için ilköğretim çağında nasıl bir eğitim aşamalarından geçmeleri gerektiği ile ilgili fikirler ortaya koymak için yapılan bu araştırma nitel gözlemlere dayanan bir literatür taramasıdır.

Amaç bağlamında kaynaklar taranarak doküman analizi yapılmış, nitel bilgiler derlenerek bulgular ortaya konmuştur.

3- Bulgular:

Avrupa toplumu reformasyondan önce Katolik kiliseye bağlı iken Reformasyon ile birlikte milliyetçi duyguların da etkisi ile ortaya çıkan ulus devletler kendi dil, kültür ve edebiyatlarını ortaya çıkartmış, 18. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren “aydın despotizmi” denilen sert bir yönetimle modern devletlerin kendi halklarını biçimlendirme gayretleri yaşanan bu sürecin sanayi devrimine taşınmasına neden olmuştur. Şüphesiz orta çağda mesleki eğitim toplum tabanına yansımamış ve toplumsal gelişim görece daha yavaş olmuştur ancak bireysel olarak değerlendirildiğinde mesleki yeterlilik ve donanım seviyesi günümüz bireyi ile bile kıyaslanamayacak derecede kalifiye olduğu görülmüştür. Çünkü bir zanaatkar bir üretim sürecinin ilk adımından en son basmağına kadar tüm evrelerin de yer almıştır. Diğer taraftan “az olan kıymetlidir”, dolayısıyla zanaatkar değerli, işçilik pahalı olmuştur

Felsefi açıdan bakıldığında J.Locke, J.-J.Rousseau, Humboldt, D.Hume, ve Herder gibi düşünörlere ve felsefenin babası Aristo ya göre eğitimin amacı insanı bireysel olarak geliştirmek onu topluma karşı centilmen, insanlığa karşı hümanist ve saygıdeğer, kendi özelinde ise özgür bir bireye dönüştürmektir. Tarih boyunca bu mottunun geçerli olduğunu kabul etmek gerekir. Ancak bireyselleşmenin en büyük düşmanı otoritedir. Otorite bireyleri yığınlara dönüştürüp kontrolü elinde tutma azim ve isteğinde olmuştur. Günümüzde ise gelişmiş toplumlar bireysel gelişimi, eğitimi ve bilinci yüksek toplumlardır.

Modern eğitimin sisteminin temelleri Fransa İngiltere ve Almanya da atılmıştır. Siyasal ve toplumsal gerekçeleri bir kenara bırakılırsa modern eğitim sisteminin gerekliliğinin en çok ekonomik sebeplere bağlı olduğu görülmüştür. Sanayi devrimi 1700 yılların ortasında İngiltere'de ortaya çıkmıştır. Buharla çalışan ve güç üreten makinelerin icadı ve üretime katılması ile iş gücü beden gücünden makinelere evrilmiş ve hızlı bir üretim süreci başlamıştır. Büyük üretim patlamaları sermaye değişimine neden olmuş, yöneten ve toprak sahiplerinin elinde olan sermaye hızlıca üretim yapan gruplara kaymaya başlamıştır. Toplum temelde iki sınıfa ayrılmıştır. Orta çağda yönetilen ve yönetenler sınıfı yeniçağ da işçiler ve sermaye sınıfına dönüşmüştür. İngiltere'de başlayan bu gelişmeler hızlıca diğer Avrupa ölkelerine yayılmıştır. 1. Sanayi devrimi olarak adlandırılan bu dönemde güç makineleri odun ile beslenmekte ve üretim süreci nispeten yavaş, insan yetenekleri hala ön planda iken, 1850 lerde kömür kullanımının yaygınlaşması, petrol sektöründe ki gelişmeler ve elektriğin icadı hızlı ve seri üretimin önünü açmış, üretimde makineleşme artmıştır. Ağır sanayi devrimi demir ve çeliğin işlenmesini kolaylaştırmış, tren yolları ile hammaddeye, pazarlara ulaşım kolaylaşmıştır. Ve artık işçilerin bireysel yetenekleri yerini teknik kapasitelerine bırakmaya başlamıştır. Seri üretim ve yüksek makineleşme üretim hatlarını ortaya çıkarmıştır ki bu durum teknik personel ihtiyacını doğurmuştur. Sermaye ucuz işgücü yüksek üretim ve verimlilik istemiş ancak bu kapasitede personel yetiştirmek onlar için maliyet olmuştur. Bunun üzerine işveren sermayenin bu talebi hükümetler tarafından karşılanma gereği ortaya çıkmıştır. Almanya, Fransa, İngiltere nin başını çektiği ölkeler, daha önce vakıfların, dini grupların ya da belediyelerin elinde olan okulları devletleştirip ücretsiz hale getirmiş ve ölkelerinde yaygınlaştırmıştır.

Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim alanında ilk modernleşme girişimleri 17. Yüzyıldan dan sonra savaşların kaybedilmeye başlanması, toprak kayıplarının artması, ekonomik sıkıntıların baş göstermesi ordunun ıslah edilmesi amacıyla yönelik olarak askeri alanda başlatılmıştır. III. Selim ile askeri ve idari alandaki yenilenme süreci, önce 1838 Osmanlı iç pazarının İngiliz ve dünya ticaretine

açılması ve sonrasında 1856 da Islahat Fermanı'nın ilan edilmesi ile birlikte geleneksel Osmanlı eğitim sisteminin devamlılığı olanaksız hale gelmiştir. Batı örnek alınarak yeni okullar açılmış, yurt dışından eğitimciler getirilmiştir ve okullaşma oranı arttırılmaya çalışılmıştır. Ancak analitik düşünce yerine dini öğelerin eğitim sisteminin çatısını oluşturduğu bir sistemde modernleşmek mümkün olmamış, aksine İmparatorluğun güvenliğinin sağlanması için mücadele edilmesi, devletin eğitimden beklediği faydanın gerçekleşmesini engellemiştir. Geleneksel yapının son derece dirençli örgüsü, yapılmaya çalışılan birçok reformun tepki ile karşılanmasına neden olmuş ve yapısal özün bozulacağı endişesi eskinin de, yeninin yanında yaşaması gerektiği düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Reformların inancı yok eden girişimler olarak algılanması, devletin Müslümanlığın koruyucusu olarak asli vazifesini yerine getirmeyen ve meşruiyetini zayıflatan bir konumda görülmesine neden olmuştur.

1923 yılında Osmanlı İmparatorluğunun fiilen sona ermesi ve cumhuriyetin ilanı ile yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin Kurulması, modernleşme adına birçok radikal adımı beraberinde getirmiştir. Temelleri tanzimat ile atılan modernleşme hareketi cumhuriyet ile birlikte gerçek bir hedef bulmuştur. Cumhuriyetin kurucu kadrosu, ivedilikle siyasal, ekonomik, kültürel ve toplumsal alanlarda modernleşme çalışmalarını başlatmıştır. Yeni devlet, ülkeyi kurtarmak ve çağdaş medeniyet seviyesine ulaştırmak gibi iki temel misyon belirlemiştir. Kurtuluş Savaşı'nın neticelenmesinin ardından ülkeyi kurtarma misyonu fiili olarak gerçekleştirilmiş ise de asıl kurtuluşun belirtilen medeniyet seviyesine ulaşılarak gerçekleştirileceği üzerinden hareket edilmiştir. Bu medeniyet seviyesine ulaşabilmenin en kesin yolunun da modern eğitimden geçtiği vurgulanmıştır. 1923-1938 Dönemi İlim ve fen odaklı, akla ve mantığa dayalı modern eğitimin temel hükümet programı olmuştur. İnkıpların uygulanması aşamasında kararlı bir tavır benimseyen başta Atatürk olmak üzere Cumhuriyetin kurucu kadrosu, öncelikle bir maarif vizyonu hazırlamıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin amacı, millî, demokratik ve lâik düşünceli vatandaşlar yetiştirmektir. Bunun için de pedagojik usul ve vasıtalarımız yenileştirilmeli ve ıslah edilmeliydi. Bu amaçla ilk olarak Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkartılarak eğitim tek çatı altında birleştirilmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunundan önce Osmanlı Eğitim Sisteminde, medreseler, mahalle mektepleri, Tanzimat okulları (idâdi ve sultâniler) ve yabancı dilde öğretim yapan okullar (kolejler ve azınlık okulları) olmak üzere çok parçalı bir yapı vardı ve bu okullar "kapalı dikey kuruluşlar" olarak çalışırdı. Osmanlı'dan devralınan bu eğitim sistemi, Cumhuriyet ile birlikte yaratılmaya çalışılan yeni devletin ilkeleri ve yeni milleti oluşturacak temel değerlerle büyük ölçüde çatışma içerisinde olmuştur. Eğitim de modernleşme hedeflenirken çoktan başlı bir eğitim sürdürülebilir değildi. Böylece bu kanun ile ülkedeki bütün eğitim ve öğretim kurumları; mahalle mektepleri, medreseler, idâdiler, sultâniler, yabancı dilde eğitim veren azınlık okulları Maârif Vekâleti'ne bağlanmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile 1924 Anayasası'nın 87'inci maddesindeki "ilk öğretimin bütün Türkler için mecburi olması ve bu öğretimin devlet okullarında parasız yürütülmesi" hükmü getirilmiştir. Eğitimin laik bir nitelik kazanması ve eğitimde birliğin sağlanması adına oldukça önemli olan Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 2 Mart 1926'da çıkartılan Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun ile tamamlanmış ve devletin izni olmadan hiçbir okulun açılmayacağını öngören bir düzenlemeye gidilmiştir. Eğitimde örgütsel bazda ilk kuruluş çabalarının gözlemlendiği 1920-1926 yılları arasında ülkenin eğitimcilerinden oluşan üç "Heyet-i İlmiye" toplantısı yapılmıştır. Bu toplantılarda eğitim sisteminin, eğitim sürelerinin ve içeriklerinin ne olacağı ile ilgili kararlar alınmıştır. Büyüklü küçüklü bir çok adımın atıldığı eğitimde Atatürk Dönemi denilebilecek bu dönemin kuşkusuz en radikal, tartışmalı ve etkileri hala günümüzde bile tartışılan harf inkılabı olmuştur. 3 Kasım 1928'de Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Latin Alfabesinin kabulü ile yaklaşık 1000 yıl süren Arap alfabesi'nin kullanımına son verilmiştir. Latin Alfabesi'nin kabul edildikten sonra "millet mektepleri" açılmış ve 1927'de 1,1 milyon olan okuryazar sayısı, 1935'te 2,5 milyona

yükselmiştir. Böylece atılan her iki adımın birbirini tamamlaması sağlanmıştır. Latin Alfabesi'nin kabulü, okuryazarlık oranını arttırmanın yanında Batı medeniyeti ile yakınlaşmayı sağlaması ve Batı'nın takip edilebilmesini kolaylaştırması açısından da büyük bir adım olmuştur.

1935 yılında Dönemin milli eğitim bakanı Saffet Arıkan tarafından eğitimci yetiştirmek üzere özellikle okuma yazma bilen askerlerden eğitimci adayları seçilerek onlara eğitimler verilmiş ve Anadolu'nun çeşitli yerlerine görevlendirilmiş, eğitim bilimci İsmail Hakkı Tonguç da yine Saffet Arıkan tarafından eğitim çalışmaları için görevlendirilmiştir. İsmail Hakkı Tonguç 5 yıl boyunca Anadolu'da köyleri gezerek detaylı incelemeler yapmış ve gözlemlerini bir rapor haline getirmiştir. Amaç köylerin kendi çocuklarını eğiterek onların ait oldukları toplumlarını sadece ekonomik değil aynı zamanda sosyolojik, kültürel, sanatsal her anlamda kendi kaynakları ile gelişmelerini sağlamaktır. Çünkü merkezi yönetimin köylere gönderecek kaynağı bile yoktu. 1938 yılında milli eğitim bakanlığı görevini devralan Hasan Ali Yücel hayatını eğitime adanmış yıllarca eğitimin her kademesinde görev almış batı kültürü ve medeniyetini sindirmiş ileri görüşlü bir cumhuriyet aydını idi. Onun ve Tonguç'un yollarının kesişmesi Köy Enstitüleri'nin önünün açmış İsmet İnönü'nün himayesinde 1940 yılında enstitüler kurulmuştur. Bu değerli proje Hasan Ali Yücel tarafından 17 temmuz 1939 da 1. Maarif şurasında ki şu sözlerle ifade edilmiştir: "...Memleketimizde okuma yazma öğrenmemiş tek vatandaş bırakmamak için alınması gereken acil tedbirler vardır...Köy öğretmenini köyde doğmuş, büyümüş, köy hayat şartlarını yakından duymuş gençler arasından seçip köy hayat şartlarının canlı olarak yaşadığı öğretmen okullarında yetiştirmeyi prensip olarak ele almış bulunuyoruz". Ve onun ülküsüne tercüman olan şu sözleri bu gün bile her eğitimcinin düşüncelerinde yer etmelidir: "Türk devletinin dağlarında, bayırlarında hatta en ücra köşelerinde kendi kendine açıp solan çiçek bırakmayacağız".

Bu düşünceler ile kurulan köy enstitüleri daha öncede belirtildiği gibi sadece okuma yazma öğreten köy öğretmenleri yetiştirmek değildi. Hayatı yaşayan, sorgulayan, bilen, bildiğini öğreten, öğrendiğini üreten ve ürettiren öğretmenler yetiştirmekti.

1940-1948 yılları arasında 21 enstitü kurulmuştur. Tarım yapmaya elverişli araziler ve demiryollarına yakın lokasyonlar seçilmiş, yapıları öğrenci, eğitici ve öğretmenlerin imecesi ile tamamlanmıştır. Enstitüler yaz kış açık, Dersler %50 teorik %50 uygulamaya dayanmaktaydı. İş için eğitim ilkesi temeldi. İş öğren, öğrendiğin işi yap! Müfredat kültür dersleri, ziraat dersleri ve uygulamaları ile teknik dersler ve uygulamaları olarak üç başlık altında toplanmaktaydı. Kültür dersleri: yurttaşlık bilgisi, türkçe coğrafya, tarih, fizik, kimya, matematik, tabiat ve okul sağlık bilgisi, el yazısı, resim iş, beden eğitimi ve ulusal oyunlar, müzik, askerlik, ev idaresi ve çocuk bakımı, öğretmenlik bilgisi(iş eğitimi, toplum bilimi, öğretim metodu ve tatbiki, iş bilimi)zirai işletmeler ekonomisi ve kooperatifçilik derslerinden oluşmaktaydı. Ziraat dersler ve uygulamaları; bahçe ziraati, tarla ziraati, meyve ve sebzeçilik, fidancılık, sanayi bitkileri, zooteknik, kümes hayvanları bilgisi, arıcılık, balıkçılık, ipek böcekçiliği ve ziraat sanatlarını içermekteydi. Teknik ders ve uygulamalar ise; demircilik, marangozluk, inşaat(tuğlacılık, kiremitçilik, taşçılık, duvar beton ve sıvacılık), ayakkabı yapımı, terzilik ve el sanatlarını kapsamaktaydı. Teknik eğitim ve becerilerin kazandırıldığı adayların üretim sürecinin içinde olduğu, kitap okuma saatlerinde kendi gelişimine katkıda bulunarak hafta sonu toplantılarında tartışan soran ve sorgulayan, halk oyunları ve sanatsal etkinliklerle kültürünü estetik ile harmanlayan, eğitim sürecini teorik bilgilere boğarak gerçeklikten kopmak yerine, eğitimin doğrudan üretime dönüştürüldüğü kurumlar olan köy enstitüleri, siyasi tartışmalara kurban gitmiş, 1954 yılında Demokrat Parti döneminde Adnan Menderes Hükümeti tarafından ilkokullara dönüştürülerek fiilen kapatılmıştır.

Girişimcilik en kaba tabir ile herhangi bir konuda atılımda bulunma halidir. Girişimci; kaynakları, işgücünü, makine-teçhizatı ve varlıkları bir araya getiren ve önceki değerlerinden daha fazla bir değer yaratmalarını sağlayan kişidir (Güney, 2008;56).Girişimci öncelikler iş dünyasında olası fırsatları tanımlayarak tanımladığı fırsatlar peşi sıra gerekli kaynakları bir araya getiren ve kâr-büyüme amaçları doğrultusunda risk alıp yeni iş fırsatları ortaya çıkaran kişi olarak tanımlanmaktadır.

Girişimcilik, yenilikler ile birlikte teknolojik değişiklikler ve istihdamın artması, yeni işletmelerin kurulması dolayısıyla istihdam alanlarının oluşması gibi bölgelerin ve ulusların ekonomik refahına önemli katkılar sunmaktadır (Güney, 2008;68). Girişimcilik, ekonomik büyüme ve kalkınmanın temel taşıdır. Bir ülkede girişimcilik ne kadar teşvik edilirse o ülkede ekonomik refah düzeyinin de aynı ölçüde arttığı herkes tarafından bilinen bir gerçektir (Bakırtaş, Tekinşen, 2006; 128).

Girişimci ise, genellikle genç, dinamik, özgüven sahibi ve yenilikçi fikirlere sahip kişiler olarak tanımlanmaktadır. Bir girişimci, sahip olduğu potansiyelini tecrübelerine dayandırarak, yeni açılımlar yapmak için kullanır. Girişimciler, risk ve tehlikeleri analiz ederek, olası fırsatları fark etme konusunda diğerlerinden ayrışırlar (Iyer, 2016). Girişimci bir taraftan kendi çıkarı için çalışırken, bir taraftan da toplumun çıkarlarına hizmet etmektedir (Yıldız, 2007). Ülkedeki girişimci sayısını artırmak için çocuklara ve gençlere özgüven verilmeli, çocukların ve gençlerin düşüncelerini ifade etmeleri için onlara teşvikler ve olanaklar sunulmalıdır (Aydın ve Bünyamin 2015). Girişimcilik ülkelerde sürekli farklılaşmayı ve inovasyonu beraberinde getirirken sürdürülebilir gelişmenin de temelini oluşturur. Gelişmekte olan ülkeler açısından ise kalkınmanın ve gelişmenin temel unsurudur. Bu bakımdan düşünüldüğünde, Türkiye’de girişimciliğin ilköğretim ve orta öğretim kademelerinde öğrencilere yeni bir fırsat olarak sunulması da girişimciliğin kendisidir. Girişimcilik, farklı boyutlarıyla ele alınabilecek bir konudur. Bir boyutu ekonomik ve istihdam yaratma iken, diğer boyutları politik, sosyal, küresel, kültürel ve kariyer boyutlarıdır. Girişimcilik toplumun gündeminde, eğitim sisteminin merkezinde ve gençlerin kariyer planlarında yer almalıdır (Karadal, 2016). Girişimcilik eğitiminin farklı becerilerle birlikte dikkat edilmesi gereken görüşler bulunmaktadır. Bunlar; plan yapmak, organize etmek, yönetmek, liderlik yapmak, temsil etmek, analiz etmek, iletişime geçmek, değerlendirmek, pazarlık etmek, takım çalışması, güçlü ve zayıf yönleri tespit etmek, hüküm vermek, riskleri saptamak, risk almak, fikirler arasında bağlantı kurmak, kendini adanmak, çok yönlü düşünebilmektir (Ataseven, 2016). İnsan hayatında eğitim, ilköğretim çağından itibaren tutumları, davranışları yönelimleri ve becerileri şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır (Wilson, 2008). Girişimcilik eğitimi deneyimsel öğrenme, beceri geliştirme ve en önemlisi bilişsel yönlendirme olarak tanımlarsak girişimcilik eğitimi ne kadar erken yaşlarda verilirse, kişiler gelecekte bir girişimci olmak için daha fazla eğilim içerisinde olacağı düşünülmektedir. Girişimcinin hareket alanını, aldığı eğitim, bu eğitimi kullanabilme yeteneği, iletişim becerileri, ailenin ve yaşadığı toplumun sağladığı imkanlar ve iş yüküne kadar her şey oluşturmaktadır. Girişimcilik eğitimi, özellikle gençlerin girişimsel tutum ve davranışlarının oluşmasındaki en önemli faktörlerin başında gelmektedir. Bu nedenle eğitimin gençlerin tutum ve gelecekle ilgili arzu ve hayalleri üzerindeki etkisinden dolayı potansiyel girişimcilerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi bakımından ne kadar önemli bir faktör olduğu görülmüştür (İşcan ve Kaygın, 2011: 443).

Girişimcilik ve girişimci ile ilgili pek çok argüman kurmak mümkündür ancak burada üzerinde durulması gereken husus şüphesiz girişimcinin kendisidir. Başarılı ya da başarısız her hangi bir girişimin ortaya çıkabilmesi için temel faktörler çevresel faktörler, girişimin yarattığı değer, girişimin mevcut piyasa koşullarındaki yeri, sermaye yapısı, hedef müşteri kitlesi, çalışanların mesleki yeterliliği

gibi pek değişkene bağlıdır. Ancak araştırmanın konusu girişimi kimin yaptığıdır. Girişimci nasıl olunur? Girişimcilik tesadüflere mi bağlı? Yoksa girişimcilik doğuştan gelen bir yetenek mi? Eğitim bir insana girişimci bir ruh kazandırabilir mi? Ülke olarak girişimcilik bilinci diğer ülkelere göre hangi aşamada?

Girişimcilik üzerine yapılan araştırmalar sonucu edinilen yaygın kanı girişimciliğin doğuştan var olan bir yetenekten ziyade eğitimle kazanılan bir davranışlar bütünü olduğu yönündedir. Bu durumda da girişimcilik eğiliminin artmasına yönelik eğitimlerin yaygınlaştırılması mecburiyet haline gelmektedir.

4- Sonuçlar:

Modern eğitim sisteminin doğuşu ve gelişimi hakkında literatür taraması yapılmıştır. Bu bağlamda Eğitim bireyin kişisel gelişimini destekleyen temel bir araçtır ve girişimcilik eğitimini bundan ayrı tutmak çağımızın doğasına aykırıdır. Yani girişimcilik eğitiminin örgün eğitim ile birlikte yürütülmesi elzemdir. Girişimci ve yenilikçi bir bireyin de bilişsel anlağının açık olması gerekir. Her Şeyden önce duyuları açık, meraklı, esnek ve değişikliğe kolay adapte olabilen, hem çevreyi hem de kendini sorgulayan bir birey olması gerekir. Eğitim sisteminin bireye bu donanımları kazandırması beklenmeli verilen eğitim sonucu dönütler alınarak eğitimin yararlılığı denetlenmeli ve olumsuz dönütlerde hızlı reaksiyon olarak sistem yeniden evrilmeli ve tabii ki amaç bireyin potansiyelini ortaya çıkarmak ise eğitim sisteminin de tek düze değil bireysel düzeye indirgenebilir olması gereklidir. Tüm bu tanımlar yukarıda da belirtildiği gibi köy enstitülerinin genel politikası olan "Hayatı yaşayan, sorgulayan, bilen, bildiğini öğreten, öğrendiğini üreten ve ürettiren bireyler yetiştirmek" mottosu ile aynıdır. Mevcut eğitim sistemi köy enstitülerinden sonra maalesef Türkiye iç siyasetinin kurbanı olmuştur. Elbette tüm dünyada 1800'lü yıllarda ekonomik yapının gereği bireysel programlardan merkezi programlara kaymıştır. Ancak Türkiye 2000'li yıllarda yaşanan teknoloji devrimini de kaçırmak üzeredir. Zira ülkemizde eğitim sistemi bireysel gelişimi desteklemekten uzaktır. Bırakın girişimci yetiştirmeyi mevcut eğitim sistemi kalifiye işgücü yetiştirmekte bile zorlanmaktadır. Bireysel olarak gelişimini tamamlayamayan bir ülkenin toplumsal olarak da kalkınması beklenemez. Günümüzde eğitim sisteminde asıl amaç bütün bireylerin kişisel yetenek ve zeka düzeylerine göre en uygun eğitime tabii tutularak onların öncelikle potansiyellerini ortaya çıkarmak olmalıdır. Ancak ülkemizde herkes aynı eğitim sisteminden geçirilerek eleme sistemine tabii tutulmakta, en iyiler kalifiye grubu oluştururken elenen büyük bir grup kalifiye olmayan ucuz iş gücünü teşkil etmektedir. Buda güçlü bir orta sınıfın varlığını engellemekte, tabanda gelir adaletsizliğine neden olmaktadır. Modern eğitim sisteminin temellerinin atıldığı 1800'lü yıllarda eğitim sisteminin amacının zaten girişimciler yetiştirmek değil de ucuz iş gücü yetiştirmek olduğundan bahsetmiştik. Bu bağlamda değerlendirildiğinde mevcut eğitim sisteminin neredeyse 200 yıl önceki mantık ile ısrar ettiğini görebilmekteyiz. Özellikle okul öncesi ve ilkokul çağında müfredatlar incelendiğinde doğrudan girişimciliğe yönelik bir eğitim disiplinine rastlanamamıştır. Ülkemizde girişimcilik faaliyetinin artması ve üretim odaklı bir ekosistemin oluşması için girişimcilik eğitiminin kapsam ve unsurlarını(bilgi, beceri ve değer) belirleyecek çalışmaların yaygınlaştırılması, öğretim programları içerisinde girişimcilik becerisinin sistematik bir Şekilde ele alınması, girişimcilik becerisini kazandırmayı amaçlayan programların çıktılarını değerlendirecek bir değerlendirme sisteminin oluşturularak geri dönütlerin geliştirilmesine yönelik mekanizmanın hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Söz konusu yeniliklerin ve en iyi uygulamaların, girişimci faaliyetlerin en önemli felsefesi olan 5 N 1 K (Ne, Neden, Nerede, Ne zaman, Nasıl, Kim-Kime) yöntemi doğru sonuca ulaşmak için izlenebilecek en basit ve en etkili yöntemlerinden birisidir. Bu yöntemin neticesinde ortaya çıkan teorik model ile

toplumda girişimci bireyler yetiştirmek için, bilgi ve beceriyi kazandıracak gerekli kurumsal yatırımların (program, teşvik, etkinlik, kurumsal yenilik, girişimci becerilerin ve girişimci ruhun gelişmesine yönelik çalışmalar vb.) yapılması gerekmektedir. Bu noktadan hareketle girişimcilik becerisini kazandıracak öğretim programlarının etkili bir şekilde hazırlanması ve değerlendirme kriterlerine/süreçlerine yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir. Becerilerin küçük yaşlarda geliştirilmesi üretim odaklı toplum kültürünün oluşmasında eğitimin önemli bir rolü vardır. Dolayısıyla dünya ülkelerinde farklı şekillerde çeşitli araç ve yöntemlerle öğrencilere girişimcilik becerisini kazandırmayı amaçlayan pedagojik girişimciliği de içerisinde barındıran girişimcilik eğitimi kavramının çatı kavram olarak kullanılması gerekmektedir.

21. yy. da küreselleşme ve teknoloji devrimi köklü bir değişimi beraberinde getirmiştir. Bu ekonomik anlamda olumlu ya da olumsuz pek çok sonuç doğurmuştur. Meslek tanımları değişikliğe uğramış, bazı meslekler tamamen ortadan kalkarken yeni meslek ve kariyer fırsatları ortaya çıkmıştır. Teknolojik gelişmeler bir çok girişim fırsatını ortaya çıkarmaktadır. Fırsatları değerlendirecek girişimci bireylerin ve girişimcilik kültürünün toplumlarda inşaa edilmesi ise o toplumun sonraki 10-20 yıllık gelişimini doğrudan etkileyecektir. Yapılan araştırmada Avrupa Birliği Konseyi ve üye ülkelerin bunun farkına vararak girişimcilik eğitimi ile ilgili gerek Konsey nezdinde gerekse ulusal düzeyde bir çaba içinde oldukları, bu amaçla bireylerin eğitimi için ciddi kaynaklar aktardığı görülmüştür. Girişimcilik eğitimi eğitim sisteminin alt kademelerine yaymaya çalışarak daha bilinçli ve donanımlı girişimcilerin yetişmesi ve dolayısıyla toplumun gelişmesi için planlamalar yapmaktadırlar. İlköğretim de girişimcilik eğitimindeki amaç özellikle ilköğretim öğrencilerine temel seviyede girişimcilik kapsamında planlama, satış yönetimi, yenilikçi düşünme, risk alma, fikir üretme, analiz etme, girişkenlik, proje geliştirme, liderlik, sorumluluk alma gibi temel becerilere yönelik pek çok geliştirici eğitimi hedeflenmektedir. Yapılan araştırmada da görüldüğü üzere Türkiye Cumhuriyeti devleti vizyon sahibi yöneticiler ve liyakat sahibi eğitimciler sayesinde bu araştırmada yer alan projeksiyonlardan çok daha kapsamlı ve kalitelisini 1946 yılında köy enstitülerini kurarak başarmış ve belki de 1900'lü yıllara damgasını vuran pek çok entelektüel, girişken, aydın, üretken, kendine güvenen, çalışan bir kuşak yetiştirebilmiştir. Ülkemizin koşullarına göre şekillendirilen eğitim planları sayesinde yapılan çalışmalar başarıya ulaşabilmiştir. O halde bizim yine aynı gayretle ve hevesle eğitimde benzer bir yapılanmaya gitmemiz elzemdir. Bu bağlamda;

Eğitimli bir nesil ancak eğitimcilerin omuzlarında yükselecektir. O halde öğretmenlerin girişimcilik konusunda yetkin hale getirilmesi, ilköğretim eğitimi esnasında seçmeli veya zorunlu dersler ile girişimcilik kültürünün tanıtılması belki uygulamalı dersler ve ya projeler ile girişimciliği bizzat yaşayıp deneyimleyerek köy enstitülerindeki benzer şekilde alt yapılarının oluşturulması sağlanmalıdır.

Merkezi bütçeden eğitime ayrılan pay arttırılmalı, bu payda teorik eğitimden ziyada uygulamalı eğitimlere yönlendirilmelidir. Okullar ezberle eğitim ve test-sınav baskısından kurtarılmalı, okuldan çok bir uygulama merkezine dönüştürülmelidir. Özellikle teknik ve meslek liselerde uygulanmaya çalışılan öğrencilerin üretim yapabildikleri uygulamalı eğitim sistemi temel düzeyde bile olsa ilköğretilere de yaygınlaştırılmalıdır. Girişimcilik ve yenilikçilik becerisinin bireylere kazandırılabilmesi için bireyin öğretim boyunca faal olmasını destekleyen öğretim teknik ve yöntemlere yer verilmelidir. Özellikle "probleme dayalı öğrenme, oyunla öğretim, proje yöntemi, işbirlikçi öğrenme, drama" gibi birey merkezli öğretim tekniklerinin ilköğretim döneminde öğrencilerinin girişimcilik becerilerini geliştirmede etkili olacaktır. Diğer taraftan "öğrencilerce geliştirilen veya tasarlanan ürünlerin sunulup satılabildiği gerçek veya sanal dükkanlar kurulmalı, yeni bir iş planlama, kurma, alış veriş gerçekleştirme gibi faaliyetler düzenlenmeli, iş planı proje yarışmaları düzenleyerek çocukların

hayallerinin öne çıkarmalarına fırsat verilmelidir. Bu gün üniversitelerde anca yapılan kariyer günlerine benzer seminer, panel veya sempozyumların benzerleri eğitimin her kademesinde yapılarak çocukların girişimcilik ile ilgili algıları canlı tutulmalıdır.

Merkezi yönetimin girişimcilik eğitiminin hedefleri, girişimcikle alakalı öğretilmesi gereken konu ve kavramlar, becerileri, bireylerin öğrenme yaşantılarının ne şekilde belirlenip organize edileceği ve örgün öğretim içerisinde ne gibi uygulamaların yapılabileceği ile ilgili bir eylem planı olmalıdır. Siyasi ideolojilerin eğitim üzerindeki baskısı ortadan kaldırılmalı, demokratik, katılımcı, bilimsel, akılcı, dinamik çağın gereksinimlerine uygun bir eğitim müfredatının oluşturulması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA:

Adegun, O. A. (2013). Entrepreneurship education and youth empowerment in contemporary Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Researchs and Policy Studies (JETERAPS)*, 4(5), 746-751.

Akpınar, S. (2011). Girişimciliğin Temel Bilgileri. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.

Akyüz, Y. (1999). Türk Eğitim Tarihi. Pegem Akademi Yayınları.

Alkan, Mehmet Ö. (2000), "Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Eğitim İstatistikleri, 1839- 1924", Osmanlı Devleti'nde Bilgi ve İstatistik, (Der.) Halil İnalçık ve Şevket Pamuk, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Ankara, ss. 125-145.

Altunya, N.(2018). Köy Enstitülerine Toplu Bakış, Eğitim İş-Yayınları, Ankara.

Areo, A. B. (2014). Early child entrepreneurship development: a paradigmatic approach to unemployment challenges. *Research on Humanities and Social Sciences*, 4(4), 41- 48.

Arıkan, S. (2002). Girişimcilik Temel Kavramlar ve Bazı Güncel Konular. Ankara: Siyasal Kitabevi.

ASTEE Proje Konsorsiyumu. (2014). How to assess and evaluate the influence of entrepreneurship education, Astee Proje Raporu. <http://asteeproject.eu/results> adresinden 01.02.2016 tarihinde ulaşılmıştır.

Ataseven, Ö (2016). Türkiye ve Avrupa birliği ülkelerindeki ilkökul öğrencilerinin girişimcilik yeterliliklerinin karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Athayde, R. (2009). Measuring enterprise potential in young people. *Entrepreneurship Theory And Practice*, 33(2), 481-500.

Avrupa Komisyonu (European Commission) (2002). http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/education_final_en.pdf adresinden 13.11.2015 tarihinde ulaşılmıştır.

Balaban, Ö. ve Özdemir, Y. (2008). Girişimcilik eğitiminin girişimcilik eğilimi üzerindeki etkisi: Sakarya üniversitesi İİBF örneği. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 3(2), 133–147.

Banger, G.(2016). Endüstri 4.0 ve Akıllı İşletme, Dorlion Yay.,Ankara.

Başar, M. (2013). Girişimcilik: Girişimcilik ve Girişimcilik Süreçleri, (Ed. Ürper, Y.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.

Başgöz, İ.(2016). Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk, Pan Yayıncılık, İstanbul.

- Baykurt, F.(2016). Unutulmaz Köy Enstitüleri, Literatür Yayınları, İstanbul.
- Curth, A. (2011). Mapping of teachers' preparation for entrepreneurship education. Final Report, Framework Contract No EAC, 19(06).
- Çelik, H., Gürpınar, C., Başer, N. ve Erdoğan, S. (2015). Öğrencilerin yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerine yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(4), 277-307.
- Çetinkaya Bozkurt, Ö. (2011). Dünyada ve Türkiye'de Girişimciler Eğitimi: Başarılı Girişimciler ve Öğretim Üyelerinden Öneriler. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Deveci, İ. (2016). Fen bilimleri öğretim programıyla (5-8) bütünleştirilmiş girişimcilik eğitimi modüllerinin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Deveci, İ. & Seikkula-Lein, J. (2016). Finnish Science Teacher Educators' Opinions about the Implementation Process Related to Entrepreneurship Education. Electronic Journal of Science Education, 20(4), 1-20.
- Ergün. M. (2018). Modern Eğitim Sisteminin Doğuşu ve Gelişimi Pegem Akademi.
- EURYDİCE (2012). Entrepreneurship Education in Primary and General Secondary Education in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 36.
- EURYDİCE (2016). Entrepreneurship Education at School in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 36.
- Fayolle, A. & Gailly, B. (2015). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial attitudes and intention: Hysteresis and persistence. Journal of small business management, 53(1), 75-93.
- Florian, J. Karri, R. & Rossiter N. (2007). Fostering entrepreneurial drive in business education: An attitudinal approach. Journal of Management Education, 31, 17-42.
- Gibb, A. (2005). The future of entrepreneurship education – determining the basis for coherent policy and practice? in Kyrö, P. and Carrier, C. (Eds), In The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context, University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education, Entrepreneurship Education Series, Helsinki, 44-67.
- Göktaş, P. ve Parmaksız, S. (2019). Bir uygulamalı girişimcilik eğitimi örneği olarak; ağ ve teknoloji odaklı uygulamalı girişimcilik projesi. Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 10(24), 275-289.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkililiğinin belirlenmesi (Diyarbakır ili örneği). Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi, 1, 39-49.
- Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güney, S. (2015). Girişimcilik- Temel Kavramlar ve Bazı Güncel Konular. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güven, İ. (2014). Türk Eğitim Tarihi. Pegem Akademi.

- Hassi, A. (2016). Effectiveness of early entrepreneurship education at the primary school level: Evidence from a field research in Morocco. *Citizenship, Social and Economics Education*, 15(2), 83-103.
- Hisrich, D. R. & Peters, M. P. (2002). *Entrepreneurship*. Mc. Graw-HillIrwin, USA. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-365_tr.htm adresinden 11.12.2016 tarihinde indirilmiştir.
- Hotaman, D. (2008). Yeni ilköğretim programının kazandırmayı öngördüğü temel becerilerin öğretmen, veli ve öğrenci algıları doğrultusunda değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- JA Europe Commerce. (2015). *Entrepreneurship education: inspiring the next generation*. http://jaeurope.org/index.php?option=com_attachments&task=download&id=167:JA_AnnualReport_2015. adresinden 12.12.2017 tarihinde ulaşılmıştır.
- Kocabaş, K. (2019). *Köy Enstitülerinden Günümüze Eğitim ve Arayışlar*. Ege Bölgesi Sanayi Odası.
- Lackeus, M. (2015). *Entrepreneurship in education: what, why, when, how*. Entrepreneurship 360. Background paper. www.oecd.org/. adresinden 23.11.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Marangoz, M. (2013). *Girişimcilik*. İstanbul: Beta Yayıncılık,
- Özdemir, Ş., Yılmaz, N., Arsu, T. ve Polat, Y. (2016). Türkiye’de girişimcilik eğitimi üzerine bir inceleme. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 569-581.
- Paço, A. D. & Palinhas, M. J. (2011). Teaching entrepreneurship to children: a case study. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(4), 593-608.
- Pfeifer, S., Oberman–Peterka, S. & Jeger, M. (2008). Assessing entrepreneurship education programmes in Croatian higher education area. *Erenet Profile*, 3(3), 25-35.
- Rodrigues, R.G., Dinis, A., do Paço, A., Ferreira, J. & Raposo, M. (2012). The effect of an entrepreneurial training programme on entrepreneurial traits and intention of secondary students. In T. Burger-Helmche (Ed.), *Entrepreneurship–Born, made and educated (77–92)*. Rijeka, Croatia: InTech.
- Rossano, S., Meerman, A., Kesting, T. & Baaken, T. (2016). The Relevance of problem-based learning for Policy development in university-Business Cooperation. *European Journal of Education*, 51(1), 40-55.
- Ruskovaara, E., Pihkala, T., Rytkölä, T. & Seikkula-Leino, J. (2010). Studying Teachers’ Teaching Methods and Working Approaches in Entrepreneurship Education. *Proceedings of the 7th ESU Conference, 14-18 July 2014, Denmark*.
- Ay, T. S. ve Acar, Ş. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Girişimcilik Becerisi Kazandırmaya Yönelik Görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(58), 960-979.
- Sezer, U. (2015). Girişimcilik programları eğitimlerinin öğrencilerin girişimcilik eğilimleri üzerine etkilerinin analizi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Tekin M. (2016). *Hayallerin Gerçeğe Dönüşümü Girişimcilik (7.Baskı)*. Konya: Günay Ofset.
- Tonguç. E. (2007). *Atatürk ve Köy Enstitüleri, Yeniden İmece Dergisi*.

- Tonguç. E. (2007). Bir Eğitim Devrimcisi İsmail Hakkı Tonguç, Yaşamı, Öğretisi, Eylemi. YKKED Yayınları, İzmir.
- Tsakiridou, H. & Stergiou, K. (2014). Entrepreneurial competences and entrepreneurial intentions of students in primary education. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 1(9), 106-117.
- Uğur, B. (2015). Girişimcilik eğitiminin ilköğretim programlarına konulmasına yönelik model önerisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Vaidya, S. (2007). Developing entrepreneurial life skills: an experiment in indian schools. Institute for Small Business and Entrepreneurship. Glasgow, Scotland.
- Yılmaz, A. S. (2014). Bir sosyal değişim ajanı olarak girişimcilik eğitimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(1), 297-310.
- Yüceol, N. (2018). Girişimcilik eğitimi alan kişilerin girişimci kişilik özellikleri ve girişimcilik eğilimi arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

DEPREM SONRASI DEPREMZEDELERE YÖNELİK MANEVİ DESTEK UYGULAMALARI

SEDANUR TABAR², YILDIRAY TABAR³

ÖZET

Afetler, eski zamanlardan günümüze varlığını korumuş olup, kimi zaman kaçınılmaz bir durum olarak ifade edilirken, kimi zaman da insanlardan kaynaklanan ve önlenebilir olgular olarak nitelendirilmişlerdir. Bu bağlamda afetler kaynağı ne olursa olsun ortaya çıkarmış oldukları ekonomik, sosyal ve psikolojik bir takım kayıplarla toplum tarafından arzu edilmeyen durumlardır.

Çoğu zaman ani olarak ortaya çıkan afetler karşısında fertlerin maddi ve manevi olarak genelde hazırlıksız oluşu, afetlerden olumsuz yönde etkilenmenin başlıca sebebi olarak gösterilmektedir. Bu olumsuz etkileri azaltmak maksadı ile afetin ortaya çıkması durumunda dünyada genel afet yönetim modellerinin uygulandığı görülmektedir. Uygulanan bu modeller, çoğunlukla afetin görünen etkilerinin ortadan kaldırılmasına hizmet etmektedir. Bu kapsamda temel olarak; kurtarma, enkaz kaldırma, yeniden yapılandırma, vb. ortak uygulamalara rastlanmaktadır.

Afet sonrası yaşanan maddi kayıplar, fert için önem taşımakla birlikte, aslında ferdin manevi bütünlüğü sağlanabildiği sürece zamanla bu kayıpların telafi edilebildiği de görülmektedir. Buna karşın afet sonrası psikolojik ve sosyal dengelerini yitiren ferdin yaşadığı sıkıntılara acil olarak müdahale edilemezse kişinin hayatının geri kalan kısmında sağlıklı bir hayat sürmekten mahrum kalacağı düşünülmektedir. Bu durumda afet esnasında yaşanan şokla ortaya çıkan değişik davranış ve kişilik bozukluklarının ortadan kaldırılmasında uzman bir ekip tarafından sağlanacak acil sosyal hizmetler önem ve gereklilik arz etmektedir. Ancak afet sonrası acil sosyal hizmet yaklaşımları, genel anlamda toplumun, özelde ise ferdin manevi değerleri doğrultusunda zenginleştirilmesi halinde daha etkin bir afet yönetim modeli oluşturmak mümkün olacaktır.

Günümüzde afet sürecine hazırlığın tartışıldığı Türkiye’de, afet sonrası acil manevi sosyal hizmet yaklaşımları, içerik, uygulama biçimi, sorumlu kurum/kuruluş, uygulayıcılar/aktörler ve bütçeleme süreçleri açısından bir takım sorunlarla karşı karşıya olduğunu göstermektedir. Afet gibi aniden gelişen durumlarda acil manevi destek sağlamanın öneminin giderek artması, bu uygulamaların Türkiye’de de kurumsallaşmasını gerekli kılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Deprem, Tehlike, Risk, Tedbir

MORAL SUPPORT PRACTICES FOR EARTHQUAKE SUFFERERS AFTER THE EARTHQUAKE

Abstract

Disasters have survived from ancient times to the present day, and while they are sometimes described as an inevitable situation, sometimes they are described as human-caused and

² Öğrenci, Fırat Üniversitesi, tabar23@gmail.com

³ Öğretmen, Atatürk İlkokulu Milli Eğitim Elazığ, tabar2324@yahoo.com

preventable phenomena. In this context, regardless of their source, disasters are situations that are not desired by society due to the economic, social and psychological losses they cause.

The fact that individuals are generally unprepared, both materially and morally, in the face of sudden disasters is shown as the main reason for being negatively affected by disasters. In order to reduce these negative effects, it is seen that general disaster management models are applied in the world in case of a disaster. These applied models mostly serve to eliminate the visible effects of the disaster. In this context, basically; salvage, debris removal, reconstruction, etc. common practices are found.

Although the material losses experienced after the disaster are important for the individual, it is also seen that these losses can be compensated over time as long as the spiritual integrity of the individual is maintained. On the other hand, it is thought that if the problems experienced by the individual who lost his psychological and social balance after the disaster cannot be intervened immediately, the person will be deprived of living a healthy life for the rest of his life. In this case, emergency social services provided by an expert team are important and necessary in eliminating the different behavioral and personality disorders that occur with the shock experienced during the disaster. However, it will be possible to create a more effective disaster management model if post-disaster emergency social service approaches are enriched in line with the spiritual values of the society in general and the individual in particular.

In Turkey, where preparedness for the disaster process is discussed today, post-disaster emergency spiritual social work approaches show that we are faced with a number of problems in terms of content, implementation style, responsible institution/organization, practitioners/actors and budgeting processes. The increasing importance of providing emergency moral support in sudden situations such as disasters necessitates the institutionalization of these practices in Turkey.

1. Kavramsal Çerçeve

1.1. Afet

İnsan yaşamında ciddi bir gerçeklik teşkil eden ve önemli izler bırakan afet, konuya kurumsal ve bireysel seviyelerde farklı biçimlerde bakılması sebebi ile değişik şekillerde açıklanmaktadır. Afet sözlük anlamı ile; doğanın sebep olduğu yıkım, kıran durumlarını açıklarken, birden çok afet bir araya geldiğinde kavram afet şeklinde ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu (TDK), 1988: 18).

Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığı (AFAD) afeti; bir toplumun tamamı veya büyük bir bölümünde önemli derecede ekonomik, sosyal ve psikolojik etkiler oluşturan, hayatın günlük akışını sekteye uğratan ya da tamamen durduran baş etme kapasitesinin çoğu zaman yeterli olmadığı durumlar olarak tanımlamaktadır (AFAD, 2014: 23).

Maddi ve manevi kayıplarla toplumsal düzende bozulmalara neden olan afetler, Avrupa Atlantik Afet Müdahale Merkezi Yönergesi'nde; deprem, sel, orman yangınları (insaneli ile olmayan), çığ düşmesi, toprak kayması, hortum, volkanik patlama, vb. şekilde doğal kaynaklı olabileceği gibi, maden kazaları, nükleer, kimyasal, endüstriyel kazalara dayanarak, teknolojik nedenlerle insanlardan da kaynaklanabilmektedir. Ayrıca terör ve savaş durumları da toplum üzerinde oluşturdukları ani etkilerle afet kapsamında değerlendirilmektedir. Bu durumda afet kavramı açıklanırken, afetin olayın kendisi olmaktan öte, ortaya çıkardığı sonuçlar kapsamında değerlendirilmesi gerektiğinin altını çizmek gerekmektedir (De Siervo, 2012: 507; Erkal ve Değerliyurt, 2009: 149-150).

İslâm dininde afet; fıkıh ilminde açıklanmakla birlikte, bir insanın müdahalesi olmadan oluşan zararları ve bir insanın iradesini ve ihtiyarını bozan halleri ifade etmektedir (İslamalimi, 2015: sy.).¹ Tanımlarda da görüldüğü gibi afet bir halden başka bir hale geçmeyi ifade ederken, aynı zamanda aniden gelen, beklenmeyen bir durumu da işaret etmektedir.

Kuran, değişik büyük doğal felaketlere işaret ederek, bunların gökten (kasırga, aşırıkar veya yağış vb.) veya yerin altından (deprem, volkanik patlamalar vb.) gelebileceğinden bahsetmektedir.

“De ki: “O, size üstünüzden (gökten) veya ayaklarınızın altından (yerden) bir azap göndermeğe, ya da sizi grup grup birbirinize düşürmeğe ve kiminizin şiddetini kiminize tattırmaya gücü yetendir.” Bak, anlasınlar diye, âyetleri değişik biçimlerde nasıl açıklıyoruz.” (En’am, 6: 65)

Bu felaketlerin ilahî azap olarak nitelendirilmesi, sanki toplumların ekolojik ve sosyal dengeyi bozmalarının bir sonucu/karşılığı olarak bizzat Allah tarafından bu toplumlara ceza verileceği intibasını vermektedir. Dolayısıyla böyle bir cezaya müstahak olmamak için, gerek tabiatın, gerekse sosyal nizamın korunmasına yönelik olarak her çeşit afeti engelleyici politikalara ihtiyaç vardır.

1.2. Afet Yönetimi

Afetleri engelleme ve afetlerin meydana getirdiği zararları ortadan kaldırma ve(ya) afetlerin etkilerini azaltma amacı ile afet sürecinde gerçekleştirilen her türlü planlanma, yönlendirme, uygulama ve değerlendirmeye yönelik yönetim biçimleri afet yönetimi olarak tanımlanmaktadır.

Afet yönetim süreci incelendiğinde; bu sürecin disiplinler arası ve çok disiplinli bir boyut içermesinin yanında, ulusal ve uluslararası kamu, özel ve gönüllü aktörleri de bir araya getirmesi, sürecin çok katmanlı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Öte yandan zarar azaltma, hazırlık, müdahale ve iyileştirme fonksiyonları ile de afet yönetiminin çok süreçli dinamik bir yapıya sahip olduğu dikkat çekmektedir. Sahip olduğu bu karmaşık yapıya karşın kurumsal rollerin belirlendiği, planlamanın en baştan yapıldığı acil afet yönetimi uygulamalarından başarılı sonuçlar elde edilebileceği bilinmektedir (Afet Haberleşme, 2015: 1).

Genel Afet yönetimi uygulamalarının hedefleri; afet ile oluşabilecek can ve mal kayıplarını önlemek ya da en düşük seviyeye indirmek, afetlerden birinci derecede zarar görenleri kurtarmak ve afet sonrası yaşamın normal seyrine dönmelerini hızlandırmak biçiminde sıralanmaktadır (Kadioğlu, 2011: 49). Bu faaliyetler, dünyada ortak kabul gören uygulamalar olmakla beraber, afetlerin oluşturduğu, görünen kayıplara verilen önem kadar görünmeyen kayıplara yönelik bir takım tedbirler almak, böylece oluşabilecek manevi çöküşlerin önüne geçmek de afet yönetim sürecinin başarısı bakımından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda etkin bir afet yönetim modeli içerisine, afetlerin ilahî yönü, kaza, kader, sorumluluk boyutu da dâhil edilerek, toplumun bu konular kapsamında kurumsal organlarvasıtası ile bilgilendirilmesi önem ve gereklilik taşımaktadır (Kadioğlu, 2011: 154-155).

1.3. Afet Odaklı Sosyal Hizmet

Sosyal hizmetler, “kişi, grup ve toplulukların yapı ve şartlarından doğan ya da kendi denetimleri dışında meydana gelen bedenî, zihnî ve ruhî eksikliği, fakirlik ve eşitsizliği gidermek veya azaltmak, toplumun değişen şartlarından doğan sosyal sorunları çözümlenmek, insan kaynaklarını geliştirmek, hayat standartları iyileştirmek ve yükseltmek, fertlerin birbirleriyle ve sosyal çevresi ile uyum sağlamasını kolaylaştırmak maksadıyla insan şeref ve haysiyetine yaraşır eğitim, danışmanlık, bakım, tıbbî ve psiko-sosyal rehabilitasyon alanlarında devlet veya gönüllü-özel kuruluşlar tarafından sistemli

bir şekilde ifa edilen hizmet programlarının bütünü” olarak tanımlanmaktadır (Seyyar, 2002: 518). Bireylere sağlanan her türlü ekonomik, psiko-sosyal yardım ve desteği belirli bir bilimsel bilgi ve birikim içerisinde ve iş etiği çerçevesinde sunan, bunu sağlamak için belirli müdahale yöntemleri, araçlar ve stratejiler geliştiren meslek, sosyal hizmet olarak tanımlanmaktadır (Seyyar, 2015: 14).

Ortaya çıkardığı sonuçlarla insanları ekonomik, psiko-sosyal ve ruhsal açılardan derinden etkileyen afetler, yaşanan diğer toplumsal sorunlara bir yenisini daha eklemektedir. Bu durumda afet ile ortaya çıkan kayıplarda, mikro boyutta afetzede, mezo boyutta afetzede ve ailesi, makro boyutta afetin olduğu yerde yaşayanları hedef alarak bu kişi ve gruplara farklı düzeylerde hizmet sunmayı amaçlayan uygulamalar afet odaklı sosyal hizmetler olarak değerlendirilmektedir (Pyles, 2008: 32; Tuncay 2004: 22-23).

Bu aşamada sosyal hizmet uzmanlarının sahip oldukları mesleki bilgi, beceri ve tecrübeleri ile müracaatçı bir etki oluşturdukları gözlenmektedir. Sosyal hizmet uzmanları, afetin tüm süreçlerinde etkili bir destek sağlama amacına hizmet ederken, aynı zamanda afet yönetim sistemleri ile ilgili programları değerlendirme ve geliştirmeye yönelik olarak da önemli bir fonksiyona sahiptir. Böylelikle afet yönetim sürecine ilişkin yasal düzenlemelerin şekillendirilmesinden, afet sonrası yaşanan psiko-sosyal sorunlara kadar sosyal hizmet uzmanlarının geniş bir alanda faaliyet gösterdikleri de görülmektedir (Tuncay, 2004: 25).

1.4. Afet Odaklı Manevî Sosyal Hizmet

Sosyal Hizmet uygulamalarına bütüncül bir bakış açısı kazandıran manevi sosyal hizmet tanımlanmadan ve önemi ortaya konmadan önce manevi ve maneviyat kavramının ne ifade ettiğini incelemek gerekmektedir. Bu bağlamda Arapça bir sıfat olan manevi kelimesi; “duyu organları olmaksızın kalp ile kavranıp bilinen şeye ait olan” anlamını taşımaktadır. Bir diğer deyişe manevi; maddî nitelikte olmayan, ruhanî manalarını taşımaktadır. Maneviyat ise geniş anlamı ile din (İslâm) ve dinî (metafizik) öğretiler, insanın sahip olduğu duygu ve düşünceler bütünü olarak nitelendirilen, içten gelen ruhî bir güçtür (Seyyar, 2009: 20). Manevi ve maneviyat kavramlarının açıklanmasının ardından manevi sosyal hizmet yaklaşımı incelendiğinde; bu anlayışın kökeninin 1980’ler öncesine dayandığı görülmektedir. Manevi sosyal hizmet kavramı 1980’lerin sonuna doğru dini ve felsefi anlayışlardan yola çıkılarak, Edward R. Canda tarafından geliştirilmiştir. Canda, insanlar ve fiziksel çevre arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ileri sürmüştür. Ancak bu ilişki ilk etapta sosyal hizmet literatürü içerisinde tam anlamı ile açıklanamamıştır. Canda bu eksende maneviyatın üç bileşenine işaret etmiştir. Bu bileşenler; değerler, inançlar ve uygulama sorunları olarak sıralanmıştır (Hugen, 2002: 33; Mizrahi ve Davis, 2008: 413).

Sosyal hizmet sürecinde, müracaatçıların ihtiyaç duydukları manevî desteklerin, dinî danışmanlık ve rehberlik alanında uzmanlık ve formasyona dayalı olarak uzmanlarca verilmesi, manevi sosyal hizmet olarak tanımlanmaktadır (Seyyar ve Özdemir, 2007: sy.). Bir diğer deyişle manevi sosyal hizmet; sosyal hizmetlerin öncelikle ruh olmak üzere; kalp, akıl, irade ve vicdan ekseninde şekillendirilmesi ve uygulanmasıdır (Seyyar, 2009: 100).

Bu anlamda afet odaklı manevi sosyal hizmet ise, afet sürecini yaşayan fertlerin afete dayalı korku, kaygı ve endişelerini azaltarak, içsel (ruhsal) düzeyde bilinçli bir bakış açısı kazanmaları ve manevi açıdan huzurlu olmalarına yönelik uygulamalar olarak açıklanmaktadır. Manevi ve maddi açıdan fertlerin mutluluğu, sosyal açıdan bilinçlenmeleri ve topluma uyum sağlamaları için, üstün karakter

geliştirmeyi amaçlayan hizmetlerin afet sürecini yaşayan fertlere uygulanması, afet odaklı manevi sosyal hizmetin ortaya çıkışında temel sebebi oluşturmaktadır (Seyyar, 2009: 100).

Afet odaklı manevi sosyal hizmetlerle özellikle fertlerde afet sonrası gelişen travmaların azaltılması ve kişilerin duruma bilinçli bir pencereden bakması sağlanmaktadır. Ayrıca afet odaklı manevi sosyal hizmetlerle, yaşanan afetin fert tarafından içsel manada farkındalık ekseninde kabullenilmesi, inanç vasıtası ile kişinin yaşam gücü kazanması, gerek kendisine, gerekse çevresine karşı negatif tutum ve davranışlar sergilemesinin önüne geçmeye odaklanılmaktadır (Jung ve LaMendola, 2007: 307).

1.5. Afet Odaklı Acil Manevî Sosyal Hizmet

Afetzedeleri tespit etme, enkaz kaldırma, enkaz altından kurtarma, acil ve ilkyardım yapma, tahliye etme, geçici bakım ve temel ihtiyaç malzemelerinin yardım ve takviyesinde bulunma, kargaşa ve düzensizliğe karşı güvenliğin sağlanmasına yardımcı olma, idari ve teknik hizmet desteği sağlama gibi görevlerin yerine getirilmesine yönelik faaliyetler “acil durum hizmetleri” olarak adlandırılmaktadır. Afet karşısında olaya ivedilikle müdahale etmeyi ve gerekli faaliyetleri başlatmayı gerektiren durumlar ise afet odaklı acil müdahale hizmetleri olarak açıklanmaktadır (Kadioğlu, 2011: 37).

Yaşanan afetler, oluşturdukları maddi hasarlar kadar kişide meydana getirdikleri manevi hasarlarla da özellikle afet sonrasında acil olarak müdahale edilmesi gereken durumların oluşumuna zemin hazırlamaktadır. Bu bağlamda afet anında fertleri kurtarmaya yönelik acil fiziksel müdahaleler ne kadar önemli ise, manevi müdahaleler de en az o kadar öneme sahiptir (Massey, 2006: 52).

Amerika’da 2001 yılında ORC Araştırma şirketinin (Caravan ORC) yürütmüş olduğu bir araştırmaya göre; afet sonrası yaşamış oldukları sıkıntılar karşısında afetzedelerin % 59’unun manevî (dini) danışmanlık, % 45’inin psikiyatrik doktor terapisi, % 40’ının ise psikolojik tedavi- terapi almayı tercih ettiği görülmüştür. Bu durum afet sürecinde, özellikle de afet sonrası travmalarla mücadelede manevi sosyal hizmetin diğer yöntemlerle karşılaştırıldığında önemli bir başvuru-referans kaynağı olduğuna işaret etmektedir (Massey, 2006: ii).

Afet sonrası acil manevi hizmetlerden faydalanan fertlerin kendilerini içsel anlamda daha iyi hissettikleri, aileleri ve toplumla daha kısa sürede bütünleştikleri görülmektedir. Bu durum afet sonrası genel sosyal hizmet uygulamalarının yanında, özel bir ekip tarafından uygulanacak olan acil manevi sosyal hizmetinde pozitif dışsallık oluşturduğunu gözler önüne sermektedir. Bu durumda afet müdahale kuruluşlarına sorumluluk düşmektedir. Afet müdahale kuruluşları afet durumunda manevi sosyal hizmet uzmanlarının sürece aktif olarak katılmalarını sağlamak bakımından önemli bir fonksiyona sahiptirler. Bu kuruluşlar afet sürecinde manevi sosyal hizmet uzmanlarının diğer kurum ve kuruluşlarla uyum içerisinde çalışmasında birer aracı görevi üstlenmekte, böylelikle daha kapsamlı ve bütüncül bir afet yönetim sürecinin oluşumuna da zemin hazırlanmaktadır (Massey, 2006: 54).

2. Bir Öneri Olarak Türkiye’ye Yönelik Afet Sonrası Acil Manevî Sosyal Hizmet Modeli

Bu bölümde İslâm dininin itikadî esasları dikkate alınarak oluşturulacak modelde, öncelikle afet ile musibet, kader ve ahiret bağlamındaki manevi ilişki boyutlarına temas edilecektir. Daha sonra afetzedelere sunulacak acil manevi sosyal destek hizmetleri, içerik ve kurumsal yönleriyle değerlendirilecektir.

Bu kapsamda genel manada bir değerlendirme yapıldığında, Türkiye’de afet sonrası acil destek hizmetlerinde maneviyat odaklı sosyal hizmet uygulamalarına yönelik açılımların arzulan seviyede olmadığı görülmektedir. Afet sonrası kapsamlı acil manevi sosyal hizmet modelinin geliştirilmesi,

organizasyonel bir yapı kazanması ve en önemlisi uygulanabilir olması için, maneviyat odaklı sosyal yönetim bilgilerini içselleştirmiş sosyal hizmet uzmanlarına (sosyal ilahiyatçılara, manevi destek elemanlarına) ihtiyaç duyulmaktadır.

2.1. Sosyal Hizmet Kapsamında Acil Manevî Destek Hizmetleri Modelinin İçeriği

2.1.1. Kaza (Yaralanma-Sakatlanma) Halinde Acil Manevî Destek Hizmetleri

Afet sonrası ortaya çıkan yaralanma ve sakatlanmaların bir kısmı, kısa süreli tedavilerle çözümlenebilirken, önemli bir kısmı da bireylerde kalıcı bir takım rahatsızlıkların oluşmasına neden olmaktadır. Afetle birlikte ortaya çıkan bu durum, afet öncesinde hayatın normal akışına uyum sağlayan bir insan için afet sonrası süreci içinden çıkılması zor bir durum haline getirebilmektedir. Özellikle afet sonrası ilk şokun etkisi ile ortaya çıkan yaralanma, sakatlanma vb. durumlar kabullenilememektedir.

Bu koşullar altında fertler, kendilerini ve durumu sorgulayarak, bu durumun neden kendi başlarına geldiği sorusuna yanıt aramakta, ancak herhangi bir yanıt bulamamaktadır. Bununla sosyal hayata katılmada bir takım isteksizlikler yaşadıkları gibi, manevi dünyalarında da önemli bir boşluk yaşamaktadırlar.

Afetler ve oluşturabilecekleri etkileri karşısında bireysel ve toplumsal açıdan hazırlıklı olunmaması, manevi yönden durum telakkisi yapılmaması, bireylerin yaşayacağı travmaları daha da ağırlaştırmaktadır. Bazen de kişiler, her ne kadar kadere iman ederek, bu duruma (afet sonrası kalıcı arazlarla yaşamaya) alışmaya çalıştıklarını söyleseler de, zaman zaman söylediklerine aykırı davranışlar sergileyebilmektedir. Hatta bir grup insan da kaderinin kötü yazıldığını söyleyerek, inkâr ve öfke ile birlikte manevi açıdan boşluğa düşerek, içinden çıkılmaz bir durum ile yüz yüze kalabilmektedir.

Bu koşullar altında kendi iç dünyalarına verdikleri zarar kadar en yakınlarının hayatlarını da derinden etkileyebilmektedirler. Bu aşamada tedavinin tıbbi yönü ne kadar önem taşıyorsa manevi sosyal hizmet boyutu da o kadar elzemdir. Afet kaynaklı sebeplerle engelli ve(ya) hasta hale gelmiş olan bir bireyin yaşayacağı sıkıntıları önlemek ve gidermek bakımından manevî güdüleme ve telkin önem taşımaktadır. Bir bağlamda afet sürecinin meydana getirdiği kaza ve(ya) yaralanma hallerinde tedbir ve tedavi ile birlikte; teslimiyet, tevekkül, tahammül ve teşekkürü bir arada içeren "4-T Modeli" kapsamındaki manevi sosyal hizmet uygulamaları önem arz etmektedir (Seyyar, 2011: 1).

2.1.2. Ölüm Halinde Acil Manevî Destek Hizmetleri

Ölüm, bir yok oluşun ötesinde yeni bir varoluşu temsil etmektedir. Afet sonrası bireyin ve(ya) yakınlarının hayatlarını yitirmeleri, kaderin kesintiye uğraması anlamını taşımamaktadır. Diğer bir ifade ile tüm tedbirler alındığı halde kişinin afet sebebi ile ölümü, onun kaderinin bir parçası ve göstergesidir. Yani her ne yapılsa yapılsın kişinin eceli gelmiştir ve afette buna bir vesiledir. Burada afeti ölüme sebebiyet verdiği gerekçesi ile suçlamak, şer olarak görmek, "bu afet başımıza gelmeseydi böyle olmayacaktı" demek itikadî yönden doğru bir davranış değildir.²⁴

24. Her türlü afette insanın (cüz-i irade), tedbir yönü ile belirli seviyede sorumluluk alanı vardır. Ancak âlemlerin yaratıcısı Allah, külli-irade ile hayrı ve şerri dilemektedir. Ve her şey Allah'ın takdiri ve kudreti altındadır. Şerrin Allah'tan olması, kulun fiilinin oluşumu için Allah'ın tekvinî iradesinin ve yaratmasının ortaya çıkması manasını taşımaktadır.

Bu sebeple afeti sorgulamak yerine afetin ortaya çıkarmış olduğu sonuca odaklanmak ve kişilerin manevi anlamda en az hasara uğrayarak durumla nasıl başa çıkılabileceklerine yönelik çözümler üretmek önem taşımaktadır.

Bu süreçte afet sonrası manevi sosyal hizmetlerin vakit kaybetmeden uygulamaya konulması gerekmektedir. Aksi takdirde yakınıni kaybeden bir bireyin yaşayacağı şok, düzeltilmesi kimi zaman zor ve kalıcı bir takım manevi hasarlar meydana getirecektir. Bu durumu önlemenin, kişileri depresyon ve şoka girmekten kurtarmanın en sağlıklı yolu, manevi sosyal hizmetler ekseninde sağlanacak profesyonel manevî telkin ve tesellilerden geçmektedir.

2.1.3. Maddi Kayıp Halinde Acil Manevî Destek Hizmetleri

Afetler, meydana getirdikleri yıkım neticesinde ilk aşamada maddi kayıplara neden olan durumlar olarak nitelendirilmektedirler. Afet sonucu yaşanan maddi kayıpların bu derecede ön plana çıkması afetin görünmeyen yüzü olan manevi kayıpların (kısa bir süre için) baskılanmasına sebep olabilmektedir.

Kişiler, hayatın normal akışı içerisinde “*cana geleceğine mala gelsin*” anlayışını savunurlarken, aniden meydana gelen bir afetle yılların birikiminin avuçlarından bir anda kayıp gitmesini afet sonrası yaşanan ikinci bir felaket olarak nitelendirmektedirler (Kula, 2006: 89). Bu durumda elbette sosyal devlet devreye girerek, vatandaşlarının afet sonrası her türlü maddi gereksinimlerini (konut, yeni bir iş kurmada kredi ödemeleri, vb.) karşılamalıdır. Bu süreçte yardımların dengeli, zamanında ve kesintisiz bir şekilde ulaştırılması, afetzedelere sunulan hizmetin kalitesi açısından önem taşımaktadır.

Afet bölgesinde maddi kayıplar yaşayan bireylerin, bu kayıplar sebebi ile ileride yaşamaları muhtemel manevi çöküntülerini de önlemek için uzun bir süre beklemeden, afet sonrası ilk günlerden itibaren başlamak suretiyle kendilerine manevi destek sunulmalıdır. Bu süreçte bazı afetzedelerin afet sonrası ilk travmanın etkileri ile manevi destek almayı (geçici bir öfke, kızgınlık ve suçluyu arama gibi sebeplerle) reddedebilme olasılıklarında dikkate alınmalıdır. Bu durumda dengeli bir şekilde sağlanacak maddi desteklerin yanında manevi destek hizmetlerinin de aynı ölçüde bir arada yürütülmesi, telkinlerle kişide bilinçli bir bakış açısının oluşmasını sağlayacaktır. Kuran’da bu durum şu şekilde açıklanmaktadır:

“Bazen hoşlanmadığınız bir şey, hakkınızda iyi olabilir ve hoşlandığınız bir şey de hakkınızda kötü olabilir. Allah bilir, siz bilmezsiniz.” (Bakara Sûresi: 216).

Böylece kişide afetin bir imtihan olduğu ve bu süreçte meydana gelen sıkıntılara göğüs germenin nimet olduğu ve her türlü hayra sabır ile kavuşabileceği düşüncesi oluşacaktır. Bu bakış açısı ile hareket eden bir kişi, hem içsel (ruhsal) manada daha kolay toparlanacak, hem de göstermiş olduğu aktif sabır sayesinde Allah’ın rızasını ve takdirini kazanacaktır.

2.2. Acil Manevî Destek Hizmet Modelinin Kurumsal Yapısı ve Fonksiyonu

Yaşanan afet sonrasında ortaya çıkan maddi ve manevi kayıpları azaltmak ya da tamamen ortadan kaldırmak için kurumsal sorumluluk ve kurumların birbiri ile organize olma kapasiteleri önem taşımaktadır.

Afet sürecinde Türkiye’de acil manevi destek sağlanması konusunda Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) ile Diyanet İşleri Başkanlığı arasında 26 Şubat 2007 imzalanan protokol önem taşımaktadır. Bu protokol ile halkın sosyal hizmetler konusunda bilinçlenmesini sağlamak, koruyucu ve önleyici sosyal hizmet anlayışını geliştirici uygulamaları yaygınlaştırmak amaçlanmıştır. Protokol,

2011 yılında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın kuruluşu ile yenilenmiştir. Böylelikle kapsam genişletilmiş, aileyi odak alarak, kadın, çocuk, yaşlı, engelli ve genç bireylere yönelik sosyal hizmetlerin etkinliğinin manevi sosyal hizmetleride kapsayacak şekilde oluşturulması esas alınmıştır. Bu bağlamda 2012 yılından itibaren Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı İl Müdürlükleri ile İl Müftülükleri arasında oluşturulan işbirliği çerçevesinde sosyal hizmet sunumunun kapsamının genişletilmesi önemli bir gelişme olmuştur. İşbirlikleri çerçevesinde Başkanlık, Bakanlık, Müftülükler ve STK'ların birlikte çalıştıkları konular arasında bireylerin farklı olaylara (savaşlar, terör, doğal afetler vb.) verecekleri tepkilerde, dini referans göstererek manevi destek sağlanması, sosyal hizmetlere bütüncül bir bakış açısı kazandırılması hedeflenmiştir. Bu kapsamda aile fertlerinin yaşadıkları olaylara (afet) sorumluluk bilinci ile yaklaşması sağlanırken, ölüm (afet sürecinde), hastalık, sakatlık, aniden gelişen bir ekonomik kayıp (afet sürecinde) karşısında sürece daha sağlıklı bakabilmeleri, olumlu tavır geliştirebilmeleri de amaçlanmaktadır (Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü, ty: 1.). Ortaya konan protokol önem taşımakla beraber, özellikle afet gibi acil müdahale gerektiren durumlarda manevi destek sunumunda kurumsallaşmanın geliştirilmesi veyaygınlaştırılması da gerekmektedir.

2.2.1. Acil Manevî Destek Hizmet Modelini Uygulayacak Ekibin Belirlenmesi

Afet ile birlikte travma sonrası stres bozukluğundan kaynaklanan değişik negatif tavır ve tepkilerinin giderilmesi ve kişilerin manevî dünyalarıyla barışık ve topluma yeniden adapte olmalarını sağlamak, daha özelleşmiş bir sosyal hizmet anlayışına olan ihtiyacı arttırmaktadır. Bu bağlamda afet sürecinde, özellikle de sonrasında psikologların, sosyologların, çocuk gelişim ve sosyal hizmet uzmanlarının yanında bir de din görevlilerinin (manevî terapistlerin, sosyal ilahiyatçıların, manevi destek elemanlarının) koordinasyon halinde çalışarak, afetzedelere manevi sosyal hizmet sunmaları gereklilik taşımaktadır (Seyyar, 2010:133-134).

Bu uzmanların farklı toplumsal gruplara (gönüllüler ve farklı uzmanlık alanlarındaki kişiler) yönelik eğitim, bilinçlendirme ve geliştirme uygulamaları ile afet gibi acil müdahale gerektiren durumlarda manevi sosyal hizmetlerin sağlanmasında bir ağ oluşturulması hedeflenmektedir. Oluşturulacak bu kurumsal ağ kapsam ve beklentiler bakımından temel olarak dört gruba ayrılmaktadır.

Birinci Grup; temel seviyede eğitim almış gönüllülerden oluşmaktadır. Bu grupta yer alanların sahip olması gereken yetkinlikler;

- Afet sürecinde destek sunmaya hazır olmak,
- Aktif-iyi bir dinleyici olmak,
- Keder ve kayıp deneyimini algılayabilmek,
- Kurtarma eylem planlarında yardım ve destek sunabilmek,
- İbadet-dini vecibelere önem vermek vb. şeklinde sıralanmaktadır.

Bu grupta yer alan gönüllüler, alacakları temel bir eğitim ile (kısa süreli bir eğitim-çoğu zaman altı aydan az) afet sürecinde, özellikle de sonrasında afete maneviyat odaklı bakış konusunda bilgi sahibi olacaklardır. Eğitimler, afetlerde kurtulanlara ve yardım sunanlara yönelik duygusal ve manevi bakım hizmetlerinin nasıl sağlanabileceğine yönelik uygulamaları içermektedir. Birinci grupta yer alanlar, uzmanlık boyutu ile manevi destek sağlayamazlar bile afetzedelerin afetlerin meydana getirdiği fiziksel, psikolojik, sosyal, duygusal ve ruhsal kayıplarla başa çıkmalarında onlara temel seviyede hizmet sunacaklardır. Gönüllülerin yanı sıra, enkaz kaldırma, lojistik (gıda, giyim, konut) ekipleri de birincil grupta yer alması gereken kişilerdir.

İkinci Grup; zıt profesyoneller (kendi faaliyet alanlarında uzmanlaşmış ve çalışmalarında manevi sosyal hizmetlerden faydalanacak kişiler) ve din görevlilerinden oluşmaktadır.

Bu grupta derinlemesine incelendiğinde içerisinde; ileri seviyede eğitim almış din görevlileri, hemşireler (acil yardım-servis), doktorlar, polisler, itfaiyecilerdir vb. yer almaktadır. Bu grupta yer alan kişiler, kendi uzmanlık alanlarında yoğun bir bilgi birikimine sahiptirler. Bununla birlikte mesleki uzmanlık alanlarında vermiş oldukları hizmetten daha etkili sonuçlar almak için, manevi sosyal hizmet alanında da bir (uzun süreli (6 aydan fazla)ve belirli aralıklarla tekrarlanan) eğitim almışlardır. Bu gruptaki kişiler, birinci grupta hizmet sunan gönüllülere göre afet sonrası manevi hizmet alanında daha kapsamlı bir eğitim almaktadır. Böylece afet durumunda afetzedeler için manevi sosyal hizmet sunabilecek nitelikleri de taşımaktadırlar. Bu nedenle kendilerine “Zıt-Profesyoneller” adı da verilmektedir. Zıt profesyoneller afet bölgelerine girip insanlara acil manevi ve duygusal destek sunabilmekte, bu bağlamda bütüncül bir sosyal hizmet anlayışı ile çalışmaktadırlar (Boschman, 2011: 4-6).

Duygusal destek ile kastedilen afetzedelerin her tür ihtiyacının karşılanması ile güvende oldukları duygusunun verilmesidir. Afet sonrasında ikinci düzeyde manevi destek sağlayan din görevlileri afet bölgesinde, sadece cenaze törenlerinin usulüne göre düzenlenmesinde görev almakla kalmamakta, aynı zamanda afet-ölüm-kader-ahiret inancından hareketle kişilerin içsel farkındalıklarının artmasında da etkili olabilmektedirler.

Üçüncü Grup; ilahiyatçılardan ve uzman eğitmenlerden oluşmaktadır. Üçüncü gruptayer alan manevi sosyal hizmet uzmanları, birinci ve ikinci düzeyde hizmet sağlayıcıların eğitilmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu grupta yer alan uzman eğitmenler ileri düzeyde yetkinliğe sahiptirler. Bu bağlamda bu uzmanlardan temel beklentiler şunlardır:

- Afet durumlarını yönetme, afet durumlarında kişilerde ortaya çıkabilecek içsel (ruhsal) krizleri önleme, kişilere rehberlik yapmak (intihar vb. durumları erken dönemde fark edip bu durumları önlemek),
- Afet sonucunda etkin bir şekilde hizmet vermek için disiplinler arası etkileşime önem vermek,
- Afet sonrası afetzedelerin durumlarını değerlendirerek sağlanacak manevi sosyal hizmetin içeriğini ve boyutunu belirlemek,
- Afette yakınlarını kaybeden afetzedelere afetle beraber gelen yas durumlarında farklı dinlere mensup olmayı göz önünde bulundurarak, kapsamlı yas danışmanlığı hizmetleri sunmak temel beklentiler olarak sıralanmaktadır.

Dördüncü Grup; yönetim ve liderlik tecrübelerine sahip din görevlilerinden oluşmaktadır. Dördüncü grupta yer alan manevi destek uzmanlarından temel beklenti; birinci, ikinci ve üçüncü düzeylerde yer alıp afet sürecinde manevi destek sağlayacak kişilerin etkinliğini değerlendirmektir. Bu kapsamda dördüncü grubun taşınması gereken yetkinlikler şu şekilde sıralanmıştır;

- Afette organizasyonel düzeyde çalışmanın anlamını ve önemini kavramış, afet durumlarında acil stratejik planlama yapabilecek,
- Afetlerde manevi destek hizmetlerini afet sonrası hizmet veren diğer kurum ve kuruluşlarla koordinasyon içerisinde yürütebilecek,

- Sahip olduğu uzmanlık alanına ilişkin bilgileri özümsemiş ve bilgilerini pratikte kullanabilen, yönetsel kademedeki din görevlileri olmaları arzu edilmektedir.

2.2.2. Acil Manevî Destek Hizmet Modelinde Bütçelendirmenin Belirlenmesi

Gerek doğal, gerekse de insan temelli olsun afet genel manada bir sonuç olarak nitelendirilmektedir. Bu bağlamda afet sürecine ilişkin bütçelendirme çalışmalarına çoğunlukla afet sonrası plandan yola çıkılarak yer verilse de, aslında afete yönelik bütçelendirme; afet öncesi, afet esnası ve afet sonrası süreçlerin tamamını kapsamaktadır.

Buna karşın klasik afet yönetim ve bütçeleme süreçleri incelendiğinde, afet sonrası ortaya çıkan hasarların çoğu kez maddi kayıplar üzerinden telafi edilmeye çalışıldığı görülmektedir. Ancak afet sürecinde maddi kayıplar kadar en az manevi kayıpların da önlenmesi önem teşkil etmektedir. Bunun için afet sürecine ilişkin planlanmış, bütüncül bir bütçeleme gerekmektedir (Orhan, 2010:71). Bu bağlamda enkaz kaldırma, kurtarma, çevre düzenleme ve yeniden inşaa vb. faaliyetler afetin görünen yüzünü oluşturarak bütçelemede önemli ve öncelikli yeri tutsa da, afet sürecinin görünmeyen ya da kısmen görünen yüzünü oluşturan acil manevi sosyal hizmet ihtiyacı da (maddi kayba bağlı manevi kayıplar, bir yakınınkaybına bağlı kayıplar, yaralanma ve sakatlanma halinde ortaya çıkan manevi kayıplara ilişkin planlama) önemli bir bütçelemeyi gerektirmektedir. Böyle bir durumda afet sonrası acil manevi sosyal hizmetlerin sunumunda görevlendirilecek ekibin istihdamından ve organize edilmesinden eğitimine, sigortasından ulaşımına, konaklamasından gıdasına ve psikolojik desteğine kadar süreç tüm boyutları bakımından detaylı bir bütçelendirmeyi gerektirmektedir. Bu çıkarımlardan hareketle acil manevi destek temelli afet yönetim modelinin geleneksel modellere göre daha fazla bütçe gerektireceği de ortaya çıkmaktadır. Çünkü manevi temelli afet destek hizmetleri afet öncesi planlamalarda maddi ve manevi destek hizmetlerini bir arada sunduğu gibi afet sonrası süreçte de aynı hizmetler uzunca bir süre devam edecektir. Diğer bir ifade ile afetin görünen yüzü olan maddi hasarlar manevi hasarlara göre nispeten daha kısa sürede telafi edilsede, manevi hasarların ortaya çıkarılması, bu hasarlara yönelik planlama yapılması daha uzun bir zaman alacak ve profesyonel destek gerektirecektir. Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (bütçesi) afet ve her türlü acil yardım durumlarında belirli bir ödenek oluştursa da, bütçenin kapsamlı, detaylı, etkin bir şekilde analizinde ve belirlenmesinde Maliye Bakanlığı'nın nezaretinde; İç İşleri Bakanlığı, Ulaştırma Bakanlığı, Milli Savunma Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı'nın da afet sürecine dahil edilmesi ve koordinasyon içerisinde çalışmaları gerekmektedir. Ayrıca belirli bir bölgede yaşayan, halkı en iyi tanıyan, bu açıdan halka en yakın birimler olan yerel yönetimler de manevi desteği de temel alan afet yönetim modellerine dahil olmalı ve sürecin bütçelendirmesinde yer almalıdırlar (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2014:41). Afet yönetimi sürecinde sivil toplum kuruluşlarının gönüllüleri vasıtası ile sürece dahil oldukları görülse de, bu kuruluşların maddi yetersizliklerle karşı karşıya olması onları afet yönetim sürecinde başarılı bir finansör olmaktan uzaklaştırmaktadır. Aynı şekilde yerel yönetimlerin bütçelerini etkin bir biçimde kullanamamaları bu kuruluşları afet yönetim süreci adına finansalanmada destek sağlamaktan öte sürecin planlanması ve uygulaması boyutunda önemli kılmaktadır (Orhan, 2010:73). Bu bağlamda bütçelemede maddi temelli arama, kurtarma, enkaz kaldırma süreçlerinde sunulmuş maddi destek hizmetlerinin yanında, manevi destek hizmetlerinin planlanması ve sunumu süreçlerinde merkezi yönetim bütçesi önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Bununla beraber afet yönetim fonlarının kapasitesinin geliştirilmesi için gerekli çalışmaların kurumsallaştırılması gerekmektedir. Bunun için de yukarıda sıralanan Bakanlıklarla Maliye Bakanlığı ve Ekonomi Bakanlığı'nın koordinasyon içerisinde olması ve her türlü olağan üstü

durumda acil destek hizmeti sunacak birimler oluşturulması gerekmektedir. Böylelikle afet sürecinde manevi temelli destek hizmetlerinin kurumsallaşmış bir yapı kazanması da sağlanmalıdır.

Bu kapsamda afetin ilk etkileri doğrultusunda maddi hasarın yanında manevi hasarın da tespit edilebilmesi için olağanüstü durumun meydana geldiği bölgedeki demografik yapının ve(ya) afeti yaşayan bireylerin demografik yapısının tespit edilmesi öncelikli konular arasında yer almalıdır. Demografik yapının özelliklerine bağlı olarak acil manevi destek sunacak profesyonel ekibin belirlenmesi, istihdam edilmesi, oryantasyonu ve belirli aralıklarla eğitimden geçirilmesi gerekmektedir. Afet sürecinde profesyonel hizmet sunuculara ek olarak her ne kadar sivil toplum kuruluşları bünyesinde gönüllülerin, zıt profesyonellerin ücretsiz hizmet vermeleri mümkün olsa da gönüllülerin eğitimi için de belirli bir bütçe gerekmektedir. Olağanüstü tüm durumlarda acil manevi sosyal hizmet sunacak görevli ekibin profesyonel bir eğitimden geçmesini sağlamak için bina, sınıf, yazılı materyal, simülasyon ortamı vb.'nin hazırlanması içinde belirli bir bütçelendirme yapılmalıdır.

Sonuç

Afet, ilk duyulduğunda ve(ya) yaşandığında arzu edilmeyen, kimi zaman da benim başıma gelmez denilen, ancak potansiyel olarak herkesin maruz kalabileceği bir durumu temsil etmektedir. Zihinlerde oluşturduğu bu şekli ile ilk etapta can sıkıcı bir tablo çizen afeti önlemek ya da afetin etkilerini hafifletmek ve afet sürecini yaşayan afetzedeyi içinde bulunduğu bu olumsuz tablodan uzaklaştırmak için çeşitli planlar yapılmaktadır. Ancak bu planlar yapılırken, afetin ortaya çıkardığı etkilere karşı çoğu zaman tek boyut üzerinden hareket edilmektedir. İlk etapta genellikle afetlerin maddi (görünen) boyutuna odaklanılmaktadır. Oysa ki afet sürecini yaşayan insan yalnızca maddeden oluşmamış, aynı zamanda ruh (manevî) boyutuna da sahip bir varlıktır. Bu durumda afet sürecinde hizmet sunumuna manevî değerleri katmamak, yalnızca görünene odaklanmak, afet gibi acil çözüm bekleyen bir durumu çözümlenmekten öte yeni sorunlara yol açmaktadır.

Afet sonrası acil sosyal hizmet sunumu açısından gelişmiş Avrupa ülkelerine yönelik bir değerlendirme yapıldığında Avrupa'da ortak bir manevi temelli afet hizmet sunum modelinin olmadığı gözlenmektedir.

Türkiye için özgün bir model geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda dikkat edilen husus, Türkiye'nin manevî değerlerinin dikkate alınmasıdır. Türkiye için geliştirilen modelde afet sonrası acil manevi sosyal hizmetlerin uygulanması bakımından psikologların, sosyologların, çocuk gelişim ve sosyal hizmet uzmanlarının yanında bir de din görevlilerinin (manevî terapistlerin, sosyal ilahiyatçıların, manevî destek elemanlarının) birbiri ile koordinasyon içerisinde olmasını sağlamak hedeflenmektedir. Bu kapsamda afet odaklı manevî sosyal hizmet uygulamalarına gönüllülerinde dâhil edilmesi ile toplumda afet odaklı manevî sosyal hizmet kültürünü bütüncül bir bakış açısı ile kurumsallaştırmak esas alınmaktadır. Bu model ile afet sürecinde kurumlar ve kişiler arası karmaşayı önlemek, afet sürecinde manevî sosyal hizmet sunucuları arasında sağlıklı bir iletişim, bilgi akışı sağlamak için dört farklı gruptan faydalanılabileceği ifade edilmektedir. Bu bağlamda;

- Birinci grubun, temel seviyede eğitim almış gönüllülerden,
- İkinci grubun, zıt profesyoneller ve din görevlilerinden,
- Üçüncü grubun, ilahiyatçılardan ve uzman eğitimden,

- Dördüncü grubun ise, yönetim ve liderlik tecrübelerine sahip din görevlilerinden, (Diyanet İşleri Başkanlığında görevli) oluşması planlanmaktadır.

Sıralanan her bir grubun afet öncesinde kendinden bir önceki gruba vereceği eğitimler, toplantılar vasıtaları ile yapılacak beyin fırtınaları ile dördüncü grubun sürece yönelik denetimleri kapsamında hizmet sunumu amaçlanmaktadır.

Türkiye için afet sonrası acil manevi desteği uygulayacak ekibin kendi kültürel değerlerimiz doğrultusunda şekillenmesi gerekirken afet sürecinin daha bilinçli bir şekilde yönetilebilmesi için de kurumsallaşmanın elden bırakılmaması gerekmektedir. Kurumsallaşma ile kastedilen yalnızca afet sürecinde yer alacak ekibin kurulması ve bu ekibin üzerine düşen görevleri yerine getirmesi değildir. Kaldı ki süreçte yer alacak ekibin ve toplumun afet sürecinibaşarılı bir şekilde yönetebilmesi için belirli aralıklarla revize edilmiş bir bütçeye de ihtiyaç duyulmaktadır. Afet sonrası acil manevi sosyal hizmetlerin sunumunda sistemli bir bütçelemenin olmaması bu durumun temel sebeplerindendir. Kaldı ki afet sürecinde bütçeleme sıkıntısını tam anlamı ile aşan bir ülkeden bahsetmek de mümkün değildir. Doğal ve insan temelli afetleri sık sık yaşayan ülkelerde dahi aksaklıklar mevcuttur. Bu bağlamda bu çalışma kapsamında Türkiye için önerilen modelin de ilk etapta kusursuz bir şekilde işlenmesini beklemek doğru bir yaklaşım değildir. Ancak Türkiye için önerilen afet odaklı acil manevi sosyal hizmet modelinin Türkiye'nin içerisinde bulunduğukoşullara göre şekillenmesi daha gerçekçi bir seçim olacaktır. Bu durumda halka en yakın birimler olan yerel aktörlerin ekip ve bütçe planlarında yer alması, böylelikle afetin her aşamasında merkezi idare ile koordine halinde olunması gerekmektedir. Bubağlamda ilgili Bakanlıkların ve tüm sosyal politika aktörlerinin gerek birbirleri ile gerekse debirbirleri arasında etkin bir iletişim ağı ile sürece dahil edilmesi neticesinde her türlü afet karşısında toplumun hem maddi, hem de manevî açıdan hazır oluşu sağlanacaktır.

Kaynakça

- Afet Haberleşme (2015). Afet Yönetimi ve Acil Yardım Planları. <http://www.afethaberlesme.com/2015/08/25/afet-yonetimi-ve-acil-yardim-planlari>. adresinden edinilmiştir.
- Pr. Dr. Ali SEYYAR ve Aynur YUMURTACI Afet Odaklı Acil Sosyal Hizmetler ve Uygulamaları
- AFAD. (2014). Açıklamalı Afet Yönetimi Terimleri Sözlüğü. Ankara: T.C. Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı.
- Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2015). Diyanet İşleri Başkanlığının Sosyal Hizmet Çalışmaları. <http://ailetoplum.aile.gov.tr>. adresinden edinilmiştir.
- Benson, P. W., Furman, L. D., Canda, E. R. ve diğerleri. (2015). Spiritually Sensitive SocialWork with Victims of Natural Disasters and Terrorism. British Journal of Social Work, 1-22.
- Boschman, K. R. (2011). Compassion in Times of Disaster Understanding the Role of Spiritual Care in Times of Disaster for Disaster Response Volunteers, First Responders and Disaster Planners. Prepared for the National Advisory Group on Emergency Planning Canadian Council of ChurchesNAGEP Spiritual Care Document.
- Bundesministerium des Innern. (2015). The Crisis Management System in Germany.
- Crooks, B., Mouradian, J. (2011). Disasters And The Local Church: Guidelines For Church Leaders İn Disaster-Prone Areas. Hansford B. (Ed.), United Kingdom: Tearfund.

- Dalkılıç, N. (2014). Kamu-Özel Sektör İşbirliği Çerçevesinde Doğal Afet Risk Finansmanı. *Amme İdaresi Dergisi*, Cilt:7, Sayı:4, 117-137.
- De Siervo G. (2012). *Actors, Activities, and Coordination in Emergencies*. International Disaster Response Law
- A. de Guttery, M. Gestri, G. Venturini (Ed.), Berlin: T.M.C. Asser Press by Springer.
- Erkal, T., Değerliyurt, M. (2009). Türkiye’de Afet Yönetimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, Cilt:14, Sayı:22, 147-164. Furman, L., Dyrud, B., Perry W. ve diğerleri. (2005). A Comparative International Analysis of Religion and Spirituality in Social Work: A Survey of UK and US Social Workers. *Social Work Education*, Vol. 24, No. 8, 813–839.
- Hugen, B., Scales T. L. (2012). *Calling: A Spirituality Model For Social Work Practice, Christianity and Social Work Readings on the Integration of Christian Faith and Social Work Practice* B. Hugen, T. Laine Scales (Ed.), Botsford. CT: North American Association of Christians in Social Work.
- İslamalimi. (2015). Afet Nedir?, <http://www.islamalimi.com/afet-nedir/>.adresinden edinilmiştir.
- Jung, L. J., La M., Walter, F. (2007). Social Work in Natural Disasters: The Case of Spirituality and Post traumatic Growth. *Advances in Social Work*, Vol.8, No. 2, 305-316.
- Kadioğlu, M. (2011). Afet Yönetimi Beklenilmeyeni Beklemek, En Kötüsünü Yönetmek M. Yılmaz (Ed.), İstanbul: Marmara Belediyeler Birliği Yayınları.
- Kapucu, N. (2015). *Emergency and Crisis Management in the United Kingdom: Disasters Experienced, Lessons Learned, and Recommendations for the Future*.
- Kula, N. (2006). İstenmedik Ve Beklenmedik Olaylarla Karşılaşan Bireylere Yönelik Moral Ve Manevî Desteğin Önemi (Deprem Ve Bedensel Engellilik Örneği). *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, Sayı: 2, 73-94.
- Kur’an-ı Kerim.
- Massey, K. (2006). *Light Our Way A Guide for Spiritual Care in Times of Disaster* J. Sibley-Jones (Ed.), National Voluntary Organizations Active in Disaster.
- Mizrahi, T., Davis, L. E. (2008). *Encyclopedia of Social Work (20 th Edition)*. New York: Oxford University Press.
- Müller-Lange, J., Handbuch N. (2013). Strumpf & Kossendey Verlag (3 th Edition). Edewecht. Notfallseelsorge. (2016). Weiterführende Links. <http://www.notfallseelsorge.de>.adresinden edinilmiştir.
- Orhan, E. (2010). Afet Planlamasında Kaynak Kullanımının Siyasetinde Planlamanın Rolü. *Planlama*, 2010/1,69-81.
- Pyles, L. (2008). Community Organizing For Post-Disaster Social Development. *International Social Work*, 50(3), 321-333.

24 OCAK ELAZIĞ DEPREMİNİN EĞİTİM ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

SELÇUK SELVİ⁵, YILDIRAY TABAR⁶

ÖZET

Eğitim yani hayat boyu devam eden, aileden başlayarak okul ve sonrasında bütün yönleriyle yaşamımızda etkili olan bir kavramdır. Eğitim bir nevi yaşamın tam kendisidir. Eğitimin amacı bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine ve potansiyellerini en iyi şekilde ortaya koymalarını sağlamaktır. Eğitim düşünce ve davranış şekillerini değiştiren ve sürekli geliştiren bir süreçtir. İnsanı her zaman daha iyiye, daha güzele ulaştıran bir mekanizmadır. Afetler ise çok sayıda insanın savunmasız oldukları büyük olaylara maruz kaldığında ortaya çıkan, yaralanma ve ya can kaybına neden olan, genel olarak mülk ve geçim kaynaklarına da zarar veren olaylardır. Daha çok acil durumlara neden olan felaketler, hem seyrek nüfuslu, hem de yoğun nüfuslu şehir bölgelerinde ve ayrıca doğal ve insan kaynaklı tehlikeler içeren durumlarda dünyanın hemen her yerinde ortaya çıkabilmektedir. Deprem doğal afetler içinde daha önceden tespit edilemeyen ve netice olarak haberdar olunamayan en yıkıcı afettir. Depremler toplumsal sistemin işleyişini bozabilme niteliğine sahip ve yıkıcı gücü çok yüksek olan bir afettir. Afet bir olayın kendisinden çok doğurduğu sonuçtur. Afetlerin doğurduğu sonuçlara bakıldığında ilk olarak can ve mal kaybına neden oldukları görülür. Can kayıpları insan ve hayvanların ölmesi; mal kayıpları ise eşya, bina ve tarım alanlarının tamamen veya kısmen zarar görmesidir. Kayıpların bir kısmı doğrudan hemen afetle birlikte ortaya çıkarken, diğer kısmı ise bir süre sonra ortaya çıkabilir. 24 Ocak 2020 tarihinde 20:55 sularında Elazığ ilinin Sivrice ilçesinde gerçekleşmiştir. Meydana gelen deprem; Malatya, Bingöl, Diyarbakır, Adıyaman, Batman, Siirt, Gaziantep, Mardin, Hatay, Tunceli, Adana, Çorum, Osmaniye, Samsun, Sivas, Tokat, Şanlıurfa, Şırnak ve Kahramanmaraş gibi birçok şehrimizde hissedilmiştir. Depremler, dünya genelinde okul binalarının yıkılmasına ve eğitimin iki önemli sac ayağı olan öğrenci ve öğretmenlerin can kayıplarına neden olmaktadır. Bu durum, genel olarak afet risk azaltma stratejilerinin görece daha zayıf olduğu bölgelerde daha yaygındır. Geçmişte çeşitli bölgelerde meydana gelmiş olan depremler, binlerce çocuğun ve öğretmenin ölümüne ve okulların yıkılmasına neden olmuştur. Elazığ depreminde can kayıbindan ziyade okul binalarının ciddi anlamda hasar gördüğü görülmüştür. Bu dönemde çevrimiçi öğrenme yönteminin devreye girdiğini görmekteyiz. Çevrimiçi öğrenme yöntemi, öğrencilerin eğitim kalitesini etkileyebilir ve doğal olarak sosyal becerilerinin gelişmesini de engelleyebilir. Çalışmanın temel amacı; 24 Ocak 2024 tarihinde Elazığ'da meydana gelen depremin eğitim üzerindeki etkileri başta olmak üzere sosyo-ekonomik yaşam üzerindeki olumsuz etkilerini incelemektir. Bu etkilerin nasıl gerçekleştiği ve öğrencilere ve ailelerine nasıl yansıdığı irdelenecektir. Bu etkilerin bundan sonra gerçekleşme ihtimali olan depremlerde nasıl daha aza indirgeneceği üzerinde durulmuştur. Ayrıca eğitim ortamlarının yeniden uygun hale getirilmesi için kurumlar arası işbirliği çalışmanın amaçlarındandır.

Anahtar Kelimeler: Elazığ, Deprem, Okul, Risk, Tedbir, Çevrimiçi Eğitim

⁵ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, sesetarih@hotmail.com

⁶ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, tabar2324@msn.com

GİRİŞ

Eğitim bilindiği üzere doğumdan ölüme kadar yani hayat boyu devam eden, aileden başlayarak okul ve sonrasında bütün yönleriyle yaşamımızda etkili olan bir kavramdır. Eğitim bir nevi yaşamın tam kendisidir. Eğitimin amacı bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine ve potansiyellerini en iyi şekilde ortaya koymalarını sağlamaktır. Eğitim düşünce ve davranış şekillerini değiştiren ve sürekli geliştiren bir süreçtir. İnsanı her zaman daha iyiye, daha güzele ulaştıran bir mekanizmadır.

Afetler ise çok sayıda insanın savunmasız oldukları büyük olaylara maruz kaldığında ortaya çıkan, yaralanma ve ya can kaybına neden olan, genel olarak mülk ve geçim kaynaklarına da zarar veren olaylardır. Daha çok acil durumlara neden olan felaketler, hem seyrek nüfuslu, hem de yoğun nüfuslu şehir bölgelerinde ve ayrıca doğal ve insan kaynaklı tehlikeler içeren durumlarda dünyanın hemen her yerinde ortaya çıkabilmektedir. Afetler genel olarak başlangıç hızlarına, nedenlerine göre sınıflandırılmaktadır. İnsan hayatındaki teknolojik gelişmeler arttıkça, kuraklık ve sel gibi geleneksel doğal afetlerin verdiği zararlarda azalma görülmüştür. Ancak bunun aksine, hem ani hem de uzun vadeli insan kaynaklı felaketler ve akıllı altyapıya yönelik beklenmedik hasar riskleri gibi insan kararlarından kaynaklanan afet olaylarında artış görülmüştür. Nükleer felaketler, petrol sızıntıları ve terörist saldırılar gibi insan kaynaklı felaketler, insan hayatında her açıdan büyük kayıplara neden olmuştur ve olmaya devam etmektedir (Gökçekuş, Barlas, Almuhsen, & Nima, 2018).

Deprem doğal afetler içinde daha önceden tespit edilemeyen ve netice olarak haberdar olunamayan en yıkıcı afettir. Yer kaymaları, sel felaketleri ve çığ düşmesi gibi doğal felaketlerin önceden kısmen de olsa bazı belirtiler vermesiyle tahmin edilmesi az çok mümkün olabilmektedir. Her ne kadar yer bilimcileri fay hatları konusunda bazı bilgiler vermiş olsalar da depremlerin nerelerde, ne zaman, hangi gün ve saatte meydana geleceğini tam olarak tespit edememektedirler. Bu durum bireyin kendini emniyette hissetme duygusunu sarsıp korku ve kaygı seviyesini yükseltmektedir. Bundan dolayı deprem öncesinde ve sonrasında yapabilecekler konusunda bilinçlendirmenin artması, insan eliyle mümkün olan güvenlik alanını oluşturarak bireyin psikolojik dayanıklılığının artmasını sağlamak gerekmektedir.

Depremler toplumsal sistemin işleyişini bozabilme niteliğine sahip ve yıkıcı gücü çok yüksek olan bir afettir. Bu manada sosyal dengenin bozulmaması ve dolayısıyla 'sosyal afet' durumunun ortaya çıkmaması için mevcut riskin ve krizin yönetilmesi önemlidir. Bu sürecin, sadece merkezi yönetim düzeyinde değil yerel yönetimlerden, kamu ve özel kuruluşlara, dini hizmet kuruluşlarına, gönüllü kuruluşlara ve sivil toplum örgütleri de dahil olmak üzere kitlesel olarak idare edilmesi gerekmektedir (Abay & Abay Çelik, 2023).

Çalışmanın temel amacı; 24 Ocak 2024 tarihinde Elazığ'da meydana gelen depremin eğitim üzerindeki etkileri başta olmak üzere sosyo-ekonomik yaşam üzerindeki olumsuz etkilerini incelemektir. Bu etkilerin nasıl gerçekleştiği ve öğrencilere ve ailelerine nasıl yansıdığı irdelenecektir. Bu etkilerin bundan sonra gerçekleşme ihtimali olan depremlerde nasıl daha aza indirgeneceği üzerinde durulmuştur. Ayrıca eğitim ortamlarının yeniden uygun hale getirilmesi için kurumlar arası işbirliği çalışmanın amaçlarındandır.

Literatür Taraması

Eğitim, gerek bireysel ve gerekse toplumsal ihtiyaç ve beklentilerin gelişip değişmesiyle, birlikte amacı, işlevleri, süreci devamlı olarak değişen toplumsal bir kurumdur. Eğitim aracılığıyla kazanılan bilgi, beceri ve tutumlar toplumdan topluma değişmektedir.

Eğitimin genel amacı, çocukların ve gençlerin topluma en verimli bir biçimde uyum sağlamalarına yardım etmektir. Bu uyumun gerçekleştirilebilmesi için, bireylerin ilgi ve yetenekleri, eğitim yoluyla geliştirilir ve davranışları da istendik yönde değiştirilir.

Afet kavramı; doğal, insan kaynaklı veya teknolojik kaynaklı bir olayın, insanların normal faaliyetlerini ve hayatın doğal akışını kesintiye uğratmak veya durdurmak suretiyle etkilemesi şeklinde tanımlanmaktadır. Afet, yol açtığı kayıplar nedeniyle toplumun kendi çabaları ve imkânları ile üstesinden gelemeyeceği bir olay olarak görülmektedir. Genel olarak hızlı gelişir, büyük can ve mal kayıplarına neden olur, sebep olduğu yıkımların onarılması ancak uzun dönemde mümkün olabilir (Altun, 2018).

Depremler, ani sel ve su baskınları, rüzgar, toz, kum, yağmur, kar ve kış fırtınaları, don olayları, çığlar, fırtınalar, hortumlar, zemin çökmesi, heyelanlar, çamur akıntısı, kaya düşmesi, orman ve çalı yangınları, buzlanma, deniz ve göl su seviye değişimleri, tsunami, çölleşme, kuraklık, sıcak ve soğuk hava dalgaları, sis ve düşük görüş mesafesi, tarımsal zararlılar, çekirge istilaları, yıldırımlar, salgın hastalıklar gibi olaylar doğal afetler olarak adlandırılmaktadır. Dünya genelinde yaklaşık olarak 52 afet çeşidinin varlığından söz edilmektedir. Bunların içinden tahmini olarak 21 afet türünün Türkiye'de gerçekleştiği düşünülmektedir. Literatürde afetler için kabul edilmiş ortak bir sınıflandırma türü bulunmamaktadır. Araştırmacılar afetleri farklı tür ve tanımlarda sınıflandırmışlardır. Doğal afetler için jeolojik kökenli doğal afetler ve meteorolojik kökenli doğal afetler sınıflandırması kullanımı da yaygındır (Karabulut & Bekler, 2019).

Afet ile alakalı belli başlı kavramlar acil durum, felaket ve kaza kavramlarıdır. Acil durum;; Toplumun bir kısmının ya da tamamının normal yaşam faaliyetlerini kesintiye uğratan olaylar ve durumlar olarak tanımlanmaktadır. Acil durumlar daha çok yerel imkanlar ile üstesinden gelinebilen olaylardır Felaket, meydana geldiği ülkenin ulusal kaynakları için tehdit oluşturan çoğunlukla ulusal kaynakların üstesinden gelmede yetersiz kaldığı, mal ve can kaybına neden olan ve etkilerinin giderilmesi çok daha uzun süre alan doğal ve insan kaynaklı olaylardır. Salgın hastalıklar, büyük depremler felaketlere örnek olarak gösterilebilir. Kaza ise herhangi bir kasıt olmaksızın beklenmedik biçimde ve beklenmedik zamanda can, mal kaybı ve yaralanmalara neden olan olaylardır (Öztürkel, 2021).

Afet bir olayın kendisinden çok doğurduğu sonuçtur. Afetlerin doğurduğu sonuçlara bakıldığında ilk olarak can ve mal kaybına neden oldukları görülür. Can kayıpları insan ve hayvanların ölmesi; mal kayıpları ise eşya, bina ve tarım alanlarının tamamen veya kısmen zarar görmesidir. Kayıpların bir kısmı doğrudan hemen afetle birlikte ortaya çıkarken, diğer kısmı ise bir süre sonra ortaya çıkabilir. Örneğin, sel sırasında can ve mal kaybı meydana gelmektedir. Ancak, sel baskınından sonra sellerin birlikte getirdikleri moloz, kum ve çamur tarım alanlarını verimsizleştirerek dolaylı ve uzun süreli zararlara da neden olmaktadır (Işık, ve diğerleri, 2012).

24 Ocak 2020 tarihinde 20:55 sularında Elazığ ilinin Sivrice ilçesinde 20.4 saniye süren deprem, 6.8 büyüklüğü ile 8.06 km derinliğinde gerçekleşmiştir. Meydana gelen deprem; Malatya, Bingöl, Diyarbakır, Adıyaman, Batman, Siirt, Gaziantep, Mardin, Hatay, Tunceli, Adana, Çorum, Osmaniye, Samsun, Sivas, Tokat, Şanlıurfa, Şırnak ve Kahramanmaraş gibi birçok şehrimizde hissedilmiştir. Sarsıntılar, Lübnan, Irak, Suriye ve İsrail'de de bile hissedilmiştir. Elazığ ilinde 37 kişi, Malatya ilinde 4 kişi olmak üzere toplamda 41 kişi hayatını kaybetmiş, 1466 kişi yaralanmıştır. Elazığ'da 50 adet bina yıkılmış, 308 adet bina ağır hasar almış olup 150 adet bina orta hasarlı şekilde kayıtlara geçmiştir. Malatya'da ise 155 adet bina yıkılmış, 1278 adet bina ise ağır hasar almıştır (Kişi, 2022).

Depremler, dünya genelinde okul binalarının yıkılmasına ve eğitimin iki önemli sac ayağı olan öğrenci ve öğretmenlerin can kayıplarına neden olmaktadır. Bu durum, genel olarak afet risk azaltma stratejilerinin görece daha zayıf olduğu bölgelerde daha yaygındır. Geçmişte çeşitli bölgelerde meydana gelmiş olan depremler, binlerce çocuğun ve öğretmenin ölümüne ve okulların yıkılmasına neden olmuştur. Elazığ depreminde can kaybından ziyade okul binalarının ciddi anlamda hasar gördüğü görülmüştür. Bazı okullar normal eğitimden ikili eğitime geçirilerek başka okul bünyesinde eğitime devam etmek zorunda kalmışlardır. Bu durum başarı üzerinde olumsuz etkilere neden olmuştur. Bir yandan psikolojik olarak etkilenen öğrenciler bir yandan da evlerinden uzak olan okullarda eğitimlerine devam etmek mecburiyetinde kalmışlardır. İki okulun aynı binada eğitime devam etmek zorunda kalması bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Özellikle bu sorunlar kademe farkı olan okullarda daha bariz olarak görülmektedir. Örneğin ilkokul ile Ortaokulun veya Ortaokul ile lisenin aynı binayı paylaşması binanın verimli kullanılması noktasında problemlere neden olmuştur.

Bu dönemde çevrimiçi öğrenme yönteminin devreye girdiğini görmekteyiz. Çevrimiçi öğrenme yöntemi, öğrencilerin eğitim kalitesini etkileyebilir ve doğal olarak sosyal becerilerinin gelişmesini de engelleyebilir. Bununla birlikte, eğitim sistemi, pandemi ve afet gibi durumlar sırasında çevrimiçi öğrenme yöntemini dengeli bir şekilde kullanarak, öğrencilerin eğitim süreçlerinin kalitesini artırmak için gerekli adımları atmalıdır. (Telli Yamamoto & Altun, 2023)

Doğal zenginlikleri bakımından dünyanın en şanslı ülkelerinden biri olan Türkiye, doğal afetler bakımından aynı şansa sahip bir değildir. Son yıllardaki Türkiye'deki hızlı ekonomik gelişmeye paralel olarak ülkelerin milli sermayesinde önemli sayılabilecek büyüme görülmektedir. Bununla eş zamanlı olarak; afetlerin yol açtığı can kaybının yanı sıra ekonomik kayıplar da mutlak anlamda ve önemli ölçüde artış göstermiştir. Dünyanın neresinden olunursa olunsun doğal afetler toplumlara zarar vermektedir. İstenildiği kadar afetlere hazırlıklı olunsun yine de tahribat tahmin edildiğinden fazla olabilmektedir. Bireylerin karşı karşıya kaldığı bu tür acil durumlarda mantıklı düşünebilme yetisi bir hayli düşmektedir. Bu gibi durumlarda sakin kalabilmek, eğitilmiş bireylerle iletişim halinde olmak, yetkililere yardımcı olabilmek gerçekleştirilecek en önemli aktiviteler arasında yer almaktadır.

Dolaylı etkiler afetlerin gerçekleşmesinden hemen sonra başlayıp, birkaç aydan birkaç yıla kadar sürebilmektedir. Bu etkiler; bölgede yaşayan hane halkının yaşam koşullarının bozulması, halkın sağlık ve beslenme durumunun bozulması, çevresel bozulma, ekonomik aktivitelerin bozulması, kamusal aktivitelerin bozulması olarak sıralana bilir.

Afetten bir süre sonra meydana gelen ikincil etkiler, ülke ekonomisine olan etkileridir. Ekonomik Etkiler Vatandaşların, doğal afetlerin beklenen maliyetlerini azaltmak için takip edecekleri iki ana strateji bulunmaktadır. İlk olarak, vatandaşlar riskli bölgelerde yaşamaktan ve oralara ekonomik yatırımlar yapmaktan uzak durabilirler. İkinci olarak, insanlar doğal afetlerden daha az etkilenecek altyapı ve binalar inşa edebilirler (Gezgin, 2018). Elazığ depreminde de eğitim başta olmak üzere sosyo ekonomik etkiler şehrin her köşesinde ayrı ayrı hissedilmiştir. Barınma sorunu şehrin en önemli sorunu haline gelmiştir. Her ne kadar can kaybı az olsa da maddi anlamda şehrin dengesini bozucu etki bırakmıştır.

Eğitim açısından ciddi sorunlar yaşamaya başlayan Elazığ'da özellikle kurumlar arası işbirlikleri ön plana çıkmıştır. Bir yandan TOKİ aracılığı ile bina sorunları çözüme kavuşturulmaya çalışılırken, bir yandan İstanbul Belediyesi, Ankara Belediyesi ve İzmir Belediyesi başta olmak üzere yerel yönetimler Elazığ'ın okul sorunlarına merhem olmaya çalışmışlardır. Ancak bina sorunları çözüme kavuşana kadar

geçen süre zarfında bazı öğrenciler ikamet ettikleri yerlerden taşınmak ve başka okullara gitmek zorunda kaldılar. Kimi ailelerde konteynerlerde yaşamak zorunda kaldıklarından öğrenciler için pek uygun olmayan ders çalışma ortamları söz konusu olmuştur. Bu durum öğrencilerin başarısını da olumsuz yönde etkilemiştir.

SONUÇ

Depremler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da telafisi zor olan sonuçlar doğurmaktadır. 24 Ocak 2024 tarihinde meydana gelen deprem şehrin eğitim hayatını son derece olumsuz yönde etkilemiştir. Bir çok okul hasar gördüğünden eğitime bir süre uzaktan devam edilmiş daha sonra ise okullar birleştirilerek ikili eğitime geçilmiştir.

Deprem sonrası dönemde çevrimiçi öğrenme yönteminin daha aktif olarak uygulanması ve devamlılığı için öğrencilerin ve öğretmenlerin acil durumlarda ulaşabilecekleri iletişim kanallarının belirlenmesi ve acil durum planlarının oluşturulması gibi önlemler alınmalıdır. Hatta bu durumlarda kullanılacak eğitim materyalleri hazırlanmalıdır.

Afetler en genel ve geniş kesimlerce kabul gören tanımıyla, insanlar için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, gündelik yaşam faaliyetlerini durdurarak veya kesintiye uğratarak, insan topluluklarını olumsuz etkileyen ve etkilenen toplulukların kendi imkan ve kaynaklarını kullanarak altından kalkamayacağı, doğal, teknolojik veya insan kökenli olaylar olarak tanımlanabilir. Afet öncesi, afet anı ve afet sonrası birçok olumsuz durumlarla karşı karşıya kalınmaktadır. Ne zaman olacağı bilinemediği gibi, şiddetinin ve tahribat derecesinin de ne denli yüksek veya alçak olacağı bugünkü koşullarda bilinmemektedir. İşte bu yüzden insanlar afet gerçeğini bir o kadar hayatının her anında yaşıyor ise de tam tersi bir şekilde de unutup hayatın akışına kendilerini kaptırmaktadırlar.

Ülkemizin ne afetten önce ne de sonraki evrelerde doğal afetlere karşı hazırlıklı olmadığını, 17 Ağustos Marmara Depremi başta olmak üzere ve 24 Ocak 2020 tarihinde Elazığ merkezli meydana gelen 6.8 şiddetindeki deprem ve 6 Şubat Maraş depremi toplumun uğradığı ağır kayıplar göstermiştir. Bu konuya bir yapı kalitesi, yapı sağlamlığı ve yapı denetimsizliği olarak bakılması olgunun sadece bir yönünü bize göstermektedir. Yapılarda kullanılan yapı gereçleri, yapıların sağlamlık ve dayanıklı olmalarına etki eden teknik hesaplamaların doğruluğu, zeminin jeolojik özellikleri, farklı bölgelerde yapılacak yapılar için farklı hesaplamaların yapılması son derece önemlidir. Ancak yapı kalitesinin denetimi tek başına anlam ifade etmeyip, can ve mal güvenliği yönünden önem taşıyan diğer etmenleri de göz önünde bulundurmak gerekir. Bu açıdan bakıldığında kentleşmenin niteliği, biçimi, yapı ve nüfus yoğunluğu, ekonomik faaliyetlerin dağılımı, kentsel ve bölgesel planlamanın yapılmasında ve uygulanmasında afete ilişkin etmenlerin dikkate alınıp alınmadığı, kaçak yapılaşma ve gecekondulaşma ile insan ögesi gibi etmenlerin de dikkate alınmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda doğal afetlerin çok sık yaşandığı ülkemizde, yerleşim yeri planları hazırlanırken, bu yörelerin özellikleri hesaba katılarak özel planlar geliştirilmelidir.

24 Ocak 2020 tarihindeki Elazığ depremi ile birlikte başlayan barınma sorunu Konteyner kentlerde prefabrik yapının inşa edilmesiyle geçici olarak çözülmeye çalışılmıştır. Ancak yapısal koşullarının orada yaşayan insanları zorladığı, konteynerlerin fiziksel koşullarının özellikle kalabalık nüfusu olan katılımcıların yaşamlarını zorladığı görülmüştür. Bunun yanında ekonomik koşulları kiraya çıkmaya uygun olmayan insanların yaşam şartları zorlayıcı olan konteyner kentlerde yaşamaya devam ettikleri bilinmektedir. Ayrıca ekonomik şartları uygun olsa bile yapı stokunun yetersiz olduğu da anlaşılmıştır. Ayrıca konteynerlerde yaşayan hak sahibi olmayan kiracıların sorunları için de sosyal konut vb. gibi alternatif hizmet modelleri geliştirmesi gerekmektedir. Ülkemizin eskiye göre afet yönetiminde

ilerleme kaydettiği bilinmektedir. Ancak depremin üzerinden uzun bir süre geçmesine karşın geçici konutlarda yaşamaya devam eden depremzedelerin olması, depremden sonra yeniden yapılaşmanın yavaş ilerlediğini göstermektedir. Yetkililerin depremzedelerin kalıcı konutlara yerleştirilmesinde zaman kaybetmemesi, bu tür yeniden yapılaşma planlarının geciktirilmeden uygulamaya geçirilmesi depremzedelerin yararına olacağı düşünülmektedir. Barınma sorunu beraberinde eğitim ve sağlık sorunlarına da neden olmaktadır. Özellikle sınava hazırlanan öğrencilerin motivasyonunun düşmesine sebep olmaktadır.

Barınma sorunu nedeniyle bazı aileler köylere göç etmek zorunda kalırken bazı ailelerde akrabalarıyla aynı evleri paylaşmak zorunda kaldılar. Bundan daha çok etkilenen öğrenciler okuldu. Kimilerinin okulu ve arkadaşları değişirken kimilerinin de çalışma ortamları değişti. Hatta ders çalışma ortamlarından mahrum kaldılar. Misafir olarak buldukları evlerde verimli olarak ders çalışamadılar ve netice olarak akademik başarıları olumsuz etkilendi.

Böyle bir ortamda ciddi yapı problemleri yaşandığından hızla çadır kentler ve konteyner kentler kurulmasına geçilmiştir. Ancak çoğu çadır ya da konteyner kent ortamı ders çalışmaya pek fazla müsait değildir. Depremden etkilenen bazı kişiler köylerindeki tek katlı evlere taşınmakla birlikte buralarda 3-4-5 aile bir arada yaşamaya çalışmıştır. Depremzedelerin birçoğu ancak temel ihtiyaçlarını zor bir şekilde de olsa karşılayabilecek durumdadırlar. Bu noktada temel ihtiyaç çözümleri mecburen ön plandadır. (Telli Yamamoto & Altun, 2023)

KAYNAKÇA

- Abay, A., & Abay Çelik, Z. (2023). sosyolojik Bağlam Dergisi, 4(1).
- Altun, F. (2018). Afetlerin Ekonomik ve Sosyal Etkileri: Türkiye Örneği Üzerinden Bir Değerlendirme. Sosyal Çalışma Dergisi, 2(1).
- Gezgin, M. (2018). Türkiye'de Afet Yönetimi Politikası ve Sonuçları: Soma Maden Kazası Örneği. Konya.
- Gökçekuş, H., Barlas, C., Almuhsen, M., & Nima, E. (2018). Doğal ve İnsan Kaynaklı Afetler, Sonuçları ve Afet Yönetimi. Lefkoşa.
- Işık, Ö., Aydınlioğlu, H., Koç, S., Gündoğdu, O., Korkmaz, G., & Ay, A. (2012). Afet Yönetimi ve Afet Odaklı Sağlık Hizmetleri. Okmeydanı Tıp Dergisi(28(Ek sayı 2)).
- Karabulut, D., & Bekler, T. (2019). Doğal Afetlerin Çocuklar ve Ergenler Üzerindeki Etkileri. Doğal Afetler ve Çevre Dergisi, 5(2).
- Kişİ, G. (2022). Depremin Sosyolojik Boyutu: 2020 Elazığ Depremzedeleri İle Yapılan Niteliksel Bir Araştırma. İstanbul.
- Öztürkel, M. (2021). Afet Yönetimi, Afet Lojistiği ve İnsani Yardım Lojistiği Alanında Yapılan Tez Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi. Tarsus.
- Telli Yamamoto, G., & Altun, D. (2023). Türkiye'de Deprem Sonrası Çevrimiçi Öğrenmenin Vazgeçilmezliği. Üniversite Araştırmaları Dergisi, 6(2), 125-136.

TÜRKİYE’DE 6 ŞUBAT DEPREMİNE İLİŞKİN EĞİTİM ALANINDA YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

EMİNE NUR AKDAĞ⁷

ÖZET

Doğal afetler, insanlık yaşamında kaçınılmaz bir gerçektir. Bu afetler kendi içerisinde çeşitli türlere ayrılmaktadır. Örneğin atmosfer kökenli doğal afetler, toprak kökenli doğal afetler, su kökenli doğal afetler gibi. Deprem, toprak kökenli afetlerden birisidir. Türkiye, deprem kuşağında yer alan bir ülkedir. Alp-Himalaya deprem kuşağında yer alması ile genç ve tektonik bir bölge olma özelliğini taşıması nedeniyle sıklıkla depremlerin yaşandığı bir ülkedir. İnsanlar, deprem gibi büyük olaylar karşısında çaresizlik, korku, üzüntü, dehşet, şaşkınlık ve panik gibi çeşitli duygular yaşamaktadır. Depremler, insanlık yaşamı boyunca geçmişten günümüze en çok maddi ve manevi kayıp meydana getiren afetlerden birisi olmuştur. İnsanların sahip olduğu bu maddi ve manevi değerleri oluşturan ve toplumsal anlamda kültürlerine yerleştiren olgulardan birisi ise eğitimidir. İnsanların sahip olduğu maddi ve manevi değerlerin oluşumunda eğitimin varlığı çok önemli payedir. Eğitim, insanların varlığıyla sürdürülen, insanların odak noktası olduğu bir alandır. Eğitim, insanların faaliyetleri ve yaşantılarıyla ilişki halindedir. Bu faaliyet ve yaşantılar, deprem gibi toplumu büyük ölçüde etkileyen olaylarla etkileşim halinde olmakta ve birtakım etkilere maruz kalmaktadır. Kısacası bu bahsedilen durumlar nedeniyle doğal afetler ve kriz durumları, eğitim alanını etkilemesi sebebiyle incelenmesi gereken durumlar arasındadır.

Bu çalışma, Türkiye’de 6 Şubat 2023 tarihinde Türkiye’de yaşanan Kahramanmaraş depreminin eğitim alanındaki etkilerini değerlendirmek ve depreme ilişkin yapılan araştırmaların yönelimlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Literatür taraması yapılırken “deprem”, “eğitim”, “öğretmen”, “öğrenci”, “6 şubat depremi” anahtar kelimeleri ile “google akademik”, “Web of Science”, Taylor and Francis”, “TrDizin”, “Dergipark”, “Sobiad” ve “Turcademy” gibi veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Yapılan literatür taraması sonucunda ulaşılan 2001-2023 yılları arasında gerçekleştirilmiş lisansüstü tezler, makaleler, kitaplar ve raporlar araştırmacının evrenini oluşturmuştur. Literatür taraması sonucunda evrenin içerisinden örneklem seçimine gidilmiştir. Örneklem seçimi sonucunda; 2023 Kahramanmaraş depreminden sonra yapılmış olan 23 bilimsel makale, kitap ve rapor çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemi kapsamında doküman analizi tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya ilişkin elde edilen bilimsel yayınlar, sınıflama ölçeği geliştirilerek kategorilere ayrılmıştır. Elde edilen araştırmalar; yapıldığı yer, araştırma yaklaşımları, veri toplama araçları, örneklem özellikleri ve konu alanlarına göre araştırmalar olmak üzere beş başlık altında incelenmiştir. Yayınlar tek tek incelenmiş ve başlıkta yer alan kategorilere yerleştirilmiştir. Sonrasında elde edilen sayısal veriler tablo ve grafikler halinde, konu alanına ilişkin veriler ise alt başlıklar halinde verilmiştir.

⁷ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, eminenurakdag101@gmail.com

Elde edilen bulgulara göre araştırmaların büyük kısmı deprem bölgesindeki illerde yapılmış, en çok nitel araştırma yöntemi kullanılmış bunu nicel ve karma araştırma yöntemleri takip etmiştir. Doküman, görüşme formu, ölçek ve rubrik gibi veri toplama araçlarının kullanılmıştır. Öğretmen, okul yöneticisi, öğretmen adayları ve dokümanlar örneklem grubunu oluşturmuştur. Konu alanlarına göre incelendiğinde uygulanan politikalar, depremin eğitim üzerine etkisi, çevrimiçi öğrenme/acil uzaktan eğitim, afet eğitimi/deprem farkındalığı ve depremin psikolojik etkileri olmak üzere beş konu başlığı altında incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre göre deprem sonrası süreçte uluslararası afet yönetimi standartları baz alınarak MEB bünyesinde uygulamalar yapıldığı, depremin eğitim üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu, geleneksel eğitim anlayışının afetler karşısında sürdürülebilir olmadığı, çevrimiçi öğrenme ve acil uzaktan eğitime yönelik yatırımlar yapılması gerektiği ve bu konudaki eksiklikler, depremin korku, kaygı ve panik gibi olumsuz psikolojik etkilerle karakterize olup, öğretmen ve öğrencilerin mesleki ve akademik performansını olumsuz etkilediğine ulaşılmıştır.

Yapılan bu çalışma, 2023 yılından sonra eğitim alanında depreme yönelik gerçekteştirilen bilimsel çalışmaların genel bir incelemesini sunmaktadır. Bu çalışma ile araştırmacılara, eğitimcilere ve politika yapıcılara yeni perspektifler kazandırılması hedeflenmektedir. Araştırmanın sonuçlarına yönelik öneriler son kısımda verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: deprem, eğitim, öğretmen, öğrenci, 6 şubat depremi

INVESTIGATION OF STUDIES ON FEBRUARY 6 EARTHQUAKE IN THE FIELD OF EDUCATION IN TURKEY

ABSTRACT

Natural disasters are an inevitable reality in human life. These disasters are divided into various types. For example, natural disasters of atmospheric origin, natural disasters of soil origin, natural disasters of water origin. Earthquake is one of the land-based disasters. Turkey is a country located in the earthquake zone. Due to its location in the Alpine-Himalayan earthquake belt and its characteristic of being a young and tectonic region, it is a country where earthquakes are frequently experienced. People experience various emotions such as helplessness, fear, sadness, terror, confusion and panic in the face of major events such as earthquakes. Earthquakes have been one of the disasters that have caused the most material and moral losses throughout human life from past to present. Education is one of the phenomena that creates these material and moral values that people have and places them in their culture in a social sense. The existence of education is very important in the formation of material and moral values that people have. Education is a field that is sustained by the existence of people and where people are the focal point. Education is in a relationship with people's activities and experiences. These activities and lives are in interaction with events such as earthquakes that affect the society to a great extent and are exposed to certain effects. In short, due to these situations, natural disasters and crisis situations are among the situations that need to be examined because they affect the field of education.

This study was conducted to evaluate the effects of the Kahramanmaraş earthquake in Turkey on February 6, 2023 in the field of education and to examine the orientations of the research on the earthquake. During the literature review, the keywords "earthquake", "education", "teacher", "student", "February 6 earthquake" and databases such as "google academic", "Web of Science", Taylor and Francis", "TrDizin", "Dergipark", "Sobiad" and "Turcademy" were searched. As a result of

the literature review, the population of the study consisted of postgraduate theses, articles, books and reports conducted between 2001 and 2023. As a result of the literature review, a sample was selected from the population. As a result of the sample selection; 23 scientific articles, books and reports made after the 2023 Kahramanmaraş earthquake were included in the study. The research was conducted using document analysis technique within the scope of qualitative research method.

The scientific publications obtained for the research were categorized by developing a classification scale. The obtained researches were analyzed under five headings: research location, research approaches, data collection tools, sampling characteristics and researches according to subject areas. The publications were examined one by one and placed in the categories in the title. Afterwards, the numerical data obtained are given in tables and graphs, and the data related to the subject area are given in subheadings.

According to the findings, most of the studies were conducted in the provinces in the earthquake region, qualitative research method was used the most, followed by quantitative and mixed research methods. Data collection tools such as documents, interview forms, scales and rubrics were used. Teachers, school administrators, prospective teachers and documents constituted the sample group. When analyzed according to subject areas, the policies implemented were examined under five topics: the impact of earthquake on education, online learning/emergency distance education, disaster education/earthquake awareness and psychological effects of earthquake.

According to the results of the research, it was found that in the post-earthquake process, practices were carried out within the Ministry of National Education based on international disaster management standards, the earthquake had negative effects on education, the traditional understanding of education was not sustainable in the face of disasters, investments should be made in online learning and emergency distance education and deficiencies in this regard, the earthquake was characterized by negative psychological effects such as fear, anxiety and panic and negatively affected the professional and academic performance of teachers and students.

This study presents a general review of scientific studies on earthquakes in the field of education after 2023. This study aims to provide new perspectives to researchers, educators and policy makers. Recommendations for the results of the study are given in the last section.

Keywords: "earthquake", "education", "teacher", "student", "February 6 Earthquake"

GİRİŞ

Doğal afetler, insanlık yaşamında kaçınılmaz bir gerçektir. Bu afetler kendi içerisinde atmosfer, toprak ve su kökenli doğal afetler gibi türlere ayrılmaktadır. Deprem, toprak kökenli afetlerden birisidir. Türkiye, deprem kuşağında yer alan bir ülkedir. Alp-Himalaya deprem kuşağında yer alması ile genç ve tektonik bir bölge olma özelliğini taşıması nedeniyle sıklıkla depremlerin yaşandığı bir ülkedir. Deprem, “tektonik kuvvetlerin veya volkan faaliyetlerinin etkisiyle yer kabuğunun kırılması sonucunda ortaya çıkan enerjinin sismik dalgalar halinde yayılarak geçtikleri ortamları ve yeryüzünü kuvvetle sarsması olayı” olarak tanımlanmaktadır (Afet yönetimi terimleri sözlüğü, 2023). Diğer bir tanım ise “yer kabuğunun derin katmanlarının kırılıp yer değiştirmesi veya yanardağların püskürme durumuna geçmesi yüzünden oluşan sarsıntı, yer sarsıntısı, zelzele” şeklinde ifade edilmektedir (Kelime.com, 2023). İnsanlar, deprem gibi büyük olaylar karşısında çaresizlik, korku, üzüntü, dehşet, şaşkınlık ve panik gibi çeşitli duygular yaşamaktadır. Depremler, insanlık yaşamı boyunca geçmişten günümüze en çok maddi ve manevi kayıp meydana getiren afetlerden birisi olmuştur. İnsanların sahip

olduğu bu maddi ve manevi değerleri oluşturan ve toplumsal anlamda kültürlerine yerleştiren olgulardan birisi ise eğitimidir. İnsanların sahip olduğu maddi ve manevi değerlerin oluşumunda eğitimin varlığı çok önemli paydedir. Eğitim, insanların varlığıyla sürdürülen, insanların odak noktası olduğu bir alandır. Eğitim, insanların faaliyetleri ve yaşantılarıyla ilişki halindedir. Bu faaliyet ve yaşantılar, deprem gibi toplumu büyük ölçüde etkileyen olaylarla etkileşim halinde olduğundan birtakım etkilere maruz kalmaktadır. Kısacası bu bahsedilen durumlar nedeniyle doğal afetler ve kriz durumları, eğitim alanını etkilemesi sebebiyle incelenmesi gereken durumlar arasındadır. Bu çalışma, Türkiye’de 6 Şubat 2023 tarihinde Türkiye’de yaşanan Kahramanmaraş depreminin eğitim alanındaki etkilerini değerlendirmek ve depreme ilişkin yapılan araştırmaların yönelimlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Yapılan bu çalışmanın, 2023 yılından sonra eğitim alanında depreme ilişkin yapılan bilimsel çalışmaların genel bir incelemesini sunması ile araştırmacılara, eğitimcilere ve politika yapıcılara yeni perspektifler kazandırarak bilimsel alan yazına katkı sunması hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi veren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.189). Araştırmanın evrenini 2001-2023 yılları arasında gerçekleştirilmiş lisansüstü tezler, makale, kitap ve raporlar oluşturmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda 2023 yılından sonra yapılan çalışmalar örneklemini oluşturmuştur. Literatür taraması sonucunda elde edilen araştırmalardan 23 bilimsel makale, kitap ve rapor çalışmaya dahil edilmiştir.

Literatür taraması yapılırken “deprem”, “eğitim”, “öğretmen”, “öğrenci”, “6 Şubat depremi” anahtar kelimeleri ile “Google akademik”, “Web of Science”, “Taylor and Francis”, “TrDizin”, “Dergipark”, “Sobiad” ve “Turcademy” gibi veri tabanlarından yararlanılmıştır. Tarama sonucunda elde edilen literatür incelendiğinde 2023 yılından önce yapılan çalışmalar elimine edilmiş, 2023 yılından sonra yapılan 23 bilimsel makale, kitap ve rapor çalışmaya dahil edilmiştir.

Araştırmaya ilişkin elde edilen bilimsel yayınlar, sınıflama ölçeği geliştirilerek kategorilere ayrılmıştır. Elde edilen araştırmalar; yapıldığı yer, araştırma yaklaşımları, veri toplama araçları, örneklem özellikleri ve konu alanlarına göre araştırmalar olmak üzere beş başlık altında incelenmiştir. Yayınlar tek tek incelenmiş ve başlıkta yer alan kategorilere yerleştirilmiştir. Sonrasında elde edilen sayısal veriler tablo ve grafikler halinde, konu alanına ilişkin veriler ise başlıklar halinde verilmiştir.

BULGULAR

Yapıldığı Yere Göre Araştırmalar

Tablo 1. Araştırmaların yapıldığı yere göre dağılımları

Araştırmanın yapıldığı yer	Frekans	Yüzde
Adana	3	%16,67
Adıyaman	1	%5,56
Antalya	1	%5,56
Elazığ	1	%5,56
Gaziantep	1	%5,56
Hatay	2	%11,11
İstanbul	1	%5,56
Kahramanmaraş	3	%16,67
Kırşehir	1	%5,56

Kilis	1	%5,56
Malatya	1	%5,56
Osmaniye	2	%11,11
Toplam	19	%100,00

Deprem araştırmalarının 12 ilde yapıldığı görülmüştür. Bu iller Adana, Adıyaman, Antalya, Elazığ, Gaziantep, Hatay, İstanbul, Kahramanmaraş, Kırşehir, Kilis, Malatya, ve Osmaniye illerinde yapılmıştır. En çok araştırma Adana ve Kahramanmaraş illerinde yapılmıştır. Bunları ikişer araştırma ile Hatay ve Osmaniye illeri takip etmiştir. Adıyaman, Antalya, Elazığ, Gaziantep, İstanbul, Kırşehir, Kilis ve Malaya illerinde birer araştırma yapılmıştır.

Araştırmalarda Kullanılan Yaklaşımlar

Tablo 2. Araştırmalarda kullanılan yaklaşıma ilişkin sayısal veriler

Araştırmada kullanılan yaklaşım	Frekans	Yüzde
Nitel	16	%69,57
Nicel	4	%17,39
Karma	3	%13,04
Toplam	23	%100,00

Araştırmalarda nitel, nicel ve karma yöntemler kullanılmıştır. En çok nitel en az karma araştırma türünde çalışma yapılmıştır. 16 nitel araştırma, 4 nicel araştırma ve 3 karma araştırma yapılmıştır.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Tablo 3. Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı	Frekans	Yüzde
Dokümanlar	8	%34,78
Görüşme formu	9	%39,13
Ölçek	3	%13,04
Ölçek ve görüşme formu	2	%8,70
Rubrik	1	%4,35
Toplam	23	%100,00

Araştırmalarda doküman, görüşme formu, ölçek ve rubrik gibi veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmalarda en çok görüşme formu tercih edilmiştir. Bunu sırasıyla dokümanlar takip etmiştir. 8 araştırmada doküman, 9 araştırmada görüşme formu, 3 araştırmada ölçek, 2 araştırmada ölçek ve görüşme formu birlikte kullanılmış, 1 araştırmada rubrik kullanılmıştır.

Araştırmalardaki Örneklem Özellikleri

Tablo 4. Araştırmalarda kullanılan örneklem özelliklerine ilişkin bilgiler

Araştırmada kullanılan örneklem	Frekans	Yüzde
Doküman	9	%39,13
Okul yöneticisi	3	%13,04
Öğretmen	9	%39,13
Öğretmen adayı	2	%8,70
Toplam	23	%100,00

Araştırmalardaki örneklem özelliklerine bakıldığında literatür taraması türünde araştırmalara yoğunluk verilmesinden dolayı en çok dokümanlar örneklem olarak kullanılmış, eğitimcilerle daha

fazla araştırma yapılmıştır. 9 araştırmada örneklem grubunu öğretmenler, 3 araştırmada okul yöneticisi, 2 araştırmada öğretmen adayları oluşturmuştur.

Konu Alanlarına Göre Araştırmalar

Tablo 5. Konu alanlarına göre araştırmaların dağılımı

Konu alanlarına göre araştırmalar	Frekans	Yüzde
Uygulanan politikalar	2	%8,70
Depremi eğitim üzerine etkisi	6	%26,09
Çevrimiçi öğrenme/acil uzaktan eğitim	4	%17,39
Afet eğitimi/deprem farkındalığı	4	%17,39
Depremi psikolojik etkileri	7	%30,43
Toplam	23	%100,00

Araştırmalar elde edilen bulgulara göre gruplandırıldığında beş başlıkta incelenmiştir. En çok depremin eğitim üzerine etkisi hakkında araştırma yapılmış, en az çevrimiçi öğrenme/acil uzaktan eğitim ve afet eğitimi/deprem farkındalığı konusunda araştırma yapılmıştır. Araştırmaların frekansına bakıldığında uygulanan politikalar hakkında 2 araştırma, depremin eğitim üzerine etkisine dair 6 araştırma, çevrimiçi öğrenme/acil uzaktan eğitime ve afet eğitimi/deprem farkındalığına dair 4 araştırma, depremin psikolojik etkilerine yönelik 7 araştırma yapıldığına ulaşılmıştır.

Uygulanan politikalar

Deprem sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), afet sonrası eğitim hizmetlerinin sürdürülebilmesi için INEE VE UNESCO-IIEP tarafından geliştirilmiş olan afet sonrası eğitim çerçevelerinden yararlanmıştır. Bu kapsamda kesintiye uğrayan eğitimin yeniden başlatılması, afet bölgesinde deneyimli öğretmenlerin görevlendirilmesi, ihtiyaç takibini hızlı bir şekilde gerçekleştirebilmek için ortak bir veri tabanının kurulması ve afet sonrasında eğitim hizmetlerinin kalıcı politikalarla desteklenmesine ilişkin anlayışın öncelenmesi söz konusudur (Özer, 2023).

Arama kurtarma ve insani yardımların sağlanması: MEB, depremden sonra ilk olarak arama kurtarma ve insani yardımların sağlanması konusuna öncelik vermiştir. Bu kapsamda AKUB (Arama Kurtarma Birliği) ekipleriyle 4526 kişi arama kurtarma çalışmalarına katılmıştır. MEB kurumlarında 450.000 kişi geçici olarak barınmıştır. Ayrıca mesleki eğitim kurumları aracılığıyla ekmek, yemek, paketli gıda, tulum, çadır, soba, ısıtıcı üretilmiş ve depremzedelere ulaştırılmıştır (Özer, 2023).

Eğitimin sürdürülmesi: MEB ikinci adım olarak eğitimin sürdürülmesi için harekete geçmiştir. Hasar tespit çalışmalarının ardından eğitim öğretim dönemi 20 Şubat 2023 tarihinde 71 ilde başlamıştır. Depremi ilk günlerinden itibaren eğitim, destek ve oyun çadırları ile çocukların rutinlerine dönmesi desteklenmiştir. Gönüllü 4000 psikolojik danışman ve 20.000 öğretmen deprem bölgesinde görevlendirilmiştir. Yapılacak olan sınavlarda öğrenciler sadece birinci dönemin konularından sorumlu tutulmuştur. Hastanelerde tedavi gören çocuklar için hastane sınıfları kurulmuştur. Özel okullarda okuyacak burslu öğrenci kotası depremzede öğrenciler için %3'ten %10'a çıkarılmıştır. MEB depremden sonraki süreçte, eğitimin her türlü koşulda devam etmesi gerektiği için insani ihtiyaçların yanı sıra eğitim hizmetlerine önceleyen bir yaklaşım sergilemiştir. Esnek eğitim modelleri uygulanmış, ailesini kaybeden çocuklara burs sağlanmış, meslek liseleri soba, çadır ve konteyner gibi ürünler üretmiştir (Özer, 2023).

Eğitimde kaliteyi artırma: Eğitimde kaliteyi artırmak için eğitim, psikososyal destek çadırları ve prefabrik okullar kurulmuştur. Kitap ve eğitim malzemelerinin öğrencilere ulaştırılması sağlanmıştır.

Konteynerlere tv yerleştirilerek öğrencilerin yüz yüze ve EBA (Eğitim Bilişim Ağı) yoluyla öğrenmeleri desteklenmiştir (Özer, 2023).

Veri paylaşımı: Deprem esnasında eğitimdeki uygulamalarına yönelik olarak süreç, veri odaklı olarak takip edilmiştir. MEB yöneticileri sahada durum değerlendirmesi yapmıştır. Bakanlık merkezinde kriz masası oluşturulmuştur. Kriz masası tarafından elde edilen veriler MEB sitesinde ve sosyal medya hesapları, merkez ve taşra teşkilatı hesaplarından yayınlanarak şeffaf bir yönetim süreci benimsenmiştir (Özer, 2023).

Deprem sonrasındaki süreçte uygulanan politikalara bakıldığında MEB'in koruma, eğitim hizmetlerinin sağlanması ve eşitliğin iyileştirilmesi olmak üzere üç adımlı bir politika sürecini takip ettiği görülmektedir. Arama kurtarma çalışmaları ve insani yardım hizmetleri ile koruma politikasının uygulandığı görülmektedir. Çadır, konteyner, prefabrik binalar ve öğretmenlerin görevlendirilmesi gibi uygulamalarla eğitim hizmetlerinin sağlanmasına yönelik politika uygulanmıştır. Kayıp yaşayan çocuklara burs verilmesi, eğitim materyalleri, özel eğitim çadırları ve hastanede sınıfları ile eğitimde eşitliğin iyileştirilmesine yönelik bir politika uygulanmıştır (Özer, Şensoy & Suna, 2023).

Depremi eğitim üzerine etkisi

Hiç kuşkusuz ki depremin örgün eğitim hizmetleri üzerinde çok büyük etkileri olmuştur. Okul binalarının hasar görmesi, depremden dolayı okulda meydana gelen zararların giderilmesi ve gereken temizlik hizmetlerinin yapılmasına yönelik personel ihtiyacı, okul yöneticilerinin sorumluluklarının artması, öğrencilerin zorunlu eğitimleri aksadığı için acil uzaktan eğitime geçilmesi, öğrencilerin çeşitli psikolojik sıkıntılar yaşadıkları için desteğe ihtiyaç duyması bu zorluklardan bazılarıdır. Okullar deprem sonrasında barınma hizmeti vermiş, toplanma merkezi olarak işlev görmüştür. Okulların sadece deprem sonrası değil depremden önceki süreçte de gerekli farkındalığın oluşturulmasında etkin bir rol oynaması, travmalara ilişkin destek sunması, psikolojik ilkyardım uygulamalarının yapılması ve çeşitli kurumlarla iş birliği yapılması, deprem sonrasındaki süreçte eğitim kurumlarında yaşanan zorluklara ilişkin sunulan çözüm önerileri arasında yer almıştır (Karatabak ve Alanoğlu, 2023).

Depremden etkilenen bölgedeki eğitim koşullarına ve uygulamalarına ilişkin Kahramanmaraş Elbistan ilçesinde görev yapan okul yöneticileri üzerinde bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticilerine göre süreç etkin bir şekilde yürütülemediği ve üstlerindeki yöneticiler tarafında baskıya uğradıklarını ve ihtiyaç analizinin iyi yapılamadığını bildirmişlerdir. Öğrencilerden akademik beklentinin olmamakta, eğitim nakil süreçlerinden olumsuz etkilenmektedir. Halihazırda uygulanan müfredatın deprem sonrası süreç için uygun olmadığını, öğretmen ve öğrencilerin barınma ihtiyacının giderilmesi, ücret artışı, rehberlik servisi hizmetlerine duyulan ihtiyaç, ekonomik kayıplar ve hayat pahalılığı ile mücadele edildiği, farklı okullarda görevlendirilmeye ve tayine ilişkin beklentiler dile getirilmiştir. Kriz dönemlerinde okul yönetimi ve yerel yöneticilerin yaklaşımına ilişkin sorunların yanında okulların eğitim dışında barınma ve yardımların dağıtım merkezi olarak kullanılmasına ilişkin bildirilen sorunlar araştırmanın dikkat çekici bulgularındandır (Mavi & Tuti, 2023).

Kahramanmaraş depreminin bölgedeki eğitim faaliyetlerini nasıl etkilediğine ilişkin yapılan bir başka çalışmada Kahramanmaraş, Elazığ, Hatay, Kilis, Osmaniye ve Malatya illerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Öğretmenler psikososyal refah ve güvenlik duyguları, eğitim ve öğretimin sürekliliği, eğitim ve sosyal altyapı sorunları, yönetim ve lojistik sorunları olduğunu bildirmiştir. Öğrenci devamlılığını sağlama, öğrencilerde psikolojik ve duygusal problemler, altyapı sorunları, kayıpla başa çıkma, güvenlik ve sağlık konularında öğrencilerin sorun yaşadığını belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda en çok altyapı problemleri (beslenme, ulaşım, barınma,

internet), öğrencilerin okula devamını sağlamada güçlük yaşamışlardır (Arıcı, Bozkaya, Cengiz & Kuzey, 2023). Arslan (2023) tarafından Gaziantep'te çalışan okul yöneticileriyle yapılan araştırmanın sonuçları, Arıcı ve diğerleri (2023)'ün sonuçlarını desteklemektedir. Arslan (2023)'e göre bildirilen diğer sorunlar arasında öğretmenlerin tayin istemesi, yeni görevlendirilen öğretmenlerin geç başlaması, rehber öğretmen yetersizliğinden kaynaklanan psikososyal destek çalışmalarının yetersizliği, nakil süreci olduğuna ulaşılmıştır.

Depremi yaşayan aileler farklı illere göç etmiş ve deprem bölgesi dışındaki eğitim faaliyetleri de bu durumdan etkilenmiştir. Sözen (2023) tarafından deprem nedeniyle İstanbul'a taşınan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının incelendiği bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre depremden etkilenen çocuklar okuma ve anlama zorlukları, dersleri tekrar etmeye yönelik isteksizlik, psikolojik olarak kaygı, korku, sessizlik, endişe, uykusuzluk ve stres yaşamışlardır. Sınıf öğretmenleri çocuklara ve velilere karşı duyarlı yaklaşım gösterdiklerini, çocukların duygularını onaylayarak o ortama ait hissetmesini sağladıklarını bildirmiştir. Öğretmenler çocukların öğrenmeye olan ilgisini artırabilmek için oyun ve eğlenceli faaliyetler, ilgi çekici metinler, yaratıcı yazma ve yaratıcı drama çalışmaları yapmış, rehberlik servisi ile iş birliği yaparak veli ve öğrencileri anlamaya çalışmıştır.

Çevrimiçi öğrenme / acil uzaktan eğitim

Yaşanan deprem, örgün eğitimin işleyişini etkilemiştir. Deprem sonrasında 300.000 üniversite öğrencisi ve 10.000 akademisyen süreçten etkilenmiştir. Öğrencilerin eğitim hizmetlerinin sürdürülebilmesi ve bu hizmetlere erişim sağlayabilmesi için acil uzaktan eğitim uygulamasına geçilmiştir. Zaman ve mekâna bağlı kalınmadan esnek eğitim yapısı ve yeni öğretim teknolojileri ile desteklenen öğrenme ortamı ve biçimine uzaktan eğitim denir. Dünyadaki örneklerine bakıldığında ABD ve Japonya gibi ülkelerin uzaktan eğitim sistemlerini geçmişten beri uyguladığı görülmektedir. Uzaktan eğitim uygulamalarında uygun mekanın bulunmaması, cihaz ve internet sıkıntılarının yaşandığı görülmüştür (Telli Yamamoto ve Altun, 2023). Buna ilişkin uzaktan eğitim altyapısının kesintiye uğratılmadan verilmesi, öğrenme materyallerinin dijitalleştirilmesi, Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, gibi platformlar aracılığıyla video konferans ve canlı derslerin verilmesi, öğrencilere burs verilmesi, düşük maliyetli internet hizmeti sunulması, öğretmenlere çevrimiçi ortamlardaki ders verebilmeye ilişkin yeterliklerinin artırılması ve eğitim verilmesi, kriz durumlarında uygulanacak olan uzaktan eğitim konusunda öncesinde gerekli hazırlıkların ve planlamaların yapılması önerilmektedir (Tatlı, 2023).

Uzaktan eğitim sürecinin içerisinde yer alması nedeniyle öğretmen adaylarının görüşleri, uzaktan eğitime ilişkin olumlu ve olumsuz yönlerden değerlendirme yapılmasını sağlayabilecek perspektifler kazandırması bakımından önemlidir. Buna yönelik olarak Erdoğan ve Atabay (2023) tarafından uzaktan eğitime yönelik öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Öğrencilere göre uzaktan eğitime geçişin erişilebilir olması, esnek bir eğitim süreci sunması, zaman tasarrufu sunması, sürdürülebilir olması, içeriklerin yeniden kullanılabilir olmasına yönelik olumlu özelliklerinin yanı sıra teknik ve donanıma ilişkin sıkıntılar, motivasyon kaybı, ilgisizlik, sıkılma, verimsizlik, iletişim ve sosyalleşme eksikliği yaşama gibi olumsuz yönleri bulunmaktadır. Uzaktan eğitimin sunduğu kendi zamanını yönetme, bireysel anlamda araştırma ve farklı eğitimlere fırsat sunması gibi imkanların yanında sosyalleşme problemleri, öğretmenliğe ilişkin fakültede verilen eğitim kalitesi sorunu, sistemden kaynaklanan sorunlar sebebiyle ödev yükleyememe, öğretim elemanlarından anında ve yeterli dönüt alamama gibi risklerin bulunduğu ulaşılmıştır. Çakır, Ocak, Erdoğan, Kızılıkoğlu ve Üstündağ (2023)'ün öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecine yönelik memnuniyet düzeylerini

inceledikleri araştırmanın sonuçları, Erdoğan ve Atabay (2023)'ün araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Çakır ve diğerlerinin (2023) araştırmasındaki diğer sonuçlara göre çevrimiçi öğrenme sürecinde öğretmen adayları yol ve yemek masraflarının olmaması, maddi yükün hafiflemesi gibi olumlu özelliklerin yanı sıra çevrimiçi ortamda kopya durumlarının kontrol edilememesine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının %62'sinin bilgisayar, %36'sının akıllı telefon, %2'sinin tablet kullanarak derslere erişim sağladığına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik memnuniyet puanları orta düzeyde bulunmuştur (Çakır vd., 2023).

Afet eğitimi / deprem farkındalığı

Çeşitli afetler karşısında bireylerin afete yönelik direncinin artırılması, afet sonrası müdahale ve uygulamaların iyi hale getirilmesi ve bu konudaki kazanımların edinilmesini sağlamak amacıyla zihinsel ve fiziksel anlamda afetlere karşı gerekli hazırlıkların yapılması ve bilincin kazanılması afet eğitimi olarak tanımlanmaktadır. Afet öncesi, sırası ve sonrasındaki yapılması gereken teknik konular, yönetsel çalışmalar ve yasal tabanın oluşturulması ise afet yönetimi olarak ifade edilmektedir. Afet öncesindeki hazırlıklar ilk aşamada, afet sonrası süreçte kriz yönetimine ilişkin durumlar ise ikinci aşamadaki uygulamalardır. Dünyada afet eğitimi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde yaşanan afetlerin eğitimsel anlamdaki karar ve uygulamaları etkilediği, örgün eğitim kapsamında eğitimler düzenlendiği fakat bunun tek başına yetersiz olduğu, eğitim türleri, kurumları ve araçları ile bütünleşik bir halde verilmesinin daha etkili olduğu bildirilmektedir. Ayrıca çocuklara verilen eğitimlerin, ebeveynlerin bakış açılarını değiştirebileceğine ilişkin dikkat çeken sonuçlar elde edilmiştir. Türkiye'de ise bu bağlamda okul tabanlı afet eğitimi projesi hayata geçirilmiştir. Veri kaybı nedeniyle projenin ikinci aşamasına geçilmiştir. 2018 yılında hem çevrim içi hem de yüz yüze yapılan eğitimlerle öğretmen ve eğitici eğitimleri verilmiştir. Eğitim içeriklerinin, materyallerinin ve tasarımlarında MEB, AFAD, Kızılay ve Türk Japon vakfı ile iş birliği yapılmıştır. Gerçekleştirilen çalışma ile verilen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenler bakımından etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır (Yüksel & Akbel, 2023).

Afet eğitiminde deprem eğitimi öne çıkan başlıklar arasındadır. Deprem eğitimi, sadece öğretmenlere değil aynı zamanda çeşitli kademelerdeki öğrencilere de verilmesi gerekli olan bir eğitimidir. Okul öncesi eğitim kademesinde deprem eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği bir araştırmada öğretmenler; öğrenci, öğretmen, aile eğitimlerinin verilmesi, deprem öncesi/sırası/sonrası yapılması gerekenler, toplumsal ve psikolojik eğitimlerin verilmesine yönelik eğitim ihtiyacı olduğunu bildirmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarına verilecek deprem eğitimi kazanımlarının tüm kazanım alanlarında verilebileceğini, öğretmenlerin büyük bir kısmı deprem eğitiminin ayrı bir içerik olarak verilmesi gerektiğini, bir kısmı ise yaş gruplarına göre ayrıma gidilmesinin doğru olduğunu düşünmektedir. Deprem eğitimi konusunda drama, video, oyun, görseller, etkinlik gibi uygulamaların kullanılması gerektiğini, daha çok yaparak yaşayarak ve özellikle AFAD'ın hikâye kitapları ve çizgi filmler yayınlarak çocukları bilinçlendirmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlere göre gözlem, soru cevap ve portfolyo gibi uygulamalarla çocukların öğrenmelerinin değerlendirilmelidir. AFAD, Kızılay, Bakanlık, Kolluk kuvvetleri, okul personelleri ve rehberlik servisinin yanı sıra Yeşilay, AHBAP ve belediyelerle iş birliği yapılabileceğini bildirmişlerdir (Aslander ve Berkant, 2023).

Afet eğitiminde öğretmenlerin kendi sahip oldukları deprem farkındalığı da önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çakmak, Şahin ve Yılmaz (2023) çeşitli kademelerde görev yapan öğretmenlerin deprem farkındalığına yönelik görüşleri incelemiş ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun depremlerin önceden belirlenemeyeceğini, az bir kısmının ise jeolojik, teknolojik

imkanlar ve sismik aktivite takibi ve ileri teknolojilerin geliştirilmesi ile tahmin edilebileceğine inanmaktadır. Sivil toplum kuruluşlarının topluma daha kolay ulaşması ve koordinasyon konusunda daha iyi olmalarından dolayı farkındalık, yardım, eğitim ve organizasyon gibi faaliyetler düzenleyerek afet eğitimi üzerinde etkili olacağını düşünmektedir. Öğretmenlere göre özellikle kamu spotlarının, reklamların, tv'nin ve medyanın etkin bir şekilde kullanılması gerektiğini, depreme ilişkin bireysel, toplumsal ve politik hazırlıkların yapılması gereklidir.

Günümüzde yapılan eğitimler kapsamında e-öğrenme her alanda karşımıza çıkan bir olgudur. Gerek öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreçlerinde gerekse öğrencilerin eğitimlerinin sürdürülmesinde e-öğrenmenin kullanılması yaygın hale gelmiştir. Afet eğitimine yönelik e-öğrenme web sitelerinin değerlendirilmesine ilişkin Kaptan & Yılmaz (2023) tarafından yapılan bir çalışmada afet eğitime ilişkin 6 adet web sitesi taranmış ve rubrik yoluyla istatistiksel analize tabi tutulmuştur. Siteler incelenirken çeşitli kriterlere tabi tutulmuştur. Öğretim ve içeriğin güncellenmesi, bağımsız zaman, yer ve erişim, bireysel adaptasyon, çok dilli yaklaşım, sertifikasyon kriterleri açısından tüm siteler yüksek puan almıştır. Araştırma sonucunda kendi kendine öğrenme, erişilebilirlik, belli bir tempoda olması, kişiselleştirme, tutarlılık, güncellenebilirlik, takip ve raporlama, lojistik maliyetlerin azaltılması gibi avantajları bakımından e-öğrenmeye gereken önemin verilmesi ve e-öğrenmeye ilişkin yatırımların yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Deprem psikolojik etkileri

Deprem eğitim hizmetleri üzerinde olduğu kadar psikolojik anlamda da etkileri bulunmaktadır. Bunlar arasında kaygı, korku, panik, iş doyumunu ve yaşam doyumunu gibi etkenler bulunmaktadır. Genç, Ünal, Yıldırım, Peker, Yardımcı ve Oyunlu (2023) tarafından Adana'da görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu üzerine yapılan çalışmada kadın öğretmenlerin erkeklere göre, bekarlar evlilere göre, ilköğretim birinci kademe çalışan öğretmenler orta ve lise kademesinde çalışan öğretmenlere göre, spor bilimleri branşında yer alan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre, mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin istemeyerek seçenlere göre iş doyumları yüksek bulunmuştur. Eğitim düzeyleri, yaş aralığı ve mesleki deneyim süresine göre iş doyumunu farklılık göstermemektedir.

İş doyumunun yanı sıra yaşam doyumunu ve psikolojik sağlık unsuru da araştırılan faktörler arasındadır. Kahramanmaraş'ta çeşitli kademelerde görev yapan 436 öğretmen üzerinde yapılan çalışmada öğretmenlerin psikolojik sağlıkları ve yaşam doyumları orta düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin psikolojik sağlıklarının cinsiyet ve yaşa göre farklılık gösterdiği, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin 31-40 yaş arası öğretmenlere göre psikolojik sağlıkları yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin yaşam doyumları cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, yaş, mesleki kıdem, okul kademesi, öğretmenlik alanına göre değişmemiştir. Psikolojik sağlık ile yaşam doyumunu arasında orta yönlü pozitif bir ilişki bulunmuştur. Psikolojik sağlığın yaşam doyumunun %13'ünü açıkladığı ortaya konulmuştur (Köse, Kartal ve Uzun, 2023).

Öğretmenler, sadece iş, yaşam doyumunu ve psikolojik sağlık olarak değil aynı zamanda deprem sonrası travmalarda yaşamışlardır. Buna ilişkin Demirtaş, Doğru ve Kılıç (2023) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin deprem anında ölüm korkusu, yakınlarını kaybetme korkusu, dehşet, endişe, çaresizlik, ümitsizlik duyguları yaşamıştır. Öğretmenler kısmi ya da büyük maddi kayıplar yaşadıklarını, yakınlarını kaybeden ve yaşama isteğini kaybettiklerini bildirmiştir. Uyku düzeninde değişiklik yaşadıklarını, uykusuzluk, yorgunluk, odaklanamama gibi problem yaşadıklarını ve bunların okuldaki performanslarını etkilediğini belirtmişlerdir. Deprem sonrasında binalara girdiklerinde korku

ve kaygı hissettiklerine ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonuçları Karbeyaz (2023)'ün araştırma sonuçları ile uyushmaktadır. Ayrıca Karbeyaz (2023)'ün araştırmasında öğretmenlerin deprem kaygısı ölçeklerinden alıkları puanlar ortalamasının üzerinde bulunmuştur. Demirtaş, Doğru ve Kılıç (2023)'ün diğer araştırma sonuçlarına göre depremden sonra meslektaşlarıyla ilişkilerini değerlendirdiklerinde iletişim kopukluğu, gerginlik, uyumsuzluk gibi olumsuzların yanında dayanışma, anlayış ve merhamet gibi olumlu değişimlerinde gerçekleştiğini bildirmişlerdir. Ateşgöz (2023) tarafından öğretmenlerin örgütsel iletişim düzeylerine yönelik yapılan araştırmada deprem gibi büyük olaylar karşısında daha fazla iletişim becerilerine ihtiyaç duyulduğu için örgütsel iletişim konusuna önem verilmesi gerektiğine değinilmesi bakımından Demirtaş, Doğru ve Kılıç (2023)'ün araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Ateşgöz (2023)'ün araştırmasından elde edilen diğer sonuçlara göre mevcut iş yerlerindeki çalışma süresi ile örgütsel iletişim arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuş ve çalışılan kuruma hissedilen aidiyet duygusunun pozitif iletişim pratiklerine katkı sunduğuna ulaşılmıştır.

Deprem sonrası süreç, öğretmenleri etkilediği kadar öğrencileri de etkilemiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum süreçlerinin incelendiği bir çalışmada farklı ilde eğitim gören deprem yaşamış okul öncesi dönem çocuklarının korku, kaygı, etkinliklere katılmada güçlük, okula gelmek istememe, odaklanma problemleri, çekingenlik, yalnız kalma isteği, okula uyum ve aileden ayrılma konusunda zorluk yaşadıklarına ulaşılmıştır (Özel ve Ersoy, 2023). Yapılan araştırmalar deprem sonrası süreçte sadece öğretmenlerin değil öğrencilerin de psikolojik anlamda etkilendiğine işaret etmesi bakımından önemlidir.

Deprem sonrasında yaşanan psikolojik etkilerden en çok hissedilen ve dile getirilenler arasında korku ve kaygı duygularına yer verildiği görülmüştür (Demirtaş, Doğru ve Kılıç, 2023; Karbeyaz, 2023; Özel ve Ersoy, 2023). Deprem sonrasında kaygı bozukluğu ile mücadelede teknolojik yaklaşımların kullanılmasına yönelik (Karabulut, 2023) tarafından bir araştırma yapılmıştır. Araştırmaya göre metaverse, eğitsel dijital oyunlar ve ChatGPT gibi teknolojik imkanlardan yararlanılarak deprem kaygısının üstesinden gelinebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan literatür taraması sonucunda araştırma sonuçlarına ilişkin bulgular yapıldığı yere göre araştırmalar, araştırmalarda kullanılan yaklaşımlar, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmalardaki örneklem özellikleri, konu alanlarına göre araştırmalar olmak üzere beş alt başlıkta incelenmiştir. Araştırmalar Adana, Adıyaman, Antalya, Elazığ, Gaziantep, Hatay, İstanbul, Kahramanmaraş, Kırşehir, Kilis, Malatya ve Osmaniye illerinde yapılmıştır. Araştırmalarda en çok nitel yöntem kullanılmış, bunu nicel ve karma araştırma yöntemleri takip etmiştir. Doküman, görüşme formu, ölçek, rubrik gibi veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmalar çoğunlukla öğretmenler üzerinde yapılmış, bunu okul yöneticisi ve öğretmen adayları takip etmiştir.

İncelenen araştırmalarda; uygulanan politikalar, depremin eğitim üzerine etkisi, çevrimiçi öğrenme/acil uzaktan eğitim, afet eğitimi/deprem farkındalığı, depremin psikolojik etkilerine yönelik konu başlıkları yer almıştır. MEB'in ilk andan itibaren sahalarda olduğu ve uluslararası afet yönetimi standartları çerçevesi bu politikaları şekillendirmiştir. Depremin eğitim üzerine etkilerine bakıldığında sıklıkla yaşanan olumsuzluklardan bahsedilmiş ve buna ilişkin çözüm önerilerine yer verilmiştir. Deprem gibi kriz durumlarında eğitim hizmetlerinin sürdürülebilmesinde çevrimiçi öğrenme / acil uzaktan eğitim olgusu önem kazanmış ve buna ilişkin gerekli yatırım ve eğitimlerin yapılması gerektiği belirtilmiştir. Afet eğitimlerinin verilerek deprem sonrası süreçte gereken farkındalığın kazandırılması ve deprem öncesinde de aynı şekilde bilinçlendirme politikalarına ağırlık verilmesi gerektiğine yer

verilmiştir. Psikolojik anlamda bireyleri etkileyen bir afet olması bakımından depremin öğretmen ve öğrencilerde korku, kaygı, çaresizlik, travma, odaklanamama, okula uyum problemleri gibi psikolojik etkilerinin olduğu ortaya konulmuştur.

Son olarak araştırmalar göstermektedir ki geleneksel eğitim sistemi, afet gibi kriz dönemlerinde sürdürülebilir bir yaklaşım sunmamaktadır. Dünyanın gelişen ve değişen gerçekliğinden hareketle uygulanan politikalarda eğitimde dijitalleşme ve teknolojik yatırımlara önem verilmelidir. Bu yatırımlar uzun vadede yüksek yararlarla ilişkilidir. Okul yöneticilerinin kriz durumlarında tüm sorumluluk kendilerine verilerek milli eğitim müdürlükleri tarafından yalnız başına bırakılmaması ve daha fazla destek sunulması önemlidir. Okul yöneticileri baskıya uğratılmamalıdır. Pozitif liderlik ve etkin yönetim sunulmalıdır. Okullarda afet eğitiminin yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Deprem öncesi süreçte de afet eğitimine gereken önem verilmelidir. Eğitim programları ve müfredatlarında revizyona gidilmelidir. Deprem sonrası süreçte psikososyal destek çalışmalarının yetersizliği ya da hiç olmaması en sık dile getirilen durumlar arasındadır. Psikososyal destek çalışmalarına ağırlık verilmeli ve bu konuda öğretmen ve öğrencilere gereken destek ivedilikle sağlanmalıdır. Yapılan araştırma sonucunda depreme hem altyapı hem de toplumsal anlamda hazırlıklı olunmadığı ve bu hazırlıklı olmama durumunun bugünkü sorunların yaşanmasında etkili olduğu görülmektedir.

- Deprem gibi kriz durumlarının eğitimsel anlamda etkin bir şekilde yönetilebilmesi ve eğitim hizmetlerinin sürdürülebilmesine ilişkin öneriler şunlardır;
- Deprem sonrası süreçte eğitim hizmetlerinin etkin bir şekilde sürdürülebilmesi için MEB ve diğer kurumların etkin bir şekilde koordinasyon kurulmalıdır.
- Dezavantajlı grupların eğitime erişimde eşitsizlik yaşamamaları için yerel ve merkezi düzeyde önlemler alınmalıdır. Örneğin geçmişte uygulanan mobil ders çalışma atölyeleri projesinde olduğu gibi otobüsler ders çalışma alanı olarak öğrencilere hizmet vermek üzere tasarlanabilir ve bölgelere gönderilebilir (Telli Yamamoto ve Altun, 2023).
- Deprem sonrası süreçte MEB, öğretmenlere tayin ve farklı illere geçici görevlendirme gibi yöntemler konusunda esneklik sağlamalı ve öğretmenlere maddi ve manevi anlamda destek olan politikaları benimsemelidir.
- Yerel yönetimleri düzeyinde vali, kaymakam, il ve ilçe milli eğitim müdürlerinin astlarına karşı sert yaklaşım göstermek yerine onların sorunlarını anlamaya çalışmalı ve duyarlı bir yaklaşım göstermelidir.
- Okul yöneticilerine kriz durumu yönetimine ilişkin gerekli talimatlar ve uygulamalar açık ve net bir şekilde ifade edilmeli, sorumluluk paylaşımı ve çözüm bulma noktasında okul yöneticileri yalnız başına bırakılmadan milli eğitim müdürlükleri destek sunan bir yaklaşım sergilemelidir.
- Zaten psikolojik anlamda örselenmiş olan okul yöneticilerine ve öğretmenlere, milli eğitim müdürlükleri tarafından baskıcı bir yaklaşım göstermek yerine kriz durumlarında etkin liderlik ve yönetim becerilerinin geliştirilmesine yönelik maddi ve manevi anlamda destek sunulmalıdır.
- Sahadaki problemlerin çözümüne yönelik olarak direkt iletişim kanalları kurulmalıdır. Eğitim kurumlarının müdürleri yaşanan sorunlara çözüm bulma konusunda yalnız başına bırakılmamalıdır.

- Deprem sonrası süreçte eğitim kurumlarının ihtiyaç duyduğu personel, materyal ve bina desteği sağlanmasına yönelik çözüm sunan bir yaklaşım benimsenmeli, örneğin farklı illerden öğretmenlerin geçici görevlendirilmesi ya da kurumdaki öğretmenlerin farklı illere geçici olarak görevlendirmelerinin ivedilikle yapılması sağlanmalıdır.
- Öğretmen ve öğrencilerin temel insani ihtiyaçlarının karşılanması konusunda hızlı adımlar atılmalı ve barınma, ulaşım, yemek ve ücret gibi konularda gereken iyileştirmeler sağlanmalıdır.
- Kriz durumlarının yönetimine ilişkin okul ve diğer kurumlarla iş birliği halinde detaylı sivil savunma planları hazırlanmalıdır.
- Deprem sonrası süreçte öğrenci devamsızlıkları, nakil süreçleri, psikososyal destek yetersizliği ve müfredatın uygun olmaması en çok bildirilen sorunlar arasındadır. Buna yönelik öğrencilerin devamlılığını sağlamak için sosyal çevre desteğinin sağlanması ve çocukların komşu çocuklarla beraber okula gelmesinin teşvik edilmesi, nakil süreçlerinden dolayı uyum sağlamakta zorlanan öğrencilere rehberlik desteği sağlanması, öğretmen ve öğrencilere yönelik psikososyal destek verilmesi bunu için de gerekli öğretmen görevlendirmelerinin ve atamalarının norm kadroya bakılmaksızın her okula rehber öğretmen pozisyonunun bulunması, halihazırda uygulanan müfredatın yoğun içeriğinin deprem sonrası süreçte uygulanabilirliğinin olmamasından dolayı müfredat konusunda düzenlemelere gidilmesi gereklidir.
- Deprem sonrası süreçte eğitimci ve öğrencilerin psikolojik destek kaynaklarına erişim sağlayamadıkları ya da çok yetersiz bulduklarına ulaşılmıştır. Gereken psikososyal desteğin verilmesi konusunda norm kadroya bakılmaksızın her okula en az bir rehber öğretmenin atanması gereklidir. Okullarda bunun yanı sıra sağlık hizmetleri ve ruhsal anlamda destek olacak şekilde yetiştirilmiş ruh sağlığı hemşiresinin atanması gereklidir.
- Çevrimiçi öğrenme ve acil uzaktan eğitim konularında gerekli altyapı ve teknik donanım desteği ivedilikle sağlanmalıdır. Buna yönelik internet erişim noktaları, portatif bir şekilde tasarlanmış ortak bilgisayar kullanım alanları, internet hizmetlerinin daha ucuza mal edilmesi gibi çözümler hayata geçirilmelidir.
- Deprem sonrası süreçte çevrimiçi öğrenmedeki yaşanan aksaklık ve başarısızlıklardan ders çıkarılmalıdır. Artık çevrimiçi öğrenme hayatın aktif bir parçası haline geldiği gerçeğinden hareketle eğitim programları ve müfredat içeriği, çevrimiçi öğrenmenin doğasına uygun bir şekilde tasarlanmalı ve düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin çevrimiçi eğitim verebilmesine ilişkin yeterlikleri artırılmalıdır. Bu konuda öğretmenlere eğitimler verilmelidir. Öğretmenlerin çevrimiçi eğitim verebilmesi için gerekli cihaz ve internet desteği sağlanmalıdır.
- Deprem sonrası süreçte çevrimiçi öğrenme ya da azil uzaktan eğitim konusunda sorunlar yaşanmaması için artık eğitimde teknolojik altyapı yatırımları yapılmalıdır. Örneğin deprem öncesi süreçte öğrencilerin uzaktan eğitim alabileceği afetlere dayanıklı internet erişim noktaları ve cihazlarının bulunduğu hem eğitim hem de iletişim ve haberleşme gibi ihtiyaçlar için kullanılacak çok amaçlı yapılar inşa edilmelidir.

- Eğitim hizmetlerinin geleneksel yapısının afet gibi durumlar karşısında sürdürülebilir olmadığı, bunun içinde eğitim hizmetlerinde dijitalleşmeye gidilmesi ve personel eksikliğinde dahi her bireyin eğitime ulaşabilmesinin sağlanması gereklidir. Örneğin eğitim içerikleri YouTube gibi platformlara yüklenerek zaman ve mekan kısıtlaması olmaksızın bu içeriklerle öğrenme kayıpları giderilmelidir. Ayrıca öğrencilere yönelik videolar, e-kitaplar, podcastler gibi içeriklerin her an her yerden ulaşılabilir olması ve mobil uygulamalar geliştirilerek mobil uygulamalar aracılığıyla verilmesi ve internet bağlantısı ihtiyacı duymayacak bulut ve bireysel depolama imkanlarıyla desteklenmesi gerekmektedir.
- Okul binalarının deprem sonrası süreçte eğitim dışındaki işlevlere hizmet etmesi gibi durumlar bakımından eğitim hizmetlerinin binaya bağımlı kalmayacak şekilde yeniden düzenlenmesi ve ele alınması gereklidir.
- Eğitimde dijitalleşme ve teknoloji kullanımı ilk başlarda çok fazla yatırım yapmayı gerektirse de lojistik ve insan gücü gibi kaynak harcamalarını minimize ederek uzun vadede kamu kaynaklarında tasarruf sağlaması ve eğitimde kesintisiz hizmetin verilmesini sağlaması bakımından uzun vadeli yararları bulunmaktadır.
- Teknolojiden daha fazla yararlanılmalı ve kaygıların giderilmesi, deprem farkındalığının verilmesi gibi konular hakkında sanal gerçeklik ve dijital oyunlardan yararlanılmalıdır. Dijital platformlar, güvenli bir şekilde hataları tekrarlama ve durumlar üzerinde çeşitli senaryolar hakkında denemeler yapma fırsatı sunması bakımından eşsiz öğrenme fırsatı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Afet yönetimi terimleri sözlüğü (2023). <https://www.afad.gov.tr/aciklamali-afet-yonetimi-terimleri-sozlugu> adresinden 09.03.2024 tarihinde edinilmiştir.
- Arıcı, F., Bozkaya, H., Cengiz, E., & Kuzey, M. (2023). Education in Disaster Situations: The Impact of The Kahramanmaraş Earthquake on Teachers' Experiences. *Sakarya University Journal of Education*, 13(4 - Special Issue - Disaster Education and Education in Disaster Regions), 650-684. doi: <https://doi.org/10.19126/suje.1375691>.
- Arslan, M. (2023). Okul müdürlerinin 6 Şubat Kahramanmaraş Depremi sonrası okullarda karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 10(97), 1550-1559.
- Aslander, M. ve Berkant, H. G. (2023). Okul Öncesi Eğitiminde Depremi Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitim Yansımaları*, 7(2), 22-34.
- Ateşgöz, K. (2023). Deprem Sürecinde Örgütsel İletişim: 6 Şubat Depremleri Kapsamında Adana İlinde Bir Saha Araştırması. *Türkiye Medya Akademisi Dergisi*. Cilt: 3 Sayı: 6, s. 151-184. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8378620>.
- Çakır, Ö., Ocak, M. A., Erdoğan, F., Kızılısıkoğlu, G. ve Üstündağ, D. T. (2023). Deprem sonrası üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin memnuniyet düzeyleri ve görüşleri. Çetinkaya, E. (Ed.), *Tüm Yönleriyle Depremler ve Etkileri*, içinde (S. 113-130). Ankara: Berikan.
- Çakmak, E., Şahin, C. ve Yılmaz, M. (2023). "Öğretmenlerin Deprem Farkındalığına İlişkin Görüşleri", *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636 7637), Vol:8, Issue:47; pp:2499 2507 DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOU RNAL.68387>.

- Demirtaş, Z., Doğru, E. ve Kılıç, M. F. (2023). 6 Şubat Kahramanmaraş Depremlerinde Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Yaşadığı Travmalar. *Eğitim Yansımaları*, 7(2), 51-64.
- Erdoğan, F. ve Atabay, M. deprem sonrası öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. Çetinkaya, E. (Ed.), *Tüm Yönleriyle Depremler ve Etkileri*, içinde (S. 81-94). Ankara: Berikan.
- Etem, G. & Çelik, S. K. (2023, June). İlkokullarda Depreme Yönelik Yapılan Çalışmalarının İncelenmesi. In *International Conference on Pioneer and Innovative Studies* (Vol. 1, pp. 418-424).
- Genç, R., İsa, Ünal, İ., Yıldırım, O. Z., Peker, Z., Yardımcı, G. M., ve Oyunlu, İ. (2023). 6 Şubat Depreminin Ardından Deprem Bölgesinde Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Premium e-Journal of Social Science (PEJOSS)*, 7(33), 768-779.
- Kaptan, K., & Yılmaz, O. (2013). Evaluation of Disaster Management E-Learning Webs in Turkey. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, 4(12), 53-60.
- Karabulut, H. (2023). Deprem sonrası kaygı bozukluğu ile mücadelede teknolojik yaklaşımlar: metaverse, dijital oyun ve chat gpt uygulamaları. Akgün, A. ve Duruk, Ü. (Ed.), *Eğitim Alanında Güncel Bilimsel Araştırmalar-II*, içinde (s. 73-96). Ankara: İksad.
- Karatabak, S. ve Alanoğlu, M. (2023). Deprem sonrası eğitim hayatına dönüş. Büyükaslan, H., Çiftçi, H. ve Delen, V. (Ed.), *11.uluslararası gap zirvesi bilimsel araştırmalar kongresi* içinde (s.308-314). Gaziantep: Türkiye.
- Kelime.com (2023). <https://kelime-com.offcampus.anadolu.edu.tr/kelime/deprem/63335404101dea5b8e0e6df2-6333540482cdb227444edfdb/tr/tumu/akts> adresinden 11.01.2024 tarihinde edinilmiştir.
- Köse, A., Kartal, İ ve Uzun, M. (2023). Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları ve Yaşam Doyumları: 6 Şubat 2023 Depremi Sonrası Bir Araştırma. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 94-115.
- Mavi, D., & Tuti, G. (2023). The Reflections of Earthquakes on Education: Insights From School Managers. *Sakarya University Journal of Education*, 13(4 - Special Issue - Disaster Education and Education in Disaster Regions), 701-720. doi: <https://doi.org/10.19126/suje.1380907>.
- Özel, Ö. ve Ersoy, B.2(023). depremden Etkilenen Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Uyum Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (Özel Sayı), 465-481.
- Özer, M. (2023). Education policy actions by the Ministry of National Education after the earthquake disaster on February 6, 2023 in Türkiye. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 12(2), 219-232. <https://doi.org/10.14686/buefad.1261101>.
- Özer, Mahmut., Şensoy, Sadri., & Suna. (2023). "The Impact of Post-Disaster Education Management for the Recovery of a Region following the February 6 2023 Earthquakes in Türkiye". *TRT World ResearchCentre*.
https://www.researchgate.net/publication/371159436_The_Impact_of_Post-Disaster_Education_Management_for_the_Recovery_of_a_Region_following_the_February_6_2_023_Earthquakes_in_Turkiye adresinden edinilmiştir.

- Sözen, N. (2023). Multifaceted Educational Needs of Primary School Students Moving to Istanbul Due to Earthquake. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 11(4), 108-121.
- Tatlı, C. (2023). Depremler ve eğitim: teknolojinin katkısı ve eğitim perspektifi. Çetinkaya, E. (Ed.), *Tüm Yönleriyle Depremler ve Etkileri*, içinde (S. 19-34). Ankara: Berikan.
- Yamamoto, T. G. ve Altun, D. (2023). Türkiye'de Deprem Sonrası Çevrimiçi Öğrenmenin Vazgeçilmezliği. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 125-136.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Doküman incelemesi. Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (Ed.), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, içinde (s.187-202). Ankara: Seçkin.
- Yüksel, H. İ., & Akbel, E. (2023). Earthquakes and Disaster Education in Our Country and in the World. *Uşak University Journal of Engineering Sciences*, 6(1), 52-66.

ÖĞRETMENLERİN GÜNLÜK DERS SAATİ SAYISININ EĞİTİM KALİTESİNE ETKİSİ

M.HİLMİ EREN⁸

ÖZET

Bu araştırma, öğretmenlerin günlük ders saati sayısının eğitim kalitesine etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Ders saatleri genelde haftalık olarak hesaplanmakta ancak günlere nasıl dağıldığı pek incelenmemektedir. Derslerin birkaç güne sıkıştırıldığı ve okulda geçen sürenin sadece öğretim için harcandığı programlara sıkça rastlanmaktadır. Yapılan araştırmalarda, günde 3-4 saat öğretim için zaman harcıyıp, geriye kalan sürede öğretmenlerle istişare, mesleki gelişim faaliyetleri, toplantılar, derse hazırlık çalışmaları ve öğrencilerle birlikte etkinlikler yapıldığında, eğitim kalitesinin arttığı saptanmıştır. Çalışmamızda betimsel araştırma modeli ve olgubilim araştırma modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerin ders saati ile ilgili mevzuatlar, raporlar ve akademik çalışmalar incelenmiştir. Online anket formu ile Türkiye genelinde görev yapan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri alınmış, elde edilen veriler farklı demografik değişkenlere göre analiz edilmiştir. Öğretmenlerin günlük ideal ders saati sayısının 4 saat olduğu ve bu sürede ücret değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Günlük ders saati çokluğunun öğretmenlerin verimliliğini ve eğitim kalitesini etkilediği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenler, Haftalık Ders Programı, Günlük Ders Saati, Eğitim Kalitesi, Öğretmen Verimliliği

THE IMPACT OF TEACHERS' DAILY TEACHING HOURS ON EDUCATION QUALITY

ABSTRACT

This study aimed to explore the influence of teachers' daily teaching hours on education quality. Class hours are usually calculated on a weekly basis, but how they are distributed over the days is rarely examined. Instances where lessons are condensed into a few days, with school time solely dedicated to instruction, are common. Research indicates that allocating approximately 3-4 hours per day to teaching, while utilizing the remaining time for teacher consultations, professional development activities, meetings, lesson planning, and student engagement, leads to enhanced education quality. Employing both descriptive and phenomenological research models, the study examined legislative frameworks concerning teachers' teaching hours, along with pertinent reports and academic literature. Feedback was collected from preschool, primary, middle, and high school teachers across Türkiye via an online survey, analyzing the data across various demographic variables. Study findings suggest that the optimal daily teaching duration for teachers is 4 hours, with no significant discrepancy based on salary considerations. Moreover, an excess of daily teaching hours was found to detrimentally impact teacher productivity and education quality.

⁸ Öğrenci, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, bilgi@mhilmieren.com

Keywords: Teachers, Weekly Class Schedule, Daily Teaching Hours, Education Quality, Teacher Productivity.

GİRİŞ

Eğitim; yeni yetişen bireylerin üretken, sağlıklı, mutlu ve sosyal yönden gelişmiş bir şekilde yetişmesini sağlar. Devletler bu şekilde hayatta kalır. O nedenle, devlet bütçelerinin en büyük kısmı genelde eğitime ayrılır. Eğitim bütçesinin en büyük kısmını ise personel giderleri oluşturmaktadır. PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlar, eğitim kalitesini ölçmek için önemli bir araçtır. Bu sınavlar; ülkelerin eğitime ayırdıkları bütçeyi ne kadar verimli kullanabildiklerini, harcanan paranın, bireylerin ilgi, yetenek ve kabiliyetini artırıp arttırmadığını, ülkenin gelişmişliğinin ne durumda olduğunu gösterir. Eğitim kalitesini ölçen uluslararası değerlendirmelerde ve OECD raporlarında, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ve öğretmenlerin okulda ne kadar süre geçirdikleri de önemli bir kriter olarak yer almaktadır (OECD, 2021). Gelişmiş ülkelerde görev yapan öğretmenler, okulda geçen bir günlük sürenin üçte ikisini öğretim faaliyeti için, geriye kalan kısmını ise derse hazırlık çalışmaları, materyal hazırlama, öğretmenler arası istişare ve işbirliği, mesleki gelişim faaliyetleri, toplantılar, öğrencilerle ve velilerle iletişim gibi faaliyetlere ayırmaktadır. Japonya’da bu oran yaklaşık yarı yarıyadır (Stevenson, 1998).

Center for American Progress için hazırlanan bir raporda, okul günlerini yeniden tasarlamak üzerine bir araştırma yapılmıştır. Öğretme ve öğrenme için yenilikçi programların araştırıldığı raporda, öğretmenler bir günde 4-5 saat öğretim yapmaktadır ve geriye kalan zamanları ders dışı faaliyetler, mesleki gelişim ve öğrencilerle etkinlik yaparak geçirmektedir (Benner ve Partelow, 2017). 21.Yüzyıl öğretim yaklaşımlarında, bireylerin ilgi ve yeteneklerine, bireysel farklılıklara daha çok önem verilmektedir. Bu yeni yaklaşımlar; esnek zaman ve öğrenci grupları ile etkileşim ihtiyacını doğurmaktadır. Türkiye’de, akademik başarı ile öğrencilerin okulda geçirdiği zamanlarının ilişkisini inceleyen çalışmalar azdır. Okul saatleri ile ders süreleri hakkında; öğretmen, yönetici, veli ve öğrenci görüşlerini irdeleyen çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir (Çaycı, 2018:118). Araştırmamızda, günlük ders saati sayısının önemine dikkat çekilerek, eğitim kalitesinin ve öğretmen verimliliğinin artması amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin günlük ders saati sayısı hakkında, öğretmen görüşlerini alınarak, bir gün içinde çok ders yaptıklarında, kendilerini nasıl hissettikleri, duyguları ve deneyimleri anket formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edilerek değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmamız; günlük ders saati sayısının azaltılarak, öğretmenlerin öğrencilerle daha ilgili ve etkileşim içinde olabileceği fırsatların oluşturulmasına katkı sunacaktır.

KURAMSAL BİLGİ

Eğitimin amacı; yeni doğan çocukların, kendisine, ailesine ve devletine yararlı bir vatandaş olarak yetişmesini sağlamaktır. Her devletin eğitim amacı, yasalarında belirtilmiştir. Türkiye’de eğitimin amacı, Milli Eğitim Temel Kanunu ile açıklanmıştır. Bu kanun; eğitimin amaç ve ilkelerini, eğitim sisteminin yapısını, öğretmenlik mesleğini, okul binası ve tesislerini, eğitim araç ve gereçlerini, devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluklarını açıklamaktadır (MEB, 2021). Milli Eğitim Temel Kanunu’nun ilk maddesinde; yetiştirilecek yurttaşların beden, ruhen, zihnen ve duyu bakımından dengeli ve sağlıklı olması istenmektedir. Kişiliği ve karakteri gelişmiş, hür ve bilimsel düşünme gücü olan, topluma karşı sorumluluk duygusu olan kişilerin yetiştirilmesi amacından bahsedilmektedir. Genel amaçlarda bireyin mutlu olması ve toplumun mutluluğuna katkı sunması da istenmektedir. Yetiştirilen yurttaşların, ülkenin sadece iktisadi kalkınmasına değil, sosyal ve kültürel kalkınmasına da katkı sunması beklenmektedir.

Eğitim sisteminin en etkili unsuru öğretmenlerdir. Bir ülkedeki eğitim sistemi veya bir okulun başarı ancak öğretmenler ile mümkündür. “Bir eğitim sistemi ancak öğretmenleri kadar başarılı ve güçlüdür. Dolayısıyla ğretmenlerimize yapılacak her yatırım, eğitim sistemimizin başarısını doğrudan etkileyecektir.” (MEB, 2021). 1-3 Aralık 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilen 20. Millî Eğitim Şurasında, ğretmen yetiştirmenin iyileştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi kararı alınmıştır. Bu kararlar arasında, eğitim sisteminin kalitesinin izlenmesi de yer almaktadır. Eğitim kalitesini en çok etkileyen öğretmenlerdir. Ancak bu konuda dikkat edilmesi gereken nokta, sadece öğretmenin niteliği değildir. Öğretmenin alışma koşullarının da iyi düzenlenmiş olması gerekmektedir. Gelişmiş lkeleri incelediğimizde, öğretmenlerin çalışma saatlerinin iyi düzenlendiği ve ğretim dış faaliyetlere önem verildiği ve bunun için de süre ayrıldığı görülmektedir (OECD, 2021)

Eğitimde kalite; öğrencilere hedeflenen bilgi ve becerileri kazandırabilme başarıdır. Devletin eğitim amaçlarına; girdi, süreç, çıktı ve ürün olarak ulaşabilmesidir. Devletin belirlediği eğitim amaçlarına ulaşılabilmek durumu ve okulun misyonunu gerçekleştirme ls de kalite konusunda yorum yapmamız sağlar. Öğrencinin okula başlaması ile mezun olması arasında geçen sürede; bilgi, beceri ve kabiliyet açısından önemli bir değişim ve gelişim gösteriyorsa, ğrenci kendini geliştirmiş ise, eğitimde kalite var şeklinde yorum yapabiliriz. Bu yaklaşım girdi-süreç ve çıktı aşamaları ile de açıklanabilir (Harvey ve Green, 2006). Okullardaki ders saatleri ile başarı arasındaki ilişkiyi, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde araştıran bir çalışmada, OECD verileri ve PISA sonuçları kullanılarak bir inceleme yapılmıştır. Bazı ülkelerde, 15 yaşındaki öğrenciler haftada 4 saat Matematik dersi alırken, az sayıdaki ülkelerde bu süre 7,5 saate kadar çıkmaktadır. Ancak PISA sonuçlarında bu süre farkının başarıyı arttırıcı fazla bir etkisi olmamıştır. Daha az Matematik dersi gören lkeler, PISA değerlendirmelerinde ilk sıralarda yer almıştır (Lavy, 2010).

YÖNTEM

Öğretmenlerin günlük ders saati sayısının eğitim kalitesine etkisini araştırdığımız bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerin günlük ders saati hakkındaki mevzuatlar, raporlar ve akademik çalışmalar incelenmiş, öğretmenlerle anket çalışması yapılarak, veriler toplanmış ve mevcut durum betimleyici bir şekilde sunulmuştur. Çalışmamızda aynı zamanda nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomonoloji) araştırma modeli de kullanılmıştır. Bir gün içinde normalden çok fazla saat derse giren öğretmenlerin; duyguları, deneyimleri ve okul ortamındaki çalışma şekilleri incelenerek, eğitim kalitesine etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma konusu için görüşlerini aldığımız ğretmenler, Türkiye genelinde görev yapan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleridir. Kamu ve özel sektör ayrımı yapılmadan, tüm öğretmenler araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma evreni, 2022 yılı verilerine göre 1.139.673 öğretmenden oluşmaktadır. Bu ğretmenlerin 975.698’i kamu okullarında, 163.975’i ise özel okullarda görev yapmaktadır. Örneklem oluştururken nitel analizlerde kullanılan “maksimum çeşitlilik örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Türkiye’nin yedi bölgesinde görev yapan öğretmenlerden farklı okul türlerinde, farklı branşlarda ve kadın/erkek öğretmenler araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmamızda, “Günlük Ders Saati Sayısı Hakkında ğretmenlerin Görüşleri” anket formu kullanılmıştır. Anket formu oluşturulurken konu hakkında uzman kişilerin öneri ve görüşleri dikkate alınmış, gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra anket uygulanmıştır. 10 sorudan oluşan anket formunun sonuna bir metin kutucuğu eklenerek, öğretmenlerin anlatmak istediği başka düşünceleri varsa yazmaları istenmiştir.

BULGULAR VE SONUÇ

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 41,3'ü günlük ideal ders saati sayısını "4 saat" olarak tercih etmiştir. Günlük 4 saat seçeneği, en yüksek yüzde ve frekans değerine sahiptir. Öğretmenlerin haftalık ders saati tercihlerinde en yüksek oran % 41,3 ile haftalık 20 saat ders seçeneğine aittir. Tatmin edici ücret durumunda da bu tercih % 34,7 ile en yüksek oranı almıştır. Tatmin edici ücret değişkenine göre, öğretmenlerin günlük ders saati tercihinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır. Yapılan analizlerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Okul türü ve branş değişkenine göre günlük ideal ders saati sayısını analiz ettiğimizde, günlük ders saati tercihi ortalama 5,0 saat ile en yüksek liselerde görev yapan öğretmenlere aittir. Branşa göre en yüksek ortalama ise Matematik ve Meslek dersleri öğretmenlerine aittir.

İstatistikî bilgilerin ve bilinenin aksine, öğretmenlerin günlük ders saati sayısının oldukça fazla olduğunu, öğretmenlerin etkili ve verimli ders işleyebilmek için, günlük 4 saat ve haftalık 20 saat derse girmeyi tercih ettiği saptanmıştır. Günlük ders saati sayısı 4 saati geçtiğinde, öğretmenlerin kendilerini etkili ve verimli hissedemeyeceği, ülke genelinde bu durumun yaygınlığı sebebiyle, eğitim kalitesinin düşeceği anlaşılmıştır. ABD'de bazı okullar günlük programını yenilemiş, ders saatlerini azaltıp, öğretim dışı faaliyetler için öğleden sonra zaman ayırmıştır. Değişiklik sonrası okullardaki başarıda belirgin bir artış gözlemlenmiştir (Iasevoli, 2017). Öğretmenin gün içinde öğretim için geçen süresi 3-4 ders saati ile sınırlandırılmalıdır. Öğretim için geçen 3-4 saat haricinde, belirli bir süre de öğretim dışı faaliyetlere ayrılmalıdır. Ancak bu yenilik, uygun koşullar sağlandıktan sonra yapılmalıdır. Öğretim dışı faaliyetler için okulda yeterli koşullar sağlanmadan öğretmeni boş olarak 1-2 saat okulda bekletmek yanlış bir uygulama olacaktır.

KAYNAKÇA

- Benner, M., & Partelow, L(2017). Reimagining the school day: Innovative schedules for teaching and learning. Center for American Progress.
- Çaycı, B(2018). İlkokullardaki ders süresi ve ders saatlerinin sınıf öğretmeni görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 3(5) , 117-131.
- Harvey, L & Green, D(1998). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 18(1), 9-16.
- Iasevoli, B(2017). Reimagining the school day. *Education Week*, 36(24), 5.
- Lavy, V(2010). Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries. National Bureau Of Economic Research.
- Milli Eğitim Bakanlığı 2021 yılı idare faaliyet raporu. (2022, Mart 1). Erişim Tarihi: 12.01.2023, <https://sgb.meb.gov.tr>
- OECD (2021), *Education at a glance 2021: OECD indicator*, OECD Publishing
- OECD (2021), *How much time do teachers and school heads spend teaching and working?*, In *education at a glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Stevenson, H. W(1998). Guarding teachers time. *Education Week*, 18(2), 52.

ÖĞRENME MERKEZLİ LİDERLİK İLE ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ: ÖĞRETMEN MESLEKİ GELİŞİM TOPLULUKLARININ ARACI, KOLEKTİF YETERLİĞİN DÜZENLEYİCİ ROLÜ

ASUDE ELİF ŞAHİN⁹, ONUR ERDOĞAN¹⁰

ÖZET

Geçmişten günümüze eğitim çeşitli boyutlarıyla toplumların odağında bulunmakta ve özellikle son yıllarda hedefler süreçlerden çıktılara doğru kaymaktadır. Bu kapsamda okuldaki süreçleri iyileştirme bağlamında dünya çapında politika yapıcılar ve uygulayıcılar öğretimin etkililiğinin artırılmasına odaklanmaktadır (Bryk vd., 2010). Sosyal Bilişsel Kuram'a dayalı olarak öğretmen öz yeterliği çoğunlukla pozitif öğretmen davranışlarını öğrencilerin öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirmektedir. Öğretimin iyileştirilmesinde öncelikle öğretmende var olan yetenekler öğrenci sorumluluğunu ve öğrenme çıktılarını istenilen seviyeye getirebilecek ölçüde olmalıdır (Bandura, 1989; Henson, 2001). Öğretimsel çıktıların ve okula ilişkin çeşitli süreçlerin iyileştirilmesinde kilit role sahip olan öğretmen öz yeterliğine geçmişten günümüze yoğun bir ilgi bulunmakta ve bu ilgi hala varlığını sürdürmektedir (Lazarides vd., 2021; Liu, Bellibaş & Gümüş, 2020; Marschall, 2021).

Öz yeterliği yüksek öğretmenlerin öğrencileri performans bakımından incelendiğinde diğer sınıflara oranla daha başarılı oldukları görülmektedir (Henson, 2001). Bunun sebebi, öz yeterliği yüksek öğretmenlerin, öğrencilerini teşvik etmesi, yanlış anlaşılan konuya doğru zamanda müdahale etmeleri ve konunun daha kolay anlaşılması için görsel öğeler kullanmalarındadır.

Öğretmen öz yeterliğinin etkilediği bir diğer alan ise iş doyumudur. İş doyumunu, öğretmenlerin performansları ve mesleğe karşı tavırlarında belirleyici bir rol oynamaktadır. Öz yeterlik seviyesi düşük olan öğretmenler mesleklerinde daha fazla doyumsuzluk yaşamaya hatta mesleklerini bırakmaya yatkındırlar (Demirdağ, 2015). Öğretmenlerin öz yeterlik algısı arttıkça iş doyumları da artmaktadır ve bu da öğretmenleri stresten ve psikolojik yıpranma durumundan korumaktadır. (Kasalak & Dağyar, 2020; Alridge & Fraser, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Pozitif öğrenme ortamını yaratmada bir diğer önemli husus ise okul liderleridir. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'un (2001) yaptığı çalışmaya göre öğretmen yeterliliğinin arttırılması noktasında harekete geçilmesi okul liderleri açısından oldukça önemlidir. Çünkü öz yeterliği yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecine dahil edilmesinde, sınıf yönetiminde ve öğretim stratejilerini belirlemede önemli bir konuma sahiptir. Tschannen-Moran ve Hoy'a göre (1997), okul müdürünün hem cana yakın ve yardımsever hem de okul topluluğunun sosyal ihtiyaçlarını karşılayıp görev başarısıyla ilgilenmesi okul iklimini pozitif yönde etkileyen etkenlerdendir. Yöneticinin destekleyici ve iş birliğini teşvik edici olması öğretmenlerin psikolojik açıdan iyi oluşlarına yardımcı olmaktadır (Hu vd., 2019). Birçok araştırma göstermektedir ki okul yöneticilerin liderlik özellikleri ile öğretmen öz yeterliliği arasında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır. Fakat bütün liderlik özellikleri arasında

⁹ Öğretmen, Gazi Üniversitesi, asude10sahin@gmail.com

¹⁰ Dr. Öğr. Üys., Gazi Üniversitesi, onurerdogan@gazi.edu.tr

öğrenme merkezli liderlik, okullardaki öğretim ve öğrenim aktivitelerinin iyileştirilmesinde önemli etkiye sahiptir. Öğrenme merkezli liderlik davranışları gösteren yöneticiler, öğretmenin öz saygısını, motivasyonunu ve öz yeterlik algısını değiştirip şekillendirme ve mesleki doyumunu artırma noktasında fark yaratmaktadır (Hallinger, 2011; Anderman vd., 1991). Bunun nedeni ise, bu liderlik türünün öğretim-öğrenim sürecinde başarıyı, toplum için başarılı öğrenciler yetiştirilmesini, okul içerisinde mesleki doyumun artırılmasını ve okulu daha üretken bir çevreye dönüştürülmesini hedeflemesidir (Özdemir vd., 2020).). Bu liderlik türü, okullardaki öğrenme kültürünün geliştirilmesine vurgu yapar ve tüm paydaşlar için profesyonel eğitimi destekleyen bir ortam sunar. Bu açıdan bakıldığında öğretim merkezli liderlerin, öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde bir okul vizyonu ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratmaları ve işbirlikçi öğrenme kültürüne destek vermeleri beklenmektedir (Kılınc vd., 2023).

Bu araştırmada öğrenme merkezli liderliğin girdi, öğretmenlerin kolektif ve öz yeterliklerinin çıktı, öğretmen mesleki öğrenme topluluklarının aracı olduğu bir model test edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Merkezli Liderlik, Öğretmen Öz Yeterliği, Öğretmen Mesleki Gelişim Toplulukları, Kolektif Yeterlik

Anahtar kelimeler: Öğrenme Merkezli Liderlik, Öğretmen Öz Yeterliği, Öğretmen Mesleki Gelişim Toplulukları, Kolektif Yeterlik

THE ROLE OF TEACHER PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES IN THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' COLLECTIVE EFFICACY, TEACHER SELF-EFFICACY PERCEPTIONS AND SCHOOL PRINCIPALS' LEARNING-CENTERED LEADERSHIP BEHAVIORS

ABSTRACT

Education from past to present is the focus of societies with various dimensions, and in recent years, targets have shifted from processes to outputs. In this context, in the context of improvement of processes in schools, policymakers and practitioners worldwide focus on increasing the effectiveness of teaching (Bryk et al., 2010). Based on the Social Cognitive Theory, teacher self-competence often associates positive teacher behaviors with students' learning outcomes. In the improvement of teaching, first of all, the abilities that exist in the teacher should be able to bring student responsibility and learning outcomes to the desired level (Bandura, 1989; Henson, 2001).). The teacher, who has a key role in the improvement of instructional outputs and schools related to the school, has an intense interest from the past to the present and this interest still exists (Lazarides et al., 2021; Liu, Circassian & Silver, 2020; Marschall, 2021).

It is seen that high self-competence teachers are more successful than other classes when students are examined in terms of performance (Henson, 2001). The reason for this is that teachers with high self-competence encourage their students, interfere with the misunderstood issue at the right time, and use visual elements to make the subject easier to understand. In addition, teachers with high self-competence create opportunities to include students in discussions and focus on giving significant feedback rather than grading homework. It is one of the responsibilities of the teacher that teachers provide class discipline, apply teaching methods and techniques, and communicate with the students. This means that the relationship between teachers and students with each other is interactive with the class climate (Mojavezzi & Tamiz, 2012).

Another area affected by the teacher self profit is job satisfaction. Job satisfaction plays a decisive role in teachers' performances and attitudes towards the profession. Teachers with low levels of self-qualification are prone to experience more dissatisfaction in their professions and even abandon their profession (Demirdağ, 2015). As teachers' perception of self-qualification increases, job satisfaction increases, which protects teachers from stress and psychological wear. (Kasalak & Dagyar, 2020; Alridge & Fraser, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Another important issue in creating a positive learning environment is school leaders. According to the study conducted by Tschahannen-Moran and Woolfolk Hoy (2001), the act of increasing competence is very important for school leaders. Teachers with high self-competence have an important position in the inclusion of students in the learning process, in classroom management, and in determining their teaching strategies. According to Tschahannen-Moran and Hoy (1997), the school principal is one of the factors that affects the school climate positively and meet the social needs of the school and the school community. The supporting and encouraging cooperation of the manager helps teachers to be psychologically good (Hu et al., 2019). One of the most emphasized issues in the studies carried out in educational management is that teaching leadership roles are necessary. Many studies show that there is a significant relationship between the leadership characteristics of school administrators and teacher self-competence. However, among all leadership characteristics, learning-centered leadership has a significant impact on improving teaching and learning activities in schools. Learning-centered leadership managers show a difference in the point of changing and shaping the teacher's self-esteem, motivation, and self-qualification perception and increasing professional satisfaction (Hallinger, 2011; Anderman et al., 1991). The reason for this is that this type of leadership aims to succeed in the teaching-learning process, to raise successful students for society, to increase professional satisfaction in the school, and to turn the school into a more productive environment (Özdemir et al., 2020). This type of leadership emphasizes the development of a learning culture in schools and offers an environment that supports professional education for all stakeholders. From this point of view, teaching-centered leaders are expected to create a school vision and a supportive learning environment for students' learning outcomes and support the culture of collaborative learning (Kılıncı et al., 2023).

This research tested a model in which learning-centered leadership is the input, teachers' collective and self-efficacy is the output, and teacher professional learning communities is the mediator.

Keywords: : Learning-Centered Leadership, Teacher Self-Efficacy, Teacher Professional Learning Communities, Collective Efficacy

GİRİŞ

Geçmişten günümüze eğitim çeşitli boyutlarıyla toplumların odağında bulunmakta ve özellikle son yıllarda hedefler süreçlerden çıktılarına doğru kaymaktadır. Bu kapsamda okuldaki süreçleri iyileştirme bağlamında dünya çapında politika yapıcılar ve uygulayıcılar öğretimin etkililiğinin artırılmasına odaklanmaktadır (Bryk vd., 2010).

Sosyal Bilişsel Kurama dayalı olarak öğretmen öz yeterliği çoğunlukla pozitif öğretmen davranışlarını öğrencilerin öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirmektedir. Öğretimin iyileştirilmesinde öncelikle öğretmende var olan yetenekler öğrenci sorumluluğunu ve öğrenme çıktılarını istenilen seviyeye getirebilecek ölçüde olmalıdır (Bandura, 1989; Henson, 2001). Öğretimsel yeterliğinin güçlü olduğuna inanan öğretmenler öğrencileri için ustaca deneyimler oluşturmakta kendinden şüphe duyan

öğretmenlerin oluşturduğu sınıf ortamları ise öğrencilerin yeterlik hislerini ve bilişsel gelişimlerini zayıflatmaktadır (Gibson & Dembo, 1984).

Öğretmenlerin profesyonel gelişimiyle bağlantılı olarak kendi işinde öz güvenli olması ve öğrencilerin öğrenim sürecinde teşvik edici olması öz yeterlik kavramıyla Bandura tarafından açıklanmıştır. Öz yeterlik belirli bir bağlam içerisinde insanların yapmış oldukları eleştirileri dikkate alıp belli bir konu üzerinde kullanma becerisidir (Mojavezi & Tamiz, 2012).

Öz yeterliği yüksek öğretmenlerin öğrencileri performans bakımından incelendiğinde diğer sınıflara oranla daha başarılı oldukları görülmektedir (Henson, 2001). Bunun sebebi, öz yeterliği yüksek öğretmenlerin, öğrencilerini teşvik etmesi ve yanlış anlaşılan konuya doğru zamanda müdahale etmeleridir (Mojavezi & Tamiz, 2012). Öğrenciler, öğretmenlerinin kendileriyle ilgili ve destekleyici olduğunu gördüklerinde ders içerisinde daha fazla katılımcı olmaya ve efor sarf etmeye istekli olurlar. Birçok araştırma da bunu kanıtlar niteliktedir. Mojavezi ve Tamiz'in (2012) öğrenci motivasyonu ve başarısının, öğretmen öz yeterliğiyle ilgili ilişkinin incelendiği çalışmada pozitif yönde bir ilişki görülmektedir. Öz yeterlik ne kadar yüksek olursa öğrenci başarısının da bir o kadar arttığı gözlemlenmektedir. Çünkü öz yeterliği yüksek olan öğretmen öğrencilerini motive etmekte ve bilişsel gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Pozitif öğrenme ortamını yaratmada bir diğer önemli husus ise okul liderleridir. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'un (2001) yaptığı çalışmaya göre öğretmen yeterliliğinin artırılması noktasında harekete geçilmesi okul liderleri açısından oldukça önemlidir. Çünkü öz yeterliği yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecine dahil edilmesinde, sınıf yönetiminde ve öğretim stratejilerini belirlemede önemli bir konuma sahiptir. Fakat bunun tersi olarak düşük öz yeterliğe sahip öğretmenler bu bileşenler üzerinde negatif etkiye sebep olmaktadır (Demirdağ, 2015). Tschannen-Moran ve Hoy'a göre (1997), okul müdürünün hem cana yakın ve yardımsever hem de okul topluluğunun sosyal ihtiyaçlarını karşılayıp görev başarısıyla ilgilenmesi okul iklimini pozitif yönde etkileyen etkenlerdendir. Yöneticinin destekleyici ve iş birliğini teşvik edici olması öğretmenlerin psikolojik açıdan iyi oluşlarına yardımcı olmaktadır (Hu vd., 2019).

Eğitim yönetiminde yapılan çalışmalarda üzerinde en çok durulan konulardan biri de öğretim liderliği rollerinin gerekli olduğudur. Birçok araştırma göstermektedir ki okul yöneticilerin liderlik özellikleri ile öğretmen öz yeterliliği arasında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır. Fakat bütün liderlik özellikleri arasında öğrenme merkezli liderlik, okullardaki öğretim ve öğrenim aktivitelerinin iyileştirilmesinde önemli etkiye sahiptir. Öğrenme merkezli liderlik davranışları gösteren yöneticiler, öğretmenin öz saygısını, motivasyonunu ve öz yeterlik algısını değiştirip şekillendirme ve mesleki doyumunu artırma noktasında fark yaratmaktadır (Anderman vd., 1991; Hallinger, 2011). Kurumlar içindeki liderlik özelliklerine bakıldığında farklı türlerde liderlik tipleri görmek mümkündür, fakat öğrenme liderlik sahip olduğu özellikler bakımından diğerlerinden ciddi ölçüde ayrılmaktadır. Bunun nedeni ise, bu liderlik türünün öğretim-öğrenim sürecinde başarıyı, toplum için başarılı öğrenciler yetiştirilmesini, okul içerisinde mesleki doyumun artırılmasını ve okulu daha üretken bir çevreye dönüştürülmesini hedeflemesidir (Özdemir vd., 2020). Bu liderlik türü, okullardaki öğrenme kültürünün geliştirilmesine vurgu yapar ve tüm paydaşlar için profesyonel eğitimi destekleyen bir ortam sunar. Bu açıdan bakıldığında öğretim merkezli liderlerin, öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde bir okul vizyonu ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratmaları ve işbirlikçi öğrenme kültürüne destek vermeleri beklenmektedir (Kılınç vd., 2023). Hallinger'e (2011) göre bu alana uygun liderler öğrenci öğrenimini ve eğitim kalitesini geliştirme yolunda değer odaklı, iş birliğine ve ortak paylaşımına önem veren

çalışmalara öncelik tanır. Bunu başarabilmenin yolu ise tüm öğretmenler için sürekli ve anlamlı profesyonel gelişim fırsatlarını yaratmaktır (Talebizadeh vd., 2020). Bu çalışmada yukarıda bahsi geçen nedenlerle okul etkililiğini artırmada baş aktörlerden biri olarak görülen öğretmen öz yeterliğinin ve kolektif yeterliğin artırılmasında öğrenme merkezli liderliğin ve mesleki öğrenme topluluklarının rolü incelenmiştir. Bu kapsamda şu sorulara yanıt aranmıştır:

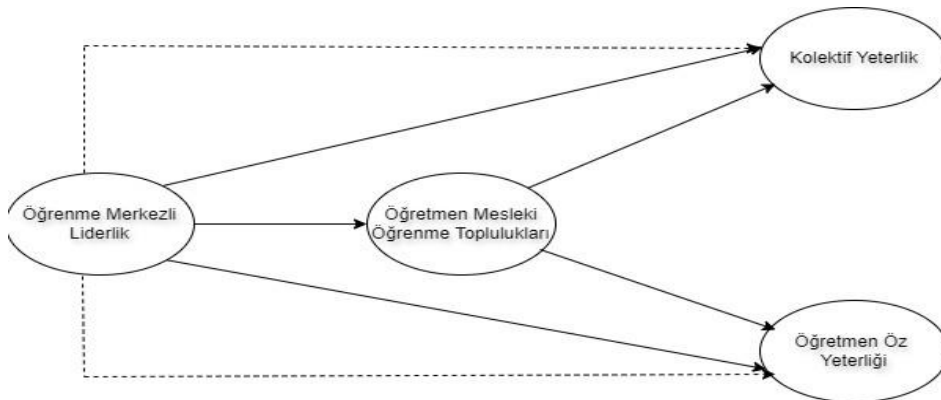
1. Öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları ile kolektif yeterlikleri ve öz yeterlikleri arasındaki ampirik bağlantı anlamlı mıdır?
2. Okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile mesleki öğrenme toplulukları algıları arasındaki doğrudan ilişki anlamlı mıdır?
3. Okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğretmenlerin kolektif ve öz yeterlik algıları arasındaki doğrudan ilişki anlamlı mıdır?
4. Okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarının, mesleki öğrenme toplulukları aracılığıyla öğretmenlerin kolektif ve öz yeterlik algıları üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı mıdır?

YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel desende tasarlanan bu araştırmada öğrenme merkezli liderlik ile kolektif öğretmen yeterliği ve öz yeterliği arasındaki doğrudan ve mesleki öğrenme toplulukları üzerinden dolaylı ilişkiler incelenmiştir. Öğrenme merkezli liderlik, kolektif öğretmen yeterliği ve öz yeterliğinin çıktısı, mesleki öğrenme topluluklarının aracı olduğu bir yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Veriler, öğrenme merkezli liderlik ölçeği, öğretmen mesleki öğrenme toplulukları ölçeği, öğretmen öz yeterliği ölçeği ve kolektif yeterlik ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında Ankara genelinde devlet okullarından ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 160 öğretmenden veri toplanmıştır. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin 102'si (%63,7) kadın, 58'i (%36,3) erkektir. Ayrıca örnekleme bulunan öğretmenlerin ortalama kıdemi 20,8 yıl ve buldukları okuldaki çalışma süreleri 6,7 yıldır.

Veriler bilgisayar ortamında SPSS paket programına aktarılmıştır. Yanlış ve eksik girilen değerler düzeltilmiş ve eksik değerlerin yerine atama yapılmıştır. Değişkenler normallik dağılımı ve çoklu bağlantılılık açısından incelenmiştir. Ölçeklere Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmış ve DFA'da gözlenen faktör yapıları yapısal eşitlik modeline taşınmıştır. Veriler Mplus 8.3 programında analiz edilmiştir.

Şekil 1. Kavramsal Model



Bu çalışma için test edilen model yapısı Şekil 1'de görüldüğü gibidir.

BULGULAR

Mesleki Öğrenme Topluluklarının aracı olduğu Öğrenme Merkezli Liderlik ile Kolektif Yeterliğin ve Öğretmen Öz Yeterliğinin arasındaki ilişkiye dair elde edilen bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Ölçeklerin Uyum İndeksleri

Ölçekler	α	χ^2/df	RMSEA	RMR	NFI	CFI	GFI	TLI
ÖML	0.979	2.634	0.10	0.03	0.907	0.940	0.814	0.929
MÖT	0.875	2,030	0.80	0.09	0.892	0.941	0.883	0.928
ÖÖY	0.930	1,830	0.72	0.02	0.921	0.962	0.910	0.951
KY	0.907	1.840	0.73	0.03	0.903	0.953	0.902	0.939

Notlar. ÖML = Öğrenme Merkezli Liderlik; MÖT = Mesleki Öğrenme Toplulukları; ÖÖY = Öğretmen Öz Yeterliği; KY = Kolektif Yeterlik.

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmenler tarafından derecelendirilen ölçeklerin yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ve güvenilirlik için ise Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Tüm ölçeklerin Cronbach Alpha’sının 0,70’in üzerinde olduğu görülmektedir. Bu tablodaki sonuçlar, modellerin iyi bir uyum indeksine sahip olduğunu göstermiştir. Bütün ölçeklerin en azından kabul edilebilir uyum gösterdiği görülebilir.

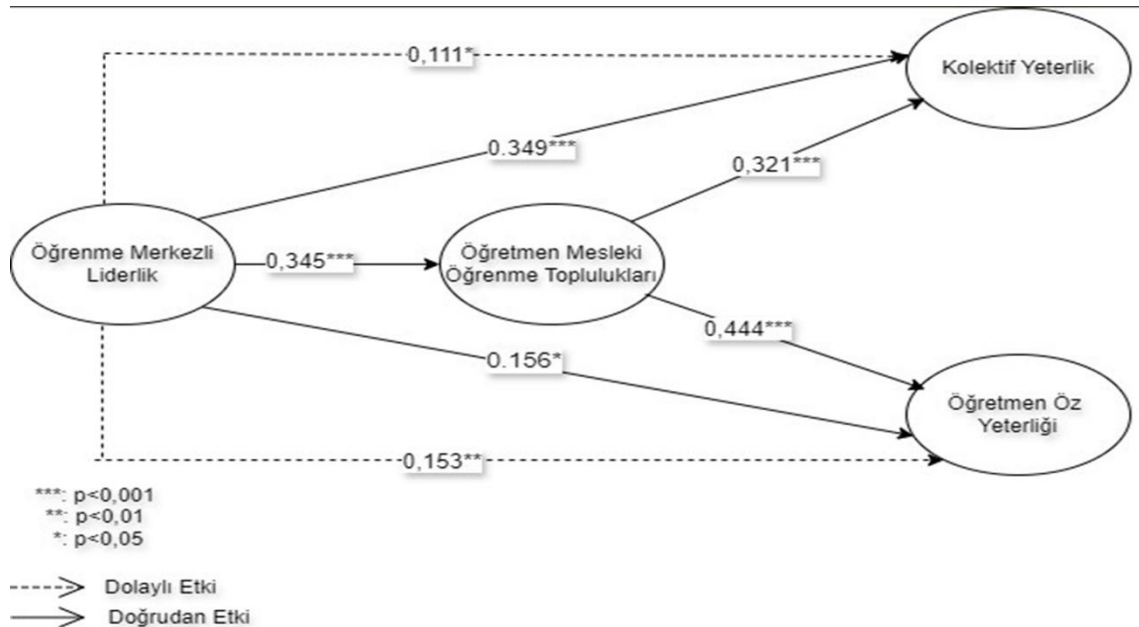
Tablo 2. Tanımlayıcı istatistikler ve değişkenler arasındaki korelasyonlar

Ölçek	M (SS)	1	2	3	4
1. Öğrenme Merkezli Liderlik	3,23 (0,85)	1	0,428**	0,314**	0,444**
2. Mesleki Öğrenme Toplulukları	3,20 (0,68)		1	0,469**	0,446**
3. Öğretmen Öz Yeterliği	3,85 (0,51)			1	0,603**
4. Kolektif Yeterlik	3,50 (0,50)				1

** p<0.01, M: Ortalama, SS: Standart Sapma

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmenler tarafından değerlendirilen değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler, ortalama değerlerin tüm boyutlarda ortalamanın üzerinde olduğunu göstermektedir. Tabloda görüldüğü üzere, tüm değişkenler birbiriyle pozitif ve anlamlı bir şekilde ilişkilidir.

Şekil 2. Standardize Path Katsayıları



Bu çalışmada Mesleki Öğrenme Topluluklarının aracı konumunda olduğu Öğrenme Merkezli Liderlik ile Kolektif Yeterliğin ve Öğretmen Öz Yeterliğinin ampirik bağlantısı araştırılmıştır. Şekil 2’de görüldüğü üzere;

1. Öğrenme merkezli liderlik ile Öğretmen Kolektif Yeterliği ve Öz Yeterliği arasındaki doğrudan ilişki anlamlı ve pozitifdir.
2. Öğrenme Merkezli Liderliğin Öğretmen Mesleki Öğrenme Toplulukları ile doğrudan ilişkisi anlamlı ve pozitifdir.
3. Öğretmen Mesleki Öğrenme Topluluklarının hem Kolektif Yeterlik ile hem de Öğretmen Öz Yeterliği ile doğrudan ilişkisi anlamlı ve pozitifdir.
4. Öğrenme Merkezli Liderliğin Mesleki Öğrenme Toplulukları aracılığı ile Öğretmen Kolektif Yeterlik ve Öz Yeterlik arasındaki dolaylı ilişki anlamlı ve pozitifdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu sonuçlar doğrultusunda Öğrenme Merkezli Liderlik anlayışına sahip yöneticilerin Mesleki Öğrenme Topluluklarını Geliştirme doğrultusunda eğitsel bir ortam yaratmaya ve iş birliğine önem vermelidir ki bu sayede öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği gelişebilsin.

Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında politika yapıcıların öğretmen kolektif yeterliği ve öz yeterliği geliştirme doğrultusunda özellikle hem okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik becerilerini hem de okul içerisindeki mesleki öğrenme topluluklarını geliştirmeyi amaçlayan girişimlere destek sağlamaları önemlidir.

Öğrenme merkezli liderlik konusunu odağa alan seminer veya konferansların ulusal düzeyde gerçekleşmesi ve yöneticilerin bu çalışmalara katılımlarının teşvik edilmesi oldukça önemlidir. Bu seminerlerin etkilerinin büyük ve erişimin herkese kolay olabilmesi açısından uzaktan erişime de kolaylığı sağlanabilir. Ayrıca bu içerikte bir liderlik programlarına katılım okul müdürlüğüne atanabilmek için ön koşul olabilir.

KAYNAKÇA

- Anderman, E., Belzer, S. & Smith, J. (1991), Teacher commitment and job satisfaction: the role of school culture and principal leadership, *paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375497.pdf> adresinden alınmıştır.
- Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers’ views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19, 291–307.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729–735.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement*, University of Chicago Press, Chicago.
- Demirdag, S. (2015). Assessing teacher self-efficacy and job satisfaction: Middle school teachers. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 5(3), 35–43.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.

- Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271–306.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. *Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452208.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Hu, B. Y., Li, Y., Wang, C., Reynolds, B. L., & Wang, S. (2019). The relation between school climate and preschool teacher stress: The mediating role of teachers' self-efficacy. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 748–767.
- Kasalak, G., & Dagyar, M. (2020). The relationship between teacher self-efficacy and teacher job satisfaction: A meta-analysis of the teaching and learning international survey (TALIS). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 16–33.
- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Erdoğan, O., Sezgin, F., & Özdemir, S. (2023). Investigating the association between principal learning-centred leadership and teacher instructional practices: the mediating roles of teacher self-efficacy and collective teacher efficacy. *Educational Studies*. doi: <https://doi.org/10.1080/03055698.2023.2279035>
- Lazarides, R., Fauth, B., Gaspard, H., & Göllner, R. (2021). Teacher self-efficacy and enthusiasm: Relations to changes in student-perceived teaching quality at the beginning of secondary education. *Learning and Instruction*, 73, 101435.
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2020). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration and Leadership*, 49(3), 430–453.
- Marschall, G. (2021). The role of teacher identity in teacher self-efficacy development: the case of Katie. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 25(6), 725–747.
- Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory & Practice in Language Studies*, 2(3), 483–491.
- Özdemir, G., Sahin, S., & Öztürk, N. (2020). Teachers' Self-Efficacy Perceptions in Terms of School Principal's Instructional Leadership Behaviours. *International Journal of Progressive Education*, 16(1), 25–40.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77.
- Talebizadeh, S. M., Hosseingholizadeh, R., & Bellibaş, M. Ş. (2021). Analyzing the relationship between principals' learning-centered leadership and teacher professional learning: The mediation role of trust and knowledge sharing behavior. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100970.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.

OKUL LİDERLERİNİN YETERLİLİKLERİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK MESLEKİ GELİŞİM PLANI İÇERİĞİ

SEVİLAY ŞAHİN¹¹, SELİN TÜRKÖĞLU ÖZDEMİR¹²

ÖZET

Bu araştırmada PISA’da istikrarlı bir şekilde başarı sergileyen Singapur, Japonya, Hong Kong ve Güney Kore olmak üzere 4 Asya ülkesinin okul liderliği gelişimine yönelik yürüttükleri çalışmalarda odaklanılan konulardan yola çıkılarak uluslararası çalışmalar ile uyumlu, aynı zamanda Türkiye bağlamında liderlik alanında çalışmalar yürütmüş olan akademisyenlerin görüşleri alınarak ulusal değerlere bağlı bir okul liderliği yeterliliklerini geliştirmeye yönelik mesleki gelişim çalışmasının, hangi konulara odaklanması gerektiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2023-2024 eğitim yılında 4 farklı üniversitede görev yapmakta olan ve liderlik alanında çalışmalar yürütmüş olan 7 akademisyenle zoom üzerinden ve yüz-yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada akademisyenlerin liderlik alanına yönelik ortak deneyimlerine başvurulması nedeni ile fenomenoloji deseni benimsenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler “Betimsel Analiz” ve “İçerik Analizi” teknikleri ile çözümlenmiştir. Formda yer alan sorular 4 Asya ülkesinin okul liderliğine yönelik mesleki gelişim çalışmalarında odaklandıkları konuları temel alan, “Değişim Ajanlığı, Stratejik Yönetim, Öğrenen Örgüt Kültürü Oluşturma, Öğretmen Mesleki Gelişimini Destekleme, Mesleki Etik ve Değer, Teknolojik ve Dijital Okuryazarlık, Güvenli Okul Oluşturma” olmak üzere 8 temadan oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, belirlenen 8 temanın tamamının okul müdürlerinin liderlik yeterliliklerini geliştirmeye yönelik mesleki gelişim çalışmalarında yer alması gerektiği ortaya çıkarken 8 tema kapsamında ortaya çıkan davranışların neden geliştirilmesi gerektiği tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Liderliği, Okul Liderlerinin Mesleki Gelişimi, Liderlik Uygulamaları

FOCUSED TOPICS IN IMPROVING THE COMPETENCIES OF SCHOOL LEADERS FOR THEIR PRACTICES

ABSTRACT

In this research, based on the issues focused on the studies carried out on school leadership development in 4 Asian countries, namely Singapore, Japan, Hong Kong and South Korea, which have shown consistent success in PISA, the opinions of academics who are compatible with international studies and who have also conducted studies in the field of leadership in the context of Turkey. It is aimed to reveal which issues should be focused on in professional development work aimed at developing school leadership competencies based on national values. For this purpose, face-to-face interviews were held via zoom with 7 academics who work at 4 different universities and have conducted studies in the field of leadership in the 2023-2024 academic year. The phenomenology pattern was adopted in the research because the common experiences of academicians in the field of leadership were used. The data obtained from the interviews were obtained through the semi-

¹¹ Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi, ssahin@gantep.edu.tr

¹² Doktora Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi,

structured interview form prepared by the researchers. The data obtained was analyzed using "Descriptive Analysis" and "Content Analysis" techniques. The questions in the form are based on the topics that 4 Asian countries focus on in their professional development studies for school leadership: "Change Agency, Strategic Management, Creating a Learning Organizational Culture, Supporting Teacher Professional Development, Professional Ethics and Value, Technological and Digital Literacy, Creating a Safe School". It consists of 8 themes. As a result of the analysis, it was revealed that all 8 themes should be included in professional development studies aimed at improving the leadership competencies of school principals, and it was discussed why the behaviors emerging within the scope of 8 themes should be improved.

Keywords: School Leadership, Professional Development of School Leaders, Leadership Practices

GİRİŞ

İstenilen öğrenci başarısına, kalkınmışlık düzeyine ve nihayetinde küresel başarıya ulaşmayı hedefleyen her ülke, okul müdürlerinin liderlik uygulamalarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütmektedir (Day ve Sin, 2011; Leithwood, 2013; Shantal, 2014). Bu ülkelerden, Amerika Birleşik Devletleri (AIR, 2020; NPBEA, 2015) başta olmak üzere, Canada (IEL, 2013), Avustralya (AITSL, 2014, 2018), Birleşik Krallık (British Council, 2017; GOV.UK, 2020), Singapur (NIE, 2010; 2016), Hong Kong (Ng & Szeto, 2016; Education Bureau, 2023), Japonya (JASEA, 2009) ve Güney Kore (Korean Education Development Institute, 2009; Korea University, 2023) batı ve doğu eksenli ülkelerin başında gelmektedir. Yürütülen çalışmalar incelendiğinde ise okul liderliği gelişimine yönelik pratik-yansıtıcı uygulamalara, sürekliliğe ve çağın ihtiyaçları doğrultusunda güncellenmeye olan vurgu dikkat çekmektedir (Afsouran, 2022; Mero-Jaffe & Albaract, 2020; Lacerenza, vd., 2017). Çalışmalara katılan okul liderlerinden, teorik düşünme becerisi kazanma (Jerborg, 2022) değişime uyum sağlama ve değişimi yönetme (Jaffe, 2020; Levin vd., 2020), okul kapasitesini geliştirme (OECD, 2009) öğretme ve öğrenme süreçlerini iyileştirme (AITSL, 2018) ve öğrencilerin psiko-sosyal ihtiyaçlarını karşılama (Adams, 2017) gibi becerilerinin gelişmesi ve gelişen becerileri doğrultusunda öğrenci başarılarına katkı sağlamaları beklenmektedir. Çalışmalarda odaklanılan konular incelendiğinde ise uluslararası araştırmalar ile uyumlu (UCLES, 2019) ve ülkelerin kendi yerel ihtiyaçları bağlamında yapılandırıldığı anlaşılmaktadır (AIR, 2020). Dolayısıyla okul müdürlerinin liderlik uygulamalarını geliştirmeye yönelik ulusal düzeyde gerçekleştirilecek olan bir eğitimin uluslararası çalışmalar ile uyumlu olması beklenmektedir.

Dünyada bir çok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik mesleki gelişim programlarının çağdaş yaklaşımlar ve yerel ihtiyaçlar ekseninde temellendirilmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilmektedir. Nitekim yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin liderlik edebilmek için öğretmenlikten getirdikleri deneyimlerin yeterli olmadığına (Recepöğlu ve Kılınc, 2014) ve mesleki gelişim çalışmaları ile okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının geliştirilebileceğine (Gümüş ve Bellibaş, 2020), Milli eğitim şuralarıyla birlikte (MEB, 2014, 2021), strateji belgeleri ve eğitim vizyonlarında (Bellibaş ve Kılınc, 2022) okul müdürlerinin liderlik edebilmek için mesleki yönden geliştirilmeye ihtiyaç duyduklarına (Özkan ve Turan, 2022; Polat vd., 2018) yönelik vurguya karşın eğitim programlarının yöneticileri 21.yy.'in ihtiyaçlarına tam olarak hazırlayamadığı (Korkmaz, 2005), okul liderliğinin geliştirilemediği (OECD, 2009) liderlik gelişimine yönelik eğitimlerin ve planmaların yapılandırılmasına ihtiyaç duyulduğu dile getirilmektedir (Özkan ve Turan, 2022; Polat vd., 2018). Oysa ki öğrencilerin başarılarında okul liderliğinin önemli bir etkiye sahip olduğu göz önüne alındığında (Louis vd., 2010; Leithwood, 2020; Robinson vd., 2019) Türkiye’de görev yapan

okul liderlerinin yeterliliklerini geliştirilmesinin öğrenci başarılarına katkı sağlayabileceği ve dolayısıyla ülkenin kalkınmışlık düzeyinin olumlu yönde etkilenebileceği söylenebilir.

Bu doğrultuda liderlik uygulamalarının öğrenci başarısına olan etkisi göz önüne alınarak (Louis vd., 2010; Leithwood, 2020; Robinson vd., 2019) PISA sonuçlarına göre başarı gösteren ülkelerin, okul liderlerini nasıl yetiştirdiklerinin ve yetiştirme sürecinde hangi konulara odaklandıklarının incelenmesi liderlik gelişimine yönelik eğitimlerin planlanma aşamasına katkı sağlayabileceği söylenebilir. Yapılan araştırmalarda PISA değerlendirmelerinin eğitim reformlarına ve politikalarına ışık tuttuğu ifade edilmektedir. 2000 yılından bu yana gerçekleştirilen PISA değerlendirmeleri incelendiğinde Singapore, Japonya, Hong Kong ve Güney Kore olmak üzere dört Asya ülkesinin istikrarlı başarısı (OECD, 2024a) dikkat çekmekte ve özellikle 2022 sonuçlarına göre matematik alanındaki performansları ön plana çıkmaktadır (OECD, 2024b). Dolayısıyla ulusal düzeyde okul liderliği gelişimine yönelik mesleki eğitim planlanmadan önce PISA değerlendirmelerine göre uluslararası alanda başarı göstermiş olan Singapore, Japonya, Hong Kong ve Güney Kore olmak üzere dört Asya ülkesinde okul liderliğine yönelik mesleki gelişimin ve mesleki gelişim sürecinde hangi konulara odaklanıldığının dikkate alınmasının faydalı olacağı ileri sürülebilir. Ülkelerin okul liderlerine yönelik mesleki gelişim çalışmalarında temel aldıkları konular incelendiğinde ise “*Değişim Ajanlığı, Stratejik Yönetim, Öğrenen Örgüt Kültürü Oluşturma, Öğretmen Mesleki Gelişimini Destekleme, Mesleki Etik ve Değer, Teknolojik ve Dijital Okuryazarlık, Güvenli Okul Oluşturma*” (NIE, 2010, 2016; Korean Educational Development Institute, 2005; Korea University, 2023; Ng & Szeto, 2015; Educational Bureau, 2023; JASEA, 2009) başlıklarının ön plana çıktığı anlaşılmaktadır.

Türkiye’de okul müdürlerinin liderlik uygulamaları doğrultusunda yeterliliklerini geliştirmeye yönelik mesleki gelişim çalışmaları incelendiğinde ilköğretim Kurum Standartları (2009), Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (MEB, 2010) ve Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişim Projesi’nin (MEB, 2022) ön plana çıktığı görülmektedir. Ancak okul müdürlerinin liderlik yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmaların güçlü yönleri olsa da yeterince işlevsel olmadığı (Akan vd., 2013; Balcı, 2022; Kaya ve Kartallıoğlu, 2010; Polat, 2018; Şahin ve Çeper, 2013) liderlik uygulamalarını yeterince geliştiremediği, uygulamalara yönelik ihtiyaçları derinlemesine ele almadığı ve ulusal standartlara bağlı bir mesleki gelişim programına temel oluşturamadığı (Gümüş vd., 2016; TEDMEM, 2018; Uzun ve Şişman, 2023) anlaşılmaktadır.

Tüm bu veriler ışığında Türkiye’de görev yapan okul müdürlerinin liderlik uygulamaları doğrultusunda yeterliliklerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu, yeterliliklerinin geliştirilebilmesi için ise uluslararası çalışmalar ile uyumlu ve ulusal değerler bağlamında eğitimlerin planlanması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu eğitimlerin etkililiğinin ve sürekliliğinin sağlanabilmesi ise okul müdürlerinin liderlik uygulamalarında neleri bilmesi, anlaması ve yapması gerektiğini detaylandıran başlıkların ortaya konmasını gerektirmektedir (Gurr, 2015). Bu nedenle yapılan araştırmada PISA’da istikrarlı bir şekilde başarı sergileyen Singapur, Japonya, Hong Kong ve Güney Kore olmak üzere 4 Asya ülkesinin okul liderliği gelişimine yönelik yürüttükleri çalışmalarda odaklanılan konulardan yola çıkılarak uluslar arası çalışmalar ile uyumlu, aynı zamanda Türkiye bağlamında liderlik alanında çalışmalar yürütmüş olan akademisyenlerin görüşleri alınarak ulusal değerlere bağlı bir okul liderliği yeterliliklerini geliştirmeye yönelik mesleki gelişim çalışmasının, hangi konulara odaklanması gerektiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ise aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Okul liderlerinin uygulamalarına yönelik yeterliliklerini geliştirmek amacıyla tasarlanan bir mesleki gelişim planı hangi konuları (Değişim Ajanlığı, Stratejik Yönetim, Öğrenen Örgüt

Kültürü Oluşturma, Öğretmen Mesleki Gelişimini Destekleme, Mesleki Etik ve Değer, Teknolojik ve Dijital Okuryazarlık, Güvenli Okul Oluşturma) içermelidir?

- Belirlenen konuların gelişimi okul liderlerinin okul yönetimini nasıl etkilemektedir?

YÖNTEM

Bu araştırma, okul müdürlerinin liderlik uygulamaları doğrultusunda yeterliliklerini geliştirmeye yönelik bir mesleki eğitimin içeriğinde hangi konuların yer alması gerektiğini ve bu konuların okul müdürlerinin yönetim süreçlerini nasıl etkilediğini, liderlik alanında çalışmalar yürütmüş olan akademisyenlerin görüşlerinden yola çıkarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Akademisyenlerin liderlik alanında yürüttükleri çalışmaların ortak deneyimlerinden yola çıkılması nedeni ile araştırma, Nitel yöntemle ve Fenomenoloji deseni ile tasarlanmıştır. Nitekim Fenomenoloji deseni ile yürütülen araştırmalar, Creswell'in (2018) deyimi ile "birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar" (s.77). Bu tanımlar ise "ne?" ve "nasıl?" sorularından yola çıkılarak ortaya konur (Moustakas, 1994). Dolayısıyla araştırmada okul müdürlerinin liderlik yeterliliklerini geliştirmeye yönelik bir mesleki eğitimin içeriğinde hangi konuların yer alması gerektiğine ve belirlenen konuların yönetim süreçlerini nasıl etkileceğine odaklanması araştırmada Fenomenoloji deseninin benimsenmesine neden olmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim döneminde farklı üniversitelerde görev yapmakta olan ve Okul Liderliği alanında çalışmalar yürütmüş olan akademisyenler oluşturmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemleri dikkate alınmıştır. Amaçlı örnekleme için seçilen ölçüt doğrudan çalışmanın amacını yansıtmakta ve bilgi açısından zengin bir veri kaynağı sağlamaktadır (Marriam, 2018). Bu noktada alınan ölçüt akademisyenlerin okul liderliği alanında en az bir makale, proje, bildiri veya tez yürütmüş olması olarak belirlenmiştir. Kartopu örnekleme ise araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen bir veya birkaç katılımcıdan alınan tavsiyelerle ve sosyal ağ bağlantıları ile hareket edilerek diğer katılımcılara ulaşmaya imkan vermektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Bu doğrultuda ulaşılan akademisyenlerden okul liderliği ile ilgili alana katkı sağlamış olan başka bir akademisyen ile ilgili öneri alınmış ve öneriler doğrusunda katılımcı olarak belirlenen diğer akademisyenlere ulaşılmıştır. Belirlenen kriterler kapsamında 4 farklı üniversitede görev yapmakta olan 7 akademisyen çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı kişisel bilgi formu ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Kişisel bilgi formunda katılımcılara ait yaş, cinsiyet, medeni durum, meslekte görev yaptıkları süre ve ünvanları gibi demografik bilgiler yer almaktadır. Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları doğrultusunda yeterliliklerini geliştirmeye yönelik bir mesleki eğitim içeriğinde hangi konuların yer alması gerektiğini ve bu konuların okul müdürlerinin yönetim süreçlerini nasıl etkileyeceğini, ortaya çıkarmayı amaçlayan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ise Singapur, Hong Kong, Güney Kore, Japonya olmak üzere 4 Asya ülkesinde okul liderlerinin mesleki gelişim çalışmalarında odaklanılan konular incelenerek hazırlanmıştır. Bu doğrultuda ortaya çıkan temalar "Değişim Ajanlığı, Stratejik Yönetim, Öğrenen Örgüt Kültürü Oluşturma, Okul Performansını Değerlendirme, Öğretmen Mesleki Gelişimini Destekleme, Mesleki Etik ve Değer, Teknolojik ve Dijital

Okur-yazarlık, Güvenli Okul Oluşturma” (NIE, 2010, 2016; KEDI, 2005; Korea University, 2023; Ng & Szeto, 2015; Educational Bureau, 2023; JASEA, 2009) olmak üzere 8 başlık altında belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Görüşmelere geçilmeden önce akademisyenlere, araştırma süreci boyunca kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve araştırmada görüşlerine kod ismi (Akademisyen1 = A1 vb.) verilerek yer verileceği hakkında bilgi verilmiştir. Bunun yanı sıra görüşmelerin istekleri bir zaman dilimi içerisinde zoom üzerinden veya kendilerini rahat edebilecekleri bir yerde yüz yüze yapılabileceği ifade edilmiştir. Aynı zamanda araştırmacının gönüllülüğe dayandığı ve istedikleri zaman çalışmadan çekilebilecekleri konusunda bilgi verilerek kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Görüşmelerin ses kayıt cihazı ile veya istekleri doğrultusunda görüşmeler esnasında not alınarak kaydedileceği, araştırma sonunda ise görüşme dökümanlarının bir örneğinin kendilerine iletileceği belirtilmiştir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen görüşmelerin 5’i zoom üzerinden 2’si ise yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak 30 dk sürmüş ve görüşme süreci ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmacının bitiminde ise görüşme esnasında alınan ses kaydı, notlar ve katılımcılar tarafından doldurulan formlardan elde edilen veriler düzenlenerek veri analizi için hazırlanmıştır.

Veri Analizi

Araştırma verileri Nitel analiz tekniklerinden "Betimsel Analiz" ve "İçerik Analizi" tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz tekniğinde veriler önceden belirlenen kavramsal çerçevelere (temalara) göre düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2018). İçerik analizinde ise elde edilen veriler, yüzeysel kavramların altında yatan derin anlamları keşfetmek için daha ayrıntılı bir işleme tabi tutulur (Marriam, 2018). Bu süreçte veriyi betimlemek amacıyla özü yansıtan sembollerden yani kodlardan yola çıkılarak elde edilen verilerin ortak yönleri (Saldana, 2022, s.4), belirli kategoriler altında toplanır. Veri analizi sürecinde öncelikle katılımcıların vermiş oldukları cevaplar olduğu gibi ses kayıt cihazından yazıya aktarılmıştır. İlgili literatür incelenerek belirlenen okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik odaklanılan ve 8 başlık altında toplanan konular önceden belirlenen temaları oluşturmuştur. Akademisyenlerin önceden belirlenen temalar kapsamında ifade ettikleri görüşleri bu temalar altında bir araya getirilmiş ve temalara yönelik ifadelere doğrudan alıntılama yöntemi ile yer verilerek betimsel analizin aşamaları izlenmiştir. İfadelerin ortak yönleri işaretlenerek kodlara ve kategorilere ulaşılmış ve bu süreçte içerik analizinin doğasına uygun hareket edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma yöntemlerinde iç geçerlilik için inanırılık; dış geçerlilik için aktarılabirlik; güvenirlik için tutarlılık ifadeleri kullanılır (Lincoln & Guba, 1986). Yapılan araştırmada inanırılığı sağlamak amacıyla veri toplama ve analizi sürecinden konu ile ilgisi olmayan bir uzmandan görüş alınarak “uzman denetimli gözden geçirme” stratejisine başvurulmuştur (Patton, 2018, s.562). Yine Patton’un önerisi dikkate alınarak ortaya çıkan bulguların kendilerine doğru gelip gelmediğinin kontrolü için katılımcılardan görüş alınmış ve bu doğrultuda düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmacının aktarılabirliğini sağlamak amacıyla zengin betimlemelere başvurulmuş ve farklı çalışmalar ile daha kolay karşılaştırılabilmesi için elde edilen bulgular tablolştırılmıştır. Araştırmacının güvenirliğini sağlamak amacıyla ses kayıt cihazında yer alan veriler ve görüşme esnasında tutulan notlar veri kaybını önlemek amacıyla olduğu gibi yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan veriler ilgili sorular altında düzenlenmiş ve araştırmayı yürüten iki araştırmacı tarafında bağımsız bir şekilde kodlanmıştır. Ortaya çıkan kodlar ve kategoriler önceden belirlenen temaların altında yeniden düzenlenerek görüş birliğine varılmıştır.

BULGULAR

1. Okul Liderlerinin Uygulamalarına Yönelik Yeterliliklerini Geliştirmede Odaklanılan Konulara ve Konuların Gelişiminin Okul Yönetimini Nasıl Etkileyeceğine Yönelik Bulgular

Tablo 1. Okul Liderlerinin Uygulamalarına Yönelik Yeterliliklerini Geliştirmede Değişim Ajanlığı

Tema	Kategori	Kod
1. Değişim Ajanlığı	Gerekli	<ul style="list-style-type: none">- Sürekli değişen ve dönüşen dünya- Sürekli gelişen yapay zeka teknolojileri- Değişimi başlatma ve takip etme sorumluluğu- Değişimi yönelik ön yargılara sahip olma- 22. yüzyıla öğrenci yetiştirebilme- Teknik açıdan donanımlı olma
	Etkisi	<ul style="list-style-type: none">- Değişimi başlatmak için motive olma- Değişime yönelik ön yargıları kırma- Öğretmenlere ve öğrencilere ilham olma- Okulun değişime adapte olması- Değişimi başlatacak nitelikte öğrenci yetiştirme

Tablo 1 incelendiğinde değişime adapte olmanın gerekliliği ve bunun okul liderinin uygulamalarına yansımaları yer almaktadır. Değişim ajanlığına yönelik eğitimin gerekliliğine ve etkisine yönelik akademisyen görüşlerinden A4'ün okul liderlerinin değişime yönelik sorumlulukları şu sözleriyle dikkat çekmiştir: *“Son dönemlerde dünyada robotik kodlama, yapay zekâ, metaverse, blockchain, nesnelerin interneti gibi insanlık tarihini kökten değiştirecek pek çok değişme ve gelişme yaşanıyor. Bu gelişmelere uyum sağlayacak veya bu tarz gelişimleri başlatabilecek nitelikte insanların yetiştirilmesi önemlidir. Bu değişimi başlatma adına genelde eğitim yöneticilerinin ve politikacılarının özelde okul müdürlerinin değişim ajanlığı rolü önemlidir”* (A4).

Tablo 2. Okul Liderlerinin Uygulamalarına Yönelik Yeterliliklerini Geliştirmede Stratejik Yönetim

Tema	Kategori	Kod
2. Stratejik Yönetim	Gerekli	<ul style="list-style-type: none">- Stratejik planlama süreçlerini bilmeme- Hazır plan kullanma alışkanlığı- Hedeflerin paydaşlar tarafından benimsenmesini sağlama- Değişimle doğru orantılı esnek planlar yapabilme
	Etkisi	<ul style="list-style-type: none">- Kaynakları etkin kullanma- Stratejik planın paydaşlar tarafından benimsenmesi- Okul motivasyonunun artması- Başarıyı rastlantıya bırakmama- Eylemleri hedefler dahilinde yönlendirme- Öğretimi değişen dünyaya uyumlu hale getirme

Tablo 2 incelendiğinde yönetimde stratejik adım atmaya yönelik becerilerinin geliştirilmesinin okulun yol haritasını bulmada gerekliliğine ve etkin bir yönetim anlayışı sağlamada nasıl etkili olduğuna yönelik görüşlere yer verilmiştir. Okul liderlerinin stratejik yönetime yönelik gelişimlerini içeren bir eğitime katıldıkların hangi yönden kazanım elde edeceklerine ilişkin A2'nin şu sözleri ön plana çıkmıştır: *“Okul yöneticisinin stratejik yönetimin ne olduğu konusunda farkında olmaları kuruma da farkındalık kazandıracaktır. Bu anlamda doğru yapılmış bir stratejik planın okula motivasyon sağlayacağı, okulun akademik başarısını rastlantıya bırakmadan başarıya yönelik yol haritası çizeceğini düşünüyorum.”* (A2)

Tablo 3. Okul Liderlerinin Uygulamalarına Yönelik Yeterliliklerini Geliştirmede Öğrenen Örgüt Kültürü Oluşturma

Tema	Kategori	Kod
3. Öğrenen Örgüt Kültürü Oluşturma	Gerekli	<ul style="list-style-type: none">- Etkili okul oluşturma- Öğrenen örgütün kavramsal ve kuramsal temellerini bilme- Öğrenmeye kapalı olma- Ortak norm ve değer geliştirebilme- Öğretmenlere rehberlik edebilme
	Etkisi	<ul style="list-style-type: none">- Akademik ve sosyal başarının artması- Olumlu okul ikliminin oluşması- Yalnızca öğrenciler öğrenir bakış açısının kırılması- Durağanlığı ve gelenekselliği bitirme- Dedikoduyu azaltma- Eğitimde dezavatajlılığı giderme- Öğretmenlerin güvenini kazanma- Öğretmenlerin okur yazarlığının artması

Tablo 3 incelendiğinde okul liderinin okulda öğrenen bir kültür oluşturmaya yönelik becerilerini geliştirmesinin gerekliliği ve bunun kültür oluşturma sürecine yansımalarına ilişkin görüşler yer almaktadır. Okul müdürlerinin öğrenen örgüt kültürü oluşturmadaki rolüne ilişkin A7'nin şu sözleri dikkat çekmiştir. *“Okul müdürlerinin dünyada ve ülkemizde olup bitenleri, meydana gelen gelişmeleri ve özellikle eğitimde meydana gelen değişimleri takip etmesi, sürekli okuması ve kendini geliştirmesi entelektüel bir kişiliğe sahip olması önemlidir. Bu sayede okuldaki durağanlığın ve gelenekselliğin sonunu getirip değişimi başlatır.”* (A7)

Tablo 4. Okul Liderlerinin Uygulamalarına Yönelik Yeterliliklerini Geliştirmede Okul Performansını Değerlendirme

Tema	Kategori	Kod
4.Okul Performansını Değerlendirme	Gerekli	<ul style="list-style-type: none">- Değerlendirmeye bir bütün olarak bakabilme- Çoklu değerlendirme kaynaklarını işe koşabilme- Okulun ve öğretmenlerin mevcut durumunu ortaya koyma- Mevcut ve mezun öğrencileri izleme sistemleri geliştirme
	Etkisi	<ul style="list-style-type: none">- Akademik gelişim- Performans değerlendirmede doğru adımlar atma- Eğitim öğretimdeki aksaklıkların önüne geçme- Öğretmen mesleki yetersizliklerini giderme- Mevcut öğrenciler için eğitim politikası geliştirme

Tablo 4 incelendiğinde okul liderlerinin okul performansını değerlendirmede kendilerini neden geliştirmelerinin gerektiği ve gelişimlerin sonucunda performans değerlendirme süreçlerine ne gibi katkı sağlayacaklarına ilişkin akademisyen görüşleri yer almaktadır. Okul liderlerinin performans değerlendirme gelişimlerinin hangi yönde olması gerektiğine ilişkin A6'nın şu sözleri dikkat çekmiştir: *“Değerlendirme süreçlerini çok boyutlu tanıma ve iyi bir şekilde yönetme bakımlarından yeterlik gelişimleri önemlidir. Özellikle okullarda yürütülen akademik, sosyal ve davranışsal vb. alanlardaki ilerlemeler ne yöndedir, hangi çalışmalar yapıldı veya yapılmalı sorularına cevap bulma yeterlilikleri geliştirilmelidir ki okulda performans gelişimleri sağlanabilsin”* (A6).

Tablo 5. Okul Liderlerinin Uygulamalarına Yönelik Yeterliliklerini Geliştirmede Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Destekleme

Tema	Kategori	Kod
5. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Destekleme	Gerekli	<ul style="list-style-type: none">- Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik ön yargıları- Okula yeni başlayan deneyimsiz öğretmenler- Mesleki gelişimde rol model olma- Mentorluk hakkında teknik bilgiye sahip olma- Okul yöneticilerinin uzmanlık gücünün artması
	Etkisi	<ul style="list-style-type: none">- Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik ön yargılarının kırılması- Öğretmen bağlılığının artması- Öğretmen motivasyonunun artması- Yeni atanan öğretmenlerin uyumunun kolaylaşması- Mesleki gelişime açık öğretmenlerin ön plana çıkması- Deneyimli öğretmenler ile iş birliği yapma- Eğitim öğretimde kalitenin artması

Tablo 5 incelendiğinde okul liderlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme yeterliliklerinin geliştirilmesinin hangi noktalarda gerekli olduğu ve öğretmenlere nasıl katkı sağlayacağına yönelik ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bu ifadelere yönelik görüşlerden A2'nin sözleri şu şekildedir: "Mentor olacak kişinin okula yeni atanan bir fen bilgisi öğretmenine yardımcı olabilmesi için fen bilgisi ile ilgili müfredatı ünite isimlerini bilmelidir, yıllık planın ne olduğunu nasıl hazırlanması gerektiğini değerlendirmenin nasıl yapacağını bilmeli ve mentiye yol göstermelidir. Öğretmenlere mentorluk edecek okul yöneticilerinin bu defa uzmanlık gücü ve kendine olan güveni artacaktır." (A2)

Tablo 6. Okul Liderlerinin Uygulamalarına Yönelik Yeterliliklerini Geliştirmede Mesleki Etik ve Değer

Tema	Kategori	Kod
6. Mesleki Etik ve Değer	Gerekli	<ul style="list-style-type: none">- Etik olmayan davranışları ayırt etme- Adaletli davranma bilinci geliştirme- Okul müdürlerini manevi yönden besleme- Öğretmenlere rol model olma- Öz değerlendirme yapabilme
	Etkisi	<ul style="list-style-type: none">- Güven duyulan bir kişi olma- Hesapverilebilirliğin gelişmesi- Kurumsal çıkarların ön planda tutulması- Değer odaklı yönetim anlayışının gelişmesi- Etik değerlerin kültür haline gelmesi

Tablo 6 incelendiğinde okul liderlerinin mesleki etik ve değer anlamında kendilerini geliştirebilecekleri bir eğitime neden ihtiyaç duydukları ve eğitimler neticesinde hangi kazanımları elde edeceklerine ilişkin görüşler yer almaktadır. Akademisyenlerin görüşleri incelendiğinde ise okul liderlerinin etik ile karşılaştığı deneyimlerini örneklendiren A1'in şu sözleri dikkat çekmiştir. "Veli müdüre diyor ki benim öğrencimi şu sınıfa şu öğretmene yazdır. Müdür tamam diyor o zaman okula başış yap. Bu etik değil siz hizmet sağladığınız kişiden yarar sağlayamazsınız. Bu sürekli yapıldığı için gelenekselleşiyor ama bu etik değildir" (A1).

Tablo 7. Okul Liderlerinin Uygulamalarına Yönelik Yeterliliklerini Geliştirmede Teknolojik ve Dijital Okuryazarlık

Tema	Kategori	Kod
7. Teknoloji ve Dijital Okur-yazarlık	Gerekli	<ul style="list-style-type: none">- Teknolojik materyalleri kullanabilme- Okul web sitesini etkin kullanabilme- Uzmanlık gücünü artırma- Öğretmen ve öğrencilere rol model olma- Bilgiye ulaşma yollarını öğrenme
	Etkisi	<ul style="list-style-type: none">- Öğretmenlere cesaret verme- Personelin bilinçlenmesi- Eğitim öğretimde online platform kullanımının yaygınlaşması- Bilgiye ulaşma yollarının paylaşılması- Teknolojinin öğretim süreçlerinin entegre edilmesi

Tablo 7 incelendiğinde okul liderlerinin teknolojik ve dijital okuryazar olarak neden kendilerini geliştirmeye yönelik bir eğitime ihtiyaç duydukları ve bu eğitimlerin becerilerine ilişkin yansımaları yer almaktadır. Konuya ilişkin A7'nin şu ifadeleri dikkat çekmiştir: *“Okul müdürleri teknoloji benim ne işe yarayacak diyor, yaşı daha ileri olan öğretmenler ve yöneticiler akıllı tahtayı kullanamıyor. Lider olarak görünür konumdayız, öğretmenlere ve öğrencilere örnek teşkil etmesi açısından böyle bir eğitimin uygulamalı olarak verilmesi gerekiyor”* (A7)

Tablo 8. Okul Liderlerinin Uygulamalarına Yönelik Yeterliliklerini Geliştirmede Güvenli Okul Oluşturma

Tema	Kategori	Kod
8. Güvenli Okul Oluşturma	Gerekli	<ul style="list-style-type: none">- Şiddetin çeşitli boyutları ile ilgili bilgi sahibi olma- Öğrencilerin ruhsal ve bedensel gelişimlerini koruma- Krizlere hazırlıklı olma- Okul ve çevresinde yer alan risk faktörleri- Rehber öğretmenlerle iş birliği yapabilme
	Etkisi	<ul style="list-style-type: none">- Okul ve çevresinde yer alan risk faktörlerini tespit edebilme- Önlemlerle davranma ve kaosu engelleme- Şiddetin okul paydaşları tarafından ciddiye alınması- Kriz anında koordinasyonun sağlanması- Güven duyulan biri olma- Öğrencinin sessizliğini yorumlama

Tablo 8 incelendiğinde okul güvenliğini sağlamada okul liderlerinin hangi boyutlarda kendilerini geliştirmeleri gerektiği ve bunun güvenli bir okul ortamı sağlama davranışlarına nasıl yansıtacağına ilişkin görüşler yer almaktadır. Bu görüşlerden güvenli oluşturmanın gerekliliğine ilişkin A2'nin u sözleri ön plana çıkmıştır: *“Fiziksel güvenlik boyutu var, siber güvenlik boyutu var, psikolojik güvenlik boyutu var, çok geniş yelpazeye yayılan bir konu. Öğrencinin öğretmene, öğretmenin öğrenciye, yönetimin öğretmene, öğrenciye ya da velinin öğretmene uygulayabileceği psikolojik şiddet boyutu var. Şiddetle ilgili yöneticilerin ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerekmekte”* (A2).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada PISA'da istikrarlı bir başarı profilene sahip ülkelerden Singapur, Hong Kong, Güney Kore ve Japonya'da konu ile ilgili yürütülen çalışmalardan örnekler incelenmiş olup çalışmalarda, *Değişim Ajantlığı, Stratejik Yönetim, Öğrenen Örgüt Kültürü Oluşturma, Okul Performansını Değerlendirme, Öğretmenlerin Mesleki Değişimlerini Destekleme, Teknolojik Okuryazarlık, Mesleki Etik ve Değer, Okul Güvenliği* olmak üzere 8 başlığa yer verildiği anlaşılmıştır. Bu doğrultuda Türkiye'de görev yapan okul müdürlerinin ele alınan başlıklar kapsamında liderlik yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim çalışmalarına ihtiyaç duyulup duyulmadığı ve ihtiyaç duyulan konu başlıklarının yönetim süreçlerini nasıl etkileyeceği irdelenmiş ve görüşme sonuçlarında okul müdürlerinin 8 başlık alanın tamamında mesleki gelişim çalışmasına ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. İhtiyaç duydukları alanların gelişiminin liderlik uygulamaları yeterliliklerini nasıl etkileyeceği ise her bir başlık altında tartışılmıştır.

Değişim Ajanlığı, değişimi başlatan, yöneten, sürdüren ve değişim kapasitesi oluşturan kişiler olarak nitelendirilmektedir (Ünal, 2012). Günümüzde yapay zekanın eğitime entegre süreçleri (Pradana, 2023), öğrenci değerlendirme sistemlerinde yaşanan değişim (Reyhanlıoğlu ve Tiryaki, 2021), online eğitim platformlarının artışı (Telli ve Altun, 2020), öğrencilerin demografik yapısının gittikçe çeşitlenmesi (Coşkun ve Emin, 2016; Özdemir ve Aypay, 2022) okul müdürlerine değişim ajanlığı rolünü yüklemektedir. Ancak PISA gibi uluslararası başarıların kıyaslandığı bir sınavda istenilen başarıya ulaşamaması (Öztorun vd., 2024) değişimin yeterli ve istenilen yönde gerçekleşmediğini göstermektedir. Yapılan araştırmada ortaya çıkan bulgular incelendiğinde, okul müdürlerinin değişen dünyaya uyum sağlama, eğitim süreçlerini değişime adapte etme ve bu yolda öğretmenlere ilham olma gibi beceriler, okul müdürlerinin kendilerini geliştirmeleri gereken bir yeterlilik alanı olarak ele alınmıştır. Canlı'nın yaptığı araştırmada okul müdürlerinin değişime eğilimleri olsa da "orta düzeyde" direnç gösterdikleri bulgusu yer almaktadır. Değişim sürecinde uygulayıcıların olayı doğru anlamalarının sağlanması değişime karşı direnci azaltabilmektedir (Özmen ve Sönmez, 2007). Bunun yanı sıra yapılan araştırmalarda değişim ve dönüşüme uyum sağlamanın okul başarısına katkı sağladığı (Çalık, 2023) mesleki gelişim çalışmalarına katılan okul müdürlerinin ise değişime uyum sağlama becerilerinin geliştiğine yönelik bulgular yer almaktadır (Bozkurt, 2023). Bu bağlamda okul müdürlerinin değişim ajanlığı yeterliliklerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilecek bir eğitim planı ile değişime yönelik ön yargılarının kırabileceği, okulu değişime adapte edebilecekleri ve dolayısıyla öğrenci başarılarına katkı sağlayabilecekleri söylenebilmektedir.

Stratejik Yönetim, stratejik plan hazırlama, vizyon, misyon, hedef belirleme, gerekli kaynak yönetimini gerçekleştirme, örgüt faaliyetlerini izleme ve sonuçları değerlendirmeye yönelik uygulamaları kapsamaktadır (Kaniş ve Songür, 2015). Yeni dünyada ortaya çıkan ihtiyaçtan hareketle Türkiye'de stratejik planlama çalışmaları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilk defa 2006 yılında başlamış olup okullar için 2010 yılında zorunlu hale getirilmiştir (MEB, 2010). Yapılan araştırmada okul müdürlerinin stratejik yönetim uygulamalarında vizyon, misyon ve plan hazırlama noktasında yetersiz oldukları, hazır planları kullandıkları, benimsenen ve değişimle doğru orantılı bir şekilde esneyebilen planlar yapabilmek için eğitime ihtiyaç duyduklarına yönelik bulgular yer almaktadır. Bu sayede kaynakların etkin kullanıldığı okullarda motivasyonun arttığı ve başarının tesadüfe bırakmadığı vurgulanmaktadır. Ortaya çıkan bulgularla paralel nitelikte Güney ve Şahin (2023) yaptıkları araştırmada stratejik yönetim disiplinine göre stratejik farkındalığa sahip olmanın rekabet avantajını getirdiğini aynı zamanda örgütsel bağlılıkla birlikte iş gören performansını da artırdığını ortaya koymuşlardır. Bunun yanı sıra Yenipınar ve Göksoy (2016) çalışmalarında stratejik yönetimin iş birliği

kapısını araladığını ve tüm çalışanlar tarafından benimsenen planların ortaya konduğunu ifade etmişlerdir. Gürkan (2023) ise okul gelişimi için stratejik planlamayı temel bileşenlerden biri olarak nitelendirmiştir. Dolayısıyla okul müdürlerinin stratejik yönetim becerilerinin eğitimler ile desteklenilmesinin okul başarısına katkı sağlayabileceği söylenebilmektedir.

Öğrenen Örgüt Kültürü Oluşturma, örgütlerin deneyimlerinden ders alma yeteneğini, değişen koşullara uyum sağlama becerisini ve örgütlerin kendi kendini yenileyebilen dinamik bir yapı kazanmasını (Ayık ve Şayir, 2013, s.380) geliştirme süreci olarak ifade edilmektedir. Yapılan araştırmada okul müdürlerinin bir eğitim örgütü olarak okullarının etkililiği, ortak norm ve değerlerin geliştirilmesi, okul paydaşlarının öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması ve bu yönde öğretmenlere rehber olunabilme yeterliliğini gösterilebilmesi için öğrenen örgüt kültürü oluşturmaya yönelik eğitime ihtiyaç duydukları, aldıkları eğitim sonuçlarının ise okulun akademik başarısına, iklimine, öğretmen okur-yazarlığı ile birlikte güvenlerinin artmasına yönelik olumlu katkılarının olacağı bulgularına ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde Ayık ve Şayir'e göre örgütlerin etkililiği ve verimliliğini artırmaları için öğrenen örgüt olmaları gerektiği ifade edilirken, bu süreçte okul müdürlerinin öğretimsel liderler olarak başat rol oynadığı söylenebilmektedir (Bozkurt ve Taşdemir, 2022). Bunun yanı sıra okul müdürleri tarafından öğretmenlere koçluk yapılan okulların öğrenen örgüt haline geldiği (Eğmir, 2012) öğrenen örgüt özelliği sergileyen okullarda ise örgütsel bağlılığın arttığı (Turan, Karadağ ve Bektaş, 2011) ve dolayısıyla öğretmen moralini olumlu etkilediği (Kırca, 2019) yer almaktadır. Bu nedenle okul müdürlerinin okullarında öğrenen örgüt kültürü oluşturmada kendilerini geliştirerek, öğrenme adına öğretmenlere motivasyon sağlayacağı ve dolaylı yollarla öğrenci başarılarının artacağı söylenebilmektedir.

Okul Performansını Değerlendirme, sürecinde okul personelinin, yönetimin (KEDI, 2005), öğretimin, mesleki gelişim için öğretmenin (NIE, 2015) ve öğrenci başarılarının performansı (Zvoch ve Stevens, 2008) değerlendirilmektedir. Burada nihai amacın öğrenci çıktılarını iyileştirebilecek uygulamaların geliştirilmesini sağlamak olduğu söylenebilmektedir. Yapılan araştırmada ortaya konan bulgular incelendiğinde okul müdürlerinin okul performansını değerlendirmeye yönelik alacakları eğitimle, okul performansını değerlendirme noktasında daha geniş perspektiften bakabilecekleri, çoklu değerlendirme kaynaklarını işe koşabilecekleri ve bu süreci adaletle yönetebilecekleri, süreç içerisindeki aksaklıkları ve öğretmenlerin mesleki yetersizliklerini gidererek akademik başarıyı arttırabilecekleri ifade edilmiştir. Ancak Türkiye'de performans değerlendirmeye yönelik çalışmalar çoğunlukla öğretmen üzerine yoğunlaşmaktadır. Nitekim MEB tarafından geliştirilen Okulda Performans Yönetimi Modeli'nde çoklu veri kaynaklarından yola çıkılarak öğretmenin değerlendirmesi hedeflenmiş (Bozan ve Ekinci, 2018) ancak model uygulamada işlevsiz kalmıştır. 2015 yılına kadar öğretmen performans değerlendirmeleri müfettişler aracılığıyla gerçekleştirilirken o yıl yapılan değişiklik ile okul müdürleri aracılığıyla gerçekleştirilmeye başlanmıştır (Çetin ve Duman, 2022). Alanyazın incelendiğinde ise okul müdürlerinin öğretmen performansını değerlendirmeye ilişkin yeterli eğitimi almadıkları (Yılmaz, 2009) ve kendilerini yetersiz hissettikleri (Gündoğdu vd., 2023), denetleme ve rehberlik konularında teorik ve uygulamalı eğitimlerle desteklenmeleri gerektiği (Sabancı ve Akcan, 2019) yer almaktadır. Dolayısıyla aldıkları eğitimlerle performans değerlendirmede kendilerini geliştiren okul müdürlerinin adaletli (Altınkurt ve Yılmaz, 2010) ve sağlıklı bir değerlendirme süreci ile eksiklikler giderilebileceği (Kahya ve Hoşgörür, 2022) ve dolayısıyla okullarındaki akademik başarıyı arttırabilecekleri söylenebilmektedir.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Destekleme, okul müdürlerinin daha iyi bir öğretim ortamı sağlamak için öğretmenlere, mesleki, bilgi, beceri ve uygulamalarını geliştirebilecekleri fırsatlar

sunmalarını, bu doğrultuda planlamalar yapmalarını, öğretmenlerine yönelik mentorluk desteği sağlamalarını ve mesleki gelişim için öğretmenlerini teşvik etmelerini ifade etmektedir, (AIR, 2020; AITSL, 2014, 2018). Nitekim yapılan araştırma bulgularında okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek eksikliklerini giderebilecekleri, deneyimsiz öğretmenlere mentorluk sağlayabilecekleri, bu sayede öğretmenlerin eksikliklerinin giderileceği, bağlılıklarının ve motivasyonlarının artacağı ve daha verimli hale gelerek eğitim öğretim kalitesinin artmasına katkı sağlayacakları yer almaktadır. Araştırma bulgularını destekler nitelikte Sezgin vd., (2014) yaptıkları araştırmada mentorluğun öğretmenlerin mesleki ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığını, Balyer (2013) okul müdürlerinin öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini destekleyerek öğretimin kalitesini etkilediklerini, Özgenel (2019) ise okul etkililiğinin ve öğrenci başarılarının ön koşulu olarak mesleki gelişimin sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemede kendilerinin geliştirerek öğrenci başarılarına dolaylı yollarla katkı sağlayabilecekleri söylenebilmektedir.

Mesleki Etik ve Değer, okul müdürlerinin hesapverilebilirliği, dürüstlüğü, adaleti, eşitliği temel alarak öğretmen, öğrenci ve veli arasında saygı ve güvene dayalı ilişkiler inşa etmelerini ve yasal çerçeveler doğrultusunda hareket etmelerini gerektirir (AIR, 2020; AITSL, 2014; British Council, 2017). Yapılan araştırmada okul müdürlerinin konu alanı ile ilgili katıldıkları mesleki gelişim çalışmaları ile, gelenekselleşen ve etik olmayan davranışları ayırt edebilecekleri, manevi yönden beslenebilecekleri, kendi öz değerlendirmelerini yaparak öğretmenlere rol model olabilecekleri, tüm bunların neticesinde ise kendine güvenilen, hesapverilebilirliği sağlandığı, etik değerlerin kültür haline geldiği, mesleğine duyduğu saygının arttığı ve okulun paydaşları ile iletişim kanallarının geliştiği bir okul ortamı oluşturulabilecekleri ortaya çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde okul müdürlerinin karar verme süreçlerinde etik ikilem yaşadıkları (Kıranlı ve İlğan, 2007) ancak etik davranış sergileyebilen okul müdürlerinin örgüt etkililiğini (Gümüseli 2001) ve örgütsel bağlılığı artırdığı yer almaktadır. Tutkun (2007)'un yaptığı araştırmada okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen öz yeterliliği arasında pozitif ilişki olduğu yer alırken alanyazında etik liderlik davranışları sergileyen okul müdürlerinin adalet ve çevresindekilerin yararını gözettiği, aynı zamanda öğrenci çıkarlarını düşünerek iyi eğitim almaları noktasında kararlar verdikleri (Fidan, 2024) ifade edilmektedir. Bu nedenle okul müdürlerinin karşılaştıkları etik ikilemlerde doğru kararlar verebilmeleri ve okulda değer odaklı bir anlayış geliştirebilmeleri için kendilerini meslek etiği ve değerler konusunda geliştirmeye ihtiyaç duydukları söylenebilmektedir.

Teknoloji ve Dijital Okuryazarlık, kapsamında robotik kodlama ile birlikte günlük hayatta yer edinen yapayzeka teknolojilerinin eğitim-öğretim süreçlerine yansımaları okul müdürlerinin teknolojik ve dijital okuryazarlık noktasında ne derece yeterliliğe sahip olduklarını gündeme getirmiştir. 21.Yüzyıl becerilerinin temel becerilerinden birinin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) okuryazarlığı (Cansoy 2018) olması okul müdürlerinin kendilerini bu alanda geliştirmelerini kaçınılmaz kılmaktadır. Bu doğrultuda yapılan araştırmada okul müdürlerinin, teknolojik materyallerin ve okul web sitesinin kullanımı gibi alanlarda uzmanlık gücünü artırarak öğretmen ve öğrencilere rol model olabilmek ve eğitim öğretim süreçlerini teknoloji kullanımı ile etkin hale getirebilmek için eğitim almalarının gerekliliği üzerinde durulmuştur. Ancak Düzgün (2022) ve Topcu ve Ersoy (2020)'un yaptıkları araştırmada okul müdürlerinin teknolojiyi etkin kullanamadıkları yönünde bulgular yer almaktadır. Oysa ki okul müdürleri e-öğrenme platformlarını etkin kullanarak öğretmenleri yönlendirebilmekte (Akpınar, 2003), teknolojiye hakim olarak okulunun akademik başarısını yakalayabilmekte (Yirci vd., 2024) ve dijital okuryazarlığı sayesinde öğrenciler arasında yaygınlaşan siber zorbalığın önüne

geçebilmektedir (Akca vd., 2014). Tüm bu nedenlerden yola çıkarak okul müdürlerinin kendilerini teknolojik ve dijital okuryazarlık becerileri noktasında geliştirmelerinin gerektiği söylenebilmektedir.

Okul Güvenliği, kapsamında MEB tarafından okul güvenliğinde işbirliğine yönelik imzalanan protokol (MEB, 2022) ve TEDMEM (2023) raporunda krizlere dayanıklı eğitim sistemelerine olan vurgu okul müdürlerinin okul güvenliği konusunda kendilerini geliştirilmelerini kaçınılmaz kılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan bulgular ise mevcut tablo ile uyumlu olarak okul müdürlerinin, okul ve çevresinde yer alan çok yönlü risk faktörleri ve krizler karşısında öğrencilerin beden ve ruh sahlıklarını koruyabilmeleri için, farkındalıklarının artması ve rehberlik servisi ile daha etkin iş birliği yapabilmelerini sağlamak amacıyla eğitime ihtiyaç duyduklarını, eğitimin sonucunda ise okul müdürlerinin daha önlemsel davranarak kaosu engelleyebileceklerini ve güven duyulan bir eğitim-öğretim ortamı sağlayabileceklerini ortaya koymuştur. Ortaya çıkan bulguları destekler nitelikte Tanrıku vd. (2024) yaptıkları çalışmada, okul yöneticilerinin, hizmet içi eğitimlerle okul güvenliğine ilişkin farkındalıklarının artabileceği, Yıldırım vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada rehberlik servisi ile iş birliği neticesinde güvenlik önlemlerinin etkin hale gelebileceği yer alırken alanyazında, alınan eğitimlerle okul müdürlerinin kriz yönetiminde daha yüksek beceri gösterebilecekleri (Bıyıklıoğlu, 2022) ve bu doğrultuda güvenli bir ortamda sunulan eğitim ile okullarda verimliliğin artacağına (Uluğ, 2015) yönelik bulgular yer almaktadır. Tüm verilerden yola çıkılarak okullarda eğitim-öğretimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi ve beden ve ruh sağlığı ile bütün bir ortamda başarının yakalanabilmesi için okul müdürlerinin okul güvenliğinin çok yönlü doğasına ilişkin yeterliliklerini geliştirmeye yönelik eğitimlere ihtiyaç duydukları söylenebilmektedir.

Tüm bu veriler ışığında okul liderlerinin uygulamalarını geliştirmeye yönelik bir mesleki gelişim çalışmasının “*Değişim Ajanlığı, Stratejik Yönetim, Öğrenen Örgüt Kültürü Oluşturma, Okul Performansını Değerlendirme, Öğretmenlerin Mesleki Değişimlerini Destekleme, Teknolojik ve Dijital Okuryazarlık, Mesleki Etik ve Değer, Güvenli Okul Oluşturma*” olmak üzere 8 başlık çerçevesinde yapılandırılabilir, düzenlenen eğitimlerle okul liderlerinin farkındalıklarının, yeterliliklerinin ve uzmanlık gücünün artacağı, bu sayede etkin bir yönetim gücüne sahip olan okul liderlerinin, okul gelişimine ve dinamik bir öğrenme kültürüne kapı aralayarak öğrenci başarılarına katkı sağlayacağı söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Adams, D., Yoon Mooi, A. N., & Muniandy, V. (2020). Principal leadership preparation towards high-performing school leadership in Malaysia. *Asian Education and Development Studies*, 9(4).
- Afsouran, N., R., Thornton G., C. & Charkhabi, M. (2022). Leadership Development Assessment
- Akan, D., Yalçın, S., & Yıldırım, İ. (2013). İlköğretim kurum standartları (İKS) uygulanmasına dair okul yöneticilerinin görüşleri (Erzincan İli Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 43(197), 129-144.
- Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin yeni bilgi teknolojileri kullanımında yükseköğretimin etkisi: İstanbul okulları örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(2), 79-96.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (4), 463-484.
- American Institutes for Research, AIR, (2020). Designing leadership academies for principal professional learning.

- Australian Institute for Teaching and School Leadership, AITSL, (2014). Australian professional standard for principals and the leadership profiles.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership, AITSL, (2018). Australian guidelines for school leadership development.
- Ayık, A., & Şayir, G. (2015). Öğretmenlerin algılarına göre öğrenen örgüt ve okul kültürü ilişkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 379-394.
- Balcı, A. (2021). Okul yöneticiliğinin meslekleşmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 62-78. doi: 10.52848/ijls.880112
- Baird, J. A., Johnson, S., Hopfenbeck, T. N., Isaacs, T., Sprague, T., Stobart, G., & Yu, G. (2016). On the supranational spell of PISA in policy. *Educational Research*, 58(2), 121-138.
- Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 181-214.
- Bellibaş, M. Ş. ve Kılıncı, A. Ç. (2022). Sürdürülebilir okul gelişimi ve liderlik. İçinde, K. Özcan (Ed.), *Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim* (pp. 235-261). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bıyıklıoğlu, C. (2020). İlköğretim okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- British Council (2017). *Teaching for success: Continuing professional development (CPD) framework for school leaders*. British Council. 20.10.2022 tarihinde <https://americas.britishcouncil.org/sites/default/files.pdf> adresinden erişilmiştir
- Bozan, S., & Ekinci, A. (2018). Öğretmen performans değerlendirme sürecine ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi: Nitel bir çalışma. *Mukaddime*, 9(2), 213-240.
- Bozkurt, B. (2023). Okul yöneticilerinin mesleki gelişimi: Etkinlikler, engeller ve öneriler. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 353-373. <http://doi.org/10.33400/kuje.1251391>
- Bozkurt, B., & Taşdemir, S. (2022). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1275-1301.
- Coşkun, İ. & Emin M.N (2016). Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası fırsatlar ve zorluklar. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*.
- Creswell, J. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (4. ed.). (M. Bütün , & S. B. Demir, Eds.) Siyasal Kitabevi.
- Çalık, Ö. (2024). Okul Yöneticilerinin İnovatif Liderlikleri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(103), 78-86.
- Çetin, M., & Duman, S. (2022). Öğretmenlerin yüksek performans algısı ve performans değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56(56), 233-252.
- Day, D.V., & Sin, H. P. (2011). Longitudinal tests of an integrative model of leader development: Charting and understanding developmental trajectories. *The Leadership Quarterly*, 22(3), 545-560

- Education Bureau (2023).** Guidelines for Principals' Continuing Professional Development (CPD).
- Eğmir, E. (2012). Okul yöneticilerinin koçluk özelliklerinin okulun öğrenen organizasyon olmasındaki etkililik düzeyi. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Gurr, D. (2015). A Model of successful school leadership from the international successful school principalship project, *Societies*, 5(1), pp. 136-150. doi:10.3390/soc5010136
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531-548
- Gümüş, E., Esen, M., & Bellibaş, M. Ş. (2016). Eğitim araştırmalarında" lider yetiştirme ve liderlik geliştirme" çalışmalarları: 1980-2014 arası durum tespiti. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40).
- Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). The relationship between professional development and school principals' leadership practices: the mediating role of self-efficacy. *International Journal of Educational Management*, 34(7), 1155-1170
- Gündoğdu, S., Kaya, A., Akbulut, E., & Arı, M. (2023). Okul müdürlerine göre öğretmen performans değerlendirme sürecinin değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(10), 1759-1775.
- Güney, S., & Şahin, Ö. (2023). Stratejik yönetim süreçlerinin örgütsel bağlılık ve işgören performansına etkisi: Buna yönelik bir araştırma. *Premium e-Journal of Social Science (PEJOSS)*, 7(31), 555-576.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe -yöntem- analiz* (5.baskı). Seçkin Akademik ve Meslek Yayınları.
- Gürkan, H. (2023). Stratejik yönetime dayalı okul gelişim endeksinin oluşturulması: Bir karma yöntem araştırması. Marmara Üniversitesi.
- Institute for Education Leadership [IEL] (2013). The Ontario leadership framework (OLF).
- Japanese Association for the Study of Educational Administration [JASEA] (2009). Professional Standards for Principal: Desired Principal Image and Competences 2009 Edition.
- Jensen, B., Downing, P., & Clark, A. (2017). Preparing to Lead: Lessons in Principal Development from High-Performing Education Systems. *National Center on Education and the Economy*.
- Jerdborg, S. (2022). Educating school leaders: Engaging in diverse orientations to leadership practice. *International Journal of Leadership in Education*, 25(2), 287-309.
- Kahya, O., & Hoşgörür, V. (2020). Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme sistemi hakkında öğretmen görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(3), 671-681.
- Kanış, D., & Songür, N. (2015). Okul Stratejik Yönetim Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 25-47.
- Kaya, S. & Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 115-130.
- KEDI, Korean Educational Development Institute, 2005.
- Kırca, A. (2019). *Öğrenen örgüt ile öğretmen morali arasındaki ilişki* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

- Kiranlı, S., & İlğan, A. (2007). Eğitim örgütlerinde karar verme sürecinde etik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (14), 150-162.
- Korea University (2023). 2023 Seoul middle school principal qualification training program operation plan.
- Korean Educational Development Institute [KEDI] (2005). Six job performance standards for the school administrators. <https://www.kedi.re.kr/eng/kedi/main/main.do>
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Sorunlar çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3), 237-252. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6755/90836>
- Lacerenza, C. N., Reyes, D. L., Marlow, S. L., Joseph, D. L., & Salas, E. (2017). Leadership training design, delivery, and implementation: A meta-analysis. *Journal of applied psychology*, 102(12), 1686.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22.
- Levin, S., Leung, M., Edgerton, A. K., & Scott, C. (2020). Elementary School Principals' Professional Learning: Current Status and Future Needs. *Learning Policy Institute*.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for program evaluation*, 1986(30), 73-84.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). Investigating the links to improved student learning. *The Wallace Foundation*.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- MEB. (2009). *İlköğretim kurumları standartları eğitim dokümanı*, Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1078.pdf>
- MEB. (2010). *Okul yöneticileri ve öğretmenler için okul temelli mesleki gelişim kılavuzu*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2014). *Ondokuzuncu Milli Eğitim Şurası*.
- MEB. (2021) *Yirminci Milli Eğitim Şurası*.
- MEB. (2024). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim planı.
- National Institute of Education [NIE]. (2010). School Leadership in Singapore.
- National Institute of Education [NIE]. (2016). "LEP Leaders in Education: Handbook for Participants."
- National Policy Board for Educational Administration, NPBEA, (2015). The professional standards for educational leaders (PSEL).
- Ng, S. W., & Szeto, S. Y. E. (2016). Preparing school leaders: The professional development needs of newly appointed principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 540-557.
- OECD (2009). Millî Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü Okul Liderliğinin Geliştirilmesi Konferansı: Özet raporu. Ankara

- OECD (2024a). Previous PISA cycles (2018,2015,2012,2009,2006,2003,2000).
- OECD (2024b). PISA 2022 Results (Volume I): The state of learning and equity in education.
- Özcan, H., Tunç, T. & Özkaya, A. (2021). OECD ülkelerinin gelişmişlik düzeyleri ile öğrencilerin fen okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-20.
- Özdemir, M. & Aypay, A. (2022). Türkiye’de bulunan geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikaları: Retrospektif bir değerlendirme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Journal*, 19(2), 577-602. <https://doi:10.33711/yyuefd.1100730>
- Özgenel, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin fenomenolojik bir araştırma. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 2(2), 128-143.
- Özkan, M., & Turan, S. (2022). Uygulamalı okul liderliği okulu: Uzmanlar yöneticilerle buluşuyor [Bir TÜBİTAK BİDEB Eğitim Etkinliğinin Ardından]. *Alanyazın*, 3(1), 57-61.
- Özmen, F., & Sönmez, Y. (2007). Değişim sürecinde eğitim örgütlerinde değişim ajanlarının rolleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 177-198.
- Öztorun, B., Karagöz, F., & Yerdelen-damar, S. (2024). Potential Factors That Explain the Difference Between Mathematics Achievement of Students in Korea and Turkey According to PISA 2018. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 157-186.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (2. Baskı). (çev. Mesut Bütün-Selçuk Beşir Demir).
- Polat, S., Uğurlu, C. T., & Aksu, M. B. (2018). Okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişimleri ve okulu geliştirmeye yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 205-224. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s9m>
- Pradana, M., Elisa, H. P., & Syarifuddin, S. (2023). Discussing ChatGPT in education: A literature review and bibliometric analysis. *Cogent Education*, 10(2), 2243134.
- Reyhanlıoğlu, Ç., & Tiryaki, İ. (2021). Ülkemizde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine genel bir bakış. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2021(16), 70-93.
- Saldana, J. (2022). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* (2.ed.). (A.Tüfekçi, & S-N. Şad). Pegem Akademi.
- Sezgin, F., Koşar, S., & Emre, E. R. (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentörlük sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1337-1356.
- Shantal, K. M. A., Halttunen, L., & Pekka, K. (2014). Sources of principals' leadership practices and areas training should emphasize: Case Finland. *Journal of Leadership Education*, 13(2).
- Şahin, S., & Çeper, B. A. (2013). İlköğretim kurumları standartları (İKS) etkililiği üzerine. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 84-111.
- Tan, C. (2019). PISA and education reform in Shanghai. *Critical Studies in Education*, 60(3), 391-406.
- Tanrıkulu, H., Acet, E. İ., Arslanoğlu, A. E., & Gültekin, İ. (2024). Eğitim yöneticilerinin okul güvenliğindeki rolü ve önemi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(2), 968-975.
- TEDMEM. (2018). *Okul yöneticilerinin atama ve istihdam süreçleri: Karşılaştırmalı bir perspektif*.

- TEDMEM. (2023). Yeni bir eğitim anlayışı şart (TEDMEM Güncel Yayınlar Dizisi 9). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Telli, S. G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Turhan, M. & Karabatak, S. (2015). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yurtiçi alanyazında sunulan model önerilerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(3), 79-107.
- Uluğ, G. (2015). Ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürlerinin okul güvenliğine ilişkin rolleri. Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniveristesi.
- United Kingdom Government, GOV.UK, (2020). Guidance/Headteachers’ standarts 2020
- University of Cambridge Local Examinations Syndicate, UCLES, (2019). Cambridge school leader standards.
- Uzun, A., & Şişman, M. (2023). Eğitim liderliğiyle ilgili standartlar ve Türkiye’de eğitim liderliği: ISLLC okul liderliği standartları. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 6(2), 137-158.
- Ünal, Ö. F. (2012). İnsan kaynakları profesyonelinin değişim yönetimi rolleri: Değişim ajanı bağlamında bir değerlendirme. *International Journal of Economic & Social Research*, 8(2).
- Yenipınar, Ş., Göksoy, S., & Bal Kusnacı, S. (2016). Okullarda stratejik yönetim uygulamaları.
- Yıldırım, İ., Durdağı, A., & Çiftçi, M. (2018). Ortaokul müdürlerine göre okul güvenliğine yönelik tehditler ve çözüm önerileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 135-156.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. ed.). Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar
- Yirci, R., Kürtül, Y., & Kürtül, Y. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Yeniliklere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 151-176.
- Zvoch, K. ve Stevens, JJ (2008). Okul performansının ölçülmesi ve değerlendirilmesi: Durum ve büyümeye dayalı başarı göstergelerinin incelenmesi. *Değerlendirme inceleme*, 32 (6), 569-595.

TIMSS 2019 TÜRKİYE ÖN RAPORU'NUN DEĞERLENDİRİLMESİ

AHMET TAYLAN AYDIN¹³

ÖZET

Bu bildirin amacı TIMSS 2019 sonuçlarının Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2020 tarihinde hazırladığı Türkiye Ön Raporu nicel verilerinin katılımcı diğer ülkelerle karşılıklı olarak değerlendirilmesi yoluyla eğitim sisteminde başarıyı etkileyen diğer örtük nedenlerin de başarı üzerindeki etkilerini belirleyebilmektir. Bu amaçla çalışmanın verilerine ilişkin istatistikler rapordaki sayısal ölçütlere dayandırılarak hazırlanmıştır. TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması, IEA (International Association for The Evaluation of Educational Achievement) ülkelerin matematik ve fen alanlarındaki performanslarını değerlendirmek amacıyla dört yılda bir yapılan tarama araştırmasıdır. Bu bağlamda TIMSS ülkelerin hem ülke içinde matematik ve fen bilimleri becerilerinin sosyoekonomik ve kültürel nedenlerle farklılaşma düzeylerini hem de uluslararası alanda karşılaştırmalı olarak eğitim politikalarını gözden geçirebilmesi için veri sağlamaktadır.

TIMSS 2019 döngüsüne göre, Türkiye önceki TIMSS döngülerine oranla 4. ve 8. sınıflar düzeyinde daha başarılı sonuçlar almıştır. Bununla birlikte avantajlı ve dezavantajlı konumda bulunan okullar arasında sosyoekonomik ve kültürel nedenlerle anlamlı performans farklılıkları bulunduğu anlaşılmıştır. Öte yandan Türkiye'de öğrencilerin soruların zorluk dereceleri (alt, orta, üst, ileri) arttıkça performans düzeylerinin belirgin biçimde düştüğü, bilişsel alanlar açısından ise bilme-uygulama alanlarına göre akıl yürütme aşamasında daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulguların yanı sıra öğrencilerin okula aidiyet düzeylerinin sınıflar ilerledikçe düştüğü ve akran zorbalığının her aşamada öncelikli bir sorun olduğu anlaşılmaktadır.

Özetle Türkiye'nin TIMSS 2019 döngüsünde ulaşılan sonuçlardan hareketle, öğretim programlarının içerikleri, öğrenme yöntem ve teknikleri ayrıca ölçme yaklaşımlarıyla öğretmen eğitiminin kapsam ve hedefleri gibi birçok konuda eş zamanlı olarak reformlar yapması ayrıca dezavantajlı ve avantajlı okullar arasında gözlenen eşitsizliklerin azaltılması amacıyla politikalar geliştirilmesi yararlı olacaktır. Böylece genetik biyolojiden uzay teknolojilerine, bilişim ve iletişim alanları gibi birçok alanda nitelikli insan gücünü yetiştirmek çağımızda gittikçe önem kazanan ileri teknolojik ürünlerin kendi markalarıyla ve patentinde üretilmesine ortam hazırlayabilir.

Anahtar Kelimeler: TIMSS Sınavları, eğitimde fırsat eşitliği, eğitimde başarı farklılıkları

EVALUATION OF TIMSS 2019 TURKEY PRELIMINARY REPORT

ABSTRACT

The aim of this paper is to determine the impact of other implicit reasons that affect achievement in the education system on achievement through the mutual evaluation of the quantitative data of the Turkish Preliminary Report on the results of TIMSS 2019, prepared by the Ministry of National

¹³ Dr., T.C Milli Eğitim Bakanlığı, taylanaydin81@gmail.com

Education in 2020, with other participating countries. For this purpose, statistics on the data of the study have been prepared based on the numerical criteria of the report. TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) is a survey conducted every four years by the IEA (International Association for The Evaluation of Educational Achievement) to assess the performance of countries in mathematics and science. In this context, TIMSS provides countries with data to examine both the degree of differentiation in mathematics and science skills within the country for socio-economic and cultural reasons, as well as internationally comparable education policies.

According to the TIMSS 2019 cycle, Turkey has achieved more successful results at the 4th and 8th grade levels compared to previous TIMSS cycles. However, it is understood that there are significant performance differences between advantaged and disadvantaged schools due to socio-economic and cultural reasons. On the other hand, in Turkey, as the difficulty level of the questions increases (low, medium, high, advanced), students' performance levels decrease significantly, and in terms of cognitive domains, it is observed that students are lower in the reasoning stage compared to the knowledge-application domains. In addition to these findings, students' level of school belonging decreases as they progress through the school and that peer bullying is a priority problem at all levels.

In summary, based on the results of the TIMSS 2019 cycle, it would be beneficial for Turkey to simultaneously reform the content of curricula, learning methods and techniques, measurement approaches, and the scope and objectives of teacher training, and to develop policies to reduce the inequalities observed between disadvantaged and advantaged schools. In this way, the training of qualified human resources in many fields, such as genetic biology, space technologies, informatics, and communications, can prepare the environment to produce advanced technological products with their own brands and patents, which are becoming increasingly important in our age.

GİRİŞ

Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri araştırması TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) uluslararası eğitim başarılarını değerlendirmek amacıyla kurulan International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) tarafından yapılan bir tarama araştırmasıdır. Öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarında edindikleri bilgi ve becerilerin değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu araştırmaya 4. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler katılmaktadır. Dört yıllık periyotlarla TIMSS sınavları 1995 yılında başlamıştır, Türkiye 1999 ve 2007 yıllarında 8. sınıflar düzeyinde, 2011, 2015 ve 2019 yıllarında hem 4. sınıflar hem de 8. sınıflar düzeyinde katılmıştır. Farklı sınıflar düzeyinde yapıldığı için boylamsal bir tarama araştırması olan TIMSS hem ülkelerin kendi eğitim sistemlerini değerlendirmelerine hem de uluslararası alanda karşılaştırmalı çalışmalar yapılmasına olanak sağlamaktadır.

Öte yandan TIMSS öğrencilerin matematik ve fen bilimleri performanslarını ölçerken aynı zamanda sınava katılan öğrencilere, bu öğrencilerin öğretmenlerine, velilerine ve okul yöneticilerine de anketler uygulayarak akademik başarıyı etkileyen değişmelere ilişkin veriler toplamaktadır.

Türkiye'de 4. Sınıf öğrencilerinin yaş ortalamasının 9,7, 5. sınıfların ise 10,6 olduğunu oysa TIMSS'e katılan diğer ülkelerin yaş ortalamasının 10,2 olduğunu belirterek IEA'nın onayıyla 2019 sınavlarına 5. sınıflar düzeyinde katılmıştır. Ayrıca IEA'ya Türkiye'de ilkokul 4. sınıf düzeyinde uygulanan öğretim programının öğrenme ve konu alanlarının TIMSS sınavları ile örtüşmediği gerekçesiyle de 5. sınıflar düzeyinde katılmak istemiş ve bu talep onaylanmıştır (Mullis ve diğerleri 2020).

BULGULAR VE YORUMLAR

TIMSS matematik sınavlarının öğrenme alanları ve yüzdeleri

TIMSS sınavları her iki sınıf düzeyinde de farklı öğrenme alanları ve yüzdeler içeren bir yapıdadır. Tablo 1' de 4. sınıf matematik değerlendirme alanlarına göre yüzdeler dağılımları verilmiştir.

Tablo 1 TIMSS 2019 Matematik Değerlendirmesinin 4.sınıf Öğrenme Alanlarına Göre Yüzdeler Dağılımları

Dördüncü Sınıf	
Öğrenme Alanları	Yüzdeler
Sayılar	%50
Ölçme ve Geometri	%30
Veri	%20

(Kaynak MEB, 2020)

Tablo 1'e göre sayılar % 50, Ölçme ve geometri % 30, Veri % 20 oranında bir yüzdeler dağılımına sahiptir.

Buna göre, sayılar: İlkokul düzeyindeki matematiğin temelini oluşturur. Bu öğrenme alanı en geniş konu alanı %25 doğal sayılara aittir. Buna göre bu öğrenme alanı için uygun görülen doğal yillarda hesaplamalar yapmak ve problemlerin çözümünde hesaplama becerilerini kullanabilmek önemlidir. Ayrıca nesnelere ve niceliklere her zaman doğal sayıları belirtmediği için öğrencilerin kesirler ve ondalık sayıları tanımları ve problem çözme sürecinde kesirlerle karşılaştırma, toplama ve çıkarma yapabilmelidir. Basit düzeydeki denklemlerdeki değişkenlerin ve cebir kavramlarının kazanılması düzeyleri de ölçülmektedir (Mullis ve Martin, 2017).

Ölçme ve Geometri

Ölçme ve Geometri iki öğrenme alanı olarak %15'lik oranlarla temsil edilir. Öğrencinin doğruları, açıları, farklı iki ve üç boyutlu şekilleri tanıması, çeşitli geometrik şekilleri kavraması ve çizebilmesi beklenir. Ayrıca kütle ve zaman kavramlarını içeren problemleri çözebilmesi hacimleri belirlemek için küpleri kullanabilmesi basit çokgenlerin çevresini ve alanını hesaplayabilmesi becerilerini ölçmektedir. Özetle geometri, çevremizde farklı şekil ve boyutlarda bulunan geometrik şekilleri görselleştirmeyi kapsamaktadır. Ölçme ise, nesnelere özelliklerini sayısallaştırma olarak tanımlanmaktadır (Mullis ve Martin, 2017).

Veri

Verileri okuma, yorumlama, görselleştirme ve problem çözme içinde veriyi kullanma konu başlıklarından oluşmaktadır. Öğrencilerin düzeylerine çeşitli biçimlerde veri gösterimlerini okuyabilme ve anlayabilmeleri, sorunun çözümünde bu verileri toplayabilmeleri, düzenleyebilmeleri ve grafikte gösterebilmeleri gerekir. Ayrıca öğrencilerin bir ya da daha çok kaynaktan gelen verileri ilişkilendirebilmeleri, düzenleyebilmeleri ve bunları problem çözme sürecine yansıtılabilmeleri beklenmektedir. Özetle veri paylaşımı, bireylerin her gün görsel olarak basın yayın organlarında sunulan makale, dergi ve kitaplarda yer alan çizelge, tablo ve grafikleri anlama ve yorumlama becerilerini içermektedir. Tablo 2'de TIMSS 2019 8. sınıf Matematik değerlendirmesinin öğrenme alanları ve yüzdeler dilimleri verilmiştir.

Tablo 2 TIMSS 2019 Matematik Değerlendirmesinin 8. sınıf Öğrenme Alanlara Göre Yüzdeler Dağılımları

Sekizinci Sınıf	
Öğrenme Alanları	Yüzdeler
Sayılar	%30
Cebir	%30
Geometri	%20
Veri ve Olasılık	%20

(Kaynak MEB, 2020)

Tablo-2'ye göre 8. sınıf matematik değerlendirmesindeki öğrenme alanlarında, Sayılar %30, Cebir %30, Geometri % 20, Veri ve Olasılık % 20 oranında bir yüzdeler dağılıma sahiptir.

Sayılar

8. sınıf öğrencileri için sayılar öğrenme alanı, tam sayılar (%10), kesirler ve ondalık sayılar (%10), oran ve orantı (%10) şeklinde üç konu alanı olarak verilmiştir. Bu düzeydeki öğrencilerin ileri seviyede doğal sayılarla ilgili işlemleri gerçekleştirme, rasyonel sayıları kullanma becerilerini kazanma ve işlemleri gerçekleştirme, sembolleri temsil ettiği nicelikleri anlamaları beklenir. Ayrıca öğrencilerin rasyonel sayılar arasındaki yorumları tanıyabilmek ve birbirlerine dönüştürebilmeleri oran, orantı ve yüzdeler dilimleri içeren problemleri çözebilmeleri beklenir.

Cebir

8.sınıf matematik değerlendirmesinin %30'unu oluşturan cebir öğrenme alanında, ifadeler, işlemler ve denklemler konu alanı (%20), ilişkiler ve fonksiyonlar konu alanı (%10) kapsama sahiptir. Öğrencilerin iki nicelik içeren bir formülde, bir niceliği biliyorsa diğerini de cebirsel olarak formülleştirerek bulabilmeleri beklenir. Ayrıca öğrencilerin cebir modellerini kullanarak yaşamda karşılaştıkları gerçek problemleri çözebilmeleri ve bu orantılar içindeki ilişkileri açıklayabilmeleri gerekir.

Geometri

8. sınıflarda geometri bir öğrenme alanı olarak geometrik şekiller ve ölçümlerden oluşur. Bu düzeydeki öğrencilerin ölçme ve geometri bilgilerini genişletecek farklı iki ve üç boyutlu cisimlerin analiz edebilmeleri alan ve hacimlerini hesaplayabilmelidir. Bu aşamadaki öğrencilerin uzaysal algı yoluyla daha karmaşık geometrik şekilleri tanıyabilmeleri ve görselleştirebilmeleri gerekir.

Veri ve Olasılık

Bu düzeyde öğrencilerin farklı gösterim biçimlerini örneğin çubuk, çizgi ya da pasta grafiklerini yeni infografik biçimleriyle destekleyebilmeleri beklenir. Bu düzeyde öğrencilerin veri dağılımlarına ve bunlara yönelik istatistiklere ve söz konusu verilerin grafiklerle nasıl ifade edildiğini anlamaları gerekir. Ayrıca nasıl veri toplayacağını, organize edeceğini gösterim şeklini nasıl belirleyeceğini bilmeleri beklenir (Mullis ve Martin, 2017).

Bu bilgiler ışığında, TIMSS başarı testlerinde bulunan soruları doğru yanıtlayabilmek sadece matematik öğrenme alanına hâkim olma düzeyleriyle değil bir dizi bilişsel beceri de ölçülmektedir. Tablo 3'te 2019 Matematik değerlendirmesinin 4. ve 8. sınıflarda Bilişsel alanlara göre yüzdeler dağılımları verilmiştir.

Tablo 3 Matematik Değerlendirmesinin 4. ve 8. Sınıflarda Bilişsel Alanlara Göre Yüzdeler Dağılımları

Bilişsel Alanlar	Yüzdeler	
	Dördüncü Sınıf	Sekizinci Sınıf
Bilme	%40	%35
Uygulama	%40	%40
Akıl Yürütme	%20	%25

(Kaynak MEB, 2020)

Tablo 3 incelendiğinde matematik değerlendirmesinde 4. ve 8. sınıflarda bilişsel alanlar bilme, uygulama ve akıl yürütme olarak sıralanmaktadır.

Bilme

Problemin çözümü için temel bilgiler arasında ilişkiler kurmayı, hatırlamayı ve organize etmeyi içerir. Buna göre bilme, hatırlama, ayırt etme, sıralama, sınıflandırma, dört işlem yapabilme, bilgiyi alma, okuma ve ölçme olmak üzere 6 aşamalı ardışık bir yapıda gerçekleşir.

Uygulama

Öğrencilerin matematik alanında, kavramlar, yöntemler, olgular ve formüllere ilişkin becerilerini uygulamaya yansıtma düzeylerini tanımlar. Bu amaçla öğrencinin gerçek yaşam sorunlarıyla ilgili durumlarda cebirsel ifadeler, fonksiyonlar, denklemler, istatistiksel veri setleri ve geometrik şekillerden yararlanarak pratik çözümler üretmesi beklenir. Uygulama boyutu, belirleme, karar verme, sunma/modelleme ve uygulama alt başlıklarından oluşur.

Akıl Yürütme

Mantıksal, sistematik ve rasyonel düşünme süreçleri içeren akıl yürütme gözlem yapma, varsayımlar geliştirme, bu varsayımları test etme, analiz, sentez ve doğrulama aşamalarından oluşur. Buna göre analiz, sentez, değerlendirme, sonuç çıkarma, genelleme ve doğrulama ardışık olarak birbirlerini izleyen 6 aşamalı bir süreçtir. TIMSS 2019 Fen Bilimleri değerlendirmesine ilişkin 4. sınıf ve 8. sınıf öğrenme alanlarına ve bilişsel alanlarına göre yüzdeler dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 TIMSS 2019 Fen Bilimleri Değerlendirmesinin 4. Sınıf ve 8. Sınıflarda Öğrenme Alanlarına ve Bilişsel Alanlara Göre Yüzdeler Dağılımları

4. Sınıf		
Öğrenme Alanları	Yüzdeler	
Canlı Bilimleri	%45	
Fiziksel Bilimler	%35	
Yer Bilimi	%20	
8. Sınıf		
Öğrenme Alanları	Yüzdeler	
Biyoloji	%35	
Kimya	%20	
Fizik	%25	
Yer Bilimi	%20	
Bilişsel Alanlar	Yüzdeler	
	Dördüncü Sınıf	Sekizinci Sınıf
Bilme	%40	%35
Uygulama	%40	%35
Akıl Yürütme	%20	%30

(Kaynak MEB, 2020)

Tablo 4'te bilişsel alanlar matematik performansında olduğu gibi bilme, uygulama ve akıl yürütme süreçlerinden oluşmaktadır. Öğrenme alanları ise 4. sınıflarda canlı bilimler %45, fiziksel bilimler %35, yer bilimleri %20'lik oranlara sahiptir. 8. sınıflarda ise Biyoloji %35, kimya %20, fizik %25, yer bilimleri %20'lik yüzdeler şeklinde değerlendirilmektedir.

Bu bağlamda 4. sınıf fen bilimleri öğrenme alanlarının içeriklerine bakıldığında

Canlı bilimleri

Organizmaların yaşam süreçleri, özellikleri, organizma çevre etkileşimi yaşam döngüleri, üreme, kalıtım, büyüme, ekosistemler ve insan sağlığı alt başlıklarından oluştuğu görülmektedir.

Fiziksel Bilimler Öğrencilerin maddenin hallerine ilişkin bilgiler ve fiziksel olayları günlük yaşam süreçleriyle ilişkilendirme becerileri değerlendirilmektedir. Bu başlık altında konu alanları maddenin özellikleri, sınıflandırılması ve maddedeki değişiklikler, enerji türleri ve enerji aktarımı, kuvvetler ve hareket çeşitleri olarak sıralanmıştır.

Yer Bilimleri

4. sınıflarda Üç ana konu alanı olarak belirlenmiştir. Bunlar yer kürenin fiziksel özellikleri, tarihi ve kaynakları yer kürenin atmosferi ve iklimler, güneş sistemi ve yer küre olarak sıralanmıştır. Yer bilim kısaca dünya, güneş sistemi, hava durumuna ilişkin bilgi ve becerileri kapsar.

8. sınıflarda yer alan biyoloji, kimya, fizik ve yer bilimi öğrenme alanlarının içeriklerine bakıldığında

Biyoloji

Moleküler biyoloji ve moleküler genetiğe temel oluşturacak bilgileri içerdiği görülmektedir. Buna göre organizmaların özellikleri, yaşam süreçleri, hücreler ve fonksiyonları, yaşam döngüleri (üretim, kalıtım, büyüme adaptasyon) doğal seçicilik ve çeşitlilik, eko sistemler ve insan sağlığı gibi 6 konu alanı bulunmaktadır.

Özetle öğrencilerin doğal ve sosyal çevrelerindeki hayatın temel yapısını anlamak ve yaşanılan çevrede karşılaşılan sorunları tanıma ve çözüm üretme becerileri değerlendirilmektedir.

Kimya

Kimya öğrenme alanında, öğrencilerin maddenin fiziksel ve kimyasal özelliklerini tanıma, elementler, bileşikler ve karışımlar arasındaki farkların anlaşılmasını ve maddenin korunumuna ilişkin bilgi ve becerileri edinme düzeylerini değerlendirmektedir. Kısaca maddenin yapısı, özellikleri ve kimyasal değişim (karışım-çözelti asit ve bazların özellikleri) bu öğrenme alanının üç ana boyutunu oluşturmaktadır.

Fizik

Fizik öğrenme alanı, maddenin fiziksel durumları ve değişimleri, enerji dönüşüm ve transferi, ışık ve ses, elektrik ve manyetizma, hareket ve kuvvetler olarak 5 ana konu alanından oluşmaktadır. Bu bağlamda, enerji türlerini ayırt edebilme, basit enerji dönüşümlerini açıklayabilme, toplam enerji korunum ilkelerini gerçek yaşam durumlarında uygulayabilme becerileri ölçülmektedir. Ayrıca öğrencilerin basınç ve yoğunluk kavramlarını anlayabilmeleri ve nesnelere uygulanan kuvvete göre cisimlerin hareketlerindeki değişimleri kestirebilmeleri test edilmektedir (Mullis ve Martin, 2017).

Yer Bilimleri

8. sınıf öğrencilerinin yer kürenin yapısı katmanları, atmosfer güneş sistemi, dünya ve ay'ın hareketleri ve gezegenlerin özelliklerini tanımaları beklenir. Buna göre yer kürenin yapısı ve fiziksel özellikleri tarihi süreçler ve yaşam döngüleri, yeryüzünün doğal kaynakları ve bu kaynakların kullanımı ve korunması, dünyanın güneş sistemi ve evrendeki yerini anlamaları gerekir. Ayrıca 8. sınıf öğrencileri dünyanın jeolojik yapısı, hava ve iklim örüntüleri, su döngüsü ve yer yüzü kaynaklarının verimli kullanımı korunması ve yönetimi konularında da bilgi sahibi olmaları beklenir.

Bu bağlamda 8. sınıf fen değerlendirme öğrenme alanları bilme, uygulama, akıl yürütme bilişsel alanlarına göre şöyle dağılmaktadır.

Bilme

Hatırlama, tanıma, tanımlama örneklendirme, uygulama karşılaştırma/sınıflama, ilişkilendirme, modeller kullanma ve bilgiyi yorumlama basamaklarından oluşur.

Uygulama

Uygulama alanında öğrencilerin edindikleri olgu, ilişki, süreç, kavram ve yöntemlere ait bilgileri problem durumlarına aktarma becerileri basamaklarından oluşur. Bu kapsamda karşılaştırma, sınıflama, ilişkilendirme ve modeller kullanma, bilgiyi yorumlama ve açıklama becerilerini sorun çözüme sürecinde etkin biçimde kullanma performanslarını gösterir.

Akıl Yürütme

Analiz, sentez soruları açık ve anlaşılır şekilde ifade etme, hipotez geliştirme ve tahmin etme, araştırma/tasarlama, değerlendirme, sonuç çıkarma, genelleme ve doğrulama basamaklarından oluşur.

Özetle TIMSS sınavları yukarıda açıklanan öğrenme alanları ve konu alanlarına göre zorluk dereceleri belirlenen sorulardan oluşmaktadır. Şu halde bilme, olgular, kavramlar ve süreçler hakkında edinilen bilgilerin nispeten karmaşık problemlerin çözümünde kullanabilme becerisiyle ilişkilidir. Uygulama, bilme basamağından hareketle olgular, ilişkiler, süreçler, kavramlar, yöntem ve teknikler hakkında edinilen bilgi ve becerilerin uygulamaya aktarılma performansını yansıtır. Akıl yürütme ise, varsayımlar geliştirme ve test etme süreçlerinde birden çok stratejiyi birlikte kullanarak nispeten karmaşık yaşam sorunlarına çözümler üretme becerisini tanımlar. Bu aşamada bilgilerin ayrıştırılmasından, sınıflandırmasından başlayarak problemin bileşenlerini tanımak, çıkarımlar yaparak hipotez kurmak, araştırmayı desenlemek, alternatif açıklama ve yaklaşımları avantaj ve dezavantajlarına göre karşılaştırmak, sorunun çözümüne yönelik veri setlerini tasarlamak, gözlem kanıt ve farklı bilgi kaynaklarına göre sonuçlar üretmek, sonuçları yeni koşullarda test etmek ve en sonunda bütün bu aşamaların ardından ulaşılan sonuçların uygunluğunu sınamak ve değerlendirme için kanıtlar sunmak.

EVREN ve ÖRNEKLEM

Türkiye TIMSS 2019 döngüsüne 4. sınıflar düzeyinde 180 okul ve 4.028 öğrenci ve 8. sınıf düzeyinde ise 181 okuldan 4.077 öğrenci ile katılmıştır. Tablo 5'te TIMSS 2019 Türkiye örnekleminde öğrencilerin bölgelere göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 5'te TIMSS 2019 Türkiye Örnekleminde Öğrencilerin Bölgelere Göre Dağılımları

	4.sınıf %	8.sınıf%
İstanbul	18.2	16.0
Batı Marmara	4.1	4.0
Doğu Marmara	8.1	8.4
Ege	8.0	7.7
Akdeniz	13.6	13.5
Batı Karadeniz	4.3	5.0
Doğu Karadeniz	3.7	3.6
Batı Anadolu	7.6	7.5
Orta Anadolu	3.9	4.7
Kuzeydoğu Anadolu	4.7	5.2
Ortadoğu Anadolu	5.8	5.7
Güneydoğu Anadolu	17.9	18.7

(Kaynak MEB, 2020)

Buna göre Tablo 5'te görüldüğü gibi TIMSS 2019 örnekleminde öğrencilerin bölgelere dağılımı incelendiğinde Türkiye örnekleminde her iki sınıf düzeyinde de benzer dağılımlar vardır. Bu duruma Milli Eğitim Bakanlığı öğrenci evreninin coğrafi bölgelere dağılımı benzer olması nedeniyle örneklem oranları arasında da benzerlik görülmüştür (MEB, 2020, TIMSS Türkiye Ön Raporu).

TIMSS sınavları 4. ve 8. sınıflar için hem matematik hem de fen bilimleri alanında 4 ayrı yeterli düzeyine göre sıralanmaktadır. Buna göre, taban puanlar alt düzey için 400, orta düzey için 475, üst düzey için 550 ve ileri düzey için 625 olarak belirlenmektedir. Alt düzey başlangıç düzeyindeki bilgilerle karakterize olurken aşamalı bir biçimde orta, üst ve ileri düzeyde daha karmaşık dolayısıyla zorluk dereceleri yüksek sorular bulunmaktadır. Bu bilgiler ışığında dünya ölçeğinde 580.000 öğrencinin TIMSS sınav sonuçlarına daha yakından bakmak yararlı olacaktır. Tablo 6'da Ülkelerin 4. sınıf matematik bilişsel alanlarında ortalama başarıları verilmiştir.

Tablo 6 Ülkelerin 4. Sınıf Matematik Bilişsel Alanlarında Ortalama Başarıları

Ülke	Ortalama Matematik Ölçek Puanı	Bilme (59 Madde)		Uygulama (74 Madde)		Akıl Yürütme (38 Madde)	
		Ortalama Ölçek Puanı	Ortalama Matematik Ölçek Puanı ile Farkı	Ortalama Ölçek Puanı	Ortalama Matematik Ölçek Puanı ile Farkı	Ortalama Ölçek Puanı	Ortalama Matematik Ölçek Puanı ile Farkı
Singapur	625 (3,9)	640 (3,9)	15 (1,7)	626 (3,9)	0 (1,2)	614 (4,0)	-11 (1,5)
Hong Kong	602 (3,3)	600 (3,0)	-2 (1,8)	606 (3,3)	5 (2,0)	596 (4,2)	-6 (3,1)
Güney Kore	600 (2,2)	612 (3,6)	13 (2,4)	594 (2,5)	-5 (1,2)	596 (2,9)	-3 (2,0)
Tayvan	599 (1,9)	622 (4,9)	22 (1,3)	600 (1,5)	1 (1,5)	576 (1,8)	-23 (1,5)
Japonya	593 (1,8)	597 (2,0)	4 (0,9)	593 (2,0)	0 (1,5)	589 (2,2)	-4 (1,5)
Rusya	567 (3,3)	555 (3,0)	-12 (1,3)	571 (3,6)	4 (0,9)	573 (3,6)	6 (1,1)
Kuzey İrlanda	566 (2,7)	574 (3,3)	9 (1,5)	565 (2,8)	-1 (1,4)	558 (2,9)	-7 (1,7)
İngiltere	556 (3,0)	563 (3,3)	7 (1,2)	553 (3,3)	-3 (1,5)	554 (3,4)	-2 (2,0)
İrlanda	548 (2,5)	550 (3,0)	2 (1,7)	551 (2,7)	3 (1,4)	542 (2,5)	-7 (1,4)
Letonya	546 (2,6)	537 (2,6)	-9 (1,0)	547 (2,7)	0 (0,8)	554 (3,0)	8 (1,3)
Norveç	543 (2,2)	541 (2,3)	-2 (1,2)	540 (2,3)	-3 (0,8)	551 (2,9)	8 (2,6)
Litvanya	542 (2,8)	535 (2,8)	-7 (1,9)	547 (2,7)	5 (1,0)	534 (3,3)	-9 (2,4)
Avusturya	539 (2,0)	540 (2,0)	1 (1,4)	538 (2,1)	-2 (0,7)	537 (2,4)	-2 (1,6)
Hollanda	538 (2,2)	534 (2,1)	-3 (1,0)	536 (2,2)	-2 (1,3)	546 (2,9)	8 (2,5)
Amerika Birleşik Devletleri	535 (2,5)	536 (2,6)	2 (0,8)	537 (2,6)	3 (0,8)	524 (2,5)	-11 (0,7)
Çek Cumhuriyeti	533 (2,5)	528 (3,0)	-5 (1,7)	531 (2,6)	-1 (1,0)	541 (2,8)	8 (1,1)
Belçika (Flaman Bölgesi)	532 (1,9)	546 (2,4)	14 (1,1)	526 (2,0)	-6 (0,9)	530 (2,0)	-2 (0,8)
Güney Kıbrıs	532 (2,9)	530 (3,3)	-2 (1,8)	536 (3,0)	4 (1,1)	526 (2,9)	-6 (1,0)
Finlandiya	532 (2,3)	531 (2,4)	-1 (1,1)	531 (2,4)	-1 (0,9)	535 (2,5)	3 (0,9)
Portekiz	525 (2,6)	523 (2,8)	-2 (1,6)	528 (2,6)	3 (0,7)	519 (2,9)	-6 (1,9)
Danimarka	525 (1,9)	524 (2,2)	-1 (1,7)	520 (2,3)	-5 (1,8)	535 (2,2)	10 (1,6)
Macaristan	523 (2,6)	525 (2,6)	1 (1,5)	521 (2,8)	-2 (1,5)	522 (3,0)	-1 (1,2)
Türkiye	523 (4,4)	514 (4,4)	-8 (1,3)	531 (4,4)	8 (0,9)	509 (5,1)	-14 (2,2)
İsveç	521 (2,8)	515 (3,1)	-6 (1,7)	518 (2,8)	-3 (1,1)	536 (2,9)	15 (1,4)
Almanya	521 (2,3)	523 (2,3)	2 (1,3)	514 (2,5)	-7 (1,2)	531 (2,8)	10 (1,3)

Polonya	520 (2,7)	509 (2,7)	-11 (1,1)	⊗	521 (2,8)	1 (1,0)	527 (2,8)	7 (1,0)	⊗
Avustralya	516 (2,8)	509 (3,3)	-7 (1,5)	⊗	516 (2,9)	0 (1,1)	522 (3,0)	6 (1,6)	⊗
Azerbaycan	515 (2,7)	513 (2,3)	-2 (1,1)	⊗	519 (3,1)	4 (1,1)	506 (3,1)	-9 (1,2)	⊗
Bulgaristan	515 (4,3)	511 (4,1)	-4 (1,0)	⊗	518 (4,5)	3 (1,0)	509 (5,0)	-6 (1,4)	⊗
İtalya	515 (2,4)	515 (3,0)	0 (2,0)		517 (2,6)	2 (1,2)	504 (2,9)	-11 (2,0)	⊗
Kazakistan	512 (2,5)	510 (2,3)	-2 (0,9)	⊗	514 (2,7)	2 (0,9)	507 (2,7)	-5 (1,2)	⊗
Kanada	512 (1,9)	506 (2,1)	-5 (0,7)	⊗	513 (1,9)	1 (0,7)	513 (2,0)	2 (1,1)	
Slovakya	510 (3,5)	502 (3,3)	-8 (1,2)	⊗	508 (3,4)	-2 (1,9)	522 (3,5)	12 (1,3)	⊗
Hırvatistan	509 (2,2)	508 (2,2)	-2 (1,1)		509 (2,3)	0 (1,6)	510 (2,8)	0 (1,5)	
Malta	509 (1,4)	510 (1,4)	0 (1,5)		508 (1,2)	-2 (1,4)	508 (1,4)	-1 (1,6)	
Sırbistan	508 (3,2)	504 (3,3)	-4 (2,1)		509 (3,5)	1 (1,3)	503 (3,7)	-5 (1,6)	⊗
İspanya	502 (2,1)	499 (2,4)	-3 (0,8)	⊗	506 (1,9)	3 (1,4)	497 (2,0)	-6 (1,5)	⊗
Ermenistan	498 (2,5)	497 (2,7)	-1 (1,4)		501 (2,9)	3 (1,2)	483 (2,9)	-15 (1,7)	⊗
Arnavutluk	494 (3,4)	492 (3,7)	-2 (1,9)		498 (3,3)	4 (1,0)	490 (3,7)	-4 (2,0)	⊗
Yeni Zelanda	487 (2,6)	476 (2,7)	-11 (1,7)	⊗	487 (2,4)	0 (1,0)	501 (2,7)	14 (1,7)	⊗
Fransa	485 (3,0)	488 (3,3)	3 (1,6)		482 (3,1)	-3 (0,9)	480 (3,3)	-2 (1,6)	⊗
Gürcistan	482 (3,7)	473 (3,9)	-8 (2,1)	⊗	490 (3,6)	8 (1,2)	469 (4,5)	-13 (2,2)	⊗
Birleşik Arap Emirlikleri	481 (1,7)	479 (1,6)	-2 (0,7)	⊗	484 (1,7)	3 (0,5)	474 (1,7)	-7 (0,7)	⊗
Bahreyn	480 (2,6)	478 (2,7)	-2 (0,9)	⊗	479 (2,6)	0 (1,0)	479 (2,5)	-1 (1,4)	
Kuzey Makedonya	472 (5,3)	470 (5,6)	-2 (2,1)		477 (5,2)	5 (1,9)	470 (5,7)	-2 (3,6)	
Karadağ	453 (2,0)	445 (2,1)	-8 (1,1)	⊗	454 (2,1)	1 (1,1)	463 (2,7)	10 (1,9)	⊗
Bosna Hersek	452 (2,4)	444 (2,7)	-8 (1,7)	⊗	452 (2,9)	0 (1,9)	461 (3,0)	10 (1,9)	⊗
Katar	449 (3,4)	447 (3,6)	-2 (1,2)		453 (3,4)	4 (1,2)	440 (3,5)	-10 (1,5)	⊗
Kosova	444 (3,0)	445 (3,2)	0 (1,0)		445 (3,0)	1 (1,3)	441 (3,2)	-3 (1,5)	⊗
İran	443 (3,9)	436 (3,9)	-7 (1,1)	⊗	450 (4,0)	7 (1,0)	426 (4,3)	-17 (2,0)	⊗
Şili	441 (2,7)	427 (2,6)	-14 (1,0)	⊗	446 (3,0)	5 (1,9)	448 (4,0)	7 (2,6)	⊗
Umman	431 (3,7)	424 (4,4)	-7 (1,7)	⊗	434 (3,5)	3 (1,1)	424 (3,7)	-6 (1,0)	⊗
Suudi Arabistan	398 (3,6)	--	--		--	--	--	--	
Fas	383 (4,3)	379 (4,4)	-4 (1,0)	⊗	387 (4,5)	4 (1,5)	380 (5,2)	-4 (2,1)	
Kuveyt	383 (4,7)	--	--		--	--	--	--	
Güney Afrika	374 (3,6)	372 (3,7)	-1 (0,8)		375 (3,6)	2 (1,0)	370 (3,8)	-3 (1,0)	⊗
Pakistan	328 (12,0)	327 (12,6)	-1 (2,4)		306 (13,1)	-21 (2,6)	354 (9,3)	27 (3,9)	⊗
Filipinler	297 (6,4)	302 (6,3)	5 (1,5)	⊗	286 (6,9)	-10 (1,7)	272 (6,6)	-25 (2,9)	⊗

⊗ Alt ölçek puanı ortalama matematik puanından anlamlı ölçüde daha yüksektir.
⊗ Alt ölçek puanı ortalama matematik puanından anlamlı ölçüde daha düşüktür.

(Kaynak MEB, 2020)

Tablo 6'ya göre en başarılı ülkelerin Singapur, Hong Kong ve Güney Kore, en başarısız ülkelerin ise Filipinler, Pakistan ve Güney Afrika'dır. Dünya ölçeğinde ülkeler arasındaki puan farkı dikkat çekicidir. Başka bir anlatımla 1. Sırada bulunan Singapur'un 625 puanı ile Filipinler'in 297 puanı arasında 328 puan gibi ciddi bir fark bulunmaktadır. 59 ülkenin katıldığı TIMSS 2019 sınavlarının çok sayıda ülkenin 500-550 puan aralığında sıralandığı, Türkiye'nin 523 puanlık matematik performansı ile 23.sırada yer aldığı görülmektedir. Yeterlik bilişsel alanların dağılımında ise bilme düzeyinde 514, uygulama düzeyinde 531, akıl yürütme düzeyinde ise 509 puanlık performans göstermiştir. Bu bulgulara dayanarak öğrencilerimizin uygulama düzeyindeki performansları, bilme ve akıl yürütme düzeylerine göre daha yüksektir. Buna göre, öğrencilerin matematiksel bilgileri hatırlama, sınıflama, ayırt etme becerileri ve bilgileri ve becerileri yeni durumlarda uygulama düzeyinden daha düşük başarı gösterdikleri anlaşılmaktadır (MEB, 2020 TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu).

Öte yandan Türkiye'nin 2015 döngüsüne göre 40 puanlık artış göstermesi ve özellikle son üç TIMSS döngüsünde ileri matematik yeterliğine sahip öğrencileri %4'ten, %12'ye yükselmesi olumlu bir gelişmedir. Bu bağlamda Türkiye'nin sayılar, ölçme ve geometri alanlarında başarı düzeyi diğer alanlara göre daha yüksektir. Bununla birlikte öğrencilerimizin büyük bir çoğunluğunun alt ve orta düzey performans gösterdiği gerçeği de gözden uzak tutulmamalıdır. Bölgelere göre yapılan analizlerde 2015 TIMSS döngüsüne göre bütün bölgelerde performans artışı gözlemlenmektedir. Ancak bu durum hem bölgeler arasında hem de söz konusu bölgelerde yer alan avantajlı ve dezavantajlı okullar arasında performans farkları bulunmadığı anlamına gelmeyebilir. Tablo 7'de Ülkelerin 8.sınıf Matematik Öğrenme Alanlarında Ortalama Başarıları verilmiştir.

Tablo 7'de Ülkelerin 8.sınıf Matematik Öğrenme Alanlarında Ortalama Başarıları

Ülke	Ortalama Matematik Ölçek Puanı	Sayılar (63 Madde)		Cebir (61 Madde)		Geometri (43 Madde)		Veri ve Olasılık (39 Madde)	
		Ortalama Ölçek Puanı	Ortalama Matematik Ölçek Puanı ile Farkı	Ortalama Ölçek Puanı	Ortalama Matematik Ölçek Puanı ile Farkı	Ortalama Ölçek Puanı	Ortalama Matematik Ölçek Puanı ile Farkı	Ortalama Ölçek Puanı	Ortalama Matematik Ölçek Puanı ile Farkı
Singapur	616 (4,0)	611 (4,1)	-5 (1,0)	619 (4,6)	3 (1,3)	619 (3,9)	3 (0,8)	620 (4,9)	4 (2,1)
Tayvan	612 (2,7)	613 (2,7)	1 (1,0)	618 (2,6)	6 (1,4)	623 (2,7)	11 (1,3)	593 (2,5)	-19 (1,6)
Güney Kore	607 (2,8)	605 (2,6)	-2 (1,5)	609 (3,5)	2 (1,1)	617 (2,9)	10 (1,0)	598 (2,6)	-9 (1,7)
Japonya	594 (2,7)	578 (3,5)	-16 (1,4)	602 (3,2)	8 (1,3)	610 (3,4)	16 (1,9)	594 (2,5)	0 (0,7)
Hong Kong	578 (4,1)	570 (4,2)	-9 (1,5)	584 (3,9)	5 (1,5)	596 (4,6)	18 (1,6)	563 (5,6)	-16 (3,5)
Rusya	543 (4,5)	541 (4,6)	-2 (1,0)	560 (5,0)	16 (1,1)	540 (5,2)	-3 (1,2)	517 (4,7)	-26 (2,1)
İrlanda	524 (2,6)	541 (3,0)	17 (2,1)	505 (2,8)	-18 (1,1)	506 (2,8)	-18 (0,9)	541 (3,4)	17 (2,0)
Litvanya	520 (2,9)	514 (3,0)	-6 (1,4)	518 (2,9)	-2 (1,1)	529 (3,0)	9 (1,2)	522 (3,1)	2 (1,5)
İsrail	519 (4,3)	519 (4,2)	0 (1,3)	528 (5,0)	9 (1,2)	506 (4,8)	-13 (1,8)	511 (4,9)	-8 (2,3)
Avustralya	517 (3,8)	522 (3,9)	4 (0,7)	501 (4,1)	-16 (1,1)	513 (4,0)	-4 (1,0)	533 (3,9)	15 (1,4)
Macaristan	517 (2,9)	515 (3,1)	-1 (1,4)	509 (3,0)	-8 (1,0)	521 (3,3)	5 (1,9)	521 (3,2)	4 (2,2)
Amerika Birleşik Devletleri	515 (4,8)	520 (4,5)	4 (0,7)	520 (5,4)	4 (0,9)	499 (4,8)	-16 (1,1)	509 (5,4)	-6 (1,8)
İngiltere	515 (5,3)	519 (5,4)	4 (2,1)	504 (5,8)	-11 (1,6)	509 (5,3)	-6 (1,5)	523 (6,2)	9 (1,9)
Finlandiya	509 (2,6)	515 (2,6)	6 (0,9)	489 (2,9)	-20 (1,2)	511 (3,2)	2 (2,0)	514 (3,6)	5 (1,7)
Norveç	503 (2,4)	507 (2,3)	5 (1,0)	477 (3,0)	-26 (1,7)	502 (2,3)	-1 (1,0)	518 (3,0)	15 (1,3)
İsveç	503 (2,5)	502 (2,4)	-1 (1,3)	496 (2,9)	-7 (1,9)	495 (3,1)	-7 (1,4)	513 (3,7)	11 (2,2)
Güney Kıbrıs	501 (1,6)	499 (2,2)	-2 (1,8)	515 (2,6)	14 (1,7)	490 (2,3)	-11 (1,5)	493 (2,7)	-8 (2,0)
Portekiz	500 (3,2)	492 (3,3)	-8 (1,7)	499 (3,3)	-2 (1,2)	509 (3,3)	9 (1,2)	498 (3,2)	-3 (1,6)
İtalya	497 (2,7)	495 (2,4)	-3 (1,4)	491 (2,7)	-7 (2,3)	510 (3,7)	12 (2,4)	494 (3,3)	-4 (2,0)
Türkiye	496 (4,3)	493 (4,3)	-2 (1,7)	493 (4,6)	-3 (1,2)	490 (4,2)	-6 (1,4)	502 (4,3)	7 (1,1)
Kazakistan	488 (3,3)	482 (3,4)	-5 (1,4)	504 (3,7)	16 (1,2)	486 (3,8)	-2 (1,6)	463 (3,3)	-25 (1,5)
Fransa	483 (2,5)	477 (2,6)	-6 (1,2)	468 (2,8)	-15 (1,5)	493 (2,7)	11 (1,6)	496 (2,6)	13 (1,4)
Yeni Zelanda	482 (3,4)	483 (3,6)	2 (1,7)	464 (3,5)	-17 (1,8)	477 (3,4)	-5 (1,6)	496 (3,7)	14 (1,6)
Bahreyn	481 (1,7)	473 (2,2)	-8 (1,7)	485 (2,1)	4 (1,5)	493 (2,3)	12 (1,9)	465 (2,0)	-16 (1,3)
Romanya	479 (4,3)	478 (4,5)	-1 (1,3)	490 (4,6)	11 (1,7)	472 (4,7)	-7 (1,6)	458 (4,5)	-21 (1,8)
Birleşik Arap Emirlikleri	473 (1,9)	474 (1,9)	1 (0,7)	486 (2,1)	12 (0,8)	462 (2,1)	-12 (1,0)	451 (2,1)	-22 (1,0)
Gürcistan	461 (4,3)	466 (4,7)	5 (1,7)	473 (4,3)	12 (2,2)	449 (4,4)	-12 (2,8)	429 (5,1)	-32 (3,9)
Malezya	461 (3,2)	458 (3,1)	-3 (1,1)	456 (3,3)	-4 (1,6)	466 (3,7)	6 (2,6)	457 (3,5)	-4 (1,2)
İran	446 (3,7)	442 (4,2)	-4 (1,6)	450 (3,8)	4 (1,2)	442 (4,4)	-5 (1,7)	435 (4,0)	-11 (1,5)
Katar	443 (4,0)	441 (4,0)	-2 (1,0)	454 (4,0)	10 (1,5)	435 (4,0)	-8 (1,2)	423 (4,7)	-20 (1,9)
Şili	441 (2,8)	442 (3,2)	1 (1,4)	439 (3,1)	-2 (1,8)	434 (4,3)	-6 (3,2)	434 (3,2)	-6 (1,3)
Lübnan	429 (2,9)	432 (2,7)	2 (1,3)	452 (3,0)	23 (1,3)	422 (3,2)	-7 (2,1)	383 (3,5)	-46 (2,4)
Ürdün	420 (4,3)	408 (4,5)	-12 (1,3)	442 (4,8)	22 (1,2)	413 (4,6)	-7 (3,0)	396 (4,2)	-24 (1,8)
Mısır	413 (5,2)	414 (5,4)	1 (2,2)	413 (6,0)	0 (2,0)	417 (5,3)	4 (1,3)	380 (5,4)	-33 (1,4)
Umman	411 (2,8)	392 (3,0)	-19 (1,5)	427 (3,0)	16 (1,4)	418 (3,2)	7 (1,1)	393 (2,9)	-17 (1,4)
Kuveyt	403 (5,0)	--	--	--	--	--	--	--	--
Suudi Arabistan	394 (2,5)	--	--	--	--	--	--	--	--
Güney Afrika	389 (2,3)	--	--	--	--	--	--	--	--
Fas	388 (2,3)	377 (2,7)	-11 (1,3)	370 (3,1)	-18 (1,6)	413 (2,2)	25 (1,4)	372 (2,4)	-16 (1,3)

☐ Alt ölçek puanı ortalama matematik ölçek puanından anlamlı ölçüde yüksektir.
☐ Alt ölçek puanı ortalama matematik ölçek puanından anlamlı ölçüde düşüktür.

(Kaynak MEB, 2020)

Tablo 7’de görüldüğü gibi 8.sınıf düzeyinde de 4. sınıf düzeyindeki sonuçlara benzerlikler gözlemlenmektedir. En başarılı ülkeler Singapur, Tayvan ve Güney Kore’dir. En başarısız ülkelere ise Fas, Güney Afrika ve Sudi Arabistan’dır. Singapur’un ortalama matematik puanı 616 iken, Fas’ın puanı 388 düzeyindedir. Söz konusu ülkeler arasındaki 228 puanlık fark 4. sınıflardaki 328 puanlık fark ile

birlikte düşünüldüğünde dünya ölçeğinde eğitim hakkı, fırsat ve olanak eşitliği konularında kayda değer düzeyde eşitsizlik ve adaletsizlik yaşandığını göstermektedir. Türkiye 8. sınıflar düzeyinde 496 puanla orta sıralarda yer almaktadır. Ancak Türkiye 2015 TIMSS döngüsüne göre bu düzeyde 38 puan artış göstermiştir. Ayrıca Türkiye ileri matematik düzeyine ulaşan öğrenci oranı %12'lik artışla, matematik performansını en çok arttıran ülkeler arasında 9. Sırada yer alması olumlu bir gelişmedir. Bununla birlikte Singapur'da öğrencilerin %51'lik oranla ileri düzeyde matematik başarısı gösterdiği dikkate alındığında bu yönde daha çok çaba gösterilmesi sonucuna ulaşılabilir. Türkiye'de öğrencilerin %20'sinin alt yeterlik düzeyine bile ulaşamadığı göz önüne alındığında eğitimde avantajlı ve dezavantajlı öğrenciler arasında anlamlı farklar olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye'de öğrencilerin en başarılı oldukları öğrenme alanı veri ve olasılık olurken en başarısız oldukları alanlar cebir ve geometri olmaktadır. Bilişsel alanlara göre ise, akıl yürütme 504 alanında yüksek, uygulama alanında 491 düşük olduğu anlaşılmaktadır.

TIMSS 2019 UYGULAMASINDA TÜRKİYE'NİN FEN BİLİMLERİ PERFORMANSI

TIMSS'e Katılan Bazı Ülkelerin 4. sınıf fen bilimleri öğrenme alanlarında ortalama başarıları Tablo 8 de verilmiştir.

Tablo 8 Bazı Ülkelerin TIMSS 2019 Uygulamasında 4. Sınıf Fen Bilimleri Öğrenme Alanlarında Ortalama Başarıları

Ülke	Ortalama Fen Ölçek Puanı	Canlı Bilimler (73 Madde)			Fizik Bilimler (61 Madde)			Yer Bilimleri (35 Madde)		
		Ortalama Ölçek Puanı	Ortalama Fen Ölçek Puanı ile Farkı		Ortalama Ölçek Puanı	Ortalama Fen Ölçek Puanı ile Farkı		Ortalama Ölçek Puanı	Ortalama Fen Ölçek Puanı ile Farkı	
Singapur	595 (3,4)	603 (3,6)	8 (0,9)	⊕	613 (3,7)	19 (1,1)	⊕	557 (3,9)	-38 (2,0)	⊖
Güney Kore	588 (2,1)	574 (2,5)	-13 (1,4)	⊖	607 (2,7)	19 (2,7)	⊕	587 (2,9)	-1 (1,9)	
Rusya	567 (3,0)	570 (3,1)	3 (1,2)	⊕	572 (2,9)	5 (1,7)	⊕	554 (4,4)	-13 (2,5)	⊖
Japonya	562 (1,8)	550 (2,0)	-11 (1,1)	⊖	579 (1,9)	17 (1,1)	⊕	559 (1,9)	-2 (1,3)	
Tayvan	558 (1,8)	540 (2,0)	-18 (1,5)	⊖	573 (1,9)	15 (1,0)	⊕	568 (1,8)	10 (1,6)	⊕
Finlandiya	555 (2,6)	558 (2,9)	4 (1,5)	⊕	544 (3,2)	-10 (2,1)	⊖	563 (3,5)	9 (2,2)	⊕
Letonya	542 (2,4)	535 (2,7)	-7 (1,5)	⊖	553 (3,6)	12 (2,7)	⊕	535 (3,7)	-7 (2,8)	⊖
Norveç	539 (2,2)	547 (3,0)	8 (2,2)	⊕	525 (3,0)	-14 (2,2)	⊖	547 (2,9)	7 (1,7)	⊕
Amerika Birleşik Devletleri	539 (2,7)	546 (2,5)	8 (0,8)	⊕	527 (2,8)	-12 (0,7)	⊖	539 (3,2)	0 (1,6)	
Litvanya	538 (2,5)	537 (2,8)	-1 (1,2)	⊖	547 (3,0)	9 (1,7)	⊕	525 (3,0)	-13 (1,6)	⊖
İsveç	537 (3,3)	541 (3,3)	4 (2,4)	⊕	525 (3,3)	-12 (1,2)	⊖	547 (3,8)	9 (3,2)	⊕
İngiltere	537 (2,7)	537 (2,6)	0 (1,5)		537 (3,2)	0 (1,9)		533 (2,9)	-4 (1,4)	⊖
Çek Cumhuriyeti	534 (2,6)	535 (2,2)	2 (1,6)	⊕	528 (2,5)	-6 (1,5)	⊖	536 (3,0)	2 (2,6)	⊕
Avustralya	533 (2,4)	539 (2,8)	7 (1,1)	⊕	526 (2,7)	-7 (1,2)	⊖	527 (2,8)	-6 (1,2)	⊖
Hong Kong	531 (3,3)	523 (3,6)	-8 (1,5)	⊖	529 (3,5)	-2 (2,0)		549 (4,5)	18 (2,7)	⊕
Polonya	531 (2,6)	534 (3,1)	3 (1,7)	⊕	526 (2,9)	-5 (1,8)	⊖	529 (3,3)	-2 (2,4)	
Macaristan	529 (2,7)	533 (3,4)	4 (2,1)	⊕	524 (2,8)	-6 (1,5)	⊖	531 (3,2)	2 (2,0)	
İrlanda	528 (3,2)	528 (3,5)	0 (1,2)		523 (3,2)	-5 (1,3)	⊖	536 (3,8)	8 (2,9)	⊕
Türkiye	526 (4,2)	519 (4,6)	-8 (1,5)	⊖	538 (4,6)	12 (2,2)	⊕	524 (4,0)	-2 (1,8)	⊖
Hırvatistan	524 (2,2)	520 (2,3)	-4 (1,6)	⊖	528 (2,4)	4 (2,3)	⊕	523 (3,0)	-1 (2,6)	
Kanada	523 (1,9)	532 (1,9)	9 (0,8)	⊕	513 (1,8)	-10 (0,9)	⊖	519 (2,2)	-4 (0,9)	⊖
Danimarka	522 (2,4)	526 (2,2)	4 (1,9)	⊕	507 (2,3)	-15 (2,1)	⊖	535 (2,7)	13 (2,4)	⊕
Avusturya	522 (2,6)	523 (2,3)	1 (1,5)	⊕	519 (2,6)	-3 (1,5)	⊖	524 (3,5)	2 (2,7)	
Bulgaristan	521 (4,9)	525 (5,2)	4 (1,7)	⊕	518 (6,4)	-3 (2,5)	⊖	514 (4,8)	-7 (1,9)	⊖
Slovakya	521 (3,7)	520 (3,9)	-1 (1,3)	⊖	525 (3,9)	5 (1,8)	⊕	513 (4,4)	-8 (2,5)	⊖
Kuzey İrlanda	518 (2,3)	520 (2,8)	2 (2,1)	⊕	511 (2,2)	-8 (1,4)	⊖	525 (2,6)	6 (2,5)	⊕
Hollanda	518 (2,9)	518 (3,3)	-1 (2,5)	⊖	516 (2,8)	-3 (2,0)	⊖	521 (3,5)	2 (1,2)	⊕
Almanya	518 (2,2)	521 (2,3)	3 (1,2)	⊕	518 (3,0)	0 (2,1)		509 (4,0)	-9 (3,6)	⊖
Sırbistan	517 (3,5)	521 (3,8)	4 (1,7)	⊕	524 (4,2)	7 (2,2)	⊕	494 (4,5)	-23 (2,1)	⊖
Güney Kıbrıs	511 (3,0)	515 (3,3)	3 (2,1)	⊕	511 (3,2)	0 (1,7)		500 (2,7)	-12 (1,9)	⊖
İspanya	511 (2,0)	514 (2,2)	3 (0,9)	⊕	503 (2,3)	-8 (1,4)	⊖	518 (2,4)	7 (1,5)	⊕
İtalya	510 (3,0)	514 (3,3)	4 (1,2)	⊕	502 (3,4)	-8 (1,8)	⊖	507 (3,7)	-3 (1,5)	
Portekiz	504 (2,6)	509 (1,9)	5 (1,7)	⊕	496 (2,4)	-7 (1,7)	⊖	501 (3,0)	-3 (2,5)	
Yeni Zelanda	503 (2,3)	510 (2,3)	8 (1,6)	⊕	492 (2,1)	-10 (1,4)	⊖	503 (3,1)	1 (2,1)	
Belçika (Flaman Bölgesi)	501 (2,1)	500 (2,5)	-1 (1,4)	⊖	502 (2,3)	1 (1,4)	⊕	496 (2,2)	-5 (1,6)	⊖

Malta	496 (1,3)	499 (2,5)	4 (1,9)		492 (2,9)	-4 (2,4)		491 (2,1)	-4 (1,7)	⊠
Kazakistan	494 (3,1)	486 (3,5)	-8 (1,4)	⊠	506 (3,3)	12 (1,4)	⊠	488 (3,2)	-7 (1,5)	⊠
Bahreyn	493 (3,4)	492 (3,6)	-1 (1,4)		496 (3,8)	4 (1,4)	⊠	478 (4,0)	-15 (1,7)	⊠
Arnavutluk	489 (3,5)	488 (3,7)	-1 (1,6)		493 (4,1)	4 (1,5)	⊠	475 (4,2)	-15 (1,8)	⊠
Fransa	488 (3,0)	494 (3,1)	6 (1,2)	⊠	477 (3,1)	-10 (1,5)	⊠	488 (3,2)	1 (1,5)	
Birleşik Arap Emirlikleri	473 (2,1)	467 (2,0)	-6 (0,5)	⊠	477 (2,2)	5 (0,9)	⊠	474 (1,6)	1 (1,0)	
Şili	469 (2,6)	478 (2,5)	9 (1,1)	⊠	458 (3,8)	-11 (2,3)	⊠	460 (4,3)	-9 (3,4)	⊠
Ermenistan	466 (3,4)	476 (3,2)	9 (1,7)	⊠	454 (3,4)	-13 (1,2)	⊠	451 (3,8)	-15 (2,3)	⊠
Bosna Hersek	459 (2,9)	471 (3,3)	13 (1,3)	⊠	450 (3,3)	-8 (1,3)	⊠	437 (3,2)	-22 (1,6)	⊠
Gürcistan	454 (3,9)	457 (4,0)	3 (1,2)	⊠	452 (4,6)	-2 (2,4)		435 (4,2)	-20 (3,2)	⊠
Karadağ	453 (2,5)	464 (2,2)	11 (1,4)	⊠	446 (2,8)	-7 (2,0)	⊠	434 (3,1)	-20 (1,9)	⊠
Katar	449 (3,9)	448 (4,6)	-1 (1,7)		451 (4,0)	2 (1,3)		442 (5,7)	-7 (3,2)	⊠
İran	441 (4,1)	430 (4,5)	-11 (2,1)	⊠	453 (4,7)	12 (1,9)	⊠	438 (4,2)	-3 (1,7)	
Umman	435 (4,1)	434 (4,6)	0 (1,8)		437 (4,7)	2 (1,4)		416 (4,5)	-19 (1,9)	⊠
Azerbaycan	427 (3,3)	423 (3,4)	-4 (1,3)	⊠	427 (3,3)	0 (1,5)		424 (4,7)	-3 (3,3)	
Kuzey Makedonya	426 (6,2)	422 (5,9)	-4 (2,5)		432 (7,2)	6 (2,8)	⊠	409 (7,2)	-17 (2,6)	⊠
Kosova	413 (3,7)	408 (4,3)	-5 (2,5)	⊠	415 (4,2)	2 (2,0)		410 (3,9)	-3 (2,0)	
Suudi Arabistan	402 (4,1)	--	--		--	--		--	--	
Kuveyt	392 (6,1)	--	--		--	--		--	--	
Fas	374 (5,8)	364 (5,9)	-10 (1,6)	⊠	379 (6,2)	4 (1,9)	⊠	350 (6,6)	-24 (2,1)	⊠
Güney Afrika	324 (4,9)	--	--		--	--		--	--	
Pakistan	290 (13,4)	--	--		--	--		--	--	
Filipinler	249 (7,5)	--	--		--	--		--	--	

⊠ Alt ölçek puanı ortalama fen ölçek puanından anlamlı ölçüde yüksektir.
⊠ Alt ölçek puanı ortalama fen ölçek puanından anlamlı ölçüde düşüktür.

(Kaynak MEB, 2020)

Tablo 8’de görüldüğü gibi en başarılı ülkeler 595 puanla Singapur, 588 puanla Güney Kore ve 567 puanla Rusya’dır. En başarısız ülkeler ise 249 puanla Filipinler, 290 puanla Pakistan ve 324 puanla Güney Afrika’dır. Türkiye 4. sınıflar fen öğrenme alanında 526 puanla 19. Sıradadır. Bu durum, canlı bilimlerinde 519, fizik bilimlerinde 538, yer bilimlerinde ise 524 puan düzeyindedir. Söz konusu puanlar ile Türkiye ilk defa TIMSS ölçek orta noktasının üzerinde yer almıştır. Bir diğer ifadeyle, Türkiye ölçek orta noktasının anlamlı olarak üzerinde bulunan 32 ülkeden biridir (MEB, 2020). TIMSS döngülerine göre 2011 yılından beri puanını arttıran ülkeler arasındadır. Buna göre, en anlamlı artış 2015 sonuçlarına göre 2019 sonuçlarında görülen 43 puanlık artıştır. Ancak 2011 ve 2015 IMSS döngülerine göre nispeten daha yüksek performans göstermesine karşın, öğrencilerimizin %25’inin alt düzey ve alt düzey altı basamağında yer aldığı görülmektedir (MEB, 2020).

Bu veriler görece olarak önceki TIMSS performansının üstünde olmakla birlikte ortalama fen ölçek puanı açısından Singapur ile karşılaştırıldığında ortaya çıkan fark anlamlı ve düşündürücüdür. Tablo 8’deki veriler dünya ölçeğinde ülkelerin fen öğrenme alanlarında ağırlıklı olarak 500 puanın üzerinde bir performansa sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca matematik öğrenme alanlarında olduğu gibi fen bilimleri öğrenme alanlarında da çok sayıda ülkenin alt ölçek puan ortalamalarının, fen ölçek puanından anlamlı ölçüde düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 9’da TIMSS 2019 ülkelerin fen öğrenme alanlarına göre 8. sınıf ortalama başarıları verilmiştir.

Tablo 9 TIMSS 2019 Fen Öğrenme Alanlarına Göre Ülkelerin Ortalama Başarıları

Ülke	Ortalama Fen Ölçek Puanı	Biyoloji (75 Madde)		Kimya (42 Madde)		Fizik (52 Madde)		Yer Bilimleri (42 Madde)					
		Ortalama Ölçek Puanı	Ortalama Fen Ölçek Puanı ile Farkı	Ortalama Ölçek Puanı	Ortalama Fen Ölçek Puanı ile Farkı	Ortalama Ölçek Puanı	Ortalama Fen Ölçek Puanı ile Farkı	Ortalama Ölçek Puanı	Ortalama Fen Ölçek Puanı ile Farkı				
Singapur	608 (3,9)	622 (4,2)	14 (1,9)	⊠	616 (5,0)	8 (1,8)	⊠	619 (4,1)	12 (1,0)	⊠	562 (4,1)	-46 (1,8)	⊠
Tayvan	574 (1,9)	576 (2,2)	2 (1,2)		594 (2,4)	20 (1,2)	⊠	555 (2,7)	-19 (2,3)	⊠	57 (2,5)	5 (2,0)	⊠
Japonya	570 (2,1)	574 (2,3)	4 (1,5)	⊠	560 (2,7)	-9 (2,1)	⊠	570 (2,5)	1 (1,7)		57 (3,2)	2 (2,1)	
Güney Kore	561 (2,1)	560 (2,2)	-1 (1,3)		551 (2,5)	-10 (1,6)	⊠	569 (2,7)	9 (1,7)	⊠	562 (3,2)	1 (2,3)	
Rusya	543 (4,2)	543 (4,5)	0 (1,4)		551 (4,2)	8 (1,5)	⊠	540 (4,7)	-2 (2,6)		53 (4,4)	-10 (1,8)	⊠

	3												
Finlandiya	543 (3,1)	534 (3,3)	-9 (1,6)	☒	545 (3,8)	3 (2,0)	539 (3,9)	-3 (1,9)	55 (3,5) 8	16 (2,8)	☒		
Litvanya	534 (3,0)	535 (3,0)	1 (1,4)		530 (3,2)	-4 (2,3)	529 (3,5)	-5 (2,0)	☒	534 (3,3)	0 (2,8)		
Macaristan	530 (2,6)	530 (2,7)	0 (1,2)		527 (3,5)	-2 (2,4)	528 (2,9)	-2 (1,5)		53 (3,9) 5	5 (2,7)		
Avustralya	528 (3,2)	531 (3,3)	3 (1,4)		515 (3,8)	-14 (1,2)	☒	529 (3,6)	0 (1,1)	53 (3,3) 3	5 (1,9)	☒	
İrlanda	523 (2,9)	521 (3,2)	-2 (1,6)		512 (3,9)	-11 (2,4)	☒	519 (3,8)	-4 (1,9)	☒	53 (3,8) 6	13 (3,1)	☒
Amerika Birleşik Devletleri	522 (4,7)	530 (4,8)	7 (0,9)	☒	509 (5,2)	-13 (1,8)	☒	515 (5,0)	-8 (1,1)	☒	530 (5,1)	7 (1,2)	☒
İsveç	521 (3,2)	519 (3,4)	-3 (1,8)		509 (3,7)	-13 (1,5)	☒	520 (3,8)	-1 (2,1)		530 (3,2)	9 (1,4)	☒
Portekiz	519 (2,9)	527 (3,0)	8 (1,6)	☒	512 (3,5)	-6 (1,8)	☒	497 (3,5)	-22 (1,9)	☒	53 (3,4) 1	12 (1,8)	☒
İngiltere	517 (4,8)	516 (5,2)	-1 (2,0)		512 (6,0)	-5 (3,1)		516 (5,1)	0 (1,2)		51 (5,5) 7	1 (2,6)	
Türkiye	515 (3,7)	513 (3,4)	-2 (1,2)	☒	516 (4,8)	0 (2,6)		518 (4,0)	3 (1,9)		509 (3,8)	-6 (1,8)	☒
İsrail	513 (4,2)	512 (4,2)	-1 (1,1)		518 (4,6)	5 (1,7)	☒	520 (4,9)	7 (1,6)	☒	495 (4,7)	-18 (2,4)	☒
Hong Kong	504 (5,2)	501 (5,7)	-3 (1,3)	☒	485 (5,5)	-19 (2,6)	☒	510 (5,6)	6 (2,7)	☒	51 (5,6) 2	8 (2,7)	☒
İtalya	500 (2,6)	508 (2,7)	8 (1,0)	☒	484 (3,0)	-17 (1,9)	☒	487 (4,5)	-14 (3,6)	☒	51 (3,5) 2	11 (2,1)	☒
Yeni Zelanda	499 (3,5)	498 (3,7)	-1 (1,5)		482 (3,8)	-17 (1,5)	☒	502 (3,8)	3 (1,3)	☒	51 (3,7) 0	11 (1,3)	☒
Norveç	495 (3,1)	486 (2,8)	-10 (1,6)	☒	492 (3,7)	-3 (2,6)		493 (3,6)	-3 (2,1)		51 (3,9) 9	23 (2,9)	☒
Fransa	489 (2,7)	488 (2,9)	0 (1,8)		465 (3,2)	-24 (2,0)	☒	491 (3,6)	2 (3,0)		502 (4,3)	14 (3,1)	☒
Bahreyn	486 (1,9)	492 (1,9)	6 (1,4)	☒	480 (2,4)	-6 (1,7)	☒	480 (2,6)	-6 (2,1)	☒	47 (2,8) 5	-11 (2,1)	☒
Güney Kıbrıs	484 (1,9)	489 (2,4)	5 (1,7)	☒	478 (2,1)	-5 (1,4)	☒	480 (3,6)	-4 (3,3)		47 (2,6) 3	-11 (2,3)	☒
Kazakistan	478 (3,1)	476 (3,2)	-2 (1,4)		494 (3,6)	16 (1,9)	☒	476 (3,9)	-3 (2,4)		448 (4,1)	-30 (2,6)	☒
Katar	475 (4,4)	476 (4,4)	2 (1,2)		474 (4,4)	0 (1,5)		469 (4,4)	-5 (1,7)	☒	465 (5,0)	-10 (2,6)	☒
Birleşik Arap Emirlikleri	473 (2,2)	474 (2,5)	1 (0,8)		475 (2,4)	2 (0,7)	☒	469 (2,3)	-4 (0,7)	☒	465 (2,4)	-8 (0,9)	☒
Romanya	470 (4,2)	479 (4,4)	9 (1,4)	☒	466 (5,0)	-3 (2,6)		458 (4,3)	-12 (1,5)	☒	453 (4,7)	-16 (3,7)	☒
Şili	462 (2,9)	471 (3,0)	9 (1,2)	☒	442 (2,9)	-20 (1,6)	☒	450 (3,7)	-12 (1,8)	☒	464 (3,3)	2 (1,4)	
Malezya	460 (3,5)	463 (3,7)	2 (1,4)		434 (4,2)	-26 (1,5)	☒	475 (3,4)	15 (1,3)	☒	452 (4,3)	-9 (1,7)	☒
Umman	457 (2,9)	466 (3,3)	9 (1,1)	☒	443 (3,1)	-14 (1,2)	☒	449 (3,1)	-8 (1,1)	☒	449 (3,0)	-9 (1,8)	☒
Ürdün	452 (4,7)	457 (5,2)	5 (1,3)	☒	454 (5,3)	2 (1,6)		449 (4,6)	-3 (1,4)	☒	428 (4,7)	-24 (2,5)	☒
İran	449 (3,6)	448 (3,7)	-2 (1,2)		450 (4,5)	1 (2,0)		453 (4,2)	4 (2,5)		43 (4,0) 7	-13 (2,3)	☒
Gürcistan	447 (3,9)	447 (3,5)	0 (2,1)		456 (4,3)	9 (2,1)	☒	436 (5,0)	-11 (3,3)	☒	43 (3,6) 1	-16 (2,0)	☒
Kuveyt	444 (5,7)	--	--		--	--		--	--		--	--	
Suudi Arabistan	431 (2,6)	--	--		--	--		--	--		--	--	
Fas	394 (2,7)	387 (3,0)	-7 (1,1)	☒	402 (3,0)	8 (1,7)	☒	402 (2,9)	8 (1,9)	☒	35 (3,3) 7	-37 (1,6)	☒
Mısır	389 (5,4)	381 (5,6)	-8 (1,0)	☒	397 (5,9)	8 (1,6)	☒	394 (5,0)	5 (1,9)	☒	36 (5,5) 7	-22 (1,3)	☒
Lübnan	377 (4,6)	355 (5,1)	-22 (1,9)	☒	412 (4,6)	36 (2,4)	☒	378 (4,9)	1 (2,2)		33 (5,1) 7	-40 (3,4)	☒
Güney Afrika	370 (3,1)	359 (3,0)	-11 (1,4)	☒	372 (4,2)	2 (2,4)		381 (3,0)	11 (1,3)	☒	36 (3,2) 6	-4 (1,6)	☒

☒ Alt ölçek puanı ortalama fen puanından anlamlı ölçüde yüksektir.

☒ Alt ölçek puanı ortalama fen puanından anlamlı ölçüde düşüktür.

(Kaynak MEB, 2020)

Tablo 9'da görüldüğü gibi 8.sınıf fen öğrenme alanlarında en başarılı ülkeler 608 puanla Singapur, 574 puanla Tayvan ve 570 puanla Japonya'dır, en başarısız ülkeler ise sırasıyla Güney Afrika, Lübnan ve Mısır'dır. Türkiye 515 puanla 15. Sıradadır. Ayrıca Türkiye, Biyoloji öğrenme alanında 515, Kimya öğrenme alanında 516, Fizik öğrenme alanında 518 ve Yer Bilimleri öğrenme 509 puanla birbirine benzer bir performans göstermektedir. Ancak Biyoloji ve Yer Bilimleri öğrenme alanlarında alt ölçek ortalama puanından anlamlı ölçüde düşüktür.

TIMSS 2015 döngüsüne göre 2019'da 22 puanlık artış gösteren öğrencilerimizin, ileri düzey fen yeterliğine sahip öğrenci oranı 2011 ve 2015 yıllarında %8 iken 2019 yılında %19'a ulaşmıştır (MEB, 2020).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bütün coğrafi bölgelerde diğer öğrenme alanların da olduğu gibi başarı oranlarında iyileşmeler gözlemlenmektedir. Ancak burumun okullar ve öğrenciler arasında avantajlı ve dezavantajlı konumda olmak açısından öğrenme koşullarının eşitlendiği, eğitimde fırsat ve olanak eşitliği sağlandığı şeklinde yorumlamak beklenemez. Bu konuda daha ayrıntılı veri setlerine gereksinim duyulduğu açıktır. Özellikle ileri düzeyde fen yeterliğine sahip öğrencilerin LGS ve YKS'de olduğu gibi avantajlı okullardan geldikleri düşünülebilir. Milli Eğitim Bakanlığı 2019 TIMSS ön raporunda 8. sınıf fen yeterlik düzeylerindeki oranlara bakıldığında 2019 yılında, 2011 ve 2015 yıllarına göre alt düzey ve alt düzey altı öğrenci oranlarının düştüğü görülse de hala öğrencilerin % 34'ü bu düzeyde yer almaktadır. Bu bilgiler, bölgeler ve okullar düzeyinde daha ayrıntılı enlemsel ve boylamsal araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu tür araştırmalar aracılığıyla eğitimin bütün alan ve kademelerinde eş zamanlı olarak iyileşmeler sağlanabilir. Buna ek olarak sınav başarılarını sadece sayısal veriler ışığında incelemek yerine TIMSS döngüleri içinde uygulanan 'öğrenci, veli, okul müdürü' anketlerinden elde edilen verileri de değerlendirmek yararlı olacaktır. Bu noktada Eğitim Reform Girişimi, TIMSS 2019 Sonuçları adlı raporunda. Sosyoekonomik, kültürel değişkenlere işaret ediyor. Söz konusu rapora göre öğrencilerin sosyoekonomik koşulları iyileştikçe başarı düzeyleri yükselmektedir. Evdeki kitap sayısı ve türü, internet bağlantısı, öğrenme kaynaklarına erişim düzeyi, öğrencinin kendisine ait odasının bulunması. Velinin iş ve eğitim durumu gibi birçok etmen akademik başarıyı etkilemektedir. Bu noktada, Türkiye'de 4. sınıf matematik alanında çok kaynağa sahip olan öğrenciler ile sınırlı kaynağa sahip olan öğrenciler arasında 175, fen alanında ise 153 puanlık fark olduğu belirtilmektedir. Benzer bir şekilde çok ve sınırlı kaynağa sahip ülkelerin öğrencileri arasında uluslararası düzeyde matematik alanında 129, fen alanında ise 143 puanlık farkların olduğu belirtilmiştir. Bu veriler Türkiye'deki öğrencilerin evdeki öğrenme kaynakları açısından daha eşitsiz bir konumda olduğunu göstermektedir (ERG, 2020). TIMSS 2019 sonuçlarına göre, Güneydoğu Anadolu bölgesi hem 4. hem de 8. sınıf düzeylerinde en başarısız bölgedir. Bununla birlikte 2015 döngüsüne göre matematik ve fen alanlarında en yüksek ve en düşük bölgelerle arasında ortalama puan farkı sırasıyla 33 ve 19,3 puan azalmıştır. Ancak ortalama puan farkının azalma oranı yeterli görülecek düzeyde değildir. Aynı şekilde Türkiye'de avantajlı ve dezavantajlı okullar arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre, iki okul tipi arasında 4.sınıf düzeyinde matematik alanında 64, fen alanında ise 55 puanlık fark bulunmaktadır. Bu oranlar 8.sınıf düzeyinde matematik alanında 66 puan, fen alanında ise 52 puan düzeyindedir.

Okul müdürlerinin anket yanıtlarına göre, Türkiye'de 5.sınıf öğrencilerinin %62'si, 8.sınıf öğrencilerinin ise %63'ü fen laboratuvarlarına sahip okullarda eğitim görmektedir. Fen laboratuvarı olan okulların öğrencileri 4.sınıf fen testinde 20 puan, 8.sınıf düzeyinde ise 15 puan daha yüksek puanlı test sonuçlarına sahiptirler. Okul müdürlerinin beyanlarına göre, okulda başarıya önem verme oranı da başarı düzeyini etkilemektedir. Buna göre, 4.sınıf düzeyinde öğrencilerin %53'ü başarıya orta derecede önem veren okullarda eğitim almaktadır. Başarıya önem verme durumunda uluslararası ortalama %37,8 düzeyindedir. 8.sınıf düzeyinde ise başarıya önem veren okullarda öğrenim gören öğrenci oranı %56'ya yükselmektedir. Bu veriler okul kültürü, öğrenme iklimi, öğretimde liderlik, eğitim ortamları, öğretim kadrosu gibi birçok alanda kayda değer gelişmeler sağlanması gerektiğini doğrulamaktadır (ERG, 2020). Öğrencilerin okula duydukları aidiyet hisleri, okulda bulunmaktan

memnuniyet ve kendini güvende hissetme, öğretmenlerin kendilerine adil davranmadığını düşünme gibi oranlar ile TIMSS başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Türkiye’de öğrenciler okula, 4.sınıfta %71, 8. sınıfta ise %54 düzeyinde yüksek aidiyet duymaktadır. Bu oranların giderek düştüğü ayrıca 4. ve 8. sınıflar düzeyinde oldukça yüksek sayılacak oranda öğrencinin okula aidiyet duymadığı sonucu çıkarılabilir. Ayrıca öğrencilerin %9, 8.sınıf düzeyinde ise haftada bir akran zorbalığı ile karşılaştıkları göz önüne alındığında okula aidiyet, güven ve akademik başarı arasındaki örtük ilişkilerin önemi ortaya çıkmaktadır. TIMSS kapsamında öğrencilerin okula aç ya da yorgun gitme oranlarını belirlemek için de bir ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeğe göre, her gün okula aç giden öğrenci oranı 4. Sınıfta %40,8, 8.sınıfta ise %46 düzeyindedir. Bu sonuçlar sadece düşündürücü değil aynı zamanda bir temel haklar sorunu olduğunu da göstermektedir.

Esasen TIMSS, ülkelere eğitim sistemlerini değerlendirmek için ayrıntılı bir çerçeve sunarken aynı zamanda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal gelişim düzeyleri, sosyoekonomik koşullar, öğrenme ortamları konularında da veriler sunmaktadır. Bu nedenle TIMSS sonuçları hem ulusal hem de uluslararası ölçekte eğitim sistemlerini gözden geçirmek ya da yapılandırmak için bir fırsat olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA:

Mullis, I. V.S., & Martin, M. O. (2017). *TIMSS 2019 assessment frameworks*. TIMSS and PIRLS International Study Center. Chestnut Hill, MA: Lynch School of Education, Boston College.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 international results in mathematics and science*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2020), TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:15 Aralık 2020

Eğitim Reformu Girişimi, Eğitimin Çıktıları Eğitim İzleme Raporu 2020

AKADEMİK PERFORMANSIN BİR GÖSTERGESİ OLARAK YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI SINAVI

AHMET TAYLAN AYDIN¹⁴

ÖZET

1974 yılından beri T.C. Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından ortaöğretimden yükseköğretim kurumlarına giriş için yapılan sınavlar eğitim sisteminin genel olarak değerlendirilmesi için geniş bir veri tabanı sunmaktadır. Bu amaçla 2020 ve 2023 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) sonuçları, testlerin yüzdeleri, ortalama ve standart sapmaları, puanların yığınsal dağılımı ve yerleşme puanlarının yığınsal dağılımı başlıkları altında irdelenmiştir. ÖSYM'nin resmi sitesinden alınan verilere ilişkin sonuçlar 2020-2023 dönemlerindeki doğru yanıt oranlarını da içermektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak, Türk eğitim sisteminde ortaöğretimden yükseköğretime geçişte yapılan YKS sınavları eğitimde fırsat ve olanak eşitliği açısından ciddi adaletsizlikler olduğunu göstermektedir. Örneğin; öğrencilerin oldukça önemli bir bölümünün piramidin alt ve göreceli olarak orta düzeyinde yer alırken sınırlı sayıda öğrenci piramidin üst diliminde yer almaktadır. Bu durum okullar ve bölgeler açısından avantajlı ve dezavantajlı gruplar olduğunu doğrulamaktadır özellikle okul türleri arasında ortaya çıkan akademik başarıların nedenleri irdelenerek nitelikli eğitime erişim hakkının yaygınlaştırılması gerekir. Bu noktada bütün test gruplarında okul ve branşlar temel alınarak ulusal başarıların belirlenmesi ve özellikle düşük performans gösteren okulların desteklenmesi ve bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin artırılması yararlı olacaktır. Ayrıca öğretmen yetiştirme ve atama süreçleri gözden geçirilerek hem program yapıları çok disiplinli yaklaşımla yeniden yapılandırılmalı hem de atama süreçlerinde deneyimli öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde çalışmalarını için gerekli önemler alınmalıdır. YKS sonuçları bütün test ve ders gruplarında öğrencilerin ciddi ölçüde öğrenme kaybı yaşadığını göstermektedir. Bu durumda özellikle sınırlı sayıda öğrenciye nitelikli eğitim sunulurken büyük çoğunluğun bu fırsattan yoksun kalmasının, makasın dezavantajlı grupla aleyhine açıldığını doğrulamaktadır.

Özellikle ÖSYM sınav sonuçlarına ilişkin bütün bilgileri ayrıntılı bir biçimde kamuoyu ile paylaşmalı ve bu bilgiler ışığında okul bazlı iyileştirmelerin yapılmasını için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) iş birliği içinde yeni politikalar geliştirmelidir. Bu amaçla öğretmen yetiştirme programlarının içerik kapsam ve hedefleri güncelleştirilmeli öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi programlar yolu ile sürekli olarak geliştirilmesi esas alınmalıdır. Sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan dezavantajlı olan bölge ve okulların beklenti ve gereksinimleri özel olarak gözetilmeli ve öğrenme ortamları zenginleştirilmelidir.

Bir bütün olarak, orta öğretim çıktıları üzerine daha kapsamlı akademik çalışmaların yapılması özendirilmeli LGS sonuçları ile YKS arasında gözlenen parametreler analiz edilmelidir. Ayrıca ortaöğretim mezuniyeti için birçok ülkede uygulanan mezuniyet sınavı uygulaması benimsenerek öğrenci çıktılarının nesnel biçimde değerlendirilmelidir. Bu aşamada alınacak önlemlerle mezuniyet derecesinde nitelik açısından ortak standartlar belirlenebilir.

¹⁴ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, taylanaydin81@gmail.com

Buna göre, Liselere Geçiş Sistemi (LGS), YKS gibi birçok sınavda bağlı değerlendirme başka bir anlatımla sınava giren öğrencinin gösterdikleri başarı düzeyine göre sıralanması esasına göre değil mutlak değerlendirme yani tam puan üzerinden sıralama şeklinde yapılacak bir sınavda başarı oranlarının oldukça trajik bir görüntü sunacağı gözden uzak tutulmamalıdır

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS), Eğitimde fırsat eşitliği, Merkezi sınavlar

HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS EXAM AS AN INDICATOR OF ACADEMIC PERFORMANCE

ABSTRACT

The secondary to higher education entrance examinations conducted by the Turkish Measurement, Selection and Placement Centre (ÖSYM) since 1974 provide a large database for the general evaluation of the education system. For this purpose, the results of the 2020 and 2023 Higher Education Examination (YKS) are analysed under the headings of percentages, means and standard deviations of the tests, cumulative distribution of scores and cumulative distribution of placement scores. The results of the data obtained from the official website of ÖSYM also include the correct response rates for the 2020-2023 period. According to the results of this research, the YKS examinations for the transition from secondary to higher education in the Turkish education system show that there are serious inequities in terms of equal opportunities and opportunities in education. For example, a significant number of students are at the bottom and relatively middle levels of the pyramid, while a limited number of students are at the top of the pyramid. This situation confirms that there are advantaged and disadvantaged groups in terms of schools and regions. The reasons for the differences in academic performance between school types should be analysed and the right of access to quality education should be generalised. At this point, it would be useful to determine national performance in all test groups based on schools and sectors, in order not to support schools with low performance and to improve the professional knowledge and skills of teachers working in these institutions. In addition, teacher training and deployment processes should be reviewed and both programme structures should be restructured with a multidisciplinary approach and the necessary measures should be taken to enable experienced teachers to work in disadvantaged regions. In this case, the fact that a limited number of students are offered quality education, while the vast majority are deprived of this opportunity, confirms that the gap against the disadvantaged group is widening.

The Ministry of National Education (MEB) and The Higher Education Board (YÖK) should work together to develop new policies to improve school-based education in the light of this information. To this end, the content, scope and objectives of teacher training programmes should be updated and the continuous development of teachers through pre-service and in-service programmes should be the basis. Special attention should be paid to the expectations and needs of socio-economically and socio-culturally disadvantaged regions and schools, and learning environments should be enriched.

Overall, more comprehensive academic studies on secondary education outcomes should be encouraged and the parameters observed between LGS outcomes and YKS should be analysed. In addition, the practice of secondary school-leaving exams, as used in many countries, should be adopted and students should be encouraged to take part in such exams.

GİRİŞ

Araştırma sonucunda sınava katılan öğrencilerin akademik performansları arasında oldukça büyük farklar olduğu başka bir anlatımla Türk eğitim sisteminin sadece sınırlı bir kesime nitelikli eğitim olanağı sunduğu büyük bir çoğunluğu ise bu olanaktan yoksun bıraktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle eğitimin her kademesinde fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanması, öğretmen yetiştirme ve istihdam koşullarının gözden geçirilmesi ayrıca dezavantajlı gruplar aleyhine olan sosyal, ekonomik ve kültürel koşullarının iyileştirilmesi ve bu doğrultuda veriye dayalı bilimsel politikaların geliştirilmesi önerilmektedir.

Bu bildiriye Türk Eğitim Sisteminin bazı yapısal sorunları 2020-2023 Yüksek Öğretime Geçiş Sınavları bağlamında irdelenmektedir.

ÖSYM (Ölçme, Seçme Yerleştirme Merkezi) tarafından 1974 yılından beri ortaöğretim son sınıf ve öğrencilerinin ve mezunlarının katıldığı Yükseköğretim Kurumları Giriş sınavları (YKS) yapılmaktadır. Daha önce Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) adıyla yapılan sınavlar 12 Ekim 2017' de Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınav sisteminin kaldırıldığını yerine Liselere Geçiş Sistemi'nin getirilmesiyle, birlikte Yükseköğretime Geçiş Sınavları (YGS) ismi de YYS olarak değiştirilmiştir.

YKS, Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testi (AYT) olarak iki aşamadan oluşmaktadır. TYT bütün adayların Yükseköğretime yerleşmeleri için katılmalarının zorunlu olduğu bir sınavdır. Bu testin amacı öğrencilerin mantıksal düşünme, akıl yürütme ve problem çözme becerilerini ölçmeye yöneliktir. AYT sınavları ise EYT sınavlarına katılan ve ağırlıklı olarak Yükseköğretim Lisans Programlarına yerleşme oranını belirleyen alan testlerinden oluşmaktadır. TYT aşamasında Türkçeyi doğru kullanma, temel dilbilgisi, yazım kuralları, cümle ve paragraf anlama, okuduğunu anlama becerilerini ölçen 40 soru bulunmaktadır. Sosyal Bilimler testi her birinde beşer soru olmak üzere tarih, coğrafya, felsefe din kültürü ve ahlak bilgisi (veya ek olarak beş felsefe sorusundan) oluşmaktadır.

Temel Matematik testi, temel matematiksel işlemleri, matematik eksenli soyut işlemleri yapabilme ve hayatla ilişkilendirme becerilerini ölçen 40 sorudan oluşmaktadır. Fen Bilimleri testi ise fizik, kimya ve biyolojide temel kavramları, kuramları, ilke ve yasaları anlama, kullanabilme ve yorumlama becerilerini ölçen 20 sorudan ibarettir. Özetle TYT dört farklı alandaki lise müfredat bilgilerini içeren 120 sorudan oluşmaktadır.

Toplam 80 sorudan oluşan AYT sınavları ise dört yeterlilik alanını kapsamaktadır. Buna göre, Türk Dili ve Edebiyatı - Sosyal Bilimler Testi-1 (Türk Dili ve Edebiyatı 24, Tarih-1- 10, Coğrafya-1- 6 toplam 40 soru, Sosyal Bilimler Testi-2 (Tarih-2-11, Coğrafya-2-11, Felsefe grubu- Felsefe, Psikoloji, Sosyoloji ve mantık, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi veya ek Felsefe grubu soruları olmak üzere toplam 40, Matematik testi, 40 ve Fen Bilimleri Testi (Fizik -14 Kimya-13, Biyoloji 13) üç alandan gelen 40 sorudan oluşmaktadır. AYT aşamasında adayların sorunu tüm bileşenleriyle anlama, çözümleme, ilişkilendirme, eleştirel düşünme, bütünleştirme, uslamlama ve hayatta karşılaşılabilecekleri olası problem durumlarını çözebilecek alternatif yaklaşımları geliştirebilme becerilerini ölçmeye yöneliktir.

Yabancı Dil Testi (YDT) ise, yabancı dil puanlarıyla öğrenci alan yükseköğretim programları için İngilizce, Almanca, Fransızca, Rusça ve Arapça dillerinde yapılan 80 soruluk bir test grubudur.

YKS Sayısal (YKS-SAY) YYS Eşit Ağırlık (YKS-EA), YYS Sözel (YKS-SÖZ) olarak ilgili derslerin test ağırlıklarına göre hesaplanmaktadır. Dil (YKS-DİL) ise sadece ilgili yabancı dile ait sorulardan oluşmaktadır. TYT puanları AYT puanlarını %40 düzeyinde etkilemekte, başka bir anlatımla özellikle

lisans programlarına yerleşmede belirleyici olan alan testlerine ilişkin performanstır. Ayrıca puan hesaplama sürecine ortaöğretim başarı puanı (OBP) eklenmektedir. Genel liselerden mezunların OBP puanları yerleştirme puanlarına diploma notu 0.12, Mesleki teknik lise mezunları ise ortaöğretim alanlarının devamı niteliğinde bir ön lisans programı tercih etme durumunda diploma notuna 0.18 oranında katkı sağlar. Her iki durumda da diploma notu beş ile çarpılır.

Verilerin Toplanması

Bu bilgiler ışığında 2020 ve 2023 yıllarına ilişkin YKS sonuçlarının incelenmesi hem ortaöğretimde öğrencilerin performanslarını hem de genel olarak ortaöğretim düzeyinde eğitim sisteminin çıktılarını değerlendirmek açısından yararlı olabilir. Bu amaçla 2020 ve 2023 sonuçları bir kesit olarak alınmış ve ayrıca son dört yılın doğru yanıt oranları kullanılarak söz konusu döneme ilişkin akademik performansları incelenmiştir. 2021 ve 2022 YKS sonuçları açısından anlamlı bir fark ortaya koymadığı için son dört yılı temsilen kesit olarak 2020-2023 YKS sınavları alınmıştır. Bu bağlamda TYT ve AYT oturumlarına katılan aday sayıları, 150 ve 170 puan ve üstü alan öğrenci oranları, ortalama ve standart sapmaları puan türlerine göre yığılmalı dağılımları ÖSYM verileri baz alınarak karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu amaçla ÖSYM resmi sitesinden alınan veriler tarama yoluyla irdelenerek yıllar bazında farklı düzey ve puan türlerinde öğrenci performansları değişim katsayıları esas alınarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

2020 YKS Sonuçları

2020 YKS 'de TYT oturumuna 2.424.718 adayın başvurduğu, 2.296.138 kişinin sınava katıldığı, AYT oturumuna ise 1.788.590 başvuran kişiye karşılık 1.672.376 kişinin sınava katıldığı, başka bir anlatımla her iki oturuma başvuran adayların 244.794'ünün sınava katılmadığı anlaşılmaktadır. Bu durumun nedenleri ve sonuçları ayrıca ayrıntılarıyla araştırılması gereken bir problem alanı olarak değerlendirilmelidir. Bu amaçla ÖSYM'nin arşivlerinde bulunan bilgileri ve veri setlerini ayrıntılarıyla kamuoyuna açıklaması ve bu yönde araştırmalar yapılmasına fırsat sağlaması beklenir.

Tablo-1 2020 YKS Baraj Puanlarına Göre Yüzdeler (ÖSYM YKS Sayısal Veriler 2020)

2020-YKS	150 ve üzeri puan alan	170 ve üzeri puan alan			
	TYT	SAYISAL	SÖZEL	EŞİT AĞIRLIK	DİL
	Aday Yüzdesi*	Aday Yüzdesi*	Aday Yüzdesi*	Aday Yüzdesi*	Aday Yüzdesi*
Tüm Adaylar	77,32	58,60	83,02	73,26	86,33
Kadın	81,12	58,80	83,25	73,53	86,19
Erkek	73,57	58,38	82,75	72,94	86,54

Kaynak: ÖSYM

Tablo-1 de görüldüğü gibi TYT sınavında 150 ve üzeri puan alan adayların oranı %77,32 iken, 170 ve üzeri puan alan adayların oranı sayısalda %58,60, sözelde %83,02, eşit ağırlıkta %73,26, dil puan türünde ise %86,33 düzeyindedir. Bütün puan türlerinde kadınların görece olarak erkeklerden daha yüksek puanlar aldığı gözlenmektedir. Adayların en başarılı oldukları puan türü ise dil alanında ortaya

çıkılmaktadır. Bununla birlikte 150 ve üzeri puan alan adayların puanları (%77,32) dikkate alındığında öğrencilerin %22,68'inin barajın altında kaldığı, başka bir anlatımla, sınava giren her beş adaydan birinin başarısız olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo-2 2020 YKS Testlerinin Ham Puan Ortalamaları Ve Standart Sapmaları (ÖSYM YKS Sayısal Veriler 2020)

Oturum	Test	Soru Sayısı	Ortaöğretim Kurumlarının Son Sınıfında Okuyan Adaylar			Tüm Adaylar		
			Aday Sayısı*	Ortalama	Standart Sapma	Aday Sayısı*	Ortalama	Standart Sapma
TYT	Türkçe	40	881.059	14,516	9,215	2.295.890	14,288	8,846
	Sosyal Bilimler	20		7,944	4,205		7,788	4,186
	Temel Matematik	40		6,082	8,922		5,556	8,390
	Fen Bilimleri	20		3,247	4,513		2,668	4,086
AYT	Türk Dili ve Edebiyatı	24	719.711	4,249	5,443	1.672.309	4,799	5,542
	Tarih-1	10		1,206	1,903		1,436	2,038
	Coğrafya-1	6		1,369	1,622		1,576	1,698
	Tarih-2	11		1,149	2,046		1,489	2,281
	Coğrafya-2	11		2,306	2,908		2,732	3,068
	Felsefe Grubu	12		1,961	2,642		2,298	2,801
	DKAB/Ek Felsefe Grubu	6		0,600	1,198		0,652	1,239
	Matematik	40		8,015	10,701		7,584	10,257
	Fizik	14		1,341	3,065		1,082	2,772
	Kimya	13		1,746	3,486		1,416	3,188
	Biyoloji	13		1,535	2,919		1,309	2,691
YDT	Almanca	80	715	37,957	23,413	1.733	30,573	23,827
	Arapça	80	1.499	32,803	26,978	3.359	36,110	27,843
	Fransızca	80	398	37,687	20,252	710	31,512	22,278
	İngilizce	80	49.201	32,669	25,055	99.356	31,467	24,723
	Rusça	80	148	45,338	27,924	415	37,164	28,656

Kaynak: ÖSYM

Tablo-2' de görüldüğü gibi adayların AYT oturumunda aldıkları ortalamaların daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca YDT testleri başta olmak üzere matematik ve Türkçe testlerinde de standart sapmaların yüksek olduğu gözlenmektedir ancak ham puan ortalamalarının birbirlerinden farklı olması standart sapmanın tek başına bir ölçüt olarak değerlendirilmesini mümkün kılmamaktadır. Buna göre, standart sapmanın küçüldükçe değişkenliğin azalması ya da büyüdükçe değişkenliğin artması yönünde kesin bir yorumdan kaçınmak gerekir. Bu durumda kısıtlı olarak aktarılan veri setine bağlı olarak değişim katsayısı (coefficient of variation) veri setinin değişkenliğini, yani standart sapmanın ortalama puanla oranını ölçer. Değişim katsayısı, standart sapmanın ortalamaya oranı olarak hesaplanır ve genellikle yüzde (%) cinsinden ifade edilir. $CV = (\text{standart sapma} / \text{ortalama}) \times 100$ TYT alanında Türkçe testinde $CV = (8.846 / 14.288) \times 100 \approx 61.82$ bu durum Türkçe testinin ham puanlarının, ortalama puanın %61,82'si kadar değişken olduğunu gösterir. Bu yüksek değişim katsayısı, puanların büyük ölçüde değişkenlik gösterdiğini ve adaylar arasında geniş bir dağılım olduğunu ifade etmektedir. TYT test alanında Temel Matematik testinde $CV = (8.390 / 5.556) \times 100 \approx 151.03$ Temel Matematik testi ham puanlarının, ortalama puanın %151,03'ü kadar değişken olduğunu göstermektedir. AYT alanında Matematik testinde $CV = (10.257 / 7.584) \times 100 \approx 135.33$ olarak hesaplandığında Matematik testi için değişim katsayısı yaklaşık olarak %135,33'tür. Bu yüksek değişim katsayısı, Matematik testi puanlarının ortalama puanın üzerinde geniş bir dağılıma sahip olduğunu gösterir. Yani, öğrencilerin Matematik testinde aldıkları puanlar oldukça değişken olabilir. Bu durum,

öğrenciler arasında farklı düzeylerde başarı olduğunu ve bu testin öğrenciler arasında ayırıcı bir ölçüt olduğunu düşündürebilir. Ancak, yüksek bir değişim katsayısı aynı zamanda testin güvenilirliğini azaltabilir, çünkü puanların birbirine daha az tutarlı bir şekilde ilişkilendiğini gösterebilir. Değişim katsayıları AYT alanında Tarih- 1 testi için %141,91, Tarih- 2 testi için %153,25'tir. Ek felsefe grubu için değişim katsayısı yaklaşık olarak %190,03'tür.

Öte yandan ortaöğretim kurumlarında son sınıf öğrencisi iken sınava katılanlar ile tüm adaylar (son sınıf öğrencileri, mezunlar ya da bir yükseköğretim kurumu öğrencisi iken katılanlar) arasında göreceli olarak nispi farklar bulunmaktadır. Bu verilerin dağılımlarının ölçülebilmesi için ileri istatistiksel testlere ve daha ayrıntılı veri setine ihtiyaç olduğu açıktır. Ancak söz konusu testlerin tümü için ortaya çıkan akademik performansın yeterli olduğunu savunmak güçtür.

Tablo-3 2020 YKS Sınav Puanlarının Yığınsal Dağılımı (ÖSYM YKS Sayısal Veriler 2020)

Puan Aralığı	Aday Sayısı				
	TYT	SAYISAL	SÖZEL	EŞİT AĞIRLIK	DİL
500	5	3	1	1	5
480 ve üstü	529	1.300	30	67	260
460 ve üstü	3.744	7.126	130	391	941
440 ve üstü	11.156	18.811	403	1.148	1.893
420 ve üstü	23.900	34.222	829	2.786	3.289
400 ve üstü	42.803	51.511	1.655	5.870	5.437
380 ve üstü	67.019	69.707	3.732	11.468	8.794
360 ve üstü	96.901	88.287	8.900	22.132	13.558
340 ve üstü	133.808	108.399	19.834	45.970	19.313
320 ve üstü	181.329	131.552	39.525	83.986	25.321
300 ve üstü	243.743	158.821	72.187	131.386	31.558
280 ve üstü	327.314	192.294	123.232	188.362	37.814
260 ve üstü	442.153	233.910	196.923	260.663	44.214
240 ve üstü	598.087	286.770	296.595	354.428	51.014
220 ve üstü	797.757	354.646	420.915	477.282	58.205
200 ve üstü	1.042.710	446.152	565.738	637.942	66.022
180 ve üstü	1.297.656	575.546	720.759	842.438	74.302
170 ve üstü	1.441.671	693.440	823.330	999.313	78.966
150 ve üstü	1.745.642	1.006.874	962.208	1.289.718	87.206
100 ve üstü	2.257.671	1.183.249	991.718	1.364.125	91.469

Kaynak: ÖSYM

Tablo-3'te bir önceki tablonun yorumunda da değinildiği gibi YKS sonuçlarının oldukça geniş bir aralıkta dağıldığı gözlenmektedir. Buna göre 480 ve üstü puan alan adayların bütün test sonuçları baz alındığına toplam 2186 kişiye ulaşmaktadır. Oysa adayların büyük bir çoğunluğunun 100 ve üstü ayrıca 150 ve üstü puan aralığında yığıldığı, puan aralıkları yükseldikçe başarı oranlarının belirgin şekilde düştüğü görülmektedir. Bu durum eğitim hakkı, nitelikli eğitime erişim, fırsat ve olanak eşitliği gibi ilkeler açısından Türk eğitim sisteminin yapısal sorunlar taşıdığını doğrulamaktadır. Bu nedenle konunun avantajlı ve dezavantajlı okullar, eğitim ortamları, öğretmen yeterlikleri, sosyoekonomik ve kültürel bir dizi bileşen açısından sorgulanması gerekmektedir.

Tablo- 4 2020 YKS Yerleştirme Puanlarının Yığınsal Dağılımı (ÖSYM YKS Sayısal Veriler 2020)

Puan Aralığı	Aday Sayısı				
	TYT	SAYISAL	SÖZEL	EŞİT AĞIRLIK	DİL
550 ve üzeri	48	150	3	8	21
530 ve üzeri	1.080	2.846	29	102	304

510 ve üzeri	4.961	10.041	129	502	963
490 ve üzeri	13.501	22.390	351	1.332	2.070
470 ve üzeri	26.999	37.753	836	3.125	3.538
450 ve üzeri	45.824	54.534	1.688	6.368	5.665
430 ve üzeri	69.646	72.022	3.638	12.290	8.789
410 ve üzeri	98.777	90.140	8.231	25.140	13.127
390 ve üzeri	134.509	109.784	18.042	50.772	18.451
370 ve üzeri	179.581	132.428	35.288	87.912	24.154
350 ve üzeri	237.601	158.867	64.314	132.507	30.095
330 ve üzeri	313.204	191.150	109.421	185.942	36.236
310 ve üzeri	413.458	230.935	174.253	252.245	42.437
290 ve üzeri	546.557	280.599	262.049	336.637	49.087
270 ve üzeri	716.747	342.911	372.563	444.848	55.841
250 ve üzeri	927.745	425.444	503.926	583.745	63.168
230 ve üzeri	1.168.283	538.156	652.878	761.769	70.904
210 ve üzeri	1.436.803	674.050	801.073	965.534	77.905
200 ve Üzeri	1.579.449	685.546	817.297	988.437	78.623
190 ve üzeri	1.699.953	693.077	822.997	998.592	78.952
170 ve üzeri	1.744.928	693.440	823.330	999.313	78.966
150 ve üzeri	1.745.642	693.440	823.330	999.313	78.966

Kaynak: ÖSYM

Tablo-4'e göre öğrencilerin sadece 1.579.449'u TYT testinde 200 ve daha üstü puan almıştır. Sınavı geçerli olan aday sayısının giren 2.295.890 öğrenci olduğu göz önüne alındığında öğrencilerin yaklaşık 1/3'ünün bu aşamayı geçemediği anlaşılmaktadır. Öte yandan TYT' de 450 ve üstü puan alan öğrencilerin sınava katılan öğrenciler içinde %5'lik bir dilimi oluşturduğu görülmektedir. Aynı şekilde sayısal, sözel, eşit ağırlık ve dil puan türlerinde de nispi farklılıklar olmakla birlikte öğrencilerin büyük çoğunluğunun 200 puanın altında yığıldıkları görülmektedir.

2023 YKS SONUÇLARI

2023 YKS' de TYT oturumuna başvuran 3.527.443 adaydan 2.995.638'i, AYT oturumuna başvuran 2.573.169 adaydan ise 1.980.534 kişinin sınava katıldığı görülmektedir. Bu bilgiler her iki sınav oturumunda da yaklaşık 550.000 kişinin başvuru yaptığı halde sınava katılmadığını, ayrıca TYT oturumuna katılanların AYT oturumuna katılanlardan yaklaşık 1milyon kişi fazla olduğunu göstermektedir. Bu durumun nedenleri önemli bir sorun olarak algılanmalı, bu amaçla ÖSYM'nin elinde bulunan bilgileri araştırmacılar ve eğitim kamuoyuyla paylaşması yararlı olacaktır. Bu bağlamda ÖSYM tarafından daha önce paylaşılan baraj puanlarına ilişkin bilgiler 2022 ÖSYM YKS başvuru kılavuzunda baraj puanlarının kaldırılması nedeniyle paylaşılamamıştır.

Tablo-5 2023 YKS Testlerinin Ham Puan Ortalamaları Ve Standart Sapmaları (ÖSYM YKS Sayısal Veriler 2023)

Oturum	Test	Soru Sayısı	Ortaöğretim Kurumlarının Son Sınıfında Okuyan Adaylar			Tüm Adaylar		
			Aday Sayısı*	Ortalama	Standart Sapma	Aday Sayısı*	Ortalama	Standart Sapma
TYT	Türkçe	40	855.467	20,021	8,626	2.995.399	19,168	8,353
	Sosyal Bilimler	20		8,688	4,414		8,488	4,339
	Temel Matematik	40		8,218	9,320		7,366	8,254
	Fen Bilimleri	20		3,546	4,894		2,909	4,213
AYT	Türk Dili ve Edebiyatı	24	692.459	5,763	5,161	1.980.480	6,401	5,127
	Tarih-1	10		1,730	2,019		2,054	2,177
	Coğrafya-1	6		1,304	1,441		1,460	1,471
	Tarih-2	11		1,805	2,355		2,264	2,693
	Coğrafya-2	11		2,435	2,554		2,833	2,698
	Felsefe Grubu	12		1,844	2,330		2,243	2,563

	DKAB/Ek Felsefe Grubu	6		1,394	1,575		1,547	1,628
	Matematik	40		7,576	9,528		7,204	8,565
	Fizik	14		2,519	3,691		2,176	3,291
	Kimya	13		1,768	3,169		1,483	2,773
	Biyoloji	13		2,080	3,068		1,887	2,790
YDT	Almanca	80	817	38,082	23,427	2,578	30,915	21,386
	Arapça	80	1.981	28,170	19,989	7.789	28,485	19,482
	Fransızca	80	452	39,246	19,217	831	33,765	19,395
	İngilizce	80	63.617	39,242	22,355	161.127	36,480	21,514
	Rusça	80	209	38,995	25,439	675	36,742	23,881

Kaynak: ÖSYM

Tablo-5'te görüldüğü gibi adayların en büyük ortalamaları YDT oturumunda sağladıkları ancak bu sınav türünde standart sapmaların oldukça yüksek olduğu, diğer bir deyişle akademik başarı oranlarının oldukça dengesiz bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Tablo 2'de yer alan standart sapma, ortalama ham puan değişkenlerine göre hesaplanan değişim kat sayısı formülleri Tablo 5'teki verilere göre aynı yeterlik alan ve testlerine göre hesaplanmıştır. Buna göre; TYT alanında Türkçe testinde değişim katsayısı yaklaşık olarak %43.53'tür. Bu, test puanlarının 2020 YKS'ye göre daha az değişken olduğunu ve öğrenciler arasında daha az farklılık olduğunu gösterir. Ancak, yine de, değişim katsayısının orta düzeyde (%20-%50) değişkenlik gösterdiğini ve sonuçların kısmen homojen kısmen heterojen dağıldığını gösterir. Bu durum, testin öğrenciler arasında hala ayırıcı olduğunu ve farklı seviyelerde başarıyı yansıttığını düşündürmektedir. Öte yandan diğer test alanlarında değişim katsayılarının 2020 verilerine göre oransal olarak düştüğü gözlemlense de hala çok yüksek oranda buldukları anlaşılmaktadır. Buna göre; TYT test alanında Temel Matematik testinde değişim katsayısı yaklaşık olarak %111.92'dir. AYT alanında Matematik testinde %118.89'dur. Değişim katsayıları AYT alanında Tarih- 1 testi için %106.05'tir, Tarih- 2 testi için %118.86'dır. Ek felsefe grubu için değişim katsayısı yaklaşık olarak %105.23'tür.

Tablo-6 2023 YKS Puanlarının Yıgınsal Dağılımı (ÖSYM YKS Sayısal Veriler 2023)

Puan Aralığı	Aday Sayısı				
	TYT	SAYISAL	SÖZEL	EŞİT AĞIRLIK	DİL
500	1	2	1	1	5
480 ve üstü	857	1.821	14	90	229
460 ve üstü	6.995	9.110	76	491	1.237
440 ve üstü	21.750	20.929	249	1.348	3.112
420 ve üstü	43.784	35.986	685	2.839	5.927
400 ve üstü	73.371	53.760	1.919	5.486	10.134
380 ve üstü	111.109	73.124	5.437	10.537	16.479
360 ve üstü	159.562	94.745	14.635	24.893	24.490
340 ve üstü	224.069	119.950	33.339	54.240	33.283
320 ve üstü	314.087	149.647	66.265	97.472	42.160
300 ve üstü	438.380	186.170	119.295	156.174	51.326
280 ve üstü	609.429	232.352	199.146	239.138	60.842
260 ve üstü	833.742	292.779	313.220	354.704	71.034
240 ve üstü	1.111.243	373.863	470.220	511.828	82.115
220 ve üstü	1.433.162	485.081	669.811	716.883	94.106
200 ve üstü	1.795.427	645.976	903.190	972.399	107.544
180 ve üstü	2.189.426	890.468	1.142.139	1.270.341	121.742
160 ve üstü	2.599.464	1.187.792	1.351.813	1.575.669	135.875
140 ve üstü	2.858.305	1.428.564	1.500.795	1.805.707	147.202
120 ve üstü	2.894.255	1.499.064	1.545.532	1.858.633	153.103
100 ve üstü	2.895.128	1.500.310	1.546.776	1.859.614	153.986

Kaynak: ÖSYM

Tablo-6 incelendiğinde en büyük yığılmaların bütün test ve puan türlerinde 100 ve üstü ile 180 puan aralığında olduğu anlaşılmaktadır. Puanlar yükseldikçe başarı oranlarının düştüğü özellikle 420 ve üstü puan aralığında belirgin bir düşüş yaşandığı gözlenmektedir.

Tablo-7 2023 YKS Yerleştirme Puanlarının Yıgınsal Dağılımı (ÖSYM YKS Sayısal Veriler 2023)

Puan Aralığı	Aday Sayısı				
	TYT	SAYISAL	SÖZEL	EŞİT AĞIRLIK	DİL
550 ve üstü	64	231	1	18	30
530 ve üstü	2.574	4.106	25	186	530
510 ve üstü	11.351	12.729	100	702	1.747
490 ve üstü	27.393	25.220	304	1.641	3.707
470 ve üstü	50.565	40.564	775	3.370	6.644
450 ve üstü	80.143	58.212	2.063	6.403	10.876
430 ve üstü	117.105	77.195	5.488	13.013	16.860
410 ve üstü	164.636	98.718	13.975	31.346	24.262
390 ve üstü	226.946	123.578	31.218	62.001	32.503
370 ve üstü	311.136	152.827	61.459	104.670	41.140
350 ve üstü	424.626	188.759	110.009	161.313	50.103
330 ve üstü	575.456	234.032	182.059	239.808	59.352
310 ve üstü	768.691	292.003	284.236	346.263	69.209
290 ve üstü	1.008.139	368.410	423.732	487.493	79.857
270 ve üstü	1.290.708	469.700	601.767	666.303	91.106
250 ve üstü	1.614.577	610.788	812.802	885.705	103.601
230 ve üstü	1.978.202	810.947	1.038.510	1.144.891	116.756
210 ve üstü	2.377.980	1.063.434	1.253.532	1.429.561	130.129
190 ve üstü	2.743.018	1.312.454	1.430.913	1.696.776	142.129
170 ve üstü	2.883.521	1.475.827	1.531.079	1.842.354	150.408
150 ve üstü	2.894.979	1.499.955	1.546.493	1.859.353	153.713
130 ve üstü	2.895.128	1.500.309	1.546.776	1.859.614	153.983
115 ve üstü	2.895.128	1.500.310	1.546.776	1.859.614	153.986

Kaynak: ÖSYM

Tablo-7 incelendiğinde adayların oldukça sınırlı bir bölümünün 490 puan ve üstünde yer aldığı, büyük bir çoğunluğunun ise 190 puan ve altında kaldığı gözlenmektedir. Ayrıca adayların yüksek puan aralıkları göz önüne alındığında YDT testinde daha başarılı oldukları ve sayısal test ortalamalarının sözel teste göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. ÖSYM söz konusu puan aralıklarını belirlerken hangi ölçütleri dikkate aldığını açıklamamayı tercih etmektedir. Öte yandan uzun bir süreden beri 115 ve altı puan alan adaylarla, sıfır çeken aday sayıları da gizli tutulmaktadır. Genel olarak Tıp Fakültelerinin ilk 50.000, Diş Hekimliği Fakültelerinin 80.000, Eczacılık Fakültelerinin 100.000, Mimarlık Fakültelerinin 250.000, Mühendislik ve Eğitim Fakültelerinin ilk 300.000 içinde kalan öğrencileri kabul etmektedirler. Ancak özellikle öğretmenlik ve mühendislik programları için öngörülen puan aralığı oldukça geniştir. Bu durum kontenjanlarının sınırlı olduğu bilinen Tıp, Diş Hekimliği ve Eczacılık Fakülteleri için de geçerlidir. Başka bir anlatımla söz konusu fakültelere en başarılı öğrencilerin yanı sıra daha düşük başarı düzeyindeki öğrencilerin de yerleşebildikleri anlaşılmaktadır.

Bu noktada 2020- 2023 döneminde yer alan dört yıllık dilimde TYT, AYT, YDT oturumlarında elde edilen doğru yanıt verme oranları bir kesit olarak ele alınacak olursa söz konusu döneme ilişkin daha kapsamlı ve tutarlı politikalar geliştirmek mümkün olacaktır.

TABLO-8 SON DÖRT YILIN (2020-2023) YKS DOĞRU YANIT ORTALAMALARI

TYT	2020	2021	2022	2023
Türkçe (40 Soru)	14.28	18.40	17.77	20.02
Sosyal Bilimler (20 Soru)	7.78	8.34	7.99	8.68
Temel Matematik (40 Soru)	5.55	5.11	6.93	8.21
Fen Bilimleri (20 Soru)	2.66	3.21	3.23	3.54
AYT	2020	2021	2022	2023
Matematik (40 Soru)	7.58	5.29	7.24	7.57
Fizik (14 Soru)	1.08	1.46	2.02	2.51
Kimya (13 Soru)	1.41	1.89	1.59	1.76
Biyoloji (13 Soru)	1.30	2.41	2.05	2.08
Türk Dili ve Edebiyatı (24 Soru)	4.79	6.44	6.63	5.76
Tarih (10 Soru)	1.43	1.94	2.64	1.73
Coğrafya (6 Soru)	1.57	2.30	2.90	1.30
Tarih 2 (11 Soru)	1.48	1.26	1.95	1.80
Coğrafya 2 (11 Soru)	2.73	2.98	3.66	2.43
Felsefe Grubu (12 Soru)	2.29	2.02	2.12	1.84
Din Kültürü Bilgisi, Ek Felsefe Grubu (6 Soru)	0.65	1.60	1.43	1.39
YDT	2020	2021	2022	2023
Almanca (180 Soru)	30.57	37.26	36.16	38.08
Arapça (180 Soru)	36.11	38.31	35.51	28.17
Fransızca (180 Soru)	31.51	40.74	38.78	39.24
İngilizce (180 Soru)	31.46	39.05	39.11	39.24
Rusça (180 Soru)	37.16	45.38	41.45	38.99

Kaynak: ÖSYM

Tablo -8'e göre genel olarak 2020'den 2023'e kadar doğru yanıt sayılarında artış olduğu, ancak ortalama doğru yanıt sayılarının ideal duruma göre düşük kaldığı söylenebilir. Özellikle biyoloji, fizik ve kimya derslerinde ortaya çıkan başarısız sonuçlar düşündürücüdür. Matematik testlerinde TYT oturumunda başarının son iki yılda arttığı, AYT oturumunda ise kayda değer bir gelişmenin yaşanmadığı görülmektedir. Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı testlerinde ise önceki yıllara göre nispi bir artış olmakla birlikte bu artışın yeterli olduğunu savunmak güçtür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Genel olarak Türk eğitim sisteminde ortaöğretimden yükseköğretime geçişte yapılan YKS sınavları eğitimde fırsat ve olanak eşitliği açısından ciddi adaletsizlikler olduğunu göstermektedir. Örneğin; öğrencilerin oldukça önemli bir bölümünün piramidin alt ve göreceli olarak orta düzeyinde yer alırken sınırlı sayıda öğrenci piramidin üst diliminde yer almaktadır. Bu durum okullar ve bölgeler açısından avantajlı ve dezavantajlı gruplar olduğunu doğrulamaktadır özellikle okul türleri arasında ortaya çıkan akademik başarıların nedenleri irdelenerek nitelikli eğitime erişim hakkının yaygınlaştırılması gerekir. Bu noktada bütün test gruplarında okul ve branşlar temel alınarak ulusal başarıların belirlenmesi ve özellikle düşük performans gösteren okulların desteklenmesi ve bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin artırılması yararlı olacaktır. Ayrıca öğretmen yetiştirme ve

atama süreçlereler gözden geçirilerek hem program yapıları çok disiplinli yaklaşımla yeniden yapılandırılmalı hem de atama süreçlerinde deneyimli öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde çalışmaları için gerekli önemler alınmalıdır. YKS sonuçları bütün test ve ders gruplarında öğrencilerin ciddi ölçüde öğrencilerin öğrenme kaybı yaşadığını göstermektedir. Bu durumda özellikle sınırlı sayıda öğrenciye nitelikli eğitim sunulurken büyük çoğunluğun bu fırsattan yoksun kalmasının, makasın dezavantajlı grupla aleyhine açıldığını doğrulamaktadır.

Özellikle ÖSYM sınav sonuçlarına ilişkin bütün bilgileri ayrıntılı bir biçimde kamuoyu ile paylaşmalı ve bu bilgiler ışığında okul bazlı iyileştirmelerin yapılmasını için MEB-YÖK iş birliği içinde yeni politikalar geliştirmelidir. Bu amaçla öğretmen yetiştirme programlarının içerik kapsam ve hedefleri güncellenmelidir. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi programlar yolu ile sürekli olarak geliştirilmesi esas alınmalıdır. Sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan dezavantajlı olan bölge ve okulların beklenti ve gereksinimleri özel olarak gözetilmeli ve öğrenme ortamları zenginleştirilmelidir.

Bir bütün olarak orta öğretim çıktıları üzerine daha kapsamlı akademik çalışmaların yapılması özendirilmeli. LGS sonuçları ile YKS arasında gözlenen parametreler analiz edilmelidir. Ayrıca ortaöğretim mezuniyeti için birçok ülkede uygulanan mezuniyet sınavı uygulaması benimsenerek öğrenci çıktılarının nesnel biçimde değerlendirilmelidir. Bu aşamada alınacak önlemlerle mezuniyet derecesinde nitelik açısından ortak standartlar belirlenebilir.

Buna göre LGS, YKS gibi birçok sınavda bağıl değerlendirme başka bir anlatımla sınava giren öğrencinin gösterdikleri başarı düzeyine göre sıralanması esasına göre değil mutlak değerlendirme yani tam puan üzerinden sıralama şeklinde yapılacak bir sınavda başarı oranlarının oldukça olumsuz bir görüntü sunacağı gözden uzak tutulmamalıdır.

KAYNAKLAR

https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/YKS/yks_sayisal_27072020.pdf

https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/YKS/sayisal_veriler_28072021.pdf

<https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/YKS/sayisabilgiler18072022.pdf>

<https://cdn.osym.gov.tr/pdfdokuman/2023/YKS/sayisabilgiler20072023.pdf>

ÖZEL EĞİTİM ALANINDA FIRSAT EŞİTLİĞİ

FATMA ÖZGE ÇAVUŞ¹⁵

ÖZET

İnsanlığın var oluşunda en önemli unsurlardan birisi eğitimidir. Toplum içerisinde birer fert olarak yer alabilmek ve etkin bir toplum üyesi olabilmek için ihtiyaç duyulan bütün süreçler eğitim yoluyla öğrenilir ve öğretilir. Etnik kökeni, cinsiyeti, ırkı, dini, sosyo-ekonomik düzeyi, yetersizliği ne olursa olsun her birey formal ve informal şekilde eğitilerek sosyal bir varlık olma özelliği kazanır. Diğer farklılıklarla birlikte fiziksel, zihinsel ya da başka tür bir yetersizlik durumunun olup olmaması da bireyin bu eğitim süreçlerinden yararlanmasında olumlu ya da olumsuz etkilenmesi beklenmez. Bu açıdan bakıldığında bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin de toplumun diğer fertleriyle birlikte eşit düzeyde eğitim hakkına sahip olduğu söylenebilir. Eğitim, kapsayıcı bir toplum oluşturabilmenin en etkili yollarından birisini içerisinde barındırır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde adaletli toplumsal düzen seviyesini yakalamak için toplumun dezavantajlı kesimi olarak görülen ve özel eğitimden yararlandırılan zihinsel, fiziksel, işitme, görme engelli, aynı zamanda özel yetenekli gibi kaynaştırma gruplarını oluşturan bireylerin fırsat eşitliğine sahip olması önemlidir. Ülkemizde özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim imkânlarına kavuşmaları uzun ve zorlu bir sürecin ardından gerçekleşebilmiştir. Şu an halihazırda engelli bireyler; özel eğitim okulları, özel eğitim sınıfları ve kaynaştırma sınıfları içerisinde yer alırken özel yetenekli bireyler kaynaştırma öğrencisi olarak ve okul dışında bilemlere devam ederek normal eğitim sistemi içerisinde eğitim görmektedir. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı toplum ve birey hayatını düzenleme ve geleceğe hazırlama misyonuna sahip olan eğitim sisteminin içerisinde yer alan özel eğitime gereksinimi olan bireylerin, özel eğitim hizmeti içerisinde yer alma sürecine değinmek, bu konudaki güncel durumu tartışmak, bu konunun önemine vurgu yapmaktır. Derleme türünde yapılan bu çalışmada, engelli bireylere yönelik tanımlar, yararlandırılan hizmetler sayısal veriler doğrultusunda incelenmiştir. Tümdengelsel bir yaklaşımla özel eğitim içerisinde yer alan bireylere yönelik ulusal hizmetlerin tarihsel süreçteki ve halihazırdaki durumu doküman analizi boyutunda ele alınmıştır. Yapılan araştırma sonucunda uygulamaya yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Eşitlik

¹⁵ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, karmate06@gmail.com

ÖZEL EĞİTİM ALANINDA FIRSAT EŞİTLİĞİ

Fatma Özge Çavuş, MEB

Özet

İnsanlığın var oluşunda en önemli unsurlardan birisi eğitimidir. Toplum içerisinde birer fert olarak yer alabilmek ve etkin bir toplum üyesi olabilmek için ihtiyaç duyulan bütün süreçler eğitim yoluyla öğrenilir ve öğretilir. Etnik kökeni, cinsiyeti, ırkı, dini, sosyo-ekonomik düzeyi, yetersizliği ne olursa olsun her birey formal ve informal şekilde eğitilerek sosyal bir varlık olma özelliği kazanır. Diğer farklılıklarla birlikte fiziksel, zihinsel ya da başka tür bir yetersizlik durumunun olup olmaması da bireyin bu eğitim süreçlerinden yararlanmasında olumlu ya da olumsuz etkilenmesi beklenmez. Bu açıdan bakıldığında bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin de toplumun diğer fertleriyle birlikte eşit düzeyde eğitim hakkına sahip olduğu söylenebilir. Eğitim, kapsayıcı bir toplum oluşturabilmenin en etkili yollarından birisini içerisinde barındırır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde adaletli toplumsal düzen seviyesini yakalamak için toplumun dezavantajlı kesimi olarak görülen ve özel eğitimden yararlandırılan zihinsel, fiziksel, işitme, görme engelli, aynı zamanda özel yetenekli gibi kaynaştırma gruplarını oluşturan bireylerin fırsat eşitliğine sahip olması önemlidir. Ülkemizde özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim imkânlarına kavuşmaları uzun ve zorlu bir sürecin ardından gerçekleşebilmiştir. Şu an halihazırda engelli bireyler; özel eğitim okulları, özel eğitim sınıfları ve kaynaştırma sınıfları içerisinde yer alırken özel yetenekli bireyler kaynaştırma öğrencisi olarak ve okul dışında bilsemlere devam ederek normal eğitim sistemi içerisinde eğitim görmektedir. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı toplum ve birey hayatını düzenleme ve geleceğe hazırlama misyonuna sahip olan eğitim sisteminin içerisinde yer alan özel eğitime gereksinimi olan bireylerin, özel eğitim hizmeti içerisinde yer alma sürecine değinmek, bu konudaki güncel durumu tartışmak, bu konunun önemine vurgu yapmaktır. Derleme türünde yapılan bu çalışmada, engelli bireylere yönelik tanımlar, yararlandırılan hizmetler sayısal veriler doğrultusunda incelenmiştir. Tümdengelimsel bir yaklaşımla özel eğitim içerisinde yer alan bireylere yönelik ulusal hizmetlerin tarihsel süreçteki ve halihazırdaki durumu doküman analizi boyutunda ele alınmıştır. Yapılan araştırma sonucunda uygulamaya yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Özel Eğitim, Eşitlik*

Abstract

One of the most important elements in the existence of humanity is education. All processes needed to take part in society as an individual and to be an active member of society are learned and taught through education. Regardless of ethnicity, gender, race, religion, socio-economic level or disability, every individual acquires the feature of becoming a social being by being educated formally and informally. Along with other differences, whether there is a physical, mental or other type of disability is not expected to have a positive or negative impact on the individual's ability to benefit from these educational processes. From this perspective, it can be said that individuals who differ significantly from their peers in terms of their individual and developmental characteristics and educational qualifications have the right to education at an equal level with other members of the society. Education is one of the most effective ways to create an inclusive society. Especially in developing countries, in order to achieve a level of fair social order, it is important that individuals who form inclusion groups such as mentally, physically, hearing, visually impaired, and also specially talented individuals, who are considered as disadvantaged segments of society and benefit from special education, have equal opportunities. In our country, individuals in need of special education were

able to access educational opportunities after a long and difficult process. Currently, disabled individuals; While they are included in special education schools, special education classes and inclusive classes, specially talented individuals are educated within the normal education system as inclusive students and by continuing their education outside of school. In this context, the aim of this study is to touch upon the process of individuals in need of special education taking part in special education services within the education system, which has the mission of organizing the life of society and individuals and preparing them for the future, to discuss the current situation on this issue and to emphasize the importance of this issue. In this compilation study, the definitions and services provided to disabled individuals were examined in line with numerical data. With a deductive approach, the historical and current situation of national services for individuals in special education were discussed in the document analysis dimension. As a result of the research, various suggestions for practice have been developed.

Keywords: Special Education, Equity

Giriş

Toplumsal hayattaki fırsat eşitliğinin alt boyutu olarak eğitimde fırsat eşitliği kapsam, hedef kitle ve derinlik açısından düşünüldüğünde etki gücü en yaygın eşitlik türleri arasında sayılmaktadır. Fırsat eşitliğinin sağlanması ülke genelinde mümkün olduğunca bütün bireylere eşit ve adil eğitim olanaklarının sunulması ile mümkündür.

Anayasamızın 10. Maddesi; “Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasî düşünce, felsefî inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir. Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet, bu eşitliğin yaşama geçmesini sağlamakla yükümlüdür. Hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz. Devlet organları ve idare makamları bütün işlemlerinde kanun önünde eşitlik ilkesine uygun olarak hareket etmek zorundadırlar.” hukuk alanındaki eşitlik kavramını açıklamaktadır. Bir toplumda herkesin eşit eğitim hakkına sahip olması fırsat eşitliğidir. Bir işverenin; yaş, cinsiyet, ırk gibi özellikleri değil de bireysel meziyetleri göz önüne alması fırsat eşitliğini yaratmaktadır. Bu açıdan bakıldığında Anayasamızın 10 uncu maddesi, fırsat eşitliğini bu anlamda dile getirmektedir.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesine baktığımızda ise, “Herkesin eğitim hakkı vardır” ifadesi tüm bireylerin kendi kişiliğini geliştirmesi yönünde eğitim almalarının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu bildirme ile yaşlılarından farklı gelişimler gösteren özel gereksinime sahip olan bireylerin, normal gelişim özelliği gösteren bireylerle eşit eğitim ve yaşam fırsatlarından yararlanmaları için yasal, idari ve eğitsel düzenlemeler yapılmasının zorunluluğu da ortaya çıkmaktadır. Ülkeler de bu zorunluluk çerçevesinde bütün bireylere eğitim hakkını eşit şekilde sağlamak için çeşitli politikalarla hizmet vermektedir ve bireylerin, erken bebeklik döneminden başlayarak okul öncesi, ilköğretim, mesleki, lise ve üniversite

eğitimlerine ilişkin gerekli dzenlemeler oluşturmaya çalışmaktadır (Orhan ve Genç, 2015, s. 118).

Engelli Birey ve zel Gereksinimli Birey

Engel, “bir Şeyin gerçekleşmesini önleyen sebep, mni, mahzur, müşkül, prz, mnia, handicap, ket” Şeklinde tanımlanmaktadır (TDK) Bireysel engel durumu ise bireye özgü olup genellikle biyolojik faktörlerden kaynaklanmakta olan toplumsal bir olgudur. Engel durumu sosyal, kültürel, ekonomik, siyasal ve yasal faktörlerden etkilenmektedir. Bu faktörlerin olumlu olması, bireyin biyolojik faktörlerden kaynaklanan eksikliklerini kendisi için bir engel olmaktan çıkarabilmektedir. Örneğin bedensel engeli olan bir bireye akülü ya da tekerlekli araba/sandalye temin etmek, toplumsal dzenini, sosyal hayatını bu araçlarla gezilebilecek duruma getirmek bu birey için yürüme yetisinin kaybını engel olmaktan çıkar mış olacaktır.

Başka bir ifade ile engel; bireyin yetersizlik yüzünden cinsiyet, yaş, kültürel ve sosyal faktörlere bağlı olarak gereken rolleri gerçekleştirmemesi olarak ifade edilebilir (Cavkaytar, 2008). Özel gereksinimli birey ise; farklı sebeplerle eğitsel yeterlilik ve bireysel özellikleri açısından yaşlıtlarına göre beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyi ifade etmektedir. Bu tanım içerisine giren bireyler, engel türleri ve dereceleri bakımından birbirinden oldukça farklı oldukları ve farklı özel eğitime gereksinim duydukları için tek bir genel tanım yapmak doğru olmamaktadır (Cavkaytar, 2008). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre bu bireyler içerisinde;

- Zihinsel Yetersizlik (hafif , orta , ağır, çok ağır)
- İşitme Yetersizliği
- Görme Yetersizliği
- Ortopedik Yetersizlik
- Sinir sisteminde Zedelenme ile Ortaya ıkan Yetersizlik
- Dil ve Konuşma Güçlüğü
- Özel ğrenme Güçlüğü
- Birden Fazla Yetersizlik
- Duygusal Uyum Güçlüğü
- Süreğen Hastalık
- Otizm
- Sosyal Uyum Güçlüğü

- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
- Özel Yetenek (İşman, 2009).

Farklı yapıdaki bu öğrenciler bu özelliklerini eğitim ortamlarına taşıyan öğrenci gruplarının bir bölümünü oluşturmaktadır (Özdemir ve Gürten, 2019). Bu özel öğrencilerin, duydukları eğitim fırsatlarının neler olduğunun belirlenmesi önemli bir konudur. Onlara uygulanacak programlarının içeriği, hedeflerin neler olacağı, içeriğin nasıl olacağı, okul atmosferinin nasıl olması gerektiği, öğretmen niteliği, uygulanacak olan teknik, yöntem ve stratejilerin tespiti, eğitim materyallerinin seçimi ile ölçme değerlendirme tekniklerinin belirlenmesi, aile faktörü gibi birçok değişken bulunmaktadır (Gürültü ve Alıcı, 2020). Özel yeteneklilerle ilgili öğrenci ve veli görüşleri alınarak sunulması gereken eğitim imkân ve fırsatlarının nasıl olması gerektiği ile ilgili yapılan bir araştırmada eğitim ortamının desteklendiği, öğretmenin rol model olduğu bir anlayışın olduğu, öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerine uygun, deneye dayalı, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin gerçekleştiği bir eğitim anlayışının olmasının yararlı olarak bulunduğu görülmektedir (Gürültü ve Alıcı, 2020). Bireysel farklılıklara göre eğitim imkânlarının sunulduğu ortamların bu öğrenciler açısından yararlı olduğu belirlenmektedir (Akkaş ve Tortop, 2015) Farklı bir araştırmada da özel yetenekli öğrenciler için bireysel yeteneklerinin dikkate alındığı, öğrencilerin aktif olarak katıldıkları, zenginleştirilmiş ders ortamlarının olduğu eğitim ortamlarında olumlu etkilerin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Özdemir ve Gürten, 2019).

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamanın en önemli aşamalarından birisi okul-öğretmen etkililiğini sağlamaktır. Öğreticiler, müfredatta yer alan kazanımları öğrencilere kazandırmaktan sorumludur. Bu görevi yerine getirirken bütün çocukları kapsayıcı şekilde amaca uygun olarak öğrencilerin beden, zihin, ahlak ve ruh gelişimine katkıda bulunacak şekilde çalışması beklenmektedir. Aile yapısı, öğrenci faktörü ne olursa bütün kazanımları bağımsız olarak bütün öğrencilere öğretebilmek de bir fırsat eşitliğidir (Aslanargun, 2022).

Özel Eğitim Alanı

Özel gereksinime sahip olan kişilerin toplum içerisinde aktif rol alabilmesinin bir yolu da eğitim sektöründen geçmektedir. Toplumun yapılanmasında etkisi olan eğitim sistemi, her bir ferдин kendini geliştirerek üretken olmasında önemli bir görev almaktadır. Özel gereksinimli bireylere hizmet sağlayan özel eğitim alanı da uzun soluklu, çok geniş kapsamlı zaman ve emek harcanması gereken aynı zamanda da maliyeti yüksek bir hizmet alanıdır. Çünkü özel yapıda öğrencilerin yer aldığı bu hizmet alanında belirlenen amaçlara ulaşılması,

gerekli eğitim ortamının oluşturulması, yeterli araç gerecin ve eğitim personelinin temin edilmesi gerekmektedir. Bu hizmet alanı içerisinde; bedensel engelli, zihinsel engelli, özel öğrenme güçlüğü yaşayan, özel yetenekli öğrenci grupları gibi pek çok grup yer almaktadır (İşman, 2009).

Özel eğitim alanında hizmet devlet tarafından açılan resmi okullar ve destek eğitim hizmeti veren özel eğitim kurumları yer almaktadır. Bu kurumlar, 01.07.2005 tarihinde yürürlüğe giren 5378 sayılı yasanın 18. maddesi gereğince Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında hizmet vermektedir (Vuran ve Yücesoy, 2003).

Ulusal ve uluslararası pek çok alanda eğitim hizmetlerinin eşit koşullarda eşit imkanlarla düzenlenmesi ile ilgili geçmişten günümüze kadar birçok çalışma yapılmıştır. Bu kapsamda yapılan çalışmaların en önemlisi de 10 Aralık 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Bildirgesidir. Bu bildirgenin 26. maddesinde;“ herkes eğitim hakkına sahiptir ve eğitim en azından ilk ve temel eğitim aşamalarında parasızdır” ifadesine yer verilmiştir.

Özel eğitim; en az kısıtlayıcı ortamda, uzman personel eşliğinde, bireyselleştirilmiş eğitim programları ile özel eğitim gerektiren öğrencilere yönelik yürütülen eğitim faaliyetleri olarak adlandırılmaktadır (İşman, 2009). Özel eğitim hizmetlerinin altyapısında bulunan merkezlerin nitelik ve nicelik olarak geliştirilmesi, bu bireylerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde düzenlenmesine bağlı olduğu kesindir. Özel eğitim uygulama okulları, işitme engellilere yönelik okullar, otistik çocuk eğitim merkezleri, özel yetenekli öğrencilere yönelik bilsemeler bu kapsamda eğitim hizmeti veren kurumlardır (Vuran ve Yücesoy, 2003).

Özel eğitim gereksinimli bireylerinde toplum içinde üretken ve başarılı olabilmeleri ve toplumla bütünleşmeleri ayırım gözetmeden verilecek nitelikli eğitim olanaklarına bağlıdır. Özel eğitim alanında çalışmalar yapılması, özel gereksinimli bireylerin eğitim olanaklarına eşit bir şekilde erişebilmesi, toplumda akranlarıyla birlikte yeterli donanımla kaliteli eğitim alabilmeleri fırsat eşitliğinin sağlanması adına önemlidir.

Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre; özel eğitim okullarında, özel eğitim sınıflarında ve kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören öğrenci sayılarının yıllara göre dağılımları aşağıdaki tabloda yer almaktadır

Tablo 1: Özel eğitim kurumlarının yıllara göre dağılımı

Öğretim Yılı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
--------------	-------------	-----------------

2019-2020	1.417	15.321
2018-2019	1.489	14.043
2017-2018	1.395	12.846
2016-2017	1.362	12.009
2015-2016	1.268	11.595
2014-2015	1.254	10.596

Kaynak: <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>

Tablo 2: Özel eğitim kurumlarında örgün eğitim alan öğrencilerin yıllara göre dağılımı

Öğrenci Sayısı				
	Özel Eğitim Okullarında	Özel Eğitim Sınıflarında	Kaynaştırma Eğitiminde	Toplam
2019-2020	55.588	51.886	318.300	425.774
2018-2019	53.814	49.304	295.697	398.815
2017-2018	50.025	45.815	257.770	353.610
2016-2017	48.212	42.900	242.486	333.598
2015-2016	49.206	36.742	202.541	288.489

2015-2016 eğitim-öğretim yılından 2019-2020 eğitim-öğretim yılına kadar özel eğitim kurumlarında örgün eğitim alan engelli öğrencilerin, öğretmenlerin ve okulların sayılarında, okul sayılarında ve öğrenim veren öğretmen sayılarında belirli bir artış olduğu gözlenmektedir. 2015-2016 yılında öğrenim gören öğrenci sayısı 288.489 iken 2019-2020 öğretim yılında bu sayı yaklaşık artarak 425.774 rakamına ulaşmıştır.

Özel eğitim kurumlarında örgün eğitim alan öğrenciler içerisinde özel eğitim okullarında, özel eğitim sınıflarında ve kaynaştırma eğitiminde olanlar karşılaştırıldıklarında toplamda öğrenim gören öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kaynaştırma eğitiminde öğrenim görmektedirler. 2019- 2020 öğretim yılı dikkate alındığında toplam öğrenim gören öğrencilerin % 74,7'i kaynaştırma eğitiminde, %12,1'i özel eğitim sınıflarında ve %13'ü ise özel eğitim okullarında bulunmaktadır.

Özel Gereksinimli Bireyler İçin Eğitimde Fırsat Eşitliği

Birleşmiş Milletler'in Çocuk Hakları Sözleşmesi (BMÇHS) ise, çocuklarla ilgili her alanda, günümüzde ulusal yargı yerlerinin de güncel kararlarında sıklıkla atıf yaptığı "çocuğun en

yüksek yararı” ilkesini düzenlemekte ve çocuğun eğitimi konusuna bu açıdan yaklaşmaktadır. Hukukta çocuk, 18 yaşını doldurmamış kişilerdir. Bu açıdan ilke olarak yükseköğretim sistemi öncesindeki ilk, orta ve lise öğretimine ilişkin düzenlemeler çocuk haklarını da yakından ilgilendirmektedir. BMÇHS’nin 24. maddesi çocuğun sağlık hakkına ilişkindir16; 28. ve 29. maddeleri de çocuğun eğitim hakkına ilişkindir. Özellikle 28. ve 29. maddelerde dikkati çeken husus ise, eğitimin fırsat eşitliği temelinde ve çocuğun en yüksek yararı gözetilerek düzenleneceğidir. Türkiye BMÇHS’nin 17., 29 ve 30. maddelerini Anayasa ile 24 Temmuz 1923 tarihli Lozan Anlaşması hükümlerine ve ruhuna uygun olarak yorumlama hakkını saklı tuttuğunu beyan etmiştir (Bingöl Schrijer, 2020, s. 843)

Eğitimde fırsat eşitliği kavramı ilk etapta, fakirlere eğitim imkânının sunulması şeklinde algılanmaktadır. Oysa gerçek fırsat eşitliği, bireylere yetenek ve zekâlarını en uygun düzeyde geliştirme fırsatının sunulmasını ifade etmektedir. Eğitim kurumlarının fırsat eşitliğini sağlaması, bireyin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarabilmesi ve geliştirebilmesi ile orantılı görülmektedir (Özden, 2000, s. 24). Fırsat eşitliği bakış açısı, bazı birey ya da grupların özel durumları nedeniyle toplumdaki diğer bireylerden daha başlangıçta farklı olduğunu ve bu bireylerin fırsatlara erişimleri sağlanmadığı ve yasal güvenceye kavuşturulmadığı sürece toplumun geri kalanıyla eşit olunamayacağını savunur. Bu anlamda fırsat eşitliği başlangıçta eşitliği savunur. İnsan hakları bağlamında fırsat eşitliği, genelde ekonomik, sosyal ve kültürel haklarla ilgili olarak ve ayrımcılık yasağı ile beraber kullanılan bir kavramdır. Toplum dışına itilmiş birey ve grupların, diğer birey ve gruplarla adil şekilde insan haklarından yararlanabilmesi için ayrımcılık yasağı yeterli değildir. Bununla birlikte, özel gereksinimli bireylerin haklarını kullanabilecek fırsatlara erişimlerinin sağlanması ve hakların kullanımı açısından diğer birey ve gruplarla eşit fırsatlara sahip kılınmasına gereksinim vardır (Çağlar, 2009, s. 46).

Kapsayıcı eğitim öğrenme becerileri, bedensel ya da zihinsel engel durumları, cinsiyet, kültürel kimlikleri gibi hiçbir ayırıcı faktör olmadan bütün öğrencilerin hem zorunlu temel eğitim hem de daha ileri eğitim süreçlerinde ihtiyaçları ve hedefleri doğrultusunda kişisel gelişimlerini sağlayabilecekleri eğitim olanaklarından eşit şekilde yararlanabilmeleri gerektiğini temel prensip olarak benimseyen bir eğitim yaklaşımıdır (Çelik, 2017, s.18).

Aslında bir toplumun eşit üyeleri olmak o toplumun olanaklarından eşit şekilde yararlanabiliyor olmak ve cinsiyet, bedensel engel ya da başka bir nedene dayandırılarak herhangi bir ayrımcılığa ya da dışlanmaya maruz kalmıyor olmak anlamına da gelmektedir.

Bu bağlamda, bir birey eğitim hakkından herhangi bir nedenle mahrum bırakılması o toplumun eşit bir bireyi olamadığı anlamına da gelecektir. Yukarıda değinildiği gibi eğer bir toplumun adil ve demokratik düzeninin istikrarlı bir şekilde sürdürülebilmesi o toplumun her bir üyesini eşit şekilde kapsamasını gerektiriyor ise, o halde cinsiyet, bedensel engel, ya da herhangi bir temele dayandırılarak ortaya çıkacak her türlü ayrımcılık ve dışlama o toplumun adil olmadığı ve bireylerinin eşit görülmediği sonucunu doğuracaktır. Başka bir ifadeyle öncelikle her bir bireyin eğitim sistemi içerisinde eşit şekilde kapsanması ve kendilerince değerli gördükleri ve anlamlı buldukları bir yaşamı sürdürebilecek becerileri eğitimsel olanaklardan yararlanarak geliştirebilmeleri eşit vatandaşlar olmalarının bir gerekliliğidir (Çelik 2017, s.21)

Terzi'ye göre özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların da diğer çocuklar gibi temel eğitimsel işleyişler eşiğindeki becerileri kazanmasıyla eğitimde adalet minimum seviyede sağlanmış durumdadır. Bu eşiğin ötesinde ise eğitimsel açıdan daha yüksek kapasiteye sahip çocukların eğitimine yönelik olarak eğitimsel fırsatlar ve kaynaklar eşit olmayan şekilde dağıtılabilecektir. Fakat burada dikkat edilmesi gereken, Rawls'un adalet prensiplerinde olduğu gibi, bu kaynakların ve fırsatların eşit olmayan şekilde dağıtımının toplumun en az avantajlı bireylerinin yararına olacak şekilde topluma geri dönmesidir. Başka bir ifadeyle, Terzi'ye göre özel yapıdaki çocukların temel eğitimsel işleyişleri gerçekleştirecekleri seviyeye ulaştırılmalarının ardından, daha ileri eğitimsel kaynaklar diğer çocukların kullanımına sunulabilecektir. Ama bu eşitsizlikten engelli çocukların da yarar sağlamaları gerekmektedir. Terzi (2008) demokratik bir toplumun eğitim fırsatları açısından sorumluluğunu tüm bireylerin en azından topluma katılımlarını sağlayacak olan temel eğitimsel işleyişleri kazandırmak olarak yorumladığı için, bu temel eğitimsel işleyişlerin ötesindeki eğitim fırsatlarının eşit olmayan şekillerde dağıtımını Rawls'un adalet prensiplerine dayanarak gerekçelendirir (Çelik 2017, s.24)

UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu) tarafından 14 Aralık 1960 tarihli genel toplantıda kabul edilen Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme doğrudan engellilerin eğitim hakkına ilişkin olmamakla birlikte, eğitimde ayrımcılığı yasaklaması bakımından bu hakkı önemli ölçüde etkilemektedir. Sözleşmenin amacı bakımından ayrımcılık terimi; ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal ya da başka bir görüş, ulusal ya da toplumsal köken, ekonomik güç ya da doğuş temeli üzerinde ayrımcılık yapılmasını yasaklamaktadır. Ancak dini eğitim, dil eğitimi, erkek ve/veya kızlar için verilen eğitim ve özel eğitime gereksinim duyanlar için ayrı eğitim sistemlerinde ya da kurumlarında eğitim

verilmesi ayrımcılık sayılmamaktadır. Bu sözleşme Türkiye tarafından henüz onaylanmamıştır. Sözleşmenin dokuzuncu maddesinin “Bu sözleşmeye çekince konamaz” hükmünün Türkiye’nin onaylamasının önündeki en önemli engel olduğu söylenebilir. Türkiye’nin benzer sözleşmeleri onaylarken çekinceler koymasından yola çıkılarak bu düşünceye varmak mümkündür (Çağlar, 2009, s. 48-49).

Birleşmiş Milletler Genel Kurulunun 1993 yılında kabul ettiği Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Konusunda Standart Kurallar belgesinde engellilerin topluma eşit katılımı için bazı önkoşullardan söz edilmektedir. Bu bağlamda, eşit katılım için hedef alanlar arasında eğitim de sayılmış, engellilerin olağan yapılar içinde verilen eğitime herkesle birlikte ve fırsat eşitliği temelinde katılımının sağlanmasına ilişkin hedefler açıklanmıştır. Engellilerin eğitim hakkını düzenleyen altıncı maddeye göre devletler, engelli çocuklar, gençler ve yetişkinler için, kaynaştırılmış ortamlarda ilk, orta ve yüksekokul seviyelerinde eğitimde fırsat eşitliği ilkesini kabul etmelidir. Bu amaçla devletler, öğretmen eğitimini öğretmelerin gereksinim duyulan yeterliklere sahip olacak şekilde iyileştirmek ve engelli bireylerin engelli olmayanlarla aynı eğitim seviyesine getirilmesine yönelik desteği sağlamak zorundadır (Şişman, 2014, s. 72-73).

Yöntem

Çalışma, bir derleme olarak sunulduğu için konuyla ilgili güncel çalışmalarda ve yasal mevzuatta yer alan durumlar ele alınarak tartışılmıştır.

Sonuçlar

Tüm yapılan çalışmalar ve ulusal/uluslararası antlaşmalar özel gereksinimli bireylerin eğitime erişebilirliği ve eğitim fırsatlarına sahip olması konusunun Türkiye Devleti tarafından güvence altına alındığını açıkça ortaya koymaktadır. Başka bir ifade ile özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkının önünde yasal herhangi bir engel bulunmamaktadır. Ancak bu yapıdaki özel bireylerin eğitim hakkını kullanabilmeleri, normal eğitim sistemlerinde, kurumlarında, okullarında, sınıflarında ve eğitim müfredatları içerisinde pek mümkün değildir. Bu amaçla özel eğitim ve kapsayıcı eğitim, engellilerin sorunlarına çözüm bulmada birbirini tamamlayan iki farklı seçenek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim sürecinde fırsat eşitliği sağlamada; okulların etkililiğini arttırmak, aile özelliklerinden bağımsız olarak kazanımları bütün öğrencilere öğretebilmek öncelikli bir hedef olmalıdır. Ailelerin çocuklarıyla daha fazla ilgilenemediği, sosyal ve ekonomik sermayelerini çocukları

için seferber edebildiği, devletin de her türlü desteği sağladığı bir durumda eğitimde fırsat eşitliği sağlanabilir.

Okul ve öğretmen etkililiği, dezavantajlı aile çocuklarının öğrenebilmesi, meslek sahibi olabilmesi ve üst sosyo ekonomik seviyelere çıkabilmesi için tek seçenektir. Etkili okullar ve öğretmenler sosyal hayatta üretilen ve öğrencilere doğal olarak yüklenen eşitsizliği eğitim aracılığıyla dengeleyecektir.

Bir toplumun eşit üyeleri olmak o toplumun olanaklarından eşit şekilde yararlanabiliyor olmak ve cinsiyet, bedensel engel ya da başka bir nedene dayandırılarak herhangi bir ayrımcılığa ya da dışlanmaya maruz kalmıyor olmak anlamına da gelmektedir. Bu bağlamda her birimizin sorumluluğu vardır ve olmaya da devam edecektir.

KAYNAKÇA

Akkaş, E., ve Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2(2), 31-44.

Aslanargun, E. (2022). Eğitimde fırsat eşitsizliğinin fırsat eşitsizliğinin nedeni olarak okul/ öğretmen etkisizliği ve aile katılımı. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 63-71.

Bingöl Schrijer, B. (2020). COVID-19 Salgını Süresince Eğitim Hakkı, Fırsat Eşitliği ve Sınavlara İlişkin Temel Problemler. *İstanbul Hukuk Mecmuası*, 78 (2), 837-884.

Çağlar, S. (2009). *Uluslararası hukuk ve Türk hukuk sisteminde engellilerin eğitim hakkı ve devlet yükümlülükleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Çağlar, S. (2012). Engellilerin erişebilirlik hakkı ve türkiye’de erişebilirlikleri. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 61(2), 541-598

Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi* 9(2), 17-29.

Cavkaytar, A (Ed). (2018). *Özel eğitimde aile eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Gürültü, E. ve Alcı, B. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde fırsat eşitliği bağlamında öğrenci ve veli görüşleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2413-2442.

- İşman, H. (2009). *Engellilerin eğitimine yönelik bir politika aracı olarak özel eğitim kurumlarının eğitiminde eşitlik bağlamında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Orhan, S. ve Genç, K.G. (2017). Sosyal Bir Hak Olarak Engelli Bireylerin Eğitim Hakkı: Engelli Bireylerin Eğitiminde Yaşanan Problemlerin Beş İlçe Bazında Sakarya İlinde İncelenmesi, *Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Seçme Yazılar*, 153-190 http://ceko.sakarya.edu.tr/sites/ceko.sakarya.edu.tr/file/secme_yazilar_26072017.pdf#page=165. Erişim Tarihi: 28.06.2019
- Özdemir, G. ve Gürlen, E. (2019). Üstün yetenekli öğrencilere yönelik zenginleştirilmiş fen bilimleri öğretim programına ilişkin eylem araştırması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 231-255.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve Öğretme*. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, Y. (2014). *Engelliler açısından eşitlik, ayrımcılık ve eğitim hakkı*. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 32, 57-85
- Vuran, S. ve Yücesoy, Ş. (2003). *Türkiye’de özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin yasal yapılanmasında Avrupa Birliği’ne uyum çabalarının yansımaları*. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 142-158.

BİR KÖY OKULUNDAN ARKEOLOJİ BİLİMİNE YOLCULUK

ZEHRA GÖÇMEN¹⁶, TOLGA ÇELİK¹⁷, HİKMET ULUTAŞ¹⁸

ÖZET

Bu eğitim çalışması, Ankara ilinin Güdül ilçesine bağlı Çağa köyünde bulunan Çağa Ortaokulunda öğrenim gören, yaşları 10 ile 14 arası olan toplamda 40 ortaokul öğrencisi ile yapılmıştır. Uygulamaya dayalı bu çalışmamızda, şehir merkezine oldukça uzakta görev yapmakta olduğumuz okulumuz öğrencilerinin; akademik, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim süreçlerini etkinleştirmede ve zenginleştirmede oldukça etkili olan müze ve arkeoloji bilimini öğrenebilme fırsat ve imkanına ulaşımlarını amaçladık. Bu bağlamda yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinden yola çıkarak öğrencilerimize daha kalıcı öğrenme ortamları sağlamayı amaçladık. Bu amacımız doğrultusunda; Anadolu Medeniyetler Müzesi uzman arkeolog (M.A) ve müze eğitimcisi Tolga ÇELİK ile birlikte yürüttüğümüz eğitim çalışmamızı, "Bir Köy Okulundan Arkeoloji Bilimine Yolculuk" projesi olarak uygulamaya koyduk. Projemizi teorik öğrenme ortamı, yaparak yaşayarak öğrenme ortamı ve gözlemleyerek öğrenme ortamı olarak birbirini takip eden üç farklı saha aşamasından oluşturduk. Projenin ilk basamağı olan teorik Öğrenme otamı aşamasında; bu eğitim çalışmasını birlikte yürüttüğümüz, arkeolog ve müze eğitimcisi Tolga ÇELİK, okulumuzda "Arkeoloji Bilimi ve Müze Eğitimi" ile ilgili öğrencilerimize bir eğitim semineri düzenlemiştir. Bu seminer ile öğrencilerimiz; Arkeoloji bilimi nedir? Özellikleri ve alt disiplinleri nelerdir? Arkeolog kimdir, ne iş yapar? Müze nedir? Müze de neler vardır? Müzelerin bizlere faydaları nelerdir? gibi birçok bilgiyi teorik olarak edinme imkânı bulmuşlardır. Projenin ikinci basamağı olan yaparak yaşayarak öğrenme aşamasında; öğrencilerimizi, proje ortağımız arkeolog ve müze eğitimcisi Tolga ÇELİK yönetiminde, Ankara Altındağ ilçesi, Ulus, Bentderesi bölgesinde bulunan Roma Tiyatrosu Arkeopark Projesi Kazı Alanı'na götürdük. Öğrencilerimiz, aktif araştırma sürecinde olan profesyonel kazı ekibini, birçok arkeolog ve bilim insanını yerinde gözleme ve tanışma fırsatı buldular. Kazı biliminin detaylarını, kazı sahasını birlikte gezdiğimiz arkeologlardan öğrendiler. Kazı sonrası ortaya çıkarılan bir antik Roma tiyatrosunu, antik çağdan başlayıp orta çağa kadar kullanılan bir orta çağ yolunu, Osmanlı dönemine ait bir hamam kompleksini yerinde gözlemlediler. Kazı alanının yetkililer tarafından izin verilen bir bölümünde kazı ekipmanları ile öğrencilerimize kısa süreli kazı çalışmaları yaptırılarak arkeoloji bilimini yaparak yaşayarak deneyimleme fırsatını buldular. Projenin son basamağı olan gözlemleyerek öğrenme aşamasında; öğrencilerimiz ile Anadolu Medeniyetler Müzesi'ne eğitici gezi turu düzenledik. Tur süresince proje ortağımız arkeolog ve müze eğitimcisi Tolga ÇELİK çeşitli kazı alanlarından çıkarılan kalıntı ve eserleri öğrencilerimize detaylı bir şekilde tanıttı. Öğrencilerimiz daha önce gezdikleri kazı alanlarından çıkan kalıntıların nerede ve nasıl muhafaza edildiğini ve sergilendiğini gözlemleyerek öğrendiler. Sonuç olarak; öğrencilerimiz arkeoloji bilimi ve müze hakkında öncelikle okulda seminere katılarak teorik öğrenme, sonrasında arkeopark kazı alanına giderek yaparak yaşayarak öğrenme ve en nihayetinde müze alanında eğitici gezi ile gözlemleyerek öğrenme yaşantıları kazanmışlardır.

¹⁶ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, zehragocmen715@gmail.com

¹⁷ Uzm., Anadolu Medeniyetleri Müzesi, arktolgacelik@gmail.com

¹⁸ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ulutashikmet@gmail.com

Öğrencilerimize, hedeflenen birçok kazanımın yanı sıra; gördükleri ve dokundukları somut nesnelere ile tarihsel empati kurarak, zamanı ve mekânı daha iyi algılama becerisi kazanmalarına ortam oluşturulmuş; geçmiş, bugün ve gelecek arasında bağ kurabilmelerine imkân hazırlanmış ve öğrencilerimizde akademik, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim süreçlerini destekleyen kalıcı öğrenmeler sağlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Köy okulu, Arkeoloji, Arkeolog, Müze

BİR KÖY OKULUNDAN ARKEOLOJİ BİLİMİNE YOLCULUK

Zehra GÖÇMEN¹⁹, Tolga ÇELİK²⁰, Hikmet ULUTAŞ²¹

ÖZET

Bu eğitim çalışması, Ankara ilinin Güdül ilçesine bağlı Çağa köyünde bulunan Çağa Ortaokulunda öğrenim gören, yaşları 10 ile 14 arası olan toplamda 40 ortaokul öğrencisi ile yapılmıştır. Uygulamaya dayalı bu çalışmamızda, şehir merkezine oldukça uzakta görev yapmakta olduğumuz okulumuz öğrencilerinin; akademik, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim süreçlerini etkinleştirmede ve zenginleştirmede oldukça etkili olan müze ve arkeoloji bilimini öğrenebilme fırsat ve imkanına ulaşılmalarını amaçladık. Bu bağlamda yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinden yola çıkarak öğrencilerimize daha kalıcı öğrenme ortamları sağlamayı amaçladık. Bu amacımız doğrultusunda; Anadolu Medeniyetler Müzesi uzman arkeolog (M.A) ve müze eğitimcisi Tolga ÇELİK ile birlikte yürüttüğümüz eğitim çalışmamızı, "Bir Köy Okulundan Arkeoloji Bilimine Yolculuk" projesi olarak uygulamaya koyduk. Projemizi teorik öğrenme ortamı, yaparak yaşayarak öğrenme ortamı ve gözlemleyerek öğrenme ortamı olarak birbirini takip eden üç farklı saha aşamasından oluşturduk.

Projenin ilk basamağı olan teorik Öğrenme ortamı aşamasında; bu eğitim çalışmasını birlikte yürüttüğümüz, arkeolog ve müze eğitimcisi Tolga ÇELİK, okulumuzda "Arkeoloji Bilimi ve Müze Eğitimi" ile ilgili öğrencilerimize bir eğitim semineri düzenlemiştir. Bu seminer ile öğrencilerimiz; Arkeoloji bilimi nedir? Özellikleri ve alt disiplinleri nelerdir? Arkeolog kimdir, ne iş yapar? Müze nedir? Müze de neler vardır? Müzelerin bizlere faydaları nelerdir? gibi birçok bilgiyi teorik olarak edinme imkânı bulmuşlardır.

Projenin ikinci basamağı olan yaparak yaşayarak öğrenme aşamasında; öğrencilerimizi, proje ortağımız arkeolog ve müze eğitimcisi Tolga ÇELİK yönetiminde, Ankara Altındağ ilçesi, Ulus, Bentderesi bölgesinde bulunan Roma Tiyatrosu Arkeopark Projesi Kazı Alanı'na götürdük. Öğrencilerimiz, aktif araştırma sürecinde olan profesyonel kazı ekibini, birçok arkeolog ve bilim insanını yerinde gözleme ve tanışma fırsatı buldular. Kazı biliminin detaylarını, kazı sahasını birlikte gezdiğimiz arkeologlardan öğrendiler. Kazı sonrası ortaya çıkarılan bir antik Roma tiyatrosunu, antik çağdan başlayıp orta çağa kadar kullanılan bir orta çağ yolunu, Osmanlı dönemine ait bir hamam kompleksini yerinde gözlemlediler. Kazı alanının yetkililer tarafından izin verilen bir bölümünde kazı ekipmanları ile öğrencilerimize kısa süreli kazı çalışmaları yaptırılarak arkeoloji bilimini yaparak yaşayarak deneyimleme fırsatını buldular.

¹⁹ Öğretmen, Kahramankazan Şehit Ömer Takdemir Ortaokulu, Ankara, zehragocmen715@gmail.com

²⁰ Uzm., Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Ankara, arktolgacelik@gmail.com

²¹ Öğretmen, Yenimahalle Şehit Murat Üçöz Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Ankara, ulutashikmet@gmail.com

Projenin son basamağı olan gözlemleyerek öğrenme aşamasında; öğrencilerimiz ile Anadolu Medeniyetler Müzesi'ne eğitici gezi turu düzenledik. Tur süresince proje ortağımız arkeolog ve müze eğitimcisi Tolga ÇELİK çeşitli kazı alanlarından çıkarılan kalıntı ve eserleri öğrencilerimize detaylı bir şekilde tanıttı. Öğrencilerimiz daha önce gezdikleri kazı alanlarından çıkan kalıntıların nerede ve nasıl muhafaza edildiğini ve sergilendiğini gözlemleyerek öğrendiler.

Sonuç olarak; öğrencilerimiz arkeoloji bilimi ve müze hakkında öncelikle okulda seminere katılarak teorik öğrenme, sonrasında arkeopark kazı alanına giderek yaparak yaşayarak öğrenme ve en nihayetinde müze alanında eğitici gezi ile gözlemleyerek öğrenme yaşantıları kazanmışlardır. Öğrencilerimize, hedeflenen birçok kazanımın yanı sıra; gördükleri ve dokundukları somut nesnelere ile tarihsel empati kurarak, zamanı ve mekânı daha iyi algılama becerisi kazanmalarına ortam oluşturulmuş; geçmiş, bugün ve gelecek arasında bağ kurabilmelerine imkân hazırlanmış ve öğrencilerimizde akademik, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim süreçlerini destekleyen kalıcı öğrenmeler sağlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Köy okulu, Arkeoloji, Arkeolog, Müze

JOURNEY FROM A VILLAGE SCHOOL TO THE SCIENCE OF ARCHAEOLOGY

ABSTRACT

Zehra GÖÇMEN²², Tolga ÇELİK²³, Hikmet ULUTAŞ²⁴

This educational study was conducted with a total of 40 secondary school students, aged between 10 and 14, studying at Çağa Secondary School in Çağa village of Güdül district of Ankara. In this practice-based study, the students of our school, which is quite far from the city center; We aimed to provide them with the opportunity and opportunity to learn the science of museums and archaeology, which is very effective in activating and enriching academic, cognitive, affective and social development processes. In this context, we aimed to provide more permanent learning environments for our students, based on the principle of learning by doing and experiencing. In line with this aim; we implemented our educational work, which we carried out together with Anatolian Civilizations Museum Expert archaeologist (M.A) and museum educator Tolga ÇELİK, as the "Journey to Archaeological Science from a Village School" project. We created our project in three consecutive field stages: theoretical learning environment, learning by doing and learning by observing environment.

In the theoretical learning environment phase; archaeologist and museum educator Tolga ÇELİK, with whom we carried out this training study, organized a training seminar for our students on "Archeology Science and Museum Education" at our school. With this seminar, our students; What is Archaeological science? What are its features and sub-disciplines? Who is an archaeologist and what does he do? What is a museum? What is in the museum? What are the benefits of museums for us? They had the opportunity to acquire many theoretical knowledge such as.

In the second step of the project, learning by doing and experiencing; we took our students to the Roman Theater Archeopark Project Excavation Site in Ankara Altındağ district, Ulus, Bentderesi region, under the management of our project partner, archaeologist and museum educator Tolga

²² Öğretmen, Kahramankazan Şehit Ömer Takdemir Ortaokulu, Ankara, zehragocmen715@gmail.com

²³ Uzm., Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Ankara, arktolgacelik@gmail.com

²⁴ Öğretmen, Yenimahalle Şehit Murat Üçöz Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Ankara, ulutashikmet@gmail.com

ÇELİK. Our students had the opportunity to observe and meet the professional excavation team, many archaeologists and scientists who were in the active research process. They observed an Ancient Roman Theater unearthed after excavations, a medieval road used from antiquity to the middle ages, and a bath complex from the Ottoman period.

In the learning by observing phase, we organized an educational tour with our students to the Anatolian Civilizations Museum. Our students learned by observing where and how the remains from the excavation sites they visited before were preserved and exhibited.

In conclusion; our students first gained theoretical learning experiences about the science of archeology and museums by attending a seminar at school, then learning by doing by going to the Arkeopark Excavation area, and finally learning by observing with an educational tour in the museum area. In addition to many targeted achievements, our students; An environment was created for them to gain the ability to better perceive time and space by establishing historical empathy with the concrete objects they see and touch; Our students are provided with the opportunity to establish connections between the past, present and future, and permanent learning that supports academic, cognitive, affective and social development processes is provided to our students.

Keywords: Key, EYFOR, Words, Antalya

GİRİŞ

Eğitim öğretim faaliyetlerinde edinilen teorik bilginin gerçek hayatla ilgili olduğunu gösteren okul dışı öğrenme ortamları, okuldaki öğrenmeleri güçlendiren, kalıcı ve etkin öğrenme sağlayan ortamlardır. Öğrencilerinin; akademik, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim süreçlerini etkinleştirmede ve zenginleştirmede oldukça etkili olan okul dışı öğrenme ortamlarından biri de müzelerdir. Birçok kazanımın yanı sıra müze ve arkeoloji bilimi öğrencilerin; gözlem, mantık, yaratıcılık, hayal gücü ve beğeni duygusunun oluşmasında ve gelişmesinde büyük katkı sağlamaktadır.

Uygulamaya dayalı bu çalışmamızda, şehir merkezine oldukça uzakta görev yapmakta olduğumuz köy okulumuzun öğrencilerinin, kalıcı ve etkin öğrenme yaşantıları kazanmalarını; müze ve arkeoloji bilimini öğrenebilme fırsat ve imkanına ulaşılmalarını amaçladık. Bu amaçlara öğrencilerimiz ile okul dışı öğrenme ortamlarında bulunarak, yaparak yaşayarak aktif öğrenme süreçleri ile daha etkin bir şekilde ulaşabileceğimizi kararlaştırdık.

Bu amacımız doğrultusunda; Anadolu Medeniyetler Müzesi uzman arkeolog (M.A) ve müze eğitimcisi Tolga ÇELİK ile birlikte yürüttüğümüz eğitim çalışmamızı, “Bir Köy Okulundan Arkeoloji Bilimine Yolculuk” projesi olarak uygulamaya koyduk.



Resim 1: Ankara, Güdül, Çağa Köyü, Çağa Ortaokulu Öğretmenleri ve Öğrencileri

YÖNTEM

Bu eğitim çalışması, Ankara ilinin Güdül ilçesine bağlı Çağa köyünde bulunan Çağa Ortaokulunda öğrenim gören, yaşları 10 ile 14 arası olan toplamda 40 ortaokul öğrencisi ile yapılmıştır.

Projemizin ana ilkesi olan yaparak yaşayarak öğrenme ilkesini hayata geçirebilmek için öğrencilerimize kalıcı öğrenme ortamları hazırladık. Projemizi; okulumuzda gerçekleşecek olan teorik öğrenme ortamı, bir arkeolojik kazı alanında gerçekleşecek olan yaparak yaşayarak öğrenme ortamı ve Ankara, Anadolu Medeniyetleri müzesinde gerçekleşecek olan gözlemleyerek öğrenme ortamı olarak birbirini takip eden üç farklı saha aşamasından oluşturduk.

Projenin ilk basamağı olan teorik Öğrenme ortamı olarak okulumuzu belirledik. Eğitim çalışmasını birlikte yürüttüğümüz, arkeolog ve müze eğitimcisi Tolga ÇELİK, okulumuzun konferans salonunda "Arkeoloji Bilimi ve Müze Eğitimi" ile ilgili öğrencilerimize bir eğitim semineri düzenledi. Seminer esnasında arkeoloji bilimini açıklayıcı ve örnekler verici görsellerin olduğu bir sunum öğrencilerimize izletildi. Öğrencilerimiz ve arkeolog Tolga ÇELİK arasında daha çok soru cevap şeklinde gerçekleşen bu seminerde öğrencilerimiz tarafından merak edilen sorular cevaplandı. Bu sorular arasında; Kültürel miras nedir? Kültürel miras nasıl korunur? Arkeoloji bilimi nedir? Özellikleri ve alt disiplinleri nelerdir? Arkeolog kimdir, ne iş yapar? Arkeolog olmak için üniversitede hangi bölüm okumalıyız? Müze nedir? Müze de neler vardır? Müze türleri nelerdir? Müzelerin bizlere faydaları nelerdir? gibi sorular yer aldı. Öğrencilerimiz bu seminer ile arkeoloji ve müzeler hakkında birçok bilgiyi teorik olarak edinme imkânı buldular.

Teorik bilgilerin yanı sıra, Arkeolog Tolga ÇELİK'in beraberinde getirdiği, birebir ölçüleriyle veya daha küçük ölçülerle orijinaline dayanarak kopyalanmış olan replika eser örneklerini öğrencilerimiz incelediler. Öğrencilerimiz ilk kez tarihi bir eser örneği görmenin ve dokunmanın merakı ve heyecanını yaşadılar.



Resim 2, Resim 3: Anadolu Medeniyetler Müzesi Uzman Arkeolog ve Müze Eğitimsi Tolga ÇELİK Okulumuzda



Resim 4: Arkeoloji Bilimi ve Müze Semineri

Projenin ikinci basamağı olan yaparak yaşayarak öğrenme ortamı aşamasında; kazı alanı olarak, Ankara ilinin Altındağ ilçesi, Ulus, Bentderesi bölgesinde bulunan Roma Tiyatrosu Arkeopark Projesi Kazı Alanı belirledik. Proje ortağımız arkeolog ve müze eğitimcisi Tolga ÇELİK yönetiminde, özel izinle Arkeopark Projesi Kazı Alanı'na öğrencilerimizi götürdük. Kazı alanını gezmeden önce öğrencilerimize kazı alanı ekibi tarafından kısa bir tanıtım sunumu yapıldı. Sunum sırasında kazı ekibinde bulunan kişilerin görevleri tanıtıldı. Daha sonra kazı alanı yetkililer gözetiminde gerekli önlemler alınarak öğrencilerimize gezdirildi. Bulduğumuz arkeopark kazı sahasında ortaya çıkarılan bir antik Roma tiyatrosu, antik çağdan başlayıp orta çağ kadar kullanılan bir orta çağ yolu ve Osmanlı dönemine ait bir hamam kompleksi, Gezi sırasında bizlere eşlik eden arkeologlar tarafından öğrencilerimize tanıtıldı.

Kazı alanının yetkililer tarafından izin verilen bir bölümünde kazı ekipmanları ile öğrencilerimize kısa süreli kazı çalışmaları yaptırıldı. Kazı alanında bulunan ve ortaya çıkarılan tarihi eser kalıntıları öğrencilerimize tanıtıldı.

Öğrencilerimiz, aktif araştırma sürecinde olan profesyonel kazı ekibini, birçok arkeolog ve bilim insanını yerinde gözlemlene ve tanışma fırsatı buldular. Kazı biliminin detaylarını, kazı sahasını birlikte gezdiğimiz arkeologlardan öğrendiler. Arkeoloji bilimini yaparak yaşayarak en yakından

tanıma fırsatını buldular.



Resim 5: Kazı Alanına Giriş



Resim 6: Kazı Alanında Öğrencilerle



Resim 7: Kazı Alanında Öğrencilerle



Resim 8: Kazı Alanında Öğrencilerle

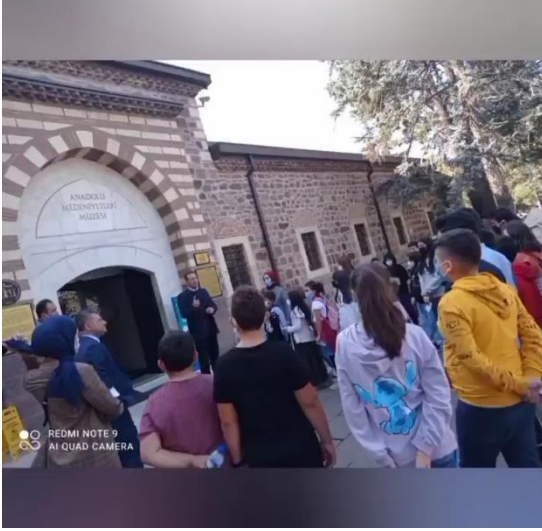


Resim 9: Kazı Alanında Öğrencilerle



Resim 10: Kazı Alanında Öğrencilerle

Projenin son basamağı olan gözlemleyerek öğrenme aşamasında; öğrencilerimiz ile Anadolu Medeniyetler Müzesi'ne eğitici gezi turu düzenledik. Tur süresince proje ortağımız arkeolog ve müze eğitimcisi Tolga ÇELİK çeşitli kazı alanlarından çıkarılan kalıntı ve eserleri öğrencilerimize detaylı bir şekilde tanıttı. Öğrencilerimiz daha önce gezdikleri kazı alanlarından çıkan kalıntıların nerede ve nasıl muhafaza edildiğini ve sergilendiğini gözlemleyerek öğrendiler.



Resim 10: Müzede Öğrencilerle



Resim 11: Müzede Öğrencilerle



Resim 12: Müzede Öğrencilerle



Resim 13: Müzede Öğrencilerle

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak; öğrencilerimiz öncelikle okulda verilen seminere katılarak arkeoloji bilimi ve müze hakkında teorik bilgileri öğrenerek, daha önce hiç bilmedikleri bir bilim alanını ve bu alanın

özelliklerini kendi ortamlarında rahatlıkla sorular sorarak derinlemesine öğrenme ve anlamlandırma fırsatı bulmuş oldular.

Sonrasında arkeopark kazı alanına giderek yaparak yaşayarak öğrenme ortamını deneyimlemiş oldular. Bu deneyimle; yaşayarak, görerek, dokunarak ve gerçek yaşam örüntüleri sağlayarak; teorik olarak edindikleri kazanımları somutlaştırıp, arkeoloji bilimini aktif olarak öğrenmiş oldular. Yerinde öğrendikleri bu bilgileri kitaplardan öğrendikleri ile karşılaştırma ve yorumlama fırsatı bulmuş oldular.

En nihayetinde müze alanında eğitici gezi ile öğrencilerimizin gözlem ve mantık duygularının gelişmesini desteklemiş olduk. Arkeolojik eserlerin geçmişten günümüze ışık tutmak adına sergilenmesinin önemini ve nasıl sergilendiğini gözlemleyerek öğrenme yaşantıları kazanmışlardır.

Öğrencilerimizin birbirini takip eden bu üç aşamalı öğrenme ortamlarını deneyimledikten sonra öğrencilerimizin hedeflenen kazanımlara ulaştıkları ve öğrencilerimizde akademik, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim süreçlerini destekleyen kalıcı öğrenmeler sağlandığı gözlemlenmiştir. Ulaşılan kazanımlardan birkaçını şu şekilde sıralayabiliriz;

- ✓ Kültürel mirasın önemini ve toplumları birbirinden ayıran kültürel mirasların önemi kavrama
- ✓ Gördükleri ve dokundukları somut nesnelere tarihsel empati kurarak, zamanı ve mekânı daha iyi algılama becerisi kazanma
- ✓ Geçmiş, bugün ve gelecek arasında bağ kurabilmelerine, karşılaştırma ve yorumlama
- ✓ Çoklu algıya dayalı beğeni ve estetik duyarlılıklarını geliştirme
- ✓ Hayal gücünü geliştirme ve soru sormaya istekli olma
- ✓ Derinlemesine düşünme, yorum yapma, nesnelere ve olaylar hakkında özümlemeler yapabilme
- ✓ Eleştirel düşünme becerisini geliştirme
- ✓ Sanat ve sanat eserine karşı ilgiyi artırarak entelektüel gelişimi sağlama.

KAYNAKLAR

Akkurgal, Ekrem (2008), **Anadolu Kültür Tarihi**, Tübitak Yayınevi, Ankara

Akkurgal, Ekrem (2021), **Hatti ve Hitit Uygarlıkları**, Phonix Yayınevi, Ankara.

Young, Rodney S. (1975) **Gordion A Guide To The Excavations And Museum**, Ankara Turizmi, Eserleri ve Müzeler Derneği, Ankara

EĞİTİM ORTAMLARININ FARKLI BOYUTLAR KAPSAMINDA İNCELENMESİ: İTALYA VE TÜRKİYE ÖRNEĞİ

AYNUR TAŞÇIGİL²⁵, HATİCE TURAN BORA²⁶

ÖZET

Eğitim, toplumsal değişim sürecini hem etkileyen hem de bu süreçten etkilenen bir kurumdur. Eğitim bu özelliğinden dolayı bazen değişimin öznesi bazen de değişimin nesnesi olur. İtalya ve Türkiye’de eğitim ortamlarının farklı boyutlarının kapsamlı bir şekilde incelenmesi her iki ülkenin eğitim sistemlerini anlamak ve geliştirmek için gereklidir. İtalya ve Türkiye örneğinde yapılan çalışmalara odaklanarak eğitim ortamlarının gözlemlenmesi iki farklı ülkenin deneyimlerini karşılaştırmamızı sağlar ve eğitim alanında gelişmeleri teşvik edecek önemli bilgileri sunar. Bu araştırmanın amacı, İtalya ve Türkiye gibi farklı kültürel ve eğitim sistemlerine sahip iki ülkenin eğitim ortamlarını karşılaştırmak ve farklı boyutlarda incelemektir. Farklı ülkelerin eğitim sistemlerini araştırmak ve mevcut eğitim ortamlarını farklı boyutlar kapsamında incelemek, eğitim alanında yaşanan sorunlara yönelik üretilen çözümlerle neler yapılabileceği konusunda fikir vermesi açısından önemlidir. Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden örnek olay olarak da bilinen durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada veriler, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılının Mayıs-Haziran aylarında İtalya’nın Palermo şehrindeki bir lise kademesinde 35 gün boyunca yapılan gözlem ile 2023-2024 eğitim- öğretim yılında Ekim ve Kasım aylarında Türkiye’nin Antalya şehrindeki bir lisede yapılan 35 günlük gözlem yoluyla toplanmıştır. İtalya ve Türkiye’deki eğitim ortamlarının farklı boyutlarını incelemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmada ihtiyaç duyulan veriler, yarı yapılandırılmış gözlem formunda yer alan sorulara odaklanarak toplanmış ve aynı zamanda katılımcıların doğal davranışları, etkileşimleri ve ilişkileri gözlemlenerek not edilmiştir. Araştırmacının gözlem sürecinde derse herhangi bir müdahalesi olmamıştır ve araştırmanın bütününde katılımcı olmayan gözlemci rolünü üstlenmiştir. Gözlem formuna göre toplanan verilerin daha yakından incelenmesi ve bu verilere ulaşılmasını sağlayan kavram ve temaların oluşturulması için içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Gözlem sonucu toplanan ham verilerden temalar oluşturulmuştur. Temalardan ortaya çıkarılan kodlar Türkiye ve İtalya için ayrı başlıklar altında toplanmıştır. İtalya ve Türkiye’deki eğitim sistemleri “Sınıfta Öğretmen Davranışları, Sınav Uygulamaları, Sınıfın Fiziki Yapısı, Öğrenci Davranışları, Okul Yönetimi ve Okulun Fiziki Durumu” boyutları ile incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre, İtalya ve Türkiye’nin eğitim sistemlerinde benzer uygulamaların olmasının yanı sıra bu iki ülkenin eğitim sistemlerinin farklı karakteristik özelliklere de sahip olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen davranışları boyutu incelendiğinde Türkiye’deki öğretmenlerin çalışma saatlerinin daha uzun, ders müfredatlarının daha yoğun olduğu, İtalya’da ise öğretmenlerin müfredat yetiştirme kaygısı taşımadan zamana yayarak ders anlattıkları ve çalışma saatlerinin daha az olduğu; sınavların uygulanışı bakımından Türkiye’de sınavların çoğunlukla çoktan seçmeli ve sonuç odaklı şekilde uygulandığı, İtalya’da ise tüm kazanım, değerlendirme, test ve yazılıların üretime ve yorumlamaya dayalı sorulardan oluştuğu, çoktan seçmeli soru şekline yer

²⁵ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, aynursuat@gmail.com

²⁶ Dr. Öğr. Üys., Başkent Üniversitesi, haticeturan0882@gmail.com

verilmediği ve süreç odaklı değerlendirmeler yapıldığı; sınıfın fiziki yapısı değerlendirildiğinde Türkiye’de sınıfların çok daha şekle dayalı ve donanımlı olduğu, İtalya’da sınıfların teknolojik ve görsel açıdan yetersiz kaldığı; öğrenci davranışları açısından bakıldığında arkadaşları arasında daha rekabetçi ve ödüllendirilmeyi bekleyen bir tutum içerisinde oldukları, İtalya’da ise öğrencilerin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alan bir öğrenen profili sergiledikleri; okul yönetimi boyutu incelendiğinde Türkiye’de okul yöneticilerinin daha çok yetki veren rolünde oldukları ve hiyerarşi kültürüne önem verdikleri, İtalya’da okul yöneticilerinin bağımsız iklim türünü benimsedikleri; okulun fiziki yapısı incelendiğinde Türkiye’de okulların bina ve şekil açısından İtalya’ya göre daha yeni, donanımlı ve renkli olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda her iki ülkenin daha etkili eğitim ortamlarının tasarlanmasında birbirlerinin eğitimlerine katkılarının neler olabileceği yönünde öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İtalya Eğitim Uygulamaları, Türkiye Eğitim Uygulamaları, Eğitim Sistemleri, Karşılaştırmalı Eğitim

Eğitim Ortamlarının Farklı Boyutlar Kapsamında İncelenmesi: Türkiye ve İtalya Örneği

Aynur Taşcıgil²⁷, Hatice Turan Bora²⁸

ÖZET

Eğitim, toplumsal değişim sürecini hem etkileyen hem de bu süreçten etkilenen bir kurumdur. Eğitim bu özelliğinden dolayı bazen değişimin öznesi bazen de değişimin nesnesi olur. İtalya ve Türkiye’de eğitim ortamlarının farklı boyutlarının kapsamlı bir şekilde incelenmesi her iki ülkenin eğitim sistemlerini anlamak ve geliştirmek için gereklidir. İtalya ve Türkiye örneğinde yapılan çalışmalara odaklanarak eğitim ortamlarının gözlemlenmesi iki farklı ülkenin deneyimlerini karşılaştırmamızı sağlar ve eğitim alanında gelişmeleri teşvik edecek önemli bilgileri sunar. Bu araştırmanın amacı, İtalya ve Türkiye gibi farklı kültürel ve eğitim sistemlerine sahip iki ülkenin eğitim ortamlarını karşılaştırmak ve farklı boyutlarda incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış, veriler yarı yapılandırılmış gözlem formu ile elde edilmiştir. İtalya ve Türkiye’nin eğitim ortamları “Öğretmen Davranışları, Sınavların Uygulanışı, Sınıfın Fiziki Yapısı, Öğrenci Davranışları, Okul Yönetimi, Okulun Fiziki Yapısı” boyutları ile incelenerek her iki ülkede 35 gün boyunca derinlemesine bir gözlem yapılmıştır. Türkiye ve İtalya’da öğrenme ortamlarının karakteristiği karşılaştırmalı olarak ele alınarak, bu iki ülkenin eğitim uygulamaları kültürel bağlamda tartışılmış, kültürel farklılıkların öğrenme ortamına etkisi açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre İtalya ve Türkiye eğitim sistemlerinin, eğitim uygulamalarının benzerliklerinin yanı sıra farklı karakteristik özellikleri olduğu

²⁷ Öğretmen, Aynur Taşcıgil, Antalya TOBB Fen Lisesi, Antalya, aynursuat@gmail.com

²⁸ Dr.Öğrt.Üyesi, Hatice Turan Bora, Başkent Üniversitesi, Ankara, haticeturan@baskent.edu.tr

gözlemlenmiş ve raporlaştırılmıştır. Her iki ülkenin, daha etkili eğitim ortamlarının tasarlanmasında birbirlerinin eğitimlerine katkılarının neler olabileceği yönünde öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Okul, İtalya Eğitim Uygulamaları, Türkiye Eğitim Uygulamaları, Eğitim Sistemleri

Examination of Educational Environments in the Context of Different Dimension : The Case of Turkey and Italy

ABSTRACT

Education is an institution that has an effect on both process of social change and itself. To comprehend and enhance the educational systems of both countries, it is essential to conduct a comprehensive examination of the various aspects of educational environments in Italy and Turkey. Observing educational environments in Italy and Turkey enable us to compare the experiences of two different countries and provide valuable information that will encourage advancements in education. The aim of this research is to compare the educational environments of two countries with different cultural and educational systems such as Italy and Turkey and examine them in different dimensions. The qualitative research method was used in the study and the data was obtained using semi-structured observation form. The educational environments of Italy and Turkey were observed for 35 days, including behaviours of teachers, examination practices, physical structure of classes, behaviours of students, school management, and physical structure of schools. The impact of cultural differences on the learning environment is examined by comparing the characteristics of learning environments in Turkey and Italy and discussing their educational practices in a cultural context. According to the results of the research, it has been observed and reported that the education systems of Italy and Turkey have different characteristics, but they share similarities in educational practices. There have been suggestions for the contribution of both countries to each other's education by designing more effective educational environments.

Keywords: School, Italian Educational Practices, Turkish Educational Practices, Education Systems

GİRİŞ

Her şeyin hızla gelişip değiştiği bir dünyada, toplumların kendi kültürlerini koruyabilmesi ve daha güçlü bir hale gelebilmesinde eğitim önemlidir. (Kızıldaş ve Küçüköğlü, 2012). Toplumlar, üyelerini kendi kültür kodlarına uygun olarak farklı bir eğitim sürecinde yetiştirir. Bu nedenle eğitimin iki önemli görevi vardır. Eğitimin temel görevi, öğrencilerin kendi yeteneklerinin farkına varmalarını ve 21. yüzyıl becerileri kapsamında yeni beceriler edinmelerini sağlamaktır. Eğitimin diğer görevi ise, bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmak, toplumu ve insanlığı geliştirmek üzere çağın bilgi anlayışı ile önceki dönemlerden gelen birikimin doğru olanlarıyla etkileşime girmelerini sağlamak ve bireylere çağımıza uygun üretim yapma yollarını sunmaktır. (Kılıç vd., 2022). Eğitim sistemleri, ülkelerin toplumsal yapıları ve siyasi politikaları üzerine kuruludur. Eğitim sistemlerinin ülkenin gelişimine katkısının derecesi belirlenirken, diğer ülkelerin eğitim sistemlerinin yapısı ve gelişimine katkılarının dikkate alınması önemlidir. (Celep, 2019). Bu bağlamda bir karşılaştırma

yapıldığında bir ülkede eğitim sisteminin verimliliği açısından daha nesnel sonuçlar elde edilir. 21.yüzyıl hedefleri kapsamında karşılaştırmalı eğitim alanında çalışmalar yapan eğitimciler ve araştırmacılar, çağdaş dünyanın gereksinmelerine uygun olan yeni yöntemler ve yaklaşımlar üretmektedir. Ülkeler, kendi eğitim sistemlerini geliştirmek için farklı ülkelerin eğitim sistemlerini araştırıp analiz etmekte ve sonuçları kendi uygulamaları için kullanmaktadır. (Mazlum, 2017). Türkoğlu'na göre (1998), dünya sıralamalarında ülkeler birbiriyle karşılaştırılmakta ve kalkınma yarışında öne geçmek istemektedir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için ise en önemli koşul eğitimidir. Karşılaştırmalı eğitim, bir ülkenin başka bir ülkenin eğitim sistemini aynen alması değildir. Sorunların çözümünde daha önce yazılmış deneyimleri geniş bir çerçevede inceleyerek ondan yararlanmaktır. (Türkoğlu, 1998). Karşılaştırmalı eğitim, geleneksel olarak eğitim sistemlerinde, etkinliklerinde, fikir ve ideolojilerindeki farklılık ve benzerlikleri araştırmaktadır. (Kaya, 2013). Ayrıca eğitimde amaç, içerik, yöntemler, araç-gereçler, öğretim materyalleri, değerlendirme, öğrenci, öğretmen, yönetici, veli, denetici ile ilgili tüm eğitsel kavramlar da bu disiplinin ilgi kapsamı içindedir. (Türkoğlu, 1998). Kandel (1955) karşılaştırmalı eğitimi "ulusal eğitim sistemleri arasındaki farkı ortaya çıkaran güçlerin analiz edilmesi ve bu güçlerin karşılaştırılması" olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenmesi ve karşılaştırılması, o ülkelerin kültürünü, düşünce tarzını ve görüşlerini anlamamızı sağladığı gibi kendi ülkemizin farklı boyutlar açısından yeniden değerlendirilmesini sağlar.

Bu çalışmada İtalya ve Türkiye'de eğitim ortamlarının farklı boyutlarının kapsamlı bir şekilde incelenmesi her iki ülkenin eğitim sistemlerini anlamak için gerekli görülmüştür. İtalya ve Türkiye okullarının eğitim ortamlarının gözlemlenmesi iki farklı ülkenin deneyimlerini karşılaştırmamızı sağlayacak ve eğitim alanında gelişmeleri teşvik edecek önemli bilgileri sunacaktır.

Bu araştırmanın amacı, İtalya ve Türkiye gibi farklı kültürel ve eğitim sistemlerine sahip iki ülkenin eğitim ortamlarını karşılaştırmak ve farklı boyutlarda incelemektir. Belirtilen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Türkiye'de ve İtalya'da sınıfta öğretmen davranışı nasıldır?
2. Türkiye'de ve İtalya'da sınav uygulamaları nasıldır?
3. Türkiye ve İtalya'da sınıfın fiziki durumu nasıldır?
4. Türkiye ve İtalya'da öğrenci davranışı nasıldır?
5. Türkiye ve İtalya'da okul yönetimi nasıldır?
6. Türkiye ve İtalya'da okulun fiziki durumu nasıldır?

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırmadır. Bu araştırmada, örnek olay çalışması olarak da bilinen nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler gözlem metoduyla toplanmış ve İtalya ve Türkiye'deki eğitim ortamlarının farklı boyutlarını incelemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Bu araştırmada ihtiyaç duyulan veriler, yarı yapılandırılmış gözlem formunda yer alan sorulara odaklanarak toplanmış, aynı zamanda katılımcıların doğal davranışları, etkileşimleri ve ilişkileri gözlemlenerek not edilmiştir. İtalya ve Türkiye'deki bir lisede eğitim ortamları 35 gün boyunca gözlemlenmiş, bu iki farklı ülkenin deneyimlerinin karşılaştırılması ve farklı boyutlarının kapsamlı bir şekilde incelenmesi için ortamda bulunan grup üyeleriyle zaman geçirilmiştir. Araştırmacının gözlem sürecinde derse herhangi bir müdahalesi olmamıştır ve araştırmanın bütününde katılımcı olmayan gözlemci rolünü üstlenmiştir. Gözlemlenenler, doğal ve açık bir yöntemle izlenmiş; öğretmen, öğrenci ve yönetici davranışları kaydedilmiş, analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Gözlem formuna göre toplanan verilerin daha yakından incelenmesi ve bu verilere ulaşılmasını sağlayan kavram ve temaların oluşturulması için içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Analiz sürecinde araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış gözlem formu ile toplanan veriler kodlara ve temalara ayrılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

İtalya ve Türkiye'deki eğitim sistemleri "Sınıfta Öğretmen Davranışları, Sınav Uygulamaları, Sınıfın Fiziki Yapısı, Öğrenci Davranışları, Okul Yönetimi ve Okulun Fiziki Durumu" boyutları ile incelenerek gözlem sonunda elde edilen verilerden bu iki ülkenin öğrenme ortamlarının karakteristiği ele alınmıştır.

İtalya ve Türkiye eğitim ortamlarında öğretmen davranışları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Davranışları

Tema	Kod (Türkiye)	Kod (İtalya)
Rol	Bilgi aktaran	Yorum yapmaya yönlendiren
Isınma	Soru sorma Cevap alma	Buz kırıcı yok Kısa bir sohbet
Derse katılım	Aktif öğrenci Başarılı öğrenci	Rastgele seçim Başarılı öğrenciyi öne çıkartan
Yöntem	Düz anlatım	Düz anlatım

Dinleyici öğrenci	Dinleyici öğrenci
Öğrencilerin arasında dolaşarak	Masasında oturarak
Müfredatı yetiştirme çabası	Tartışma
Olumlu pekiştireç	Öğrenci ile mesafeli

Tablo 1 incelendiğinde, Türkiye örneğinde öğretmenlerin ders anlatırken bilgiyi aktaran bir rolde oldukları; İtalya örneğinde ise öğretmenlerin ders anlatımlarında öğrencilerini yorum yapmaya yönlendiren bir öğretim modelini uyguladıkları görülmektedir. Türkiye örneğinde öğretmenlerin, dersin başlangıcında öğrencilerin hazır bulunuşluklarına yönelik soru-cevap tekniğini kullandıkları ve parmak kaldıran öğrencilerin aktif olarak derse katıldıkları; İtalya örneğinde ise öğretmenlerin konuya girişlerde buz kırıcı herhangi bir teknik kullanmadıkları, kısa bir sohbetten sonra dersin konusuna direk geçiş yaptıkları gözlemlenmiştir. Türkiye'deki ders ortamında öğretmenlerin, sınıfın aktif aynı zamanda başarılı olan öğrencileriyle derse işlediği; İtalya'da ise öğrencilerin derse katılımlarında öğretmenleri tarafından rastgele seçtikleri gözlemlenmiştir. Hem Türkiye hem de İtalya örneğinde öğretmenler konuların açıklanmasında, özetlenmesinde ve bilginin aktarılmasında düz anlatım yöntemini kullanmaktadır. Türkiye örneğinde öğretmenler konuyu anlatırken öğrencilerin arasında dolaşmakta ve ders boyunca ayakta kalmaktadır. İtalya'da ise öğretmen, masasında kalarak konuyu anlatmakta, dersini tartışma havası içerisinde işlemektedir. Türkiye örneğinde öğretmenin dersini işlerken soruyu doğru bilen öğrencilere olumlu pekiştireçler kullandıkları; İtalya'daki bir sınıfta öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin daha mesafeli olduğu, olumlu pekiştireçlerin daha az kullanıldığı görülmüştür. Türkiye örneğinde öğretmenlerin müfredatı yetiştirmeye yönelik derslerini planladıkları; İtalya'da ise öğretmenlerin ders konularını ya da öğrenci durumlarını meslektaşlarıyla tartışma havası içerisinde fikir alışverişinde bulunarak çözüme kavuşturmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Türkiye ve İtalya'da öğrenme ortamları öğretmen davranışları boyutundan incelendiğinde birtakım benzerliklerinin görülmesinin yanı sıra farklılıklarının da olduğu görülmektedir.

İtalya ve Türkiye eğitim ortamlarında sınavların uygulandığı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Sınavların Uygulanışı

Tema	Kod (Türkiye)	Kod (İtalya)
Uygulama şekli	Ünite değerlendirme testi	Ünite değerlendirme açık uçlu
	Yazılılar açık uçlu soru	Yazılılar açık uçlu ve sözlü
Uygulama sayısı	Her dönem 2 yazılı sınav	Her dönem 2 yazılı 1 sözlü sınav
Sorularının hazırlanması	Zümrelerle ortak	Bireysel
Uygulama yöntemi	Kelebek sistemi	Kendi sınıflarında
	Aynı sınav kâğıdı	A/B şeklinde sınav kâğıdı
	Kurşun kalem kullanımı	Tükenmez kalem kullanımı
Saklama süresi	1 yıl	5 yıl

Tablo 2 incelendiğinde her iki ülkede sınavların uygulanış biçiminin farklı olduğu göze çarpmaktadır. Türkiye örneğinde bir eğitim öğretim yılı iki dönem olarak düşünüldüğünde, öğrencilere bir dönem içinde iki yazılı sınav toplamda dört sınav yapılırken; İtalya örneğinde ise bu durumdan farklı olarak yazılı sınavların yanında bir de sözlü sınav uygulanmaktadır. Türkiye örneğinde yazılı sınav

soruları aynı branştan olan öğretmenlerle ortak hazırlanırken; İtalya’da yazılı sınav o dersin branş öğretmeni tarafından bireysel olarak hazırlanmaktadır. Yazılı sınav uygulamasının yanı sıra hem Türkiye hem de İtalya örneğinde aylık ünite değerlendirme testlerinin de uygulandığı görülmüştür. Türkiye örneğinde test ile kastedilen çoktan seçmeli sorular iken, İtalya’da test, açık uçlu sorulardan oluşan on soruyu içeren klasik sınav şeklindedir. Türkiye örneğinde kelebek sınav sisteminin uygulandığı; İtalya örneğinde ise sınavı uygulayan öğretmenlerin gözetiminde öğrencilerin kendi sınıflarında sınavlarını oldukları gözlemlenmiştir. Kelebek sistemi; sınavda kopyayı önlemek amacıyla tüm sınıfların öğrencilerinin karma yapılarak belirlenen listeye ve planlamaya göre farklı dersliklerde sınava girmesidir. İtalya örneğinde, sınavda kopyayı önlemek amacıyla A ve B şeklinde aynı kazanımı ölçen farklı türde sorular hazırlanarak sınav yapılmaktadır. Türkiye’de sınav uygulama esnasında öğrenciler kurşun kalem kullanılırken, İtalya’da tükenmez kalemle soruların cevaplanması zorunluluğu vardır. Her iki ülkenin sınav yönetmeliğine bakıldığında, sınav kağıtlarının saklanma süreci ile ilgili olduğu bilgisine varılmıştır. Tablo 5.2’de belirtildiği üzere Türkiye’de sınav kağıtları lise kademesinde 1 yıl saklanırken İtalya’da lise kademesinde sınav kağıtlarının saklanma süreci 5 yıldır.

İtalya ve Türkiye eğitim ortamlarında sınıfların fiziki yapısı Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Sınıfın Fiziki Yapısı

Tema	Kod (Türkiye)	Kod (İtalya)
Öğrenci dağılımı	Kız-erkek eşit	Kız öğrenci fazla
Sınıf Mevcudu	25-30 kişilik sınıflar	15-20 kişilik sınıflar
Özel eğitim öğrencisi	Özel eğitim kurumunda	Öğretmeniyle sınıfta
Kullanılan araç-gereçler	Akıllı tahta	Akıllı tahta
	Beyaz tahta	Yeşil tahta
	Sıra ve masa	Sıra ve masa
	Defter	Ders kitabı
	Ders kitabı	Cep telefonu
	Pano	-
Oturma düzeni	Öğretmen kontrolünde	Serbest
Sınıfın şekli	Standart boyut	Farklı boyut

Tablo 3 incelendiğinde Türkiye ve İtalya örneğinde öğrenci dağılımlarına bakıldığında her iki ülkedeki öğrenci sayılarının ve dağılımlarının farklı olduğu dikkat çekmektedir. Türkiye örneğinde sınıfların 25-30 öğrenciden oluştuğu ve gözlemden elde edilen veriler doğrultusunda kız-erkek sayısının hemen hemen eşit olduğu; İtalya örneğinde ise sınıf mevcudunun daha az olduğu, kız-erkek öğrenci dağılımına bakıldığında da sınıflardaki kız öğrenci sayısının daha fazla olduğu dikkati çekmiştir.

Türkiye örneğinde özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin özel eğitim kurumlarında eğitim aldığı, İtalya örneğinde ise özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin bu alanda eğitim almış öğretmenler tarafından aynı sınıf ortamında eğitim aldığı gözlemlenmiştir. Türkiye örneğinde sınıflarda kullanılan araç-gereçler ve teknolojik aletlere bakıldığında her sınıfta standart akıllı tahta ile beyaz tahtanın olduğu, tahtanın hemen önünde öğretmen masasının bulunduğu, sınıflarda sıra düzeninin geleneksel oturma düzenine göre oluşturulduğu, öğrencilerin ders araç gereci olarak ders kitabı ve defteri kullandıkları ve ders malzemelerini koyacakları kişisel dolapların da sınıf içinde yer aldığı gözlemlenmiştir. Her sınıfın duvarında panoların, pencerelerde ise sıra ve dolap renkleriyle uyumlu perdelerin asılı olduğu görülmüştür. Sınıfta öğrencilerin oturma düzeni sınıf öğretmeni tarafından yapılmaktadır. Sınıflar standart boyutlardadır. İtalya örneğine bakıldığında gözlem verilerine göre sınıfların boyutlarının ve iç mekanlarının her sınıf için farklılık gösterdiği dikkat çekmiştir. Bunun nedeni sorulduğunda ise, bu binaların önceden hapisane olarak kullanıldığı ve daha sonra okullara dönüştürüldüğü bilgisine ulaşılmıştır. Sınıflarda ders araç gereci olarak akıllı tahta sisteminin kurulu olduğu, bunun yanında tebeşirle yazılan tahtanın ve hemen önünde öğretmen masanın yer aldığı görülmüştür. Öğrencilerin geleneksel sıra düzenine göre ve serbest bir şekilde oturdukları, ders araç gereci olarak ders kitabını kullandıkları, çalışmalarını kitaplarından takip ettikleri, ders notlarını defter yerine cep telefonlarına kaydettikleri gözlemlenmiştir. Sınıflarda panoların kullanılmadığı, öğrencilerin kâğıda yaptıkları çalışmalarını duvarlara rastgele astıkları görülmüştür.

İtalya ve Türkiye eğitim ortamlarında öğrenci davranışları Tablo 4'te gösterilmiştir. *Tablo 4. Öğrenci Davranışları*

Tema	Kod (Türkiye)	Kod (İtalya)
Rol	Pasif dinleyici Parmak kaldıran	Pasif dinleyici Öğretmen tarafından seçilen
Motivasyon kaynağı	Rekabet ve başarıya duygusu	Rekabet yerine destekleyen
Geribildirim	Olumlu pekiştireçler	İpuçları ve hatırlatmalar
Kurallar	Okul forması giyen	Serbest giyinen
Tutum ve Yaklaşım	Arkadaşlarına ve öğretmenlerine saygılı Etiketlenme kaygısı var	Arkadaşlarına ve öğretmenlerine saygılı Etiketlenme kaygısı yok
Öğrenme sorumluluğu	Öğretmen destekli Not paylaşımli	Kendi öğrenmesinden sorumlu

Tablo 4 incelendiğinde Türkiye ve İtalya örneğinde okul ortamında öğrenci davranışlarının sınıf içindeki rolü gözlemlenmiştir. Her iki ülkede öğrencilerin pasif dinleyici konumda oldukları görülmüştür. Öğretmen bilgiyi aktaran, öğrenci ise dinleyen rolündedir. Türkiye örneğinde öğretmenin sorduğu soruya bilen öğrenci parmak kaldırırken İtalya örneğinde öğretmen soruyu rastgele seçtiği öğrenciye yöneltir. Türkiye örneğinde öğrenciler arasında başarı ve rekabet duygusu hakimdir. Sorulara yanıt veren öğrenciler özgüveni yüksek aktif öğrencilerdir ve soruya doğru yanıt verdiklerinde öğretmenleri olumlu pekiştiricilerle geri bildirim vermektedir. Diğer öğrenciler yanlış cevap vermekten çekindikleri için sessizce dinlemeyi tercih etmektedir. Sınıf içinde ve dışında öğrenciler akranlarına ve öğretmenlerine karşı sınıf saygılı davranmaktadır. İtalya örneğinde öğrencilerin arkadaşlarıyla olan iletişimlerine ve motivasyon durumlarına bakıldığında öğrencilerin sınıf içerisinde birbirini destekleyen ve arkadaşlarına yardım etme yönünde davranışları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin geri bildirim olarak ipucu kelimeleri ve hatırlatıcıları kullandığı görülmüştür. Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında akranlarına ve öğretmenlerine karşı saygılı davrandıkları fark edilmiştir. Öğrenme sorumluluğu teması altında her iki ülke için farklı kodlar elde edilmiştir. İtalya örneğinde öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldığı, her öğrencinin öğrenmesinden kendisinin sorumlu olduğu bir öğrenme iklimi göze çarpmaktadır. Türkiye örneğinde ise öğretmen destekli, not paylaşım kodu oluşturulduğu görülmektedir. Öğrenciler, tekrar için öğretmenleri tarafından gönderilen ders notlarına sahip olmaktadır.

İtalya ve Türkiye eğitim ortamlarında okul yönetimi Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Okul Yönetimi

Tema	Kod (Türkiye)	Kod (İtalya)
Yöneticinin Rolü	Sık toplantı yapan Kurum kültürünü önemseyen Olumlu iklim yaratan	Az toplantı yapan Sosyalleşmeyi ve beraberliği önemseyen Bağımsız iklim oluşturan
Okul Yöneticisinin Yaklaşımı	Tatlı sert Samimi	Pozitif iletişimci Mesafeli
Kararların Uygulanması	Öğretmenleri katılıma teşvik eden Öğretmenlere danışan Yetki veren	Kararı kendisi alan Müdür yardımcılarıyla paylaşan Onaya sunan
Okul Toplantıları	Yönetici düzenler	Yönetici ve Öğretmenler düzenler

Ani gelişen toplantılar

Öğretmenlerin kendi toplantıları

Dönemlik toplantılar

Dönemlik toplantılar

Tablo 5 incelendiğinde Türkiye ve İtalya örneğinde yönetici rollerinin farklı kodlardan oluştuğu görülmektedir. Türkiye örneğinde okul yöneticilerinin, sık toplantı yapan, okul kültürünü benimseyen ve kurumunda olumlu iklim yaratan özelliklere; İtalya örneğinde ise okul yöneticilerinin az toplantı yapan, sosyalleşmeyi, beraberliği önemseyen ve kurumunda bağımsız iklim yaratan özelliklere sahip olduğu gözlem sonucu elde edilen verilerden ortaya çıkarılmıştır.

Türkiye örneğinde okul yöneticisinin kurum içindeki yaklaşımlarına bakıldığında ortaya çıkarılan kodlardan tatlı sert bir görünüme sahip olduğu ve samimi bir davranış sergilediği görülmektedir. İtalya örneğinde ise okul yöneticilerinin pozitif iletişimi önemseyen ve çalışanlarıyla mesafeli duruş sergileyen yaklaşımı söz konusudur. Kararların uygulanması başlıklı temada Türkiye örneğinde okul yöneticilerinin öğretmenleri karara katılıma teşvik eden, öğretmenlere danışan ve yetki veren bir yaklaşım sergilediği kodlarla belirlenmiştir. İtalya örneğinde ise okul yöneticilerinin kararı kendisi alan, bu kararı öncelikle müdür yardımcılarıyla görüşen ve kararın uygulanması için onaya sunan bir yaklaşım içinde olduğu kodlarla ortaya çıkarılmıştır. Türkiye örneğinde okul toplantılarını okul müdürü düzenlerken İtalya örneğinde okul müdürünün yanı sıra her ay öğretmenlerin de kendi aralarında toplantılar düzenlediği elde edilen kodlardan anlaşılmaktadır. Her iki ülkede eğitim öğretim yılı dönemlere ayrılmıştır ve genel kurul toplantıları bu dönemlerde yapılmaktadır. Türkiye örneğinde ani gelişen durum için toplantılar düzenlenirken İtalya örneğinde öğretmenlerin kendi aralarında toplantılar yaptığı gözlem verilerinden ortaya çıkarılmıştır.

İtalya ve Türkiye eğitim ortamlarında okulların fiziki yapısı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Okulun Fiziki Yapısı

Tema	Kod (Türkiye)	Kod (İtalya)
Okulun Konumu	Merkezden uzak	Merkezden uzak
Okulun Güvenliği	Güvenlik görevlisine sahip	Görevli personeli olan
Okulun Görünümü	Yeni	Eski
	Yüksek katlı	Kullanılmış yapılardan dönüşüm
	Betonarme bina	Betonarme
	Ağaçlarla çevrili geniş bir bahçe	Beton alanlar

Sunduğu Kolaylıklar	Okul kantini Satranç masaları Masa tenisi	Hazır kurulu makineler
Ortak Kullanım Alanları	Öğretmen-öğrenci için ayrı tuvaletler Konferans salonu 1 Öğretmenler odası	Öğretmen-öğrenci için ayrı tuvaletler Konferans ve toplantı salonu 1 Öğretmenler odası
Kültürü Yansıtan Unsurlar	Mezun öğrencilere ait fotoğraflar Çalışan personelleri gösteren pano Okul başarıları köşesi Resim sergisi Öğrencilerin yaptığı çalışmalar	Okulun başarıları köşesi
Demirbaş Defter Kullanımı	Nöbet defteri uygulaması Sınıf defteri uygulaması	Derse giriş yoklama defteri
Günlük Ders Saati Uygulaması ve ders süresi	8 saat 40 dakika	6 saat 60 dakika

Tablo 6'ya göre okulun fiziki yapısı incelendiğinde Türkiye ve İtalya için temalar çıkarılmış ve her iki ülke için kodlar oluşturulmuştur. Türkiye ve İtalya örneğinde okulların merkezden uzakta bir konumda bulunduğu, her iki ülkenin okullarında güvenlik görevlisinin olduğu, ortak kullanım alanlarında öğretmenler odası, her katta tuvalet, açık ve kapalı spor salonları, konferans salonunun yer aldığı gözlemlenmiştir. Okulun dıştan görünümü Türkiye örneğinde yeni, yüksek katlı, betonarme bina, ağaçlarla çevrili, geniş bir bahçeye sahipken; İtalya örneğinde okullar, eskiden başka bir amaç olarak kullanılan binaların eğitim kurumlarına dönüştürülmesiyle oluşturulmuş betonarme yapılarıdır. Türkiye örneğinde okulların sunduğu kolaylıklara bakıldığında okullarda kantin sisteminin olduğu, masa tenisi ve satranç için alanların düzenlendiği; İtalya örneğinde ise okullarda kantin sisteminin yerine hazır kurulu makinelerin yer aldığı, satranç, masa tenisine yönelik alanlara yer verilmediği görülmüştür.

Tablo 6'ya göre Türkiye örneğinde okulda kurum kültürünü yansıtan unsurlara rastlanıldığı görülmektedir. Okulun içerisinde mezun olan öğrencilerin hangi üniversiteyi kazandığına dair afişleri, kuruma ait kazanılmış başarı köşesi, kurum çalışanlarını gösteren fotoğraf panosu, duvarlarda öğrencilerin yaptığı projeler, haftanın konusuna özel resim sergisi gibi çalışmalar görülürken; İtalya örneğinde okul ders programını gösteren dijital pano ile okul projelerine ait bir bölüm bulunmaktadır. Türkiye örneğinde nöbet tutan öğretmenlerin okulun başlangıcında ve bitişinde imzaladıkları, not

aldıkları nöbet defteri ile sınıfa girdiklerinde dersin konusunu yazıp sınıf yoklamasını aldıkları sınıf defterlerinin olduğu görülmüştür. İtalya örneğinde ise öğretmenlerin derse girip çıkarken imzaladıkları yoklama defterlerinin olduğu gözlemlenmiş, sınıfta ders kazanımlarını yazdıkları ve öğrenci yoklamalarını aldıklarını herhangi bir defter kullanmadıkları fark edilmiştir. Okulda uygulanan ders saati süresine bakıldığında Türkiye örneğinde okulda günlük 8 saat ders yapıldığı görülürken, İtalya örneğinde bu süre 6 saat olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye örneğinde bir ders saatinin süresi 40 dakika olarak uygulanırken; İtalya örneğinde bir ders saati 60 dakika olarak belirlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim sorunlarının çözümlenmesi için farklı ülkelerin eğitim ortamlarının incelenmesinin, farklılıklarının ve benzerliklerinin ortaya çıkarılarak eğitimi etkileyen faktörlerin tespit edilmesinin okuyuculara, eğitim politikacılarına ve uygulayıcılara fayda sağlayacağı düşünülmüştür. Bu düşünce kapsamında öncelikle her iki ülkenin eğitim ortamlarındaki öğretmen davranışlarına bakılmış çok büyük farklılıkların olmadığı görülmüştür. Türkiye örneğinde öğretmenlerin sınıf içi ders anlatımlarına bakıldığında çoğunlukla bilgiyi aktaran, İtalya örneğinde ise öğretmenlerin, öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşması yönünde sınıf içi tartışmalara, düşünmeye ve fikirler üretmeye yönelik çalışmalara yer veren rolde oldukları tespit edilmiştir. Türkiye örneğine bakılarak bir günde 8 saat dersi olan öğretmenin bilgiyi aktaran rolde olması, müfredatın ders saatine oranla daha yoğun olması öğretmeni bedenen ve psikolojik olarak yormakta; öğrencinin derste pasif dinleyici rolde olması ise derse olan ilgisinin ve dikkatinin azalmasına sebep olmaktadır. Oysaki yaparak-yaşayarak-uygulayarak öğrenme dediğimiz proje tabanlı öğrenmeler öğrencileri aktif kılacak, öğretmenin iş yükünü azaltıp öğrencilere gerçek dünya problemleri üzerinden öğrenme şansı verecektir.

Her iki ülkenin eğitim ortamlarında uygulanan sınavların şekil, yöntem, sistem, tür ve içerik olarak değerlendirildiğinde uygulamada bazı farklılıkların olduğunu görülmüştür. Türkiye örneğinde uygulanan kelebek sınav sisteminin kopya çekmeyi önlemeye yönelik bir uygulama olduğu düşünülse de kağıtların çoğaltılıp salon listesine göre konulması ve sınav sonrası kağıtların ayrıştırılması, iki hafta boyunca derslerin verimli işlenememesi, öğrencilerin sürekli yer değiştirme durumları sınav uygulama sürecini yorucu ve stresli hale getirmektedir. İtalya örneğinde, yazılı ve ünite değerlendirme testlerinin açık uçlu az sorulardan oluşması, öğrencilere A-B şeklinde aynı kazanımı ölçmeye yönelik farklı soruların hazırlanması ve sorumluluğun derse giren öğretmenin kontrolünde olması sınav uygulama sistemini daha verimli kıldığı için bu sistemin MEB'in açık uçlu sınav modeline daha uygun olacağı düşünülmektedir. Ayrıca Türkiye örneğinde kazanım kavrama testlerinin çoktan seçmeli sorularla

uygulanması, deneme sınavlarının yapılması açık uçlu sınav uygulama sisteminin etkililiğini azaltmaktadır.

Türkiye ve İtalya örneğinde sınıfların fiziki yapısı değerlendirildiğinde sınıftaki tahta, masa ve sıra düzeni Türkiye örneğiyle benzerlik gösterse de sınıf içindeki birtakım uygulamaların farklı olduğu görülmüştür. Türkiye örneğinde öğrenciler deftere not alırken İtalya örneğinde öğrencilerin defter yerine tablete ya da cep telefonlarına not aldıkları ve ders etkinliklerinde fotokopi kâğıt kullanmayıp bu yönde tasarrufa gittikleri gözlemlenmiştir. Türkiye örneğinde uygulama sınavları, ünite değerlendirme testleri ve konu tekrarı için çok sayıda kâğıt fotokopi olarak çoğaltılıp kullanılmaktadır. Diğer en büyük farklılık ise özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için uygulanan eğitim sistemidir. Türkiye’de özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere, özel eğitim kurumlarında özel eğitim öğretmeni tarafından eğitim verilmektedir. Kaynaştırma öğrenciler ise normal okullarda dersine giren öğretmen tarafından özel olarak hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim planına göre eğitim almaktadır. İtalya örneğinde kaynaştırma ve özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler, yardımcı öğretmen eşliğinde diğer öğrencilerle normal eğitim bünyesinde eğitim almaktadır. Bu uygulamanın, kaynaştırma ve özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri hayata kazandırmak anlamında daha etkili olduğu düşünülmektedir.

Her iki ülke örneğinde eğitim ortamındaki öğrenci davranışları değerlendirildiğinde İtalya örneğinde, öğrenciler arasında rekabet olmadığı fark edilmiş bu durum sınıf içinde öğrenciler arasında etiketlenme kaygısını azaltarak öğrencinin öğrenmeye daha açık hale gelmesini sağlamıştır. Bu noktada Türkiye örneğinde rekabeti artıran, öğrencinin başarıma duygusunu ön plana çıkaran çalışmaların yerine öğrencilerin birbirinden öğrenmesini sağlayan, iş birliği ve grup çalışmalarını destekleyen etkinliklere daha fazla önem verilmesi pasif ve çekinen öğrencilerin de derse aktif katılımını olumlu yönde etkileyecek ve sınıf öğrenmesi daha keyifli ve verimli hale gelecektir. İtalya örneğinde öğrenciler hakkında fikir edinmek, yetenekleri ve becerileri doğrultusunda doğru yönlendirmeler yapabilmek için öğretmenlerin her ay toplantı yaptıkları ve sınav sonuçlarını raporlaştırdıkları görülmüştür. Bu bağlamda Türkiye örneğinde de her ay yapılacak olan bu şekildeki değerlendirmelerin, öğrencinin yeteneğinin ve becerisinin ne yönde olduğu hakkında fikirler vereceği; rapor sonuçlarına göre öğrencinin hangi alana yönelmesi gerektiği ile ilgili kararların alınmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Türkiye örneğinde öğrencilerin günde 8 saat ders görmesi günün büyük bir kısmının okulda geçmesine sebep olmakta ve bu durum hem öğrenci hem de öğretmen için zihinsel ve bedensel yorgunluk yaratmaktadır. İtalya örneğinde lise kademesinde derslerin 6 saat olarak işlenmesinin beden ve zihin yorgunluğunu azalttığı görülmüştür. Dolayısıyla İtalya örneğinde dersler saat 14.00’de bittiğinden öğretmen ve öğrenciye çalışmalarını etkili şekilde yürütmeleri için

daha çok zaman kalmaktadır. Benzer uygulamanın Türkiye’de başlatılmasının öğretmen ve öğrenciye olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye örneğinde okulun fiziki yapısı incelendiğinde bahçesinden okul koridorlarına kadar öğrenme alanlarının öğrencinin ilgi ve ihtiyacına göre düzenlendiği, öğrenci formaları, semboller, ritüeller, normlar, değerler ve törenlere kadar okul kültürünü yansıtan her türlü unsura önem verildiği görülmektedir. İtalya örneğinde öğrenme alanları çok renkli ve dikkat çekici olmamakla birlikte okul kültürünü yansıtan unsurlara çok önem verilmemektedir. Binaların ve okul bahçelerinin daha renkli, sınıfların teknolojik olarak daha donanımlı ve okul koridorlarının daha işlevsel olması öğrencilerin teneffüse çıkmasını ve teneffüslerde daha verimli zaman geçirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak Türkiye ve İtalya’nın eğitim ortamları karşılaştırıldığında çok büyük bir farklılık görülmemektedir. MEB’in bu yıl uygulamaya koyduğu açık uçlu sınav sisteminin İtalya’da yıllardır uygulanan bir sistem olması ve 21.yüzyıl becerilerini desteklemesi ülke olarak iyi uygulamaları örnek aldığımızın bir kanıtıdır. Gerçek şudur ki bilim ve teknolojiye değişimlere ayak uydurabilmek ve karşılaşılan sorunlara çözüm bulabilmek için farklı ülkelerin eğitim uygulamalarını araştırmak, veri toplamak çağın ihtiyaçlarına göre eğitim sistemimizi yeniden konumlandırmamızı sağlayacaktır.

Türkiye ve İtalya eğitim ortamlarının gözlemlenerek elde edilen verilerden iki ülkenin karakteristiği ortaya çıkarılmış ve bulgular ışığında araştırmacılara ve eğitim politikacılarına önerilerde bulunulmuştur.

1. MEB 2023 Eğitim Vizyonuna göre öğretmenin bilgiyi aktaran rolünden sıyrılarak öğretmenlerden, öğrencilere araştırmaları, keşfetmeleri ve uygulamaları için fırsatlar sunması, öğrenciler arasında iş birliğini teşvik eden ve sınıf içi etkileşimi arttıran etkinliklere, grup çalışmalarına daha çok yer vermesi; eleştirel, analitik, problem çözme ve yaratıcı çözüm üretme becerilerini geliştirecek yönde derslerini planlamaları beklenmektedir. Türkiye’deki gözlem sonuçlarına dayanarak öğretmenlerin ve öğrencilerin 21.yüzyıl becerilerini kazanması yönünde sınıflarda bu tür uygulamalara yer verilmemesinin nedenleri araştırılabilir.
2. İtalya’da yıllardır uygulanan haftalık ve aylık kazanım testlerinin de klasik ve açık uçlu sorulardan oluşması, kopyayı önlemek için A/B şeklinde sınav kağıtlarının hazırlanması ve sınıf içi etkinliklerin düşünmeye, üretmeye ve yorum yapmaya yönelik düzenlenmesi Türkiye’deki açık uçlu sınav uygulamasının etkililiğini arttırabilir.

3. Ezberci, sadece sınava yönelik ve sınav korkusunu tetikleyen bir öğrenme yöntemi yerine öğrencilerin gerçek dünya sorunlarına odaklanarak çözüm bulma sürecinde aktif olarak yer almalarını sağlayacak bir öğrenme modeli geliştirilebilir.
4. İtalya örneğinde görüldüğü üzere teknoloji kullanımı amacına uygun bir şekilde sınıf içerisinde daha etkili hale getirilerek defter, kâğıt kullanımı azaltılabilir, öğrencinin ve öğretmenlerin teknolojiyi etkin kullanması teşvik edilebilir; dinleme, konuşma, yazma becerilerini ölçmeye yönelik çoğaltılan kağıtların kullanılmasında yeniden düzenlemeye gidilebilir.
5. Türkiye’de 8. ders saatinde öğretmen ve öğrencinin çok yorgun olduğu gözlemlendiğinden İtalya örneğinde günde 6 saat ders uygulamasının Türkiye’de de pilot uygulamayla başlanması yönünde çalışmalar başlatılabilir.
6. İtalya ve Türkiye eğitim ortamlarının gözlemlenmesi bu iki ülke ile sınırlı kalmayıp araştırmacıların çok boyutlu ülke gözlemi yapmaları ve daha çok veriye ulaşmaları sağlanabilir ve bu veriler eğitim alanında karşılaşılan birçok soruna çözüm bulabilmek noktasında uygulayıcılara fikir verebilir.
7. Bu araştırma lise kademesinde gerçekleştirilmiştir. Diğer öğretim kademelerinin de eğitim ortamları farklı boyutlar kapsamında araştırılıp incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Arastaman, G. (2021). Karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim sistemleri. (6.baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. (2019). Karşılaştırmalı eğitim yönetimi. (1.baskı), İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Cemaloğlu, N. (2020). Eğitimin pin kodu (5.baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Gaziel, H. M. (1997). Impact of school culture on effectiveness of secondary schools with disadvantaged students. *The Journal of Educational Research*, 90(5),310-318.
- Gülcan, M. G., Şahin, F. (2021). Karşılaştırmalı bir eğitim: Tematik bir yaklaşım. (1.Baskı)
Ankara: Pegem Akademi

- Kaya, A. B. (2013). Karşılaştırmalı eğitim bağlamında kültürel kimlik. *“The Question Of Identity From A Comparative Education Perspective”Comparative Education.(4th edit.).*133-148.
- Kıral, B. (2023). Eğitim yönetiminde öğretmen güçlendirme. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Ed.). Eğitim Yönetimi (S.627-664). Pegem Akademi.
- Kırat, Y. (2010). Türkiye ve Avrupa birliği ülkelerinin eğitim sistemlerinde yönlendirme: Karşılaştırmalı bir analiz. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Mazlum, M. M. (2017). Türkiye ve İtalya eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty), 14(1), 1141-1177.*
- MEB (2012). *12 yıllık zorunlu eğitim sorular-cevaplar.*
https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf
- MEB 2023 Eğitim Vizyon Belgesi. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesi.
- Özdemir, S. (2022). Eğitimde örgütsel yenileşme. (11.baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. (2021). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. (6.baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Türkoğlu, A. (1998). Karşılaştırmalı eğitim: dünya ülkelerinden örneklerle. Adana: Baki Kitabevi.
- Üstün, A., Bayar, A. (2017). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. (1.baskı), Ankara: Pegem A.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (12.baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN 21. YÜZYIL BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

EMİNE AKMEŞE²⁹, SUBHAN EKŞİOĞLU³⁰

ÖZET

21. yüzyılla birlikte değişen dünyada eğitim anlayışı, buna bağlı olarak da öğretmen ve öğrencinin rolleri değişmiştir. Günümüzün bilgi, iletişim ve teknoloji dünyasında, bilgiyi aktaran öğretmen ve pasif alıcı durumundaki öğrenci modelleri, yerlerini aktif sınıf ortamına, bilgiye kendisi ulaşan, anlamlandıran, yeniden oluşturan öğrenci ve onlara rehberlik eden öğretmen modellerine bırakmıştır. 21. yüzyıl dünyasında teknolojinin ve bilginin değişimi ve sürekli gelişimi nedeniyle çağın gereklerine uygun olarak nitelikli insan yetiştirilebilmesi için belirli becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu becerilere sahip bireyler eğitim yoluyla yetiştirilebilir. Bu beceriler, '21. yüzyıl becerileri' olarak tanımlanmıştır. Burada sorunlar karşısında yaratıcı yollarla problemlere çözüm üretebilen, küresel dünya vatandaşı olabilen, yeni bilgiyi eskisi ile harmanlayabilen, özbenlik algısı gelişmiş, sürekli gelişimi benimsemiş bireylerin yetişmesinin önemi vurgulanmaktadır. Türkiye'de 0-6 yaş aralığında olan çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim almaktadırlar ve örgün eğitimin ilk basamağını oluşturur. Erken çocukluk döneminde yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında rolü olan okul öncesi öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin hangi seviyede olduğu incelenmesi gereken önemli bir konudur. Problem çözme, eleştirel düşünebilme, yaratıcılık, dünya vatandaşı olma becerisine sahip olmayan bir öğretmenin, öğrencilerine bu tür becerileri kazandırması mümkün görünmemektedir. Bunun için de okul öncesi öğretmenlerinin bu becerilere karşı yeterlilik durumlarının tespiti oldukça önemlidir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Görüşleri'nin araştırılmasıdır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 öğretim yılında, Sinop ilinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 40 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Görüşme sonucunda Okul Öncesi Eğitim Programının içeriği 21. yüzyıl becerilerine uygun olarak revize edilmesi, 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğretmenlerin eğitim almış olduğu üniversite ve fakültelerin 21. yy. becerilerine katkısının yetersiz fakat yol gösterici olduğu, Okulların fiziki ve teknolojik donanımları 21. yüzyıl becerilerine uygun olarak tasarlanması gerekliliği, Okul öncesi yöneticilere ve öğretmenlere 21. yüzyıl beceri eğile ilgili hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiği, MEB'nin hizmetiçi eğitim teknik ve yöntemlerini değiştirmesi gerektiği, 21. yüzyıla çocuk yetiştiren anne ve babalara da bu konuda eğitim verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: 21. yüzyıl becerileri, öğretmen, okul öncesi eğitimi

²⁹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, sumer-1980@hotmail.com

³⁰ Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, eksioğlu@sakarya.edu.tr

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN 21. YÜZYIL BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Emine AKMEŞE³¹, Subhan EKŞİOĞLU³²

ÖZET

21. yüzyılla birlikte değişen dünyada eğitim anlayışına, bağlı olarak öğretmen ve öğrenci rolleri değişmiştir. Günümüzün bilgi, iletişim ve teknoloji dünyasında, bilgiyi aktaran öğretmen ve pasif alıcı durumundaki öğrenci modelleri, yerlerini aktif sınıf ortamına, bilgiye kendisi ulaşan, anlamlandıran, yeniden oluşturan öğrenci ve onlara rehberlik eden öğretmen modellerine bırakmıştır. 21. yüzyıl dünyasında teknolojinin ve bilginin değişimi ve sürekli gelişimi nedeniyle çağın gereklerine uygun olarak nitelikli insan yetiştirilebilmesi için belirli becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu becerilere sahip bireyler eğitim yoluyla yetiştirilebilir. Bu beceriler, '21. yüzyıl becerileri' olarak tanımlanmıştır. Burada sorunlar karşısında yaratıcı yollarla problemlere çözüm üretebilen, küresel dünya vatandaşı olabilen, yeni bilgiyi eskisi ile harmanlayabilen, özbenlik algısı gelişmiş, sürekli gelişimi benimsemiş bireylerin yetişmesinin önemi vurgulanmaktadır. Türkiye'de 0-6 yaş aralığında olan çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim almaktadırlar ve bu örgün eğitimin ilk basamağını oluşturmaktadır. Erken çocukluk döneminde yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında rolü olan okul öncesi öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin hangi seviyede olduğu incelenmesi gereken önemli bir konudur. Problem çözme, eleştirel düşünebilme, yaratıcılık, dünya vatandaşı olma becerisine sahip olmayan bir öğretmenin, öğrencilerine bu tür becerileri kazandırması mümkün görünmemektedir. Bunun için de okul öncesi öğretmenlerinin bu becerilere karşı yeterlilik durumlarının tespiti oldukça önemlidir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Görüşleri'nin araştırılmasıdır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 öğretim yılında, Sinop ilinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 40 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Görüşme sonucunda Okul Öncesi Eğitim Programının içeriğinin 21. yüzyıl becerilerine uygun olarak revize edilmesi, 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğretmenlerin eğitim almış olduğu üniversite ve fakültelerin 21. yy. becerilerine katkısının yetersiz fakat yol gösterici olduğu, okulların fiziki ve teknolojik donanımları 21. yüzyıl becerilerine uygun olarak tasarlanması gerekliliği, Okul öncesi yöneticilere ve öğretmenlere 21. yüzyıl beceri ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiği, MEB'nin hizmetiçi eğitim teknik ve yöntemlerini değiştirmesi gerektiği, 21. yüzyıla çocuk yetiştiren anne ve babalara da bu konuda eğitim verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: 21. yüzyıl becerileri, öğretmen, okul öncesi eğitimi

OPINIONS OF PRE-SCHOOL TEACHERS ON ACHIEVING 21st CENTURY SKILLS

ABSTRACT

³¹ Öğretmen, Hacı Mustafa Müdüroğlu Ortaokulu, Balıkesir, eminesumer16@gmail.com

³² Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, ekxioglu@sakarya.edu.tr

In the changing world of the 21st century, the understanding of education and, accordingly, the roles of teachers and students have also changed. In today's world of information, communication and technology, the teacher and passive receiver student models who transmit information have been replaced by the active classroom environment, and the student model who accesses information himself, makes sense of it and reconstructs it has emerged. and the teacher who guides them. In the 21st century world, due to the change and constant development of technology and information, it is necessary to have certain skills in order to raise qualified people in line with the requirements of the age. Individuals with these skills can be trained through education. These skills, '21. defined as '21st century skills'. Here, the importance of raising individuals who can produce solutions to problems in creative ways, who can be global citizens, who can blend new knowledge with the old, who have a developed sense of self, and who embrace continuous development is emphasized. In Turkey, children between the ages of 0-6 receive education in pre-school education institutions and constitute the first step of formal education. Examining the 21st century skills levels of preschool teachers, who play a role in teaching life skills to students in early childhood, is an important issue. It does not seem possible for a teacher who does not have the skills of problem solving, critical thinking, creativity and being a world citizen to provide these skills to his students. For this reason, it is very important to determine the proficiency of preschool teachers in these skills. In this context, the aim of this study is to investigate the opinions of preschool teachers towards the acquisition of 21st Century Skills. The research is a phenomenology study, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 40 pre-school teachers working in pre-school education institutions affiliated with the Ministry of National Education in Sinop province in the 2021-2022 academic year. A "semi-structured interview form" developed by the researcher was used as a data collection tool in the study. The data were evaluated with descriptive analysis. As a result of the meeting, it was evaluated that the content of the Preschool Education Program should be revised in accordance with 21st century skills, and universities and faculties where teachers are trained in the context of 21st century skills should be prepared to use 21st century skills. Its contribution to skills is insufficient but guiding. The physical and technological equipment of schools should be designed in accordance with 21st century skills. Preschool administrators and teachers should be given in-service training on 21st century skills. Ministry of National Education. In-service training techniques and methods should change in the 21st century. It was concluded that parents raising children should also be given training on this subject.

Keywords: 21st century skills, teacher, preschool education

GİRİŞ

Değişen dünyada ülkeler, gelişime ve teknolojik değişime ayak uydurabilmek için yeni yetişen insan gücünü eğitim programları ile yeni yüzyıla hazırlamak durumundadırlar. Yaşamın kritik dönemine olarak nitelendirilen erken çocukluk dönemi, birçok temel becerinin kazandırılması konusunda önemli bir dönemdir. Bu dönem geleceğin yetişkinleri olacak çocukların bireysel, sosyal ve toplumsal gelişimleri açısından önemlidir. 21. yüzyıl becerileri birbiriyle ilişkili olan ve alt boyutları olan becerileri kapsamaktadır. Bu beceriler iş birliği, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi temel yetkinliklere sahip olunması bugünün çocuklarının değişen dünyada başarılı olmasını ifade etmek için kullanılmaktadır. Bu becerilerin kazandırılarak yeni yüzyıla hazırlanmasının üzerinde durulmuştur (Karataş, & Şentürk, 2021).

Küreselleşen dünyada 21. yüzyılla birlikte değişen dünyada öğretmen ve öğrenci rolleri eğitim anlayışı ile birlikte değişmiştir. Teknolojinin değişimi ile birlikte bilgiyi aktaran öğretmen ve alıcı öğrenci modelleri yerine, bilgiye kendi ulaşan, anlamlandıran ve yapılandıran öğrenci ve rehber olan öğretmen modeli vardır. Yeni yüzyılda nitelikli insan yetiştirilebilmesi için, 21. yüzyıl koşullarına uygun olarak bir eğitim ve öğretim programları benimsenmelidir. Yeni kuşaklara irdeleyebilme ve sorgulayabilme becerileri kazandırılabilmelidir. Eğitim yoluyla kazandırılacak bu beceriler 21. yüzyıl koşullarına uyum sağlayabilen, eleştirel düşünebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Karabekmez, 2021).

Bilgi ve iletişim teknolojisinde yaşanan yeni gelişmeler eğitim sistemlerine yansımaya başlamış öğrenme ve öğretme etkinlikleri de bu durumdan etkilenmiştir. Öğretim anlayışında oluşan değişimle yeni teknik ve öğretim yöntemlerinin erken çocukluk dönemi eğitim müfredatında da kullanım ihtiyacı oluşmuştur. Bilgisayarlar, tabletler, dijital araç gereçler ve eğitim materyalleri erken çocukluk dönemi çocukların oyun materyallerinin arasında önemli bir yere sahiptir. Bu teknolojik araç-gereçlerin öğrenme aracı olarak kullanılabilmesi için eğitim programları ile bütünleştirilmesi ve öğrencilerin eğitiminde büyük rolü olan öğretmenlerin bu becerilere sahip olmaları ve kendilerini bu alanda geliştirmeleri önemlidir (Bayraktar, 2019). 21. yüzyılla birlikte dünyada eğitim anlayışı değişmiş ve buna bağlı olarak öğretmen öğrenci rollerinde değişiklik yaşanmıştır. Öğretmen bilgiyi aktaran değil, öğrencinin bilgiye ulaşmasına yardım eden rehber rolündedir. Öğrenci ise bilgiye ulaşan, yapılandıran, anlamlandırandır. Nitelikli bireylerin yetiştirilmesi için 21. yüzyılda sahip olması gereken beceriler ise; medya okuryazarlığı, yaratıcılık, girişimcilik, işbirliği, eleştirel düşünebilme, teknolojiyi kullanma, problem çözme becerileridir. Bu beceriler bireylerin nitelikli bir yaşam sürmeleri, karşılaştıkları sorunları kolay çözebilmeleri, olaylar karşısında farklı bir bakış açısı gerçekleştirmeleri sosyal yaşam ve mesleki hayatlarında başarılı olmalarını sağlamaktadırlar (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016).

21. yüzyıl becerileri konusunda alanyazın incelendiğinde Partnership for 21st Century Learning (P21) grubu tarafından yapılan çalışmalar öne çıkmaktadır. Bu becerileri incelediğinde ise; öğrenme ve yenilik becerileri, yaşam ve kariyer ve kariyer becerileri, bilgi medya ve teknoloji okuryazarlığı becerileri karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca P21 grubu, okullarda bu becerilerin kazandırılmasını yönelik olarak eğitim öğretim programlarının düzenlenmesini, değerlendirmelerin bu becerilere uygun kazanımlarla yapılmasını ve öğrenme ortamlarının bu becerilere uygun olarak düzenlenmesi gerekliliğini vurgulamaktadır (Karataş, & Şentürk, 2021).

Türkiye’de 0-6 yaş aralığında olan çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim almaktadırlar ve örgün eğitimin ilk basamağını oluşturur. Erken çocukluk döneminde yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında rolü olan okul öncesi öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin hangi seviyede olduğu incelenmesi gereken önemli bir konudur. Problem çözme, eleştirel düşünebilme, yaratıcılık, dünya vatandaşı olma becerisine sahip olmayan bir öğretmenin, öğrencilerine bu tür becerileri kazandırması mümkün görünmemektedir. Bunun için de okul öncesi öğretmenlerinin bu becerilere karşı yeterlilik durumlarının tespiti oldukça önemlidir. Bu çalışmada Sinop ili ile sınırlı tutarak okul öncesi öğretmenlerinin bahsi geçen bu becerilere sahip olup olmadıklarını tespit etmek, öğretmen görüş ve deneyimlerinden yararlanarak, ulaşılan verilere göre önerilerde bulunmak, bu becerilerin geliştirilmesi için oluşturulabilecek araştırmalara ışık tutmak hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada Okul öncesi öğretmenlerinin 21. Yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına yönelik görüşleri nelerdir? sorusuna yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim çalışması olarak düzenlenmiştir. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanan, tam kavrayamadığımız buna karşın tamamiyle yabancı da olmadığımız olguları araştırmayı hedefleyen bir nitel araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen ve 2021-2022 eğitim öğretim yılında Sinop ilinde görev yapan 40 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1. Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Katılımcılar	n	%
Cinsiyet	Kadın	38	95
	Erkek	2	5
	Toplam	40	100
Branş	Okul Öncesi Öğretmenliği	36	90
	Çocuk Gelişimi	3	7,5
	Sınıf Öğretmenliği	1	2,5
	Toplam	40	100
	Eğitim	Lisans	37
Yüksek Lisans		3	7,5
Toplam		40	100
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	9	22,5
	6-10 Yıl	4	10
	11-15 Yıl	14	35
	16-20 Yıl	11	27,5
	21 Yıl ve Üstü	2	5
	Toplam	40	100
21. YY Becerilerine İlişkin Hizmet İçi Eğitim Alma/Almama durumu	HİE Alan	22	55
	HİE Almayan	18	45
	Toplam	40	100

Tablo 1 incelendiğinde bu çalışmaya katılan öğretmenlerin 38’inin kadın, 2’sinin erkek olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin branşlarına bakıldığında lisans mezuniyetlerinin okul öncesi öğretmenliğinde yoğunlaştığı görülmüştür. Çocuk gelişimi ve sınıf öğretmenliği mezunu olup okul öncesi öğretmenliği yapan 4 kişi bulunmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumları incelendiğinde ise 37’sinin lisans mezunu, 3’nün ise yüksek lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 9’u 0-5 yıl arası kıdeme, 4’ü 6-10 yıl arası kıdeme, 14’ü 11-15 yıl arası kıdeme, 11’i 16-20 yıl arası kıdeme, 2’si ise 21 yıl ve üstü kıdeme

sahiptir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 22'si 21. Yüzyıl becerilerine ilişkin hizmet içi eğitim almış, 18'i ise böyle bir eğitim almamıştır.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve üç uzmandan alınan görüşler doğrultusunda son hali verilen 4 demografik bilgi sorusu ve 11 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Verilerin analizi için araştırmacılar tarafından tematik çerçeve belirlenmiştir. Bu kapsamda veriler her bir araştırmacı tarafından önce ayrı kodlanmıştır. Daha sonra bir araya getirilen veriler karşılaştırılarak görüş birliği ile ortak temalarda ortak kodlamalar yapılmıştır. Görüşmeler sonucu oluşan yazılı metinler tekrar tekrar incelenerek veriler kodlanmış, kodlanan verileri genel düzeyde açıklayan temalar belirlenmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen bulgular ise tablolar halinde düzenlenmiştir. Veriler analiz edilirken görüşme yapılan Öğretmenler Ö1'den başlayarak Ö40'a kadar kodlanarak belirtilmiştir. Bulguların yorumlanmasında ise çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin araştırma sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

* Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim almış oldukları üniversite ve fakültelerin 21. yy. becerilerine katkısına yönelik öğretmen görüşleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim almış oldukları üniversite ve fakültelerin 21. yy. becerilerine katkısına yönelik görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	%
	Yeterli (Ö3,Ö6,Ö9,Ö10,Ö11,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16 Ö17,Ö18,Ö20,Ö22,Ö23,Ö28,34)	16	40
Eğitim almış olduğunuz üniversite ve fakültenizin sizin 21. yy. becerilerine katkısı	Yetersiz (Ö2,Ö7,Ö8,Ö19,Ö24,Ö26,Ö27,Ö29 Ö32, Ö33,Ö36, Ö39)	12	30
	Teorik/Akademik (Ö1,Ö25,Ö27,Ö28,Ö31,Ö35)	6	15
	Geliştirilebilir/Yol gösterici (Ö5,Ö21,Ö30, Ö37,Ö38, Ö40)	6	15
Toplam		40	100

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim almış oldukları fakültelerin 21. yüzyıl becerilerine katkısı en çok % 40 oranında yeterli gördüğü ortaya çıkmıştır. Diğer görüşler sırayla, % 30 oranında yetersiz, % 15 aldıkları eğitim teorik/akademik kaldığı, % 15 oranında ise üniversite eğitimlerini geliştirilebilir ve yol gösterici olarak yer almaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden ikisi görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

- *“Eğitim almış olduğum fakülte son derece köklü, bunun yanında yenilikçi bir kurumdu. Tüm hocalarımız 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek adına ellerinden geleni yaptılar.” (Ö3)*
- *“Çok az. Kendi çabalarımla geliyorum. Eski yöntem ve saha dışı akademik çalışmaların, uygulanabilirliği imkânsız şeylerin istenmesi vakit kaybıymış.” (Ö2)*

* Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanma becerilerine dair görüşlerine yönelik bulgular şu şekildedir:

Tablo 3

Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanma becerilerine yönelik görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	%
Teknoloji kullanma becerileri	Üst düzey (Ö3,Ö5,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12, Ö22, Ö25,Ö30,	9	22,5
	İyi düzeyde (Ö2,Ö6,Ö7,Ö8, Ö16,Ö18,Ö19,Ö24, Ö29 ,Ö33, Ö36, Ö37,Ö38,Ö39,Ö40)	15	37,5
	Orta düzeyde (Ö1,Ö4,Ö13,Ö14,Ö15,Ö17,Ö26,Ö27, Ö20,Ö28,Ö31,Ö32, Ö34,Ö35	14	35
	Yetersiz (Ö21,Ö23)	2	5

Toplam	40	100
---------------	-----------	------------

Tablo 3'e göre okul öncesi öğretmenlerin teknoloji kullanma becerileri %37,5 iyi düzeyde çıkmıştır. Diğer görüşler sırasıyla %35 orta düzeyde, % 22,5 üst düzey, %5 ise kendini yetersiz bulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerden üçü görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

- “Üst düzey, kendimi geliştirmeye açığım kişisel gelişim ve mesleki eğitim benim için önem taşıyor.” (Ö22)
- “Yetersiz buluyorum.” (Ö23)
- “İyi düzeyde bilgisayar ve teknolojik aletler kullanma düzeyim yüksektir.”(Ö25)

* Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının içeriğinin 21 yüzyıl becerilerine göre değerlendirilmesine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4

Okul Öncesi Eğitim Programının içeriğini 21. yüzyıl becerileri konusunda değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	%
Okul öncesi programının içeriğinin 21. yy. becerileri konusunda değerlendirilmesi	Program yeterli/uygun (Ö1,Ö9,Ö10,Ö11,Ö13,Ö14,Ö15,Ö18,Ö23,Ö25,Ö28,Ö30,Ö34,Ö37,Ö39) Revize edilmeli/güncellenmeli(Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö12,Ö16,Ö17,Ö18,Ö21,Ö26,Ö27,Ö28, Ö31,Ö32,Ö35,Ö36,Ö38,Ö40) Yetersiz/ yeni bir program hazırlanmalı(Ö19,Ö20,Ö24,Ö26,Ö29)	15 20 5	37,5 50 12,5
Toplam		40	100

Tablo 4 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre Okul Öncesi Eğitim Programının içeriğini 21. yüzyıl becerileri yönelik değerlendirilmesinde %50 düzeyinde program revize edilmeli/güncellenmeli görüşü ifade edilmiştir. Diğer görüşler sırasıyla %37,5 program yeterli/uygun, % 12,5 programı yetersiz/yeniden program hazırlanmalı şeklindedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden ikisi görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- “Yetersiz. Tamamen revize edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Öncelikle akademisyenlerin ve bölüm hocalarının anaokullarında mutlaka çalışmaları gerektiğini, şu anda çalışan öğretmenler, veliler ve idarecilerin de bu süreçte eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum.” (Ö2)

- “Değiştirilmeli yeni çağın gereklerine uygun hale getirilmeli eski ve yeniliklerden uzak.”(Ö20)

* Okul öncesi öğretmenlerin günlük eğitim akışında 21. yüzyıl becerileri konusundaki görüşlerine yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5

Okul Öncesi öğretmenlerin günlük eğitim akışında 21. yüzyıl becerileri konusundaki görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	%
Günlük eğitim akışında 21.yy. becerilerine yönelik görüşler	Evet/ genellikle yer vermeye çalışıyorum (Ö1,Ö3,Ö11,Ö16, Ö15,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö22,Ö23,Ö25 Ö26,Ö27,Ö28,Ö38,Ö39,Ö40)	18	45
	Her gün yer veriyorum(Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10, Ö12,Ö13,Ö14)	11	27,5
	Yer vermeye çalışıyorum fakat yeterli olmuyor (Ö21,Ö24, Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37)	11	27,5
Toplam		40	100

Tablo 5 'e göre öğretmenlerin günlük eğitim akışında 21. yüzyıl becerilerine yer verdiği ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %45'i oranında evet/genellikle yer vermeye çalışırım, %11'li her gün yer veriyorum ve yine %11'li yer vermeye çalışıyorum fakat yeterli olmuyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden üçü görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- “Kesinlikle yer veririm. Etkinlikler daha canlı ve enerjik geçiyor kalıcı hale geliyor. Öğrenciler ve ben çok eğleniyorum.”(Ö2)
- “Evet gelişen dünyamızda teknolojinin de çok fazla ilerlemesiyle bizlerde gelişmeleri takip ederek günlük eğitim akışlarımızda yer veriyoruz.”(Ö23)
- “Vermeye çalışıyorum ama pek yeterli değil.”(Ö36)

* Okul Öncesi Öğretmenlerin MEB'in yapmış olduğu 21. Yüzyıl becerileri hakkındaki hizmet içi eğitimlerin yeterliliğine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular şu şekildedir:

Tablo 6

Okul öncesi öğretmenlerin MEB’liğinin yapmış olduğu 21. Yüzyıl becerileri hakkında hizmet içi eğitimlerin yeterlilikleri yönelik görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	%
Hizmet içi Eğitim	Yeterli (Ö4,Ö8,Ö12,Ö15,Ö16,Ö19,Ö20,Ö24,Ö31,Ö33,Ö36)	11	27,5
	Katılım sağlamadım (Ö9,Ö10,Ö11,Ö13,Ö14Ö23,Ö37)	7	17,5
	Yetersiz (Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö17,Ö18,Ö21,Ö22Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,30,Ö32,Ö34,Ö35,Ö38,Ö39,Ö40)	22	55
Toplam		40	100

Tablo 6 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin MEB’liğinin 21. yüzyıl becerileri hakkında vermiş olduğu hizmet içi eğitimleri %55 oranında yetersiz bulduğu çıkmıştır. Diğer görüşler sırasıyla %27,5 oranında yeterli, %17,5 oranında katılım sağlamadım şeklindedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda yer almaktadır:

- “Yeterli bulmuyorum. Çünkü başvuru yapmama rağmen merkezi hizmetiçi eğitim çıkmıyor. Sayısı arttırılmalı.” (Ö7)
- “Yetersiz çünkü süreklilik yok ve teorik anlatımla geçiyor yaşamsal bilgi eksik kalıyor.”(Ö35)

* Okul öncesi öğretmenlerin çalışmakta oldukları kurumun fiziki ve teknolojik donanımının 21.yy. becerilerine katkısına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular

Tablo 7.

Okul öncesi öğretmenlerin çalışmakta oldukları kurumun fiziki ve teknolojik donanımının 21.yy. becerilerine katkısına ilişkin görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	%
Okul öncesi eğitim	Evet katkısı olduğunu düşünüyorum (Ö1,Ö2,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15)	34	85

Kurumunun fiziki ve Teknolojik donanımının 21. yy. becerilerine katkısı	Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26 Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö36,Ö38,Ö39,Ö40) Hayır , katkısı yok (Ö3,Ö4) Kısmen yeterli, geliştirilmeli (Ö6, Ö34,Ö35,Ö37)	2 4	5 10
Toplam			40
100			

Tablo 7'ye göre çalışmaya katılan öğretmenlerin %85'i çalışmakta oldukları kurumların fiziki ve teknolojik donanımının 21. yüzyıl becerilerine katkısı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Diğer görüşler sırasıyla %10 oranında kısmen yeterli/geliştirilmeli, %5 oranında hayır katkısı yok şeklindedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden üçü görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- “Okulumuz fiziki ve teknolojik donanım açısından 21. yüzyıl becerilerine uygundur ve bu becerilere katkı sunmaktadır.” (Ö2)
- “Evet fiziki ve teknolojik açıdan donanımlı olup öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine katkısı vardır.”(Ö12)
- “Kısmen yeterli. Geliştirilmeli diye düşünüyorum.”(Ö25)

* Okul öncesi öğretmenlerin bilgi, medya ve teknoloji becerilerini sınıf içi eğitim çalışmalarda kullanmalarına yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8

Okul öncesi öğretmenlerin bilgi, medya ve teknoloji becerilerini sınıf içi eğitim çalışmalarda kullanmalarına yönelik bulgular

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	%
Türkçe Dil Etkinlikleri	(Ö1,Ö5,Ö6,Ö9,Ö15,Ö22,Ö25,Ö26,Ö30, Ö31, Ö34,Ö36,Ö37,Ö39)	14	35
Fen,Matematik,Sanat Etkinlikleri	(Ö2,Ö3,Ö4,Ö10,Ö14,Ö20,Ö21,Ö23,Ö38,Ö40)	10	25
Okuma ve Yazmaya Hazırlık Etk.	(Ö7,Ö11,Ö12,Ö16,Ö17,Ö28,Ö32,Ö33,Ö35)	9	22,5
Kodlama,stem	(Ö8,Ö13,Ö18,Ö19,Ö24,Ö27,Ö29)	7	17,5
Toplam		40	100

Tablo 8 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin bilgi, medya ve teknoloji becerilerini sınıf içi eğitim çalışmalarda %35 oranında Türkçe dil etkinliklerinde kullandıkları ortaya çıkmıştır. Diğer kullanım alanları sırasıyla %25 oranında fen, matematik,sanat etkinlikleri, %22,5 oranında okuma ve

yazmaya hazırlık etkinlikleri ve %7 oranında kodlama ve stem etkinlikleridir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

- “Evet yer veriyorum. Türkçe dil etkinliklerinde hikaye öncesi ve sonrasında eleştirel düşünce, problem çözme becerileri çalışmaları yapıyoruz.” (Ö15)
- “Evet kullanıyorum fen etkinlikleri, matematik etkinlikleri ve sanat etkinliklerinde dijital çağa uygun çalışmalar yapıyorum.”(Ö3)
- “Evet kullanıyorum stem ve kodlama ile ilgili çalışmalar yapıyorum.”(Ö18)
- “Mantıksal, matematiksel ve fen ile ilgili çalışmalar teknolojiyi kullanarak materyaller görselleri tanıtmaya çalışıyorum.”(Ö40)

* Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme, problem çözme becerileri, yaratıcılık, işbirliği vb 21. yy. becerilerini sınıf içi eğitim çalışmalarda kullanmalarına yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9

Okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme, problem çözme becerileri, yaratıcılık, işbirliği vb 21. yy. becerilerini sınıf içi eğitim çalışmalarda kullanmalarına yönelik bulgular

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	%
Eleştirel düşünme, problem çözme becerileri, yaratıcılık, işbirliği vb 21. yy. becerilerini	Hikaye,drama,scamper (Ö1,Ö5,Ö9,Ö10,17,Ö37,Ö38)	7	17,5
	Kodlama,stem,matematik,deney (Ö2,Ö7,Ö8,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö19,Ö22, Ö23,Ö24,Ö35,Ö36,Ö39)	14	35
	Yaratıcı sanat etkinlikleri (Ö4,Ö18,Ö25,Ö32,Ö40)	5	12,5
	Oyun/akıl ve zeka oyunları (Ö3,Ö11,Ö20,Ö21,Ö31,Ö33)	6	15
	Okuma ve yazmaya hazırlık etkinlikleri (Ö6,Ö12,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö34)	8	20
	Toplam		40

Tablo 9 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde *eleştirel düşünme, problem çözme becerileri, yaratıcılık, işbirliği vb 21. yy. becerilerini* en çok kodlama, stem, matematik, deney çalışmalarında (%35) kullandıkları çıkmıştır. Diğer alanlar ise sırasıyla okuma ve yazmaya hazırlık etkinlikleri (%20), Hikaye, drama, scamper etkinlikleri (%17,5), oyun/akıl ve zeka oyunları (%15) ve yaratıcı sanat etkinlikleri (%12,5) dir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden üçü görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- “Kodlama ve stem çalışmaları, fen ve deney çalışmalarında problem çözme, eleştirel bakış açısı kazanma, matematik çalışmaları ile üst bilişsel becerileri destekliyorum.” (Ö19)
- “Sanat etkinlikleri ile öğrencilerimin özgün ürün oluşturması ve yaratıcı düşünme becerileri kazandırmaya çalışıyorum.” (Ö25)
- “İlkokula hazırladığım öğrencilerime okuma ve yazmaya hazırlık etkinliklerinde farklı düşünme, problem çözme ve işbirliği ile hareket etme becerisi kazandırılması için etkinlikler hazırlıyorum.” (Ö6)

* Çalışmaya katılan öğretmenlerin okul öncesi eğitimde 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına yönelik yapılması gerekenlere yönelik görüşlerine ilişkin bulgular ise şu şekildedir:

Tablo 10

Öğretmenlerin Okul öncesi eğitimde 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına yönelik yapılması gerekenlere ilişkin görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	%
Okul öncesi eğitimde 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması	Yönetici ve öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi (Ö6,Ö12,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö34,Ö10,17,Ö37,Ö38)	12	30
	Okul fiziki ve teknolojik donanımlarının 21. yy la uygun donatılması (Ö2,Ö7,Ö8,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö19,Ö22,Ö4,Ö18,Ö25,Ö32,Ö40)	14	35
	Eğitim programı yenilenmeli/ güncellenmeli (Ö1,Ö5,Ö9,Ö23,Ö24,Ö35,Ö36,Ö39)	8	20
	Aile eğitimleri verilmeli (Ö3,Ö11,Ö20,Ö21,Ö31,Ö33)	6	15
Toplam		40	100

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin %35'nin okulun fiziki ve teknolojik donanımlarının 21. Yy'la uygun düzenlemesi gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Diğer bulgular ise sırasıyla yönetici ve öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilmeli (%30), eğitim programı yenilenmeli/ güncellenmeli (%20) ve aile eğitimleri verilmeli (%15) şeklindedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden üçü görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- “Okullarda teknolojik ve fiziki donanımlar en üst düzeye çıkarılmalıdır.” (Ö7)
- “Okul yöneticileri ve öğretmenler 21. yüzyıl becerileri eğitimleri almalıdır.” (Ö28)

- *“Velilerinde gerçekten eğitimin parçası olduğuna dair sorumlulukları arttırılmalı, 21. yüzyıl becerileri ile ilgili aile eğitimleri verilmelidir.” (Ö11)*

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğretmenlerin eğitim almış olduğu üniversite ve fakültelerin 21. yy. becerilerine katkısının büyük ölçüde yeterli, teorik ağırlıklı ve geliştirilebilir nitelikte olduğu söylenebilir. Üniversite ve fakültelerin öğretmen yetiştirme programlarında 21. yüzyıl becerilerine yer vermelerinin ve bu alanda yüksek lisans programlarının açılmasının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinin teknolojiyi kullanma düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu öğretmenlerin teknolojiyi mesleki alanda kullanımının önemli gördükleri, öğretmenlerin teknolojik gelişmeleri takip ettiği ve eğitim ortamında kullandıklarını sonucu ortaya çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde Kayış (2022) öğretmenlerin sınıflarının çeşitli nedenlerden dolayı dijital teknolojiler bakımından tam donanımlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. İsmailoğlu ve Yılmaz (2019) tarafından okul öncesi eğitim kurumuna devam eden Alfa nesli çocuklarının ve öğretmenlerinin sınıfta teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanan çalışmada okulun maddi açıdan yetersizliği sebebiyle sınıflarda akıllı tahta ve sistemlere ilişkin herhangi bir donanımın olmadığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçlarının yazından farklılık göstererek okul öncesi öğretmenlerin teknoloji kullanma düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Okul Öncesi Eğitim Programının içeriğini 21. yüzyıl becerileri konusunda öğretmenlerle yapılan görüşmede yeterli bulunmadığı sonucuna ulaşıldığı söylenebilir. Çetin ve Çetin (2021) yapmış oldukları benzer araştırmada, 2013 yılından itibaren uygulanan okul öncesi eğitim programının erken çocukluk döneminde 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına yönelik önemli bir potansiyel taşıdığı, özellikle, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, girişimcilik ve öz-yönetim becerilerine programın genelinde, kazanım ve göstergelerde ve etkinlik kitabında sıklıkla yer verilmesi, programın ve etkinlik kitabının 21. yüzyıl becerileri açısından zengin bir kaynak olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırma da ise öğretmenlerin 2013 yılında hazırlanan programı 21. yüzyıl becerileri açısından yeterli bulmadığı, 21. yüzyıl becerileri içeren ayrı kazanımlardan oluşan yeni bir eğitim programı hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin günlük eğitim akışında 21. yüzyıl becerileri ile etkinliklere yer verdiği sonucuna ulaşıldığı söylenebilir. Yapılan görüşmelerden sonra günlük eğitim akışında yer verilen etkinlikler Öğrenme ve Yenilenme Becerileri, Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri, Yaşam ve Meslek Becerileri olarak kategorilere ayırarak kodlanmıştır. Öğretmenlerin en çok öğrenme ve yenilenme becerileri etkinliklerine yer verdikleri bu alanda çalışmalar yaptıkları söylenebilir.

Yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerin 21. Yüzyıl becerileri hakkında hizmetiçi aldıkları fakat MEB'nin hizmetiçi eğitimlerini yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşıldığı söylenilebilir. Literatüre bakıldığında Uyar, Çiçek (2020), yapmış olduğu farklı branşlarda ki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri konulu araştırmada hizmet içi eğitim kurslarına katılan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin bu kurslara katılmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma ile benzer bulgulara rastlanmıştır. Araştırma sonucunda ayrıca hizmet içi eğitime katılım ve yaşam boyu

öğrenme prensibine sahip olan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin daha yüksek olacağı sonucuna ulaşılmış olup, yapılan görüşmelerle öğretmenlerin hayat boyu eğitim dinamizmini benimsemelerinin 21. yüzyıl becerilerine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki ve teknolojik donanımının 21.yüzyıl becerilerine katkısı olduğu düşünülmektedir. Literatürde okul öncesi kurumların fiziki ve teknolojik donanımının 21. yüzyıl becerilerine katkısına yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. 21. yüzyıl sınıfları öğrencilerin günlük yaşamda ve gelecekte ihtiyaç duyacakları becerileri kazanabilecekleri ve geliştirebilecekleri, tasarım ve üretim imkânları sunan, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran, iş birlikli ortamların yer aldığı, öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesine fırsat sunan fiziki ve teknolojik alt yapıya sahip olması gerekmektedir.

Yapılan araştırmada bilgi, medya ve teknoloji becerilerini sınıf içi eğitim çalışmalarında öğretmenlerin kullandığı düşünülmektedir. Eleştirel düşünme, problem çözme becerileri, yaratıcılık, işbirliği gibi beceri gerektiren çalışmalara daha çok yer verdikleri yapılan görüşmelerde ortaya konmuştur.

Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerin ulusal ve uluslararası projelerde çok fazla yer almadıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin daha çok MEB bakanlığı tarafından hazırlanmış olan uluslararası projelere zorunlu olarak katılmak durumunda kaldığı, bireysel seçimleri ise genellikle etwinning projelerine katılmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ulusal ve uluslararası projelere gönüllü katılımın teşvik edilmesi, projeler ile farklı ülkelerde bulunan eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde ortak çalışmalar yapmasının öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak, okul öncesi öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri kazandırılmasına yönelik yapılan öneriler şu şekildedir;

- Öğretmen yetiştiren üniversite ve fakültelerin 21. yüzyıl becerileri ile ilgili eğitim programları güncellemesi gerekmektedir.
- Öğretmenlere güncel teknoloji kullanımı eğitimleri verilebilir.
- Okul Öncesi Eğitim Programının içeriği 21. yüzyıl becerilerine uygun olarak revize edilmelidir.
- Okulların fiziki ve teknolojik donanımları 21. yüzyıl becerilerine uygun olarak tasarlanmalıdır. Ayrıca sınıf dışı eğitim öğretim ortamları (spor, sanat, kültürel, üretim alanları) tasarlanmalıdır.
- Okul öncesi yöneticilere ve öğretmenlere 21. yüzyıl beceri ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- MEB hizmetiçi eğitimleri teorik eğitimler olmaktan çıkıp 21. yüzyıl becerileri ile disiplinler arası ve yaparak yaşayarak öğrenme olanakları sunacak şekilde revize edilmelidir.

KAYNAKÇA

Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 160-175.

- Bayraktar, S., & Güder, S. Y. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolüne ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri ilişkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 640-665.
- Aydın, A. (2019). İngilizce öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde öğretmen eğitiminde 21. yüzyıl becerilerinin incelenmesi.
- Çetin, M., & Çetin, G. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından MEB okul öncesi eğitim programına eleştirel bir bakış. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 235-255.
- Çelebi, M., & Sevinç, Ş. (2019). Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yeterlik algılarının ve bu becerileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi. *Educational Sciences Proceeding Book*, (s. 157(172), S43.). Gaziantep.
- İsmailoğlu, S., & Yılmaz, H. (2019). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Sınıf: Çocukların Gözünden Değerlendirme1. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 387-400.
- Karataş, K. (2021). *Eğitim ve 21. Yüzyıl Becerileri*. Ankara: Atlas Akademik Basım Yayın Dağıtım Tic. LTD. ŞTİ.
- Kayış, A. N. (2022). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların ve okul öncesi öğretmenlerinin dijital teknolojileri kullanımlarının incelenmesi (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Uyar, A., & Barış, Ç. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 1-11.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE EĞİTİMDE YAPAY ZEKANIN KULLANIMI

AYŞEGÜL AYYILDIZ³³, ABDURRAHMAN ASİL³⁴

ÖZET

John McCarthy yapay zeka kavramının mucidi olarak kabul edilmektedir. John McCarthy zekayı, Dünyada hedeflere ulaşma yeteneğinin hesaplayıcı bir parçası olarak tanımlamaktadır. Değişen türde ve derecede zeka insanlarda, birçok hayvanda ve bazı makinelerde görülür şeklinde tanımlarken, yapay zekayı, “insan benzeri zeki makineler özellikle de zeki bilgisayar programları yapma bilimi ve mühendisliği” olarak ifade etmiştir (McCarthy,2004). 2000'lerde büyük veri, derin öğrenme ve makine öğrenimi gibi teknolojilerin gelişmesiyle yapay zeka daha fazla dikkat çekmeye başladı. Bu dönemde, yapay zeka uygulamaları ve endüstride kullanımı önemli ölçüde arttı. 2010'lar ve sonrasında derin öğrenme, yapay zeka alanında büyük bir atılım sağladı. Gelişmiş algoritmalar ve daha fazla veri kullanımıyla birlikte yapay zeka, otomasyon, sağlık, otomotiv, finans ve daha birçok alanda daha etkin bir şekilde kullanılmaya başlandı. Yapay zeka, eğitimde öğrencilerin öğrenme sürecini daha etkili, verimli ve kişiselleştirilmiş hale getirme potansiyeline sahiptir. Bununla birlikte, bu teknolojilerin etik kullanımı, veri gizliliği ve öğrencilerin mahremiyeti gibi konuların da dikkatle ele alınması gerekmektedir. Araştırmanın amacı eğitimde yapay zekanın kullanımına öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve olgu bilim deseni tercih edilecektir. Bir problemin çözümüne ilişkin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan nitel araştırma, daha önceden bilinen veya fark edilmemiş problemlerin algılanmasına, probleme ilişkin doğal olguların gerçekçi bir şekilde ele alınmasına yönelik öznel-yorumlayıcı bir süreci ifade etmektedir (Seale, 1999). Olgubilim araştırmalarında olgulara ilişkin yaşantıları ve bunlara yüklenen anlamları ortaya çıkarmak için araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan veya bu olguyu dışı vurabilecek bireylerle çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Olgubilim bireylerin deneyimlerini, yaşamlarını nasıl anlamlandırdıklarını incelemek; olanlar ile bireylerin bunları nasıl anladıkları arasındaki ilişkileri ortaya koymak; onların belirli bir olgunun özünü nasıl deneyimlediğini keşfetmek ve bireyler arasındaki ortak noktaları incelemek isteyen araştırmacılar için en uygun nitel araştırma desendir (Tekindal, 2021; Swanborn, 2010). Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2008) “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” olarak da adlandırılır. Bu örnekleme türü, araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dâhil edilmesinin daha kolay ya da bunlara erişilmesinin daha kolay olmasıyla ilişkilidir. Araştırma Hakkari Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile yürütülecektir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilecektir. Veri analizi yöntemi olarak içerik analizi kullanılacaktır. İçerik analizi, sosyal gerçekliği araştıran nesnel, sistematik, tümdengelimle dayalı okuma aracı olarak önceden belirlenen ölçütlere göre kavramlardan, metinlerden, sözlü veya yazılı materyallerden anlamlar çıkarmayı amaçlayan metodolojik araç ve teknikler bütünüdür. (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

³³ Doç. Dr., Hakkari Üniversitesi, aysegulkadi@hakkari.edu.tr

³⁴ Öğretmen, MEB, a.rahmanasill@gmail.com

Araştırmada elde edilen verilerin analizi devam ettiği için elde edilen bulgu ve sonuçlara kongrede yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: yapay zeka, eğitim, öğretmen adayı

ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂNIN KULLANIMI

Ayşegül AYYILDIZ³⁵, Abdurrahman ASİL³⁶

ÖZET

Araştırmanın amacı eğitimde yapay zekanın kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmada olgu bilim deseni ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bulgulara göre; katılımcılar yapay zekaya ilişkin 9 tane kategori oluşturmuşlardır. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen kategori “ Hayatı kolaylaştıran teknoloji” dir. Katılımcılar eğitimde kullanılabilecek yapay zeka araçlarına ilişkin 22 tane kategori oluşturmuşlardır. Bunların amaçlarının sanal gerçeklik, araştırma yapmak, sunum hazırlamak, çeviri yapmak, sınav değerlendirmek, dil becerisi geliştirmek, uzaktan eğitim yapmak olduğu söylenebilir. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen kategori “ChatGPT” dir. Katılımcılar eğitimde yapay zeka kullanımının avantajlarına ilişkin 13 tane kategori oluşturmuşlardır. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen kategori “hızlı bilgiye erişim” dir. Katılımcılar eğitimde yapay zeka kullanımının zorluklarına ilişkin 11 tane kategori oluşturmuşlardır. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen kategori “yapay zekaya ilişkin bilgi eksikliği” dir. Katılımcılar eğitimde yapay zeka kullanımının öğrenci başarısına olumlu etkilerine vurgu yapmış olup konuya ilişkin 9 tane kategori oluşturmuşlardır. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen kategori “ öğrenmeyi bireyselleştirme” dir.

Anahtar Kelimeler: yapay zeka, görüş, öğretmen adayı

ABSTRACT

The aim of the research is to determine the opinions of teacher candidates regarding the use of artificial intelligence in education. Phenomenological design and easily accessible sampling method were preferred in the research. According to the findings; Participants created 9 categories related to artificial intelligence. The category most frequently mentioned by participants is "Technology that makes life easier". Participants created 22 categories regarding artificial intelligence tools that can be used in education. It can be said that their purposes are virtual reality, conducting research, preparing presentations, translating, evaluating exams, developing language skills, and distance education. The category most mentioned by participants is “ChatGPT”. Participants created 13 categories regarding the advantages of using artificial intelligence in education. The category most frequently mentioned by participants is "quick access to information". Participants created 11 categories regarding the difficulties of using artificial intelligence in education. The category most frequently mentioned by participants is "lack of knowledge about artificial intelligence". Participants emphasized the positive effects of using artificial intelligence in education on student success and created 9 categories on the subject. The category most frequently mentioned by participants is "individualizing learning".

Keywords: artificial intelligence, opinion, teacher candidate

³⁵ Doç.Dr., Hakkari Üniversitesi, aysegulkadi@hakkari.edu.tr

³⁶ Öğretmen, Selahattin Eyyubi Ortaokulu, Hakkari, a.rahmanasill@gmail.com

GİRİŞ

John McCarthy yapay zekâ kavramının mucidi olarak kabul edilmektedir ve yapay zekâyı, “insan benzeri zeki makineler özellikle de zeki bilgisayar programları yapma bilimi ve mühendisliği” olarak ifade etmiştir (McCarthy, 2004). Günümüzde birçok alan yapay zekâ teknolojilerinden faydalanmaktadır. Bu açıdan yapay zekâ teknolojilerinin anlaşılması, avantajlarının ve olumsuz yönlerinin kavranması önemli görülmektedir. Yapay zekânın eğitim ortamına başarılı bir şekilde bütünleşmesi öğretmenlerin sorumluluğunda olmalıdır. Ayrıca öğretmenler, yapay zekâ teknolojileri ve bu araçların sağladığı verilerden elde edilen sonuçların yardımıyla farklı kaynakların nasıl kullanılacağı konusunda en iyi kararları verebileceklerdir. Yapay zekâ temelli teknolojilerin giderek daha yaygın hale gelmesi, öğretimin sınıfta da değişeceğini gösteriyor. Bu uygulamaların sınıfta kullanılması, öğretmenlerin beceri setlerine yönelik beklentileri değiştirmektedir (Güllüpnar vd., 2013). Araştırmanın amacı eğitimde yapay zekânın kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaca uygun olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yapay zekâyâ ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
2. Eğitimde kullanılacak yapay zekâ araçlarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
3. Eğitimde yapay zekâ kullanımının avantajlarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
4. Eğitimde yapay zekâ kullanımının zorluklarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
5. Eğitimde yapay zekâ kullanımının öğrenci başarısı üzerinde etkisine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Desen

Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve olgu bilim deseni tercih edilmiştir. Olgu bilim bireylerin deneyimlerini anlamlandırmalarını incelemek; olaylar ile algıları arasındaki ilişkileri ortaya koymak isteyen araştırmacılar için uygun araştırma desendir (Tekindal, 2021; Swanborn, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmada kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. **Yıldırım ve Şimşek'e göre (2008) “kolay ulaşılabılır durum örnekleme” olarak da adlandırılır. Bu örnekleme türü, araştırma yapılacak birey ya da grupların sürece dâhil edilmesinin daha kolay olmasıyla ilişkilidir.** Araştırma Hakkâri Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Araştırmada 15 katılımcının görüşlerine başvurulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Paydaşların Demografik Özellikleri

Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	5	33
	Erkek	10	67
	2.sınıf	13	86
	3.sınıf	2	14
Bölüm	Özel eğitim öğretmenliği	7	47

	Müzik öğretmenliği	5	33
	RPD	2	14
	Resim iş öğretmenliği	1	6

Tablo incelendiğinde katılımcıların 5 (% 33)'i kadın, 10 (% 67)'u erkek, 13 (% 86)'ü 2. sınıf, 5 (% 2)'si 3. sınıf, 7 (% 47)'si özel eğitim öğretmenliği, 5 (% 33)'i müzik öğretmenliği, 1 (% 6)'si resim iş öğretmenliği, 2 (% 14)' si RPD öğrencisidir.

Veri toplama aracı

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Bu teknik sahip olduğu standartlık ve esneklik nedeniyle eğitim bilim araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır (Türnüklü, 2000). Görüşme formu 2 bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, kişisel bilgi formu niteliğindedir. İkinci bölümde ise araştırma soruları yer almıştır. Sorular için 2 uzman görüşüne başvurulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Yapay Zekanın Eğitimde Kullanımına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sayın Katılımcı,

Bu çalışmanın amacı, yapay zekânın eğitimde kullanımına ilişkin görüşlerin belirlenmesidir. Sizden, aşağıda yöneltilen sorulara içtenlikle yanıt vermeniz beklenmektedir.

Kişisel bilgiler:

Cinsiyet:

Sınıf:

Bölüm:

Görüşme soruları:

1. Yapay zekâ nedir?
2. Eğitimde kullanılabilecek yapay zekâ araçları nelerdir?
3. Eğitimde yapay zekâ kullanımının avantajları nelerdir?
4. Eğitimde yapay zeka kullanımının zorlukları nelerdir?
5. Eğitimde yapay zeka kullanımının öğrenci başarısı üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?

Geçerlik ve güvenilirlik

Görüşler yazılı olarak toplanmıştır. Nitel araştırmada geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu, tarafsız olarak aktarması anlamına gelmektedir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla uzlaşma sağlanan kategoriler üzerinden analiz yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Katılımcılar demografik özelliklerine göre K1, K2,K15 gibi sembollerle temsil edilmiştir. Parantez içerisinde cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenleri kısaltılarak verilmiştir.

Veri analizi

Veri analizi yöntemi olarak içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, önceden belirlenen ölçütlere göre sözlü veya yazılı materyallerden anlamlar çıkarmayı amaçlayan metodolojik araç ve teknikler bütünüdür. (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

BULGULAR

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Yapay Zekaya İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f
Bilgi hazinesi	1
Kendini geliştiren sistem	3
Robot	2
Mühendislik ve bilim alanı	2
Hayatı kolaylaştıran teknoloji	4
Her türlü bilginin yer aldığı yazılım	1
Teknoloji tarafından görüntülenen zeka	1
Zihni hantallaştıran teknoloji	1
İnsan zekasını taklit eden sistem	2

Tablo incelendiğinde katılımcılar yapay zekaya ilişkin 9 tane kategori oluşturmuşlardır. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen kategori “ Hayatı kolaylaştıran teknoloji” dir. En az zikredilen kategoriler ise “ bilgi hazinesi, her türlü bilginin yer aldığı yazılım, teknoloji tarafından görüntülenen zeka, zihni hantallaştıran teknoloji ” dir. Bu kategoriler birer kez tekrar edilmiştir.

Aşağıda katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir:

K15 (E, 3, RPD): “ Yapay zeka en basit şekilde belirli görevleri yerine getirmek için insan zekasını taklit eden ve topladıkları bilgileri yineleyerek kendilerini geliştiren sistemler olarak bilinir.”

K11(E, 2, ÖEÖ): “İnsan hayatını kolaylaştırmayı amaçlayan, insan zekasını taklit eden ve topladıkları bilgileri yineleyerek kendini geliştirebilen sistemlerdir.”

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Eğitimde Kullanılabilecek Yapay Zeka Araçlarına İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f
ChatGPT	5
Bing Chat	1
Gamma AI	1
Lumens AI	1
Chatbot AI	2
MathGPT Pro	2
Google Classroom	2
Copilot AI	1
Prezi	1
Canva	2
Kahoot	2
Powtoon	1
Learning Apps	1

Blockly Games	1
Word Art	1
Hacker Can	1
Course hero	1
Gradescope AI	1
Fetchy	1
Century	1
Carnegie Learning Platforms	1
Knowji	1

Tablo incelendiğinde katılımcılar eğitimde kullanılacak yapay zeka araçlarına ilişkin 22 tane kategori oluşturmuşlardır. Bunların amaçlarının sanal gerçeklik, araştırma yapmak, sunum hazırlamak, çeviri yapmak, sınav değerlendirmek, dil becerisi geliştirmek, uzaktan eğitim yapmak olduğu söylenebilir. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen kategori “ChatGPT” dir. Diğer kategoriler az zikredilmiştir. Aşağıda katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir:

K7 (K 2, ÖEÖ): Eğitimde çeviri programları, Chatbot, sınav değerlendirme sistemleri, sanal gerçeklik kullanılabilir.”

K8 (E, 2, ÖEÖ): “ Araştırma için ve resim için Copilot kullanılabilir. Yaygın olarak söz edilen ChatGPT’de kullanılabilir.”

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Eğitimde Yapay Zeka Kullanımının Avantajlarına İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f
Öğrenmede kalıcılık sağlama	2
Öğretmen öğrenci etkileşimini artırma	1
Zaman tasarrufu sağlama	4
Verimlilik sağlama	2
Soyut kavramları somutlaştırma	2
Derse katılımı teşvik etme	1
Kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi	4
Hızlı geri bildirim sağlama	5
Kolaylık sağlama	3
Öğretmenlere ölçme değerlendirme desteği	2
Hızlı bilgiye erişim	6
Zengin materyal sağlama	2
Maliyet düşürme	2

Tablo incelendiğinde katılımcılar eğitimde yapay zeka kullanımının avantajlarına ilişkin 13 tane kategori oluşturmuşlardır. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen kategori “hızlı bilgiye erişim” dir. En az zikredilen kategoriler ise “ öğretmen öğrenci etkileşimini artırma ve derse katılımı teşvik etme ” dir. Bu kategoriler birer kez tekrar edilmiştir.

Aşağıda katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir:

K1 (K, 2, RÖ): “ Bilginin somutlaştırılmasında ve kalıcılığın sağlanmasında yapay zeka önemlidir. Tıpta, kimyada, fizik vb. alanlarda bireylerin bilgiye ulaşmasında hız sağlar.”

K4 (E,2, MÖ): “ Öğrenci performansını sürekli izleyebilir ve analiz edebilir. İlerleme düzeylerine göre zengin ders materyalleri sunabilir.”

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Eğitimde Yapay Zeka Kullanımının Zorluklarına İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f
Öğretmen öğrenci ilişkisine zarar verme	1
Maliyet yükseklği	5
Yapay zekaya ilişkin bilgi eksikliği	6
Kullanım zorluğu	1
Denetim eksikliği	1
Bağımlılık yapması	3
Veri gizliliği ve güvenlik endişesi	3
İmkân ve fırsat eşitsizliği	3
Etik kaygısı	1
Eğitimde ön yargı ve ayrımcılığı sürdürme potansiyeli	2
Onarımının zaman alması	1

Tablo incelendiğinde katılımcılar eğitimde yapay zeka kullanımının zorluklarına ilişkin 11 tane kategori oluşturmuşlardır. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen kategori “yapay zekaya ilişkin bilgi eksikliği” dir. En az zikredilen kategoriler ise “ öğretmen öğrenci ilişkisine zarar verme, kullanım zorluğu, denetim eksikliği, etik kaygısı, onarımının zaman alması” dir. Bu kategoriler birer kez tekrar edilmiştir.

Aşağıda katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir:

K1 (E, 3, RPD): “ Veri gizliliğini hiçe sayar. Güvenlik endişesi ortaya çıkar. Yapay zeka yanlış ve ön yargılı bir sistemdir. Etik konularda uygun bir sistem değildir. Eğitim maliyetlerini artırabilir.”

K13 (K, 2, ÖEÖ): “ Ekran bağımlılığının yoğun olduğu günümüzde yapay zeka araçları öğrencileri bağımlı yapabilir ve kitaplarla olan ilişkilerine zarar verebilir.”

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Eğitimde Yapay Zeka Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkilerine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f
Öğrenmeyi bireyselleştirme	3
Hızlı geribildirim sağlama	2
Zaman kazandırma	1
Zayıf yönleri tespit etme	1
Öğrenme kalıcılığı sağlama	2
Öğrenme ihtiyaçlarını belirleme	2
Hazır bilgiye ulaşma	1
Dil öğrenme	1
Öğrenmeyi eğlenceli hale getirme	1

Tablo incelendiğinde katılımcılar eğitimde yapay zeka kullanımının öğrenci başarısına olumlu etkilerine vurgu yapmış olup konuya ilişkin 9 tane kategori oluşturmuşlardır. Katılımcılar tarafından

en fazla dile getirilen kategori “ öğrenmeyi bireyselleştirme” dir. En az zikredilen kategoriler ise “zaman kazandırma, zayıf yönleri tespit etme, hazır bilgiye ulaşma, öğrenmeyi eğlenceli hale getirme, dil öğrenme ” dir. Bu kategoriler birer kez tekrar edilmiştir.

Aşağıda katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir:

K9 (E, 2, ÖEÖ): “Yapay zeka sayesinde öğrenci öğrenmek istediği bilgiye farklı yollardan ve kaynaklardan erişir. Vakit kazanır ve bu sayede daha çok çalışabilir.”

K10 (E, 2, ÖEÖ): “ Yapay zeka öğrencilerin zayıf yönlerini tespit ederek onlara daha fazla pratik yapma imkanı sağlar.”

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Katılımcılar yapay zekaya ilişkin 9 tane kategori oluşturmuşlardır. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen kategori “ Hayatı kolaylaştıran teknoloji” dir. En az zikredilen kategoriler ise “ bilgi hazinesi, her türlü bilginin yer aldığı yazılım, teknoloji tarafından görüntülenen zeka, zihni hantallaştıran teknoloji ” dir. Bu kategoriler birer kez tekrar edilmiştir. Öğrenciler ödev yaparken veya sınava hazırlanırken kullandıkları için yapay zekayı kolaylaştırıcı bir teknoloji olarak görmektedirler.

Katılımcılar eğitimde kullanılacak yapay zeka araçlarına ilişkin 22 tane kategori oluşturmuşlardır. Bunların amaçlarının sanal gerçeklik, araştırma yapmak, sunum hazırlamak, çeviri yapmak, sınav değerlendirmek, dil becerisi geliştirmek, uzaktan eğitim yapmak olduğu söylenebilir. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen kategori “ChatGPT” dir. Diğer kategoriler az zikredilmiştir. Köse, Radıf, Uyar, Baysal ve Demirci’ye (2023) göre öğretmenlerin %48’i yapay zekanın askeri teknolojilerde kullanıldığını söylemişlerdir.

Katılımcılar eğitimde yapay zeka kullanımının avantajlarına ilişkin 13 tane kategori oluşturmuşlardır. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen kategori “hızlı bilgiye erişim” dir. En az zikredilen kategoriler ise “ öğretmen öğrenci etkileşimini artırma ve derse katılımı teşvik etme ” dir. Bu kategoriler birer kez tekrar edilmiştir. Köse, Radıf, Uyar, Baysal ve Demirci’ye (2023) göre genel itibariyle öğretmenlerin yapay zekanın eğitimde kullanılması fikrine olumlu yaklaştıkları görülmüştür.

Katılımcılar eğitimde yapay zeka kullanımının zorluklarına ilişkin 11 tane kategori oluşturmuşlardır. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen kategori “yapay zekaya ilişkin bilgi eksikliği” dir. En az zikredilen kategoriler ise “ öğretmen öğrenci ilişkisine zarar verme, kullanım zorluğu, denetim eksikliği, etik kaygısı, onarımının zaman alması” dir. Bu kategoriler birer kez tekrar edilmiştir. Köse, Radıf, Uyar, Baysal ve Demirci’ye (2023) göre yapay zekanın eğitimde kullanılması şüpheyle yaklaşan öğretmenlerin; pahalı bir teknoloji olması nedeniyle öğrenciler arasında adaletsizliğe yol açabileceği, öğrenci ve öğretmenlerin veri gizliliğinin sağlanamaması ve aşırı teknoloji kullanıma nedeniyle öğrencilerin tembelleşebilmeleri görüşlerini paylaştıkları görülmüştür.

Katılımcılar eğitimde yapay zeka kullanımının öğrenci başarısına olumlu etkilerine vurgu yapmış olup konuya ilişkin 9 tane kategori oluşturmuşlardır. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen kategori “ öğrenmeyi bireyselleştirme” dir. En az zikredilen kategoriler ise “zaman kazandırma, zayıf yönleri tespit etme, hazır bilgiye ulaşma, öğrenmeyi eğlenceli hale getirme, dil öğrenme ” dir. Bu kategoriler birer kez tekrar edilmiştir. Köse, Radıf, Uyar, Baysal ve Demirci (2023) yapay zekanın eğitim süreçlerinde öğretmenlerin işini kolaylaştıracağını ve öğrencilerin eğlenceli bir ortamda daha kalıcı bir öğrenme olanağı bulacağı görüşlerini bulmuştur

Öneriler aşağıdaki gibidir:

Bu konuda farklı paydaşlarla farklı yöntemler tercih edilerek yeni araştırmalar yapılabilir. Yapay zekâ kullanırken, veri gizliliği ve etik konularının dikkate alınabilir. Eğitim paydaşlarına yapay zekanın eğitimde kullanımına yönelik eğitimler verilebilir. Yapay zekâ uygulamalarının, öğrencilerle birebir etkileşimi zayıflatmaması üzerine araştırmalar yapılabilir. Öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabileceği ve yapay zekâ ile ilgili zorlukları tartışabileceği bir topluluk oluşturulabilir. Yapay zekâ uygulamalarının paydaşlara etkilerini ölçmek ve değerlendirmek için mekanizmalar geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

Güllüpınar, F., Kuzu, A. O., Dursun, A., Kert, A., Gültekin, M. (2013,1 Aralık). Milli eğitimde teknoloji kullanımı ve sonuçları: Velilerin bakış açısından Fatih Projesi'nin pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *Journal of Social Sciences*, 30, 195-216.

Köse, B., Radıf, H., Uyar, B., Baysal, İ. ve Demirci, N. (2023). Öğretmen görüşlerine göre eğitimde yapay zekanın önemi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(71):4203-4209.

McCarthy, J. (2004). *What is artificial intelligence?*. Erişim (5 Mayıs 2024): <http://wwwformal.stanford.edu/jmc/whatisai/>.

Swanborn, P. (2010). *Case study research: What, Why and How?*. London: Sage.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. A. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.

Tekindal, S. (2021). *Nicel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik*. Ankara: Nobel.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543-599.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

EĞİTİMDE DENETİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN BAKANLIK VE EĞİTİM MÜFETTİŞLERİ GÖRÜŞLERİ

ZEYNEP AKYÜZ³⁷, PROF. DR. SAİT AKBAŞLI³⁸

ÖZET

Eğitimde denetim eğitimsel, yönetsel ve destekleyici olmak gibi temel işlevlere sahiptir. Bu işlevler içerisinde program geliştirme, öğretimi örgütleme, iş gören sağlama, hizmetiçi eğitim sağlama vb. faaliyetler yer almaktadır (Başar, 2000; Sabancı ve Özyıldırım, 2022). Bu işlevler sayesinde eğitimde denetim, eğitimin iyileşmesinde devamlılığı sağlar, bunu yaparken yavaşça ilerleyen büyük bir sürecin de bir parçasını oluşturur (Zepeda, 2006). Denetim aracılığıyla okullar öğrenciler için etkili öğrenme ortamı oluşturulmasını sağlayıcı hale gelir (Sergiovanni ve Starratt, 1993). Araştırma eğitim denetiminin niteliği ve etkililiğinin ortaya koyulması, eğitim denetimi uygulayıcılarının denetimin niteliğine yönelik önerilerinin ortaya çıkarılması ve eğitim denetiminin geleceği açısından önem taşımaktadır. Ayrıca çalışmanın eğitim denetimi sorunlarına çözüm getirmek, eğitim denetiminin gelişimini sağlamak için eğitimcilere, eğitim yönetici ve politikacılarına yönelik önerilerde bulunmak ve etkin çözümleri ortaya koymak açısından yarar getireceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, eğitimde denetim uygulamalarına ilişkin Bakanlık Müfettişleri ve Eğitim Müfettişleri görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim Müfettişleri ve Bakanlık Müfettişlerinin kurum/öğretmen denetiminde en çok zorlandığı hususlara ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Eğitim Müfettişleri ve Bakanlık Müfettişlerinin eğitim denetiminde öğretmen ve ders denetiminin uygulanmasına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Eğitim Müfettişleri ve Bakanlık Müfettişlerinin eğitim denetiminin uygulamasında karşılaşılan durumların müfettişlerin rolleri (eğiticilik, rehberlik, inceleme, soruşturma, yeterli, sorumluluk ve liderlik) üzerindeki etkisine yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırma problemine uygun olarak nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum deseni ile tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu maksimum çeşitlilik yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) Teftiş Kurulu'nda görev yapan 20 Bakanlık Müfettişi ve Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü (Ankara İl MEM)'de görev yapan 20 Eğitim Müfettişi olmak üzere 40 müfettiş oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Tematik analiz sonucu müfettişlerin seçme ve yetiştirme, atama ve yer değiştirme, rehberlik ve değerlendirme, denetim uygulamalarında güçlükler konularında görüş bildirdikleri görülmektedir. Müfettişlerin davranış ve alandaki yeterliği iyi olan, nitelikli ve lider kişilerden seçilmesi, güçlü ve objektif, resmi ideolojiden uzak, liyakate dayanan bir sınavla seçim yapılması, mülakatın kamera kaydı ve nesnel şekilde yapılmak şartıyla olması şeklinde

³⁷ Doktora Öğrencisi, Milli Eğitim Bakanlığı, zeynepakyuz@yahoo.com

³⁸ Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, sakbasli@hacettepe.edu.tr

görüş bildirmişlerdir. Alımda 8 yıl hizmet şartının kısaltılması gerektiği, sürenin mesleki yeterliliği olan nitelikli kişilerin alımını engellediği düşünülmektedir. Kariyer mesleği olan müfettişlikte görevde yükselme uygulamasının etkili hale getirilmesi, üst yönetimde idari görev alınabilmesi, belli nitelikleri sağlayan müfettişlerin eğitim müfettişliğinden bakanlık müfettişliğine geçişi sağlayarak kademe ilerlemesinin yapılabilmesi görüşündedirler. Soruşturma sayılarının arttığı, müfettiş sayısının az olduğu, kurum sayısının ve türünün ve iş yüklerinin fazla olduğu görüşündedirler. Müfettişlerin çoğu ders denetiminin yapılması gerektiğini ve bunun müfettiş tarafından yapılması gerektiği görüşündedirler. Müfettişler kurum denetimlerinde olumsuzluk yaşadıklarını, kurum sayısının çok ve fazla türde olmasının güçlük yarattığını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde denetim, denetim uygulamaları, müfettiş

EĞİTİMDE DENETİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN BAKANLIK VE EĞİTİM MÜFETTİŞLERİ GÖRÜŞLERİ

Zeynep AKYÜZ³⁹, Sait AKBAŞLI⁴⁰

ÖZET

Bu araştırma, eğitimde denetim uygulamalarına ilişkin Bakanlık Müfettişleri ve Eğitim Müfettişleri görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum deseni ile tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu maksimum çeşitlilik yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) Teftiş Kurulu'nda görev yapan 20 Bakanlık Müfettişi ve Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü (Ankara İl MEM)'de görev yapan 20 Eğitim Müfettişi olmak üzere 40 müfettiş oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre müfettiş seçimlerinde nitelikli alım yapılması, yaş sınırının kaldırılması, alımların Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanından olması, liyakate dayalı alımların yapılması istenmektedir. Meslekte rotasyonun olumlu bulunduğu ancak büyük illerde yapılmaması, Eğitim Müfettişliğinden Bakanlık Müfettişliğine geçişi sağlayan görevde yükselme basamağının olması istenmektedir.

Anahtar kelimeler: Eğitimde denetim, denetim uygulamaları, müfettiş

OPINIONS OF THE MINISTRY AND EDUCATION INSPECTORS ON SUPERVISION PRACTICES IN EDUCATION

ABSTRACT

This research aims to reveal the views of Ministry Inspectors and Education Inspectors on the supervision practices in education. The research was designed with case design, one of the qualitative research designs. The study group of the research was determined by maximum diversity method. The study group of the research consists of 40 inspectors, 20 Ministry Inspectors working in the Board of Inspection of the Ministry of National Education and 20 Education Inspectors working in Ankara Directorate of National Education (Ankara province MEM). The data obtained in the study were analyzed by thematic analysis method. According to the findings of the research, qualified recruitment, removal of the age limit, recruitment from the field of Educational Administration and Supervision, and merit-based recruitment are desired. Rotation in the profession is found to be

³⁹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı zeynepakyuz@yahoo.com

⁴⁰ Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi sakbasli@gmail.com

positive, but it should not be done in big provinces, and there should be a promotion step that enables the transition from Education Inspector to Ministry Inspector.

Keywords: Supervision in education, supervision practices, inspector

GİRİŞ

Yönetimsel süreç içerisinde denetim, uygulamada yapılan tüm faaliyetlerin etkililik ve verimliliğini, amaca ulaşma ve eşgüdüm sağlanması durumunu ve tüm bunların değerlendirilmesini sağlayan son yönetim fonksiyonudur. Bununla birlikte örgüt için de yönetim için de önemli bir gereklilik oluşturur (Aydın, 2014). Eğitimde denetim eğitimsel, yönetsel ve destekleyici olmak gibi temel işlevlere sahiptir. Bu işlevler içerisinde program geliştirme, öğretimi örgütleme, iş gören sağlama, hizmetiçi eğitim sağlama vb. faaliyetler yer almaktadır (Başar, 2000; Sabancı ve Özyıldırım, 2022). Bu işlevler sayesinde eğitimde denetim, eğitimin iyileşmesinde devamlılığı sağlar, bunu yaparken yavaşça ilerleyen büyük bir sürecin de bir parçasını oluşturur (Zepeda, 2006). Denetim aracılığıyla okullar öğrenciler için etkili öğrenme ortamı oluşturulmasını sağlayıcı hale gelir (Sergiovanni ve Starratt, 1993).

Araştırma eğitim denetiminin niteliği ve etkililiğinin ortaya koyulması, eğitim denetimi uygulayıcılarının denetimin niteliğine yönelik önerilerinin ortaya çıkarılması ve eğitim denetiminin geleceği açısından önem taşımaktadır. Ayrıca çalışmanın eğitim denetimi sorunlarına çözüm getirmek, eğitim denetiminin gelişimini sağlamak için eğitimciler, eğitim yöneticileri ve politikacılarına yönelik önerilerde bulunmak ve etkin çözümleri ortaya koymak açısından yarar getireceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, eğitimde denetim uygulamalarına ilişkin Bakanlık Müfettişleri ve Eğitim Müfettişleri görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim Müfettişleri ve Bakanlık Müfettişlerinin kurum/öğretmen denetiminde en çok zorlandığı hususlara ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Eğitim Müfettişleri ve Bakanlık Müfettişlerinin eğitim denetiminde öğretmen ve ders denetiminin uygulanmasına yönelik görüşleri nelerdir?

3. Eğitim Müfettişleri ve Bakanlık Müfettişlerinin eğitim denetiminin uygulamasında karşılaşılan durumların müfettişlerin rolleri (eğitcilik, rehberlik, inceleme, soruşturma, yeterlik, sorumluluk ve liderlik) üzerindeki etkisine yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma problemine uygun olarak nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum deseni ile tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu maksimum çeşitlilik yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) Teftiş Kurulu'nda görev yapan 20 Bakanlık Müfettişi ve Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü (Ankara İl MEM)'de görev yapan 20 Eğitim Müfettişi olmak üzere 40 müfettiş oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tematik analiz sonucu müfettişlerin seçme ve yetiştirme, atama ve yer değiştirme, rehberlik ve değerlendirme, denetim uygulamalarında güçlükler konularında görüş bildirdikleri görülmektedir. Müfettişlerin davranış ve alandaki yeterliği iyi olan, nitelikli ve lider kişilerden seçilmesi, güçlü ve objektif, resmi ideolojiden uzak, liyakate dayanan bir sınavla seçim yapılması, mülakatın kamera kaydı ve nesnel şekilde yapılmak şartıyla olması şeklinde görüş bildirmişlerdir. Alımda 8 yıl hizmet şartının kısaltılması gerektiği, sürenin mesleki yeterliliği olan nitelikli kişilerin alımını engellediği düşünülmektedir. Kariyer mesleği olan müfettişlikte görevde yükselme uygulamasının etkili hale getirilmesi, üst yönetimde idari görev alınabilmesi, belli nitelikleri sağlayan müfettişlerin eğitim müfettişliğinden bakanlık müfettişliğine geçişi sağlayarak kademe ilerlemesinin yapılabilmesi görüşündedirler. Soruşturma sayılarının arttığı, müfettiş sayısının az olduğu, kurum sayısının ve türünün ve iş yüklerinin fazla olduğu görüşündedirler. Müfettişlerin çoğu ders denetiminin yapılması gerektiğini ve bunun müfettiş tarafından yapılması gerektiği görüşündedirler. Müfettişler kurum denetimlerinde olumsuzluk yaşadıklarını, kurum sayısının çok ve fazla türde olmasının güçlük yarattığını ifade etmişlerdir.

**Tez çalışmasından türetilmiştir.

KAYNAKÇA

- Aydın, M. (2014). Çağdaş eğitim denetimi. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ateşoğlu, Y., & Akbaşlı, S. (2020). Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(3), 1-18.
- Başar, H. (2000). Eğitim denetçisi (rolleri, yeterlikleri, seçilmesi, yetiştirilmesi). Ankara: Pegem Akademi
- Burton, W. H. ve Brueckner, L. J. (1955). Supervision (A social Process). Appleton-Century-Crofts, Inc.
- Creswell, J. W. (2020). Nitel araştırma yöntemleri. (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Çelik, S. ve Hamedoğlu, M. A. (2019). Sosyal bir sistem ve örgüt olarak okul. Ş.Ş. Erçetin (Ed.) içinde. Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. (41-58). Ankara: Atlas Akademik Yayıncılık
- Glanz, J. (2000). Supervision: don't discount the value of the modern. J. Glanz, L. S. Behar-Horenstein (Eds.), Paradigm debates in curriculum and supervision : modern and postmodern perspectives.(70-92) London. Bergin and Carvey.
- Memduhoğlu, H. B.(2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye'de eğitim denetimi sorunsalı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 12(1). 135-156
- Sabancı, A. & Özyıldırım, G. (2022). Eğitimde klinik denetim. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (1993). Supervision: a redefinition. McGraw- Hill, Inc
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Kitabevi.
- Yin, R. K. (2009). Case study research: Design and methods (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

Zepeda, S. J. (2006). High stakes supervision: We must do more. *International Journal of Leadership in Education*, 9 (1), 61-73.

ÖĞRENCİLERİN SOSYAL AKTİVİTELERİNİN KONİKLERİNİ GELİŞTİRMEDE TARİHSEL BİLGİNİN ÖNEMİ

MAFTUNAKHAN AVAZBEKOVNA ERGASHEVA⁴¹

ÖZET

This article will focus on increasing the importance of the organization of historical knowledge and educational processes in improving educational institutions and social activist in student youth and increasing social activist in youth. Factors of increasing social activity through youth activities in educational institutions were studied using techniques such as systematic analysis, analogy, umualization, deduction. The article was based on the fact that successful tamones should follow democratic principles in society, rely on historical experiences, lead to an increase in social activity of citizens. The article also highlights information about social activism, historical knowledge, skills, students, and how to transform students into socially active individuals through historical knowledge. And in the upbringing of a mature and competent generation, the owners of our future, it is thought that education is taught to improve strongly influencing methods of education, that is, to improve the historical knowledge we recommend, to objectively convey the realities of history to them, and to correctly choose the paths of life through the knowledge acquired. During the acquisition of historical knowledge, students receive a lesson and motivation from some historical event or person. Pride and pride in the heroism that made them, their contribution to the development of science, creativity, improvement work. On the contrary, historical knowledge is reflected in the article about the bad events that took place in history, or some historical person, who can hurt the heart and, even from what he will do in the future, help them not to carry out those wrong and bad consequences.

Anahtar Kelimeler: sosyal istikrar, yetiştirilme, manevi ahlak, ahlaki erdem, tarihsel deneyim.

⁴¹ Doktora Öğrencisi, Andijan State Pedagogical Institute, eyforkemer2024@hotmail.com

Maftunakhan Avazbekovna ERGASHEVA

Andijan State Pedagogical Institute

Department of Social Sciences, base doctaranti,

+998909063046 **(telegram)**

e-mail. murodjonergashev2023@gmail.com

Annotation

This article will focus on increasing the importance of the organization of historical knowledge and educational processes in improving educational institutions and social activist in student youth and increasing social activist in youth. Factors of increasing social activity through youth activities in educational institutions were studied using techniques such as systematic analysis, analogy, umualization, deduction. The article was based on the fact that successful tamones should follow democratic principles in society, rely on historical experiences, lead to an increase in social activity of citizens.

Today, the goal of democratization and liberalization of the life of our country's society is to raise the level of political, legal culture of citizens, increase historical experiences, and through this it is necessary to increase their social activity. As a result of these processes, qualitatively new non-governmental relations are developing in the economic, political, social,

spiritual and other spheres. Under the chairmanship of the president of the Republic of Uzbekistan Shavkat Mirziyoyev, he cites the words below at a meeting on the issue of increasing attention to young people, broad involvement in culture, culture, physical education and sports, the use of information technologies in them, formation, promotion of reading among young people “30% of the population of the country is young men and girls aged 14 to 30 years. A wide range of conditions has been created for their education, occupation. At the same time, the organization of meaningful leisure of young people is an urgent issue. “The more spiritually competent young people are, the stronger their immunity to various alien vices.”

Keywords. social stability, upbringing, spiritual ethics, moral virtue, historical experience, civil society.

And in the upbringing of the mature and competent generation, the owners of our future, we must teach us to correctly choose and draw conclusions about the paths of life through the powerful influencing methods of education, that is, improving the historical knowledge we recommend, imparting the realities of history to them objectively and acquiring knowledge. During the acquisition of historical knowledge, students receive lessons and motivation from some historical event or person. Pride and pride in the heroism that made them, their contribution to the development of science, creativity, improvement work. On the contrary, historical knowledge helps them not to carry out those wrong and bad end-inducing works, even if they correctly conclude bad events in history, or those that make some historical person dull the heart.

Indeed, the role and role of historical knowledge in the formation of a spiritually mature upbringing of the growing young generation, its strong immunity to various alien ideas is incomparable. "The truth, the truth of history is necessary for our children as water and air. Bringing the truth of history to the next generation in full is the sacred duty of every person to the future. Through knowledge of history, our young people learn to learn lessons, lessons and draw conclusions based on it and correctly determine the path of the future".

Spirituality, which gives purpose and direction to the activities of historical knowledge, considered one of our main goals in the organization of the general process of education and upbringing, covers all the problems of educational etiquette, which serve to accelerate socio-spiritual progress, by coordinating and combining relationships with members of society.

Youth is the main force in the formation of the foundations of civil society in our country. Young people are a Social Democratic group that is distinguished by the level of social, economic and cultural development of a particular society, a specific social status determined by the features of socialization in it, socio-mental characteristics, age-related descriptions.

The social mental characteristics of young people, ethics of etiquette, cultural behavior, specificity of their education, as well as the processes of socialization allow them to unite as a social unit.

Research carried out in prestigious higher educational institutions and research centers of the world, the origin and ethnopedagogical features of peoples in the works of Eastern thinkers, historical manuscripts views on the spiritual and educational qualities of a person in the works of eastern and Western thinkers, the content of the scientific heritage of allomas, the

contribution to the development of World Science, economic spatial, mathematical views These studies are relevant to the formation of respect in young people in relation to personality spirituality, family and marriage, approaches to child education, ancestral heritage.

On the basis of the requirements of the socio-economic, modernization process carried out in our country, the conditions were created for the training of personnel in educational competition using the material and technical base and documents of educational content, normative values. At the same time, the use of the values created by allomas and thinkers who have been active for centuries in the history of our motherland in the process of pedagogical education is felt as a necessity for the improvement of technologies. In improving the social activity of young people, the history of events, processes, ways of life of historically great personalities and the news they have implemented, the law of the Republic of Uzbekistan “on public youth policy” on education“, which is in force in our country, the main goal of reforms carried out by the state on the education of a harmonious generation, ensuring the creation of conditions for maturing their potential in a creative and other direction, they consist in increasing their social activity.

Special attention to the study of the pedagogical heritage of our ancestors is paid to the actions developed by the head of the country.

The development strategy of the New Uzbekistan will serve as a methodological basis for this research. The problems of preparing students for pedagogical activity in the future, the use of ancestral heritage in this process are expressed in many scientific studies.

It is possible to bring our historical cultural heritage to many scientists who have conducted research in our country on the issues of youth education.

Of These, M.Inomova problems A.Bobokhanov, pedagogical direct J.Yuldoshev, U Makhkamov, A.Munavvarov, O.Musurmonova, N.Ortikov, M.It is described in the studies of the quronov. Alovuddin Mansur, Makhmud Sattor, M.Khaydarov, N.Komilov, O.Musurmonova, U Makhkamov, S.Nishanova and N.In the spiritual-achlokian Ishar of the ortikovs, K.In the maturation of the kilicheva, great thinkers, the spiritual and pedagogical heritage of allomas, their possibilities in the formation of personality spirituality were studied.

Educational institution research on the topic of the importance of historical knowledge in improving the social activity of students below the guadalogical solutions the proposal goes forward;

- The use of pedagogical capabilities of educational values based on historical, philosophical, scientific and pedagogical research, the study of scientific and theoretical sources, which are devoted to the topic of the problem;
- Improving technologies for the use of educational values in the content of the teachings of the thinkers who lived and created in the history of our country in the process of higher pedagogical education;
- Improving the content, forms, methods, methods and main directions of the use of advanced ideas and views in the teaching of historical thinkers of our homeland in the modern educational process;
- In the process of higher pedagogical education, the science in history consists in determining the level of effectiveness of the process of using educational values created by thinkers who have added their great merits to the Enlightenment and developing scientific and methodological recommendations aimed at using these values in the educational process.

In conclusion, it can be said that in improving the social activity of historical education education in young people and, from this point of view, in the upbringing of the younger generation, it is advisable to make the most of the ancestral heritage in higher educational institutions, the views of National Heroes, The Great gypsies on the instructive life path, their purma'no works, The formation of feelings of national pride, national identity awareness, pride, patriotism, loyalty, pride in students is carried out in the process of a continuous educational system. It is of particular importance that the idea of humanism, innovative approaches, professional competence, independent thinking, free education theory promoted by our ancestors in the development of professional skills of students are relevant at all times and are approached separately.

Potentialism of the formation of professional skills of students, an integrative approach to the methods of determining, qualitative characterization and assessment of the real States of professional-creative abilities of students also increases their level of professional training. In its place, the collection of allomas, small stories about thinkers, narratives that we have lived and created in our country in the past, and the correct orientation of their wide implementation in the educational process, giving instructions, also make it possible to achieve positive results. There is no future for a people who do not know and honor their past.

References

1. K.Hoshimov, S.Nishanova, M.Inomova, R.Hasanov. History of pedagogy. T.: "The teacher", P.1996.409.

2. Musurmonova O. and others To scallop a spiritually harmonious personality-the basis of the development of society .- T .: "Science and technology" 2012 .-128
3. Komilova N. 1-The President of the Islamic Republic of Karimov, Yuksak Spirituality-Yeshilmas Kuch, named after M. Rakhmonzod, established the Scientific Research Institute of Technology. t.: Info Capital Group 2011.5-p.
4. Mysticism or perfect human morality.1-the book.-Tashkent: Eshuvchi, 1996,147 p.
5. Concept of development of the higher education system of the Republic of Uzbekistan until 2030 //national database of legislative data,09.10.2019., 06/19/5847/3887;

ÖZBEK HALKINDAN CELOLİDDİN MANGUBERDİ ULUSAL KAHRAMAN

DİLORAM BABAĖANOVA⁴²

ÖZET

Bu makale, 13. yüzyılın başında Moğolların Orta Asya, Orta Doğu ülkelerini işgal etmek için korkunç işgaline karşı kahramanca savaşıyan cesur bir savaş ağası, devlet adamı, Cengiz Han'ın torunu Celaleddin Manguberdi'nin cesaretine adanmıştır. Büyük sarkarda, anavatanı Harezmi devletini koruma yolunda azim gösteren halkının eşsiz Savaşçılar olduğunu gösterdi. Celoliddin Manguberdi'nin kişiliği tesadüfi değildir, zamanının sosyo-kültürel süreçlerinin ve yüksek maneviyatının meyvesidir ve sonsuza dek el-yurt'un bağımsızlığı ve kurtuluşu için savaşıyan ulusal bir kahraman olarak tarihte kalacaktır. Bu makale, 1219-1231 yıllarında Moğol fatihlerine karşı savaşıyan Harezmsahi devletinin son hükümdarı Celaleddin Manguberdi'nin tarihi cesaretini ve milli kahramanlığını ele almaktadır. Anavatan'ın kurtuluşu için eşsiz bir kahramanlık gösteren cesur bir şövalye olarak saygı görüyor. Saltanatı her zaman Dünya Bilim Adamlarının dikkatini çekmiştir, ulusal kahraman hakkında birçok eser yaratılmıştır. 22 Ekim 1999'da Horezm'de "Celoliddin Manguberdi–Vatan, toprağın savunucusu" konulu Uluslararası Konferansa Türkiye, Pakistan, Almanya, Fransa, Hindistan, İran, Çin, Japonya, Ürdün, Suudi Arabistan gibi dünyanın yaklaşık 30 ülkesinden önde gelen tarih bilimcileri katıldı Arabistan, Azerbaycan. Derslerinde Moğol istilasının bilinmeyen ve tartışmalı yönleri olan Manguberdi'nin mücadele yolunu ortaya çıkardılar. Konferans, uluslararası bilimsel işbirliğinin daha da geliştirilmesi, Özbek halkının tarihinin olgusal sayfalarının bax'larda restorasyonu ve tartışmalar için fırsatlar sağladı. Neredeyse unutulmuş, aşığılanmış Vatansever sarkarda Celaleddin Manguberdi'nin figürü tarihin katmanlarından alınarak Özbek halkının milli gururu olarak yeniden canlandırılıyor. Ulusal kahraman hakkında bugüne kadar birçok tarihi kaynağa ulaşıldı. Diğerlerinin yanı sıra Şahobiddin nasevi'nin "Siyrat es-Sultan Celoliddin Mangburni", İbnü'l-Asir'in "El-Komil Fi-t-histir", Alouddin Atoma'nın 3 ciltlik "Historia jahongushoy", Minhojiddin Cüz Jani'nin "Tabati Naziriy", Raşididdin Fazlullah'ın "Jome'-at-tavorix " Babür tarihinin en önemli kaynaklarından bazılarıdır. En-nasavi'nin yukarıda adı geçen Arapça eseri, aralarındaki en değerli ve mükemmel kaynaktır ve 13. yüzyılın başlarında Farsça basılmış, ardından Paris, Kahire ve Tahran'da Arapça bir kopyası basılmıştır. Sonuç olarak, Celaleddin Manguberdi'nin tarihteki büyük rolünü desteklemek, Harezmsah dönemine tarihlenen nadir el yazmalarının izini sürmek için bilim adamları büyük bir bilimsel ve yaratıcı araştırma yaptılar. Gelecekte, komutanın yaşamının tarafsız ve derinlemesine bilimsel analizine ilişkin bilimsel araştırmalar, orijinal kaynaklara dayanarak devam edecektir.

Anahtar Kelimeler: milli kahraman, Celoliddin Manguberdi Büyük Komutan, devlet adamı, Harezmi devleti.

⁴² Prof. Dr., Tashkent, shahnoza.a.97@mail.ru

ÖZBEK HALKINDAN CELOLİDDİN MANGUBERDİ ULUSAL KAHRAMAN

Diloram BABAJANOVA,
tarih bilimleri doktoru, profesör.
Özbekistan devlet dünya dilleri
Üniversite, bobojonova@mail.ru
(90/185-58-54)

Özet

Bu makale, 13. yüzyılın başında Moğolların Orta Asya, Orta Doğu ülkelerini işgal etmek için korkunç işgaline karşı kahramanca savaştan cesur bir savaş ağası, devlet adamı, Cengiz Han'ın torunu Celaleddin Manguberdi'nin cesaretine adanmıştır. Büyük sarkarda, anavatanı Harezmi devletini koruma yolunda azim gösteren halkının eşsiz Savaşçılar olduğunu gösterdi.

Celoliddin Manguberdi'nin kişiliği tesadüfi değildir, zamanının sosyo-kültürel süreçlerinin ve yüksek maneviyatının meyvesidir ve sonsuza dek el-yurt'un bağımsızlığı ve kurtuluşu için savaştan ulusal bir kahraman olarak tarihte kalacaktır. Bu makale, 1219-1231 yıllarında Moğol fatihlerine karşı savaştan Harezmsahi devletinin son hükümdarı Celaleddin Manguberdi'nin tarihi cesaretini ve milli kahramanlığını ele almaktadır. Anavatan'ın kurtuluşu için eşsiz bir kahramanlık gösteren cesur bir şövalye olarak saygı görüyor. Saltanatı her zaman Dünya Bilim Adamlarının dikkatini çekmiştir, ulusal kahraman hakkında birçok eser yaratılmıştır.

22 Ekim 1999'da Horezm'de "Celoliddin Manguberdi–Vatan, toprağın savunucusu" konulu Uluslararası Konferansa Türkiye, Pakistan, Almanya, Fransa, Hindistan, İran, Çin, Japonya, Ürdün, Suudi Arabistan gibi dünyanın yaklaşık 30 ülkesinden önde gelen tarih bilimcileri katıldı Arabistan, Azerbaycan. Derslerinde Moğol istilasının bilinmeyen ve tartışmalı yönleri olan Manguberdi'nin mücadele yolunu ortaya çıkardılar. Konferans, uluslararası bilimsel işbirliğinin daha da geliştirilmesi, Özbek halkının tarihinin olgusal sayfalarının bax'larda restorasyonu ve tartışmalar için fırsatlar sağladı.

Neredeyse unutulmuş, aşağılanmış Vatansever sarkarda Celaleddin Manguberdi'nin figürü tarihin katmanlarından alınarak Özbek halkının milli gururu olarak yeniden canlandırılıyor. Ulusal kahraman hakkında bugüne kadar birçok tarihi kaynağa ulaşıldı. Diğerlerinin yanı sıra Şahobiddin nasevi'nin "Siyrat es-Sultan Celoliddin Mangburni", İbnü'l-Asir'in "El-Komil Fi-t-histir", Alouddin Atoma'nın 3 ciltlik "Historia jahongushoy", Minhojiddin Cüz Jani'nin "Tabati Naziriy", Raşididdin Fazlullah'ın "Jome'-at-tavorix " Babür tarihinin en önemli kaynaklarından bazılarıdır. En-nasavi'nin yukarıda adı geçen Arapça eseri, aralarındaki en değerli ve mükemmel kaynaktır ve 13. yüzyılın başlarında Farsça basılmış, ardından Paris, Kahire ve Tahran'da Arapça bir kopyası basılmıştır.

Sonuç olarak, Celaleddin Manguberdi'nin tarihteki büyük rolünü desteklemek, Harezmsah dönemine tarihlenen nadir el yazmalarının izini sürmek için bilim adamları büyük bir bilimsel ve yaratıcı araştırma yaptılar. Gelecekte, komutanın yaşamının tarafsız ve derinlemesine bilimsel analizine ilişkin bilimsel araştırmalar, orijinal kaynaklara dayanarak devam edecektir.

Anahtar Kelimeler: milli kahraman, Celoliddin Manguberdi Büyük Komutan, devlet adamı, Harezmi devleti.

JALOLIDDIN MANGUBERDI IS THE NATIONAL HERO OF THE UZBEK PEOPLE

Diloram Babjanova,
doctor of historical sciences, professor.
Uzbekistan state world languages
University, bobojonova@mail.ru
(90/185-58-54)

Annotation

This article is devoted to the courage of Jalaliddin Manguberdi, a brave warlord, statesman, great-grandson of Genghis Khan, who heroically fought at the beginning of the 13th century against the terrible invasion of the Mongols to invade the countries of Central Asia, the Middle East. The great sarkarda demonstrated that his people, showing perseverance in the way of preserving his homeland, the Khwarezmian state, were incomparable Warriors.

The personality of Jaloliddin Manguberdi is not accidental, he is the fruit of the socio-cultural processes and high spirituality of his time and will forever remain in history as a national hero who fought for the independence and liberation of el-yurt. This article covers the historical courage and national heroism of Jalaliddin Manguberdi, the last ruler of the Khwarezmshahid state, who fought against the Mongol conquerors in 1219-1231. He is venerated as a brave knight who has shown unparalleled heroism in the cause of the liberation of the Fatherland. His reign has always attracted the attention of World Scientists, many works have been created about the national hero.

On October 22, 1999, the International Conference on the topic "Jaloliddin Manguberdi–Homeland, defender of the land" in Khorezm was attended by prominent historical scientists from about 30 countries of the world, such as Turkey, Pakistan, Germany, France, India, Iran, China, Japan, Jordan, Saudi Arabia, Azerbaijan. In their lectures, they revealed the struggle path of Manguberdi, the unknown and controversial facets of the Mongol invasion. The conference provided opportunities for the further development of international scientific cooperation, the restoration of factual pages of the history of the Uzbek people in baxs and discussions.

Almost forgotten, humiliated Patriot sarkarda Jalaliddin Manguberdi's figure is being taken from the layers of history and revived as the national pride of the Uzbek people. Several historical sources about the national hero have reached so far. Among others, Shahobiddin an-nasawi's "Siyrat as-Sultan Jaloliddin Mangburni", Ibn al-Asir's "Al-Komil Fi-t-histir", Alouddin Atoma's 3-volume "Historia jahongushoy", Minhajiddin Juzjani's "Tabati Naziriy", Rashididdin Fazlullah's "Jome'-at-tavorix " are some of the most important sources on Mughal history. An-nasawi's work in Arabic, named above, is the most valuable and perfect source among them, and was printed in Persian as early as the 13th century, followed by an Arabic copy in Paris, Cairo and Tehran.

The conclusion is that in order to promote the great role of Jalaliddin Manguberdi in history, to track down rare manuscripts dating back to the Khwarezmshah period, scientists conducted a great scientific and creative research. In the future, scientific research on impartial and in-depth scientific analysis of the life of the commander will continue based on the original sources.

Keywords: national hero, Jaloliddin Manguberdi Grand Commander, statesman, Khwarezmian state.

O'zbekiston atalmish jannatmakon yurtimiz kechmish tarixiga bag'ishlanib o'tkazilib kelinayotgan ko'plab tadbirlar har bir fuqaroni, yoshlarimizni boy qadimiy, madaniy merosimizdan bahramand bo'lib, uni qadrlashga, ko'z qorachig'idek avaylab-asrashga, yurak-yurakdan iftixor qilishga, undan madad va ibrat olishga, buyuk tariximizni anglashga, yurtdoshlarimiz qalbida aziz va go'zal Vatanimiz bilan faxrlanish, milliy g'urur va ezgulik tuyg'ularini uyg'otishga xizmat qilib kelmoqda. Yangi O'zbekiston tushunchasida mujassam bo'lgan xalq orzusi tarixiy taraqqiyotning barcha davrlarida millatning etuk vakillarini uni ro'yobga chiqarish yo'lida, o'zining mazmun-mohiyati bilan amaliy harakatlarga undab keladi. Zero, bu azaliy intilish, O'zbekiston Respublikasi Prezidenti SH.Mirziyoev ta'kidlaganidek, "Jaloliddin Manguberdi tarbiyaladi, uni haqiqiy vatanparvar, yovqur bahodir shaxsga aylantirdi. Garchand, u boy berilgan saltanatni asrab qolaolmagan bo'lsa-da, el-yurt mustaqilligi va ozodligi yo'lida kurashgan mard inson, milliy qahramon sifatida asrlar osha xalqimizning tarixiy xotirasida abadiy saqlanib qoladi"[1.17].

Xorazmshohlar davlatining so'nggi hukmdori, mohir sarkarda. Anushteginiylardan bo'lgan o'zbek xalqining buyuk farzandi, 1219-1231 yillar davomida mo'g'ul istilochilariga qarshi Vatanimiz ozodligi yo'lida beqiyos shaxsiy mardlik va jasorat namunasini, ulkan harbiy tashkilotchi va lashkarboshilik iqtidorini namoyon etgan Jaloliddin Manguberdi (Mangburni) tarixda jasorati va vatanparvarligi bilan nom qozongan. U Vatan ozodligi yo'lida mislsiz qahramonlik ko'rsatib, millatni hurriyat sari ruhlantirgan jasur sarkarda

sifatida ehtiromga loyiq. Uning shaxsiyati va hukmronlik davri jahon olimlarining e'tiborini hamisha jalb etib kelgan. Jahonning ko'plab mamlakatlarida bu davr haqida yaratilgan asarlar esa fikrimizni isbotlaydi. Zero, O'zbekiston, xususan qadim Xorazm tarixini, unda yashab o'tgan buyuk zotlarhayoti va faoliyatini chuqur va ilmiy asosda o'rganmay turib, xalqimiz boy kechmishi tarixini mukammal o'rgana olmaymiz. Ana shunday zolardan biri, yuqorida ta'kidlab o'tganimiz – bu O'rta Osiyo xalqlarining CHingizxon boshchiligidagi mo'g'ullar bosqinchiligiga qarshi turib, bundan qariyb sakkiz yuz yil oldin olib borgan tarixiy kurashiga etakchilik qilgan harbiy sarkarda Jaloliddin Manguberdi o'zbek xalqining beqiyos farzandidir. Vatan ozodligi yo'lida jonini fido qilgan dovyurak kurashchi, mahoratli sarkarda, milliy qahramon, jahon xalqlari tarixida o'chmas iz qoldirgan Jaloliddin Manguberdi tavalludiga 800 yil to'lishi munosabati bilan uning xotirasini abadiylashtirish va tarixiy adolatni qaror toptirish maqsadida O'zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasining 1998 yil 24 sentyabrda “Jaloliddin Manguberdi tavalludining 800 yilligini nishonlash to'g'risida”gi 408-sonli qarori qabul qilindi[2]. Qaror asosida Tashkiliy qo'mita tomonidan mazkur sanaga tayyorgarlik ishlari zudlik olib borilib, buyuk sarkardaning tavallud to'yi xalqaro miqyosda keng nishonlandi. Tegishli vazirliklar, idoralar, hokimliklar, jamoat tashkilotlari bilan birgalikda O'zbekiston Respublikasi Fanlar akademiyasi tomonidan 1999 yil 22 oktyabrda “Jaloliddin Manguberdi – Vatan, yurt himoyachisi” mavzuida xalqaro konferensiya o'tkazildi. Bularning bari, avvalo, yurtimiz erishgan istiqbol sharofati, qolaversa O'zbekistonimizning jahon hamjamiyatidagi yuksak obro'yidan dalolatdir.

Mazkur xalqaro ilmiy anjuman o'z davrasiga Misr Arab Respublikasi, Pokiston, Germaniya, Fransiya, Hindiston, Eron, Xitoy, Turkiya, Yaponiya, Iordaniya, Saudiya Arabistoni, Rossiya, Qozog'iston, Turkmaniston, Tojikiston, Ozarbayjon kabi dunyoning 30 ga yaqin mamlakatidan taniqli tarixchi olimlarni to'plagan[3.313]. Ular tomonidan qilingan ma'ruzalar Jaloliddin Manguberding murakkab hayoti va kurash yo'li, Xorazmshohlar davri, mo'g'ul istibdodi voqealarining ko'plab noma'lum va munozarali qirralarini ochishga xizmat qilib kelmoqda. SHu bilan birga, ushbu anjuman xalqaro ilmiy hamkorlikning yanada rivojlanishiga, baxs va munozaralarda xalqimiz tarixining haqqoniy sahifalari tiklanishiga, ajdodlarimizning saboq bo'lishga arzigulik ibratli hayoti barkamol avlodni tarbiyalab voyaga etkazishda keng imkoniyatlar yaratib bermoqda.

Jaloliddin Manguberding tarixdagi buyuk rolini xolis o'rganish, targ'ib qilish, Xorazmshohlar davriga oid nodir qo'lyozmalarni izlab topish maqsadida mutaxassis olimlar katta ilmiy-ijodiy izlanishlar olib bormoqdalar. Xorazm Ma'mun akademiyasi xodimlari ham ushbu xayrli ishning tashabbuskorlaridan biri sifatida, katta ilmiy-ijodiy va tashkiliy ishlarni amalga oshirib kelmoqdalar.

SHu paytga qadar deyarli unutilgan, kamsitilgan vatanparvar sarkarda Jaloliddin Manguberdi siyosi tarix qatlamlaridan olinib, bugun yana millatimiz g'ururi sifatida qayta tiklanmoqda. Milliy qahramonga aylangan bu buyuk zot haqidagi bir qancha tarixiy manbalar bizgacha etib kelgan. Jumladan, SHahobiddin Muhammad ibn Ahmad an-Nasaviyning “Siyrat as-Sulton Jaloliddin

Mangburni” (“Sulton Jaloliddin Mangburnining tarjimai holi”) , Ibn al-Asirning “Al-Komil fi-t-tarix” (“Tarix haqida mukammal kitob”), Alouddin Atomalik Jo’vayniyning 3 jildidan iborat “Tarixi jahongushoy” (“Jahon fotihi tarixi”), Minhojiddin Juzjoniyning “Tabaqoti Nosiriy” (“Nosirga atalgan tabaqalar”), Rashididdin Fazlullohning “Jome’-at-tavorix” kabi asarlari mo’g’ullar tarixiga oid eng muhim manbalardir. An-Nasaviyning yuqorida nomi keltirilgan arab tilidagi asari ular ichidagi eng qimmatli va mukammal manba bo’lib, u XIII asrdayoq fors tilida, keyin arabcha nusxasi Parijda, Qohira va Tehronda chop etilgan[4.93].

Xorazmshohlar xonadoniga mansub iste’dodli muarrix an-Nasaviy Jaloliddin Manguberdining shaxsiy kotibi, butun umri davomida harbiy yurishlarda birga ishtirok etgan eng yaqin do’sti edi. Mahoratli qalam sohibining “Siyrat as-Sulton Jaloliddin Mangburni” (“Sulton Jaloliddin Mangburnining tarjimai holi”) asari 1241 yilda yozilgan. Asarda bahodir sarkardaning mo’g’ullar bilan qilgan keskin va shiddatli janglardagi qahramonligi xolisona tasvirlangan. Bu asar arab tilidan taniqli sharqshunos, akademik Z.M. Buniyatov tomonidan rus tiliga tarjima qilindi va 1973 yilda Bokuda bosilib chiqdi.

Jaloliddin Manguberdi Vatani bo’lmish Xorazmshohlar davlatining tashkil topishi, o’sib yuksalishi va so’ngra emirilib ketishi nafaqat O’rta Osiyo, balki o’rta asr musulmon SHarqi tarixida muhim jarayon bo’ldi. SHu sababdan ham, bu mavzuga bag’ishlangan bir qancha tadqiqotlar yaratilgan. Jumladan, Ibrohim Kafes o’g’lining “Xorazmshohlar davlati tarixi” kitobi (1956 y.) Turkiyaning Anqara shahrida nashrdan chiqdi. Asarda muallif 1092-1229 yillar davomida Xorazmshohlar davlatida sodir bo’lgan ijtimoiy-siyosiy va harbiy voqealarni batafsil bayon qiladi. “Islom ensiklopediyasi”ning Turkiya nashridagi M.Ko’pruluzoda tarafidan tayyorlangan Xorazmshohlar bo’limi ham o’zining to’liqligi bilan ajralib turadi.

Xorazmshohlar davlati tarixi xorijda juda qiziqish bilan o’rganilgan va bu jarayon davom ettirilmoqda. 1971 yili Rimda J.A.Boylning “Isfaxonning mo’g’ullar tarafidan bo’ysundirilishi” nomli asari e’lon qilindi. U mashhur muallifning boshqa bir “Jaloliddin Xorazmshoh Hindistonda” maqolasi Jaloliddin Manguberdining Hindistondagi faoliyatiga bag’ishlanadi. J.A.Boyl tahriri ostida nashr qilingan Kembridjda tayyorlangan tarixiy “The Cambridge History of Iran” kitobining saljuqiylar va mo’g’ullar davriga bag’ishlangan bo’limida Xorazmshohlar davlatiga katta o’rin berilgan. Xorazmshohlar davlatiga oid qiziqarli ma’lumotlar Nafi Tavfiq al-Ubidning 1978 yilda tayyorlagan dissertatsiyasida ham jamlangan[5.27].

Mohir sarkarda Jaloliddin Manguberdi va Xorazmshohlar haqidagi asosiy manbalarning ayrimlarigina sanab o’tildi. Uning faoliyatini aks ettiruvchi boshqa qator ilmiy va ilmiy-ommabop asarlar hamda maqolalar bugungi kunda ham ko’plab chop etilmoqda. Jumladan, keyingi yillarda chop etilgan Habibullo Zayniddinovning “Jaloliddin Manguberdi”, tarixchi olim Ozod Masharipovning “Xorazmshohlar tarixi” asarlari, mashhur adib va shoir Maqsud SHayxzodaning “Jaloliddin Manguberdi” tarixiy dramasi, gruzin va ozarbayjon yozuvchilari G.Abashidze va O’rdubodiyning “So’ngsiz tun”, “Qilich va qalam” romanlari, Mirmuhsinning “Jaloliddin Manguberdi” nomli ilmiy-publitsistik maqolasi, shoir Azim Suyun qalamiga mansub “Jaloliddin Manguberdi (tarixdan lavha)” nomli she’rlari va shu kabi ko’plab asarlarni misol tariqasida keltirish mumkin[6.94].

1999 yilda nishonlangan sarkarda yubileyiga bag’ishlanib ko’plab ilmiy va ilmiy-ommabop asarlar tayyorlandi. Undan keyingi yillar davomida ham ko’plab tarixiy asarlar nashr etildi. Bu jarayonda O’zR Fanlar akademiyasi Tarix va SHarqshunoslik institutlari, Xorazm Ma’mun akademiyasi, bir qancha Oliy o’quv yurtlari va turli jamg’armalarning mutaxassis olimlari tomonidan ko’plab risolalar nashr etildi. Ularning bari bir-birlarini to’ldirib, o’zbek kitobxonlari uchun buyuk sarkarda faoliyatining ayrim qirralari

xususida, uning murakkab hayot yo'li to'g'risida yangi ma'lumotlarni beradi. Ayniqsa, AQSH, Germaniya, Fransiya, Buyuk Britaniya, Hindiston, Eron, Pokiston kabi jahonning ko'plab mamlakatlarida sharqshunos olimlar tomonidan jahon sivilizatsiyasining bugungi taraqqiyotiga tamal toshi qo'ygan, asrlar osha o'zining qahramonliklari, Vatan ozodligi uchun fidoyiliklari, sarkardalik mahoratlari bilan so'nmas yulduzlari bo'lib kelgan daholarimiz faoliyati chuqur o'rganilgan va o'rganilmoqda. Mazkur asarlarni o'rganish, tadqiq etish Xorazmshohlar davlatiga oid ma'lumotlarni, shuningdek, Jaloliddining jahon tarixida tutgan o'rnini aniqlash imkonini beradi.

Jaloliddin Manguberdi xalqimiz tarixidagi buyuk shaxslardan biridir. Mo'g'ul bosqinchilariga qarshi kurashda ko'rsatgan mislsiz qahramonligi va jasorati tufayli u buyuk vatanparvar sifatida dong taratdi. Jaloliddin shaxsi, faoliyati o'sha zamonlardan beri jahon tarixchilari, yozuvchilari e'tiborini jalb etib kelmoqda. 1999 yilda turkiyalik tarixchi olim Oydin Tonariy qalamiga mansub "Jaloliddin Xorazmshoh va uning davri" nomli asar Boboxon Muhammad SHarif tomonidan turk tilidan o'zbek tiliga tarjima qilindi. Mazkur asar ko'pgina asl manbalar, jumladan, arabiy, forsiy, gurji va armani qo'lyozmalari asosida yaratilgan. Ushbu kitobda bayon etilgan ko'pgina voqea-hodisalar, tarixiy jarayonlar, o'sha zamondagi davlat, armiya va adliya tashkilotlari, turli mansabdorlar, marosimlar to'g'risidagi ma'lumotlar o'zbek kitobxonining Jaloliddin Manguberdi haqidagi tasavvurlarini yanada boyitadi[7.127].

SHahobiddin Muhammad an-Nasaviyning "Sulton Jaloliddin Manguberdi hayoti" nomli asari 2006 yilda Kamol Matyoqubov tomonidan o'zbek tiliga sharqshunos olim Ziyoy Bunyodovning rus tilidagi tarjimasi asosida amalga oshirildi. Tarjima muallifining ta'kidlashicha: "Bizlarga o'rnak bo'luvchi, bizlarni ulug'vor ishlarga, yaratuvchiliklarga undovchi ajdodlarimizni yaxshi bilamizmi? Bu manguilik savolga har bir avlod o'zicha javob axtarmog'i aniq. Tarixda buyuk ishlari, mardliklari, qahramonligi, yurtparvarligi, ozodlik uchun kurashi bilan lol koldirgan Jaloliddin Manguberdi taqdirini yaxshi bilish ham ana shu savolga izlanayotgan javoblardan biridir. Biz shu paytgacha Jaloliddin Manguberdi haqida nimalar bilar edik? Nihoyatda oz narsa! Demak, qo'lingizdagi ushbu kitob biz taqdirini, tarixini oz miqdorda biladigan yurtdoshimiz haqida nihoyatda ko'p ma'lumotlar berishi bilan qimmatlidir".

Mo'g'ullarga qarshi olib borgan kurashlari aks ettirilgan bu asarlar mualliflarining aksariyati Jaloliddinni ko'rgan, bilgan, u haqda eshitgan, uning hayotidan xabardor insonlardir. Bu davrda yaratilgan asarlar yodnomalar, yilnomalar, tarixiy xujjatlar va har xil bitiklardan iborat. Ana shular orasida ishonchli, asosiy tarixiy manbalardan biri SHahobiddin Muhammad an-Nasaviyning "Sulton Jaloliddin Manguberdi hayotining tafsiloti" asaridir. Aniqroq qilib aytadigan bo'lsak, o'sha davrning boshqa tarixchilari ko'ra olmagan teran haqiqatini an-Nasaviy yaxshi bilgan va asarida ko'rsatib bera olgan. Afsuski, an-Nasaviyning Jaloliddin Manguberdi haqidagi eng ishonchli manba bo'lgan bu asari ham, uni tadqiq qilish asosida xorijlik qadimshunoslar tomonidan yaratilgan boshka o'nlab asarlar, maqolalar ham o'zbek tiliga o'girilmadi. Jaloliddin Xorazmshoh hayoti va faoliyati to'g'risida ma'lumotlar beruvchi tarixiy bitiklardan biri Izziddin ibn al-Asirning o'n ikki jilddan iborat "al-Komil fit-tarix" ("Mukammal tarix") asaridir. Jahon tarixiga oid voqealar xronologik tarzda qayd etilgan bu asarda Xorazmshohlar davlati faoliyatiga alohida o'rin berilgan. Asar muallifi kitobida keltirgan voqealarni ko'rmagan, shohidi bo'lmagan bo'lsa ham, eshitganlari asosida yaratgan. SHahobiddin an-

Nasaviy Ibn al-Asirning bu kitobiga yuqori baho berib, bunday deb yozadi: “U asarida ba’zi o‘rinlarda haqiqatdan bir oz chekingan bo‘lsa-da, eng muhim va asosiy voqealardan birortasini e’tibordan chetda qoldirmagan”. SHundan kelib chikib aytish mumkinki, Ibn al-Asirning bu asari Nasaviy asaridan o‘n yillar ilgari yozib tugallangan.

XIII-XVI asrlar oralig‘ida SHarqda yashagan birorta tarixchi yo‘qki, Xorazmshohlar tarixini, xususan, Jaloliddin Manguberdi hayoti, faoliyatini qalamga olmagan yoki ular taqdiridan misollar keltirmagan bo‘lsin. Bu asarlardagi tarixiy faktlar, Jaloliddin hayotiga oid ma’lumotlarning hammasini haqqoniy deb bo‘lmaydi. Ba’zan fikrlarda ham chalkashliklar uchraydi. Lekin shunga karamay, ularda biz uchun qimmatli bo‘lgan bir narsa bor – bu tariximizning hali ko‘pchilikka ma’lum bo‘lmagan manbalari, xorazmliklar, xalqimiz, yurtimiz taqdiriga oid ma’lumotlardir. Biz uchun Jaloliddin tarixini o‘rganishning birinchi davrida yaratilgan asarlarning qadr-qimmatini ham ana shunda. Jaloliddin Manguberdi tarixini o‘rganishning ikkinchi davri XVIII-XX asrlarni qamrab oladi. Bu davrda yaratilgan asarlar, asosan, Jaloliddinning hayoti, faoliyati haqida XIII-XVII asrlar oralig‘ida yozilgan tarixiy bitiklar, yodnomalarni ilmiy tahlil qilish, tadqiq etishdan iborat. Tadqiqotchilar doirasi ham nihoyatda kengaygan. Agar Jaloliddin hayoti, faoliyati haqida dastlab faqat SHarq tarixchilari, solnomachilari yozgan bo‘lsalar, ularni tadqiq etishga Fapb tarixshunoslari, rus, arab, turk, eron, gruzin, ozarbayjon olimlari ham qo‘shildilar. Dunyo qadimshunoslarining Jaloliddin tarixiga qiziqishi avvaldan mavjud edi. Bu qiziqish SHahobiddin Muhammad an-Nasaviyning “Sulton Jaloliddin Manguberdi hayoti tafsiloti” asari fransuz, nemis, ingliz tillariga tarjima qilinganidan keyin yanada kuchaydi. Ana shu munosabat bilan yozilgan asarlar sirasiga S.Len-Pulning “Musulmonlar sulolasi”, A.Myullerning “Islom tarixi”, E.Davidovichning “Muhammad Xorazmshohning tanga saroyi”, V.Rozenning “An-Nasaviyning “Sulton Jaloliddin Mengburniyning hayoti tafsiloti” asariga so‘z”, E.Tomasning “Xronika”, M.Keymanning “Manbalar”, K.Vitgfoelning “Qoraxitoylar”, A.Iqbolning “Eron tarixiga doir”, M.Kuprlining “Xorazmshohlar”, O.Tonarining “Jaloliddin Xorazmshoh va uning zamoni”, V.Minorskiyning “Tabriz”, O.Turonning “Turkon xotun emas, Terken xotun deyish kerak”, Al-Azzaviyning “At-tarix” kabi asarlari kiradi. Bunday asarlar ro‘yxatini yana ham davom ettirish mumkin. Bulardan xulosa kilib shuni aytish mumkinki, tarixning O‘rta asr qismida jaloliddinshunoslik bo‘limi yuzaga kelgan. Tarixchi olimlar bu mavzuga doimiy ravishda murojaat qilib, uni yangi-yangi tadqiqotlar bilan boyitib bormoqdalar. Afsuski, xalqimiz Jaloliddin Manguberdi haqidagi asarlarni o‘qishdan benasib bo‘lgani kabi, bu asarlar to‘g‘risidagi tadqiqotlar bilan tanishishdan ham bebahra qolib kelgan. SHu o‘rinda haqli savol tug‘iladi: dunyo tarixchilarining Xorazmshohlar taqdiriga, Jaloliddin Manguberdi hayoti, faoliyatiga qiziqishi sababi nimada? Nega muarrixlar, ijodkorlar, sharqshunoslar ular merosiga qayta-qayta murojaat qilmoqalar, uning yangi-yangi qirralarini topishga intilmokdalar? Buning

ma'lum sabablari bor. Avvalo, O'rta asrlar tarixida Xorazmshohlar davlati katta o'rin tutadi. Bu saltanatning tashkil topishi, kuchayishi, juda katta tegrani qamrab olishi, unda ma'naviyatning yuksalishi, yirik shaharlarning barpo etilishi, boshqa sohalarning rivojlanishi tarix taraqqiyotida muhim ahamiyatga ega. Ikkinchidan, tanazzulga yuz tutgan bu davlat boshqa bir saltanat – mo'g'ullar hukmronligiga yo'l ochib berdi. Ayni paytda, unga, bu yangi qudratli davlatga kuchli zarba ham bera oldi. Tarixda hukmronlikning yangilanish jarayoni yuz berdi. Uchinchidan, tarix o'z maydoniga Xorazmshohlar davlati namoyandasi – mard, vatanparvar, fidoyi, O'rta asr yulbari, ritsari deb tanilgan qahramon Jaloliddinni olib chiqdi. Uni ozodlik uchun kurashchiga aylantirdi. Tarixchilarning e'tirof etishicha, u qo'l ostidagi mamlakati, xalqi qoni va joni evaziga Evropani hamda dunyoning ko'plab davlatlarini, ularning taraqqiyotini mo'g'ullarning istilolari, buzg'unchiliklaridan asrab qoldi. Qolaversa, Xorazmshohlar saltanati faqat Xorazmning o'zidagina hukmronlik qilmadi. Bu saltanat o'z doirasiga Movarounnahr, Xuroson, Iroq, Arron, Mozandaron, Ozarbayjon, Gruziya, Afg'oniston, Pokiston, Hindiston tegralarini xam birlashtirib olgandi. Demak, bu davlatning tarixi ana shu tegradagi xalqlarning ham tarixi edi. Ana shu sabablarga ko'ra, muarrixlar, qadimshunoslar, ijodkorlar O'rta asrlarda yuksak mavqega ega bo'lgan bu davlat tarixiga qayta-qayta murojaat qilayotganlari tabiiy edi. Sobiq sho'rolar imperiyasi davrida ham Jaloliddin, Xorazmshohlar davlati tarixini tadqiq etishga ba'zi intilishlar bo'ldi. Tarixchilar, olimlar, ijodkorlar asarlarida bu davr tarixi haqida to'la bo'lmasa ham, ayrim ma'lumotlarni yozib qoldirdilar. V.Bartold "Turkiston mo'g'ul bosqini davrida" asarida Xorazmshohlar davlatiga ham, so'nggi Xorazmshoh Jaloliddin faoliyatiga ham yuksak baho berdi. Ammo bu asar ham o'zbek tiliga tarjima kilinmadi. Olim S.Tolstov "Kadimgi Xorazm madaniyatini izlab" asarida ham bu davr tarixiga to'xtalib o'tgan. Ilmiy tilda yozilgan bu asar nihoyatda kam nusxada nashr etilgan. "Qadimgi Xorazm" asari esa o'zbek tiliga tarjima kilinmagan. Jaloliddin Manguberdi haqida asar yozganlardan biri atokli shoir Maqsud SHayxzoda bo'ldi. Uning urush yillarida yaratgan "Jaloliddin Manguberdi" tarixiy dramasi sahnalashtirildi. Ammo asarning asl nusxasi hech qaerda nashr qilinmadi. Ozarbayjonlik olim Ziyo Bunyodovning "Anushteginlar – Xorazmshohlar davlati" kitobi keyingi yillarda bu mavzudagi jiddiy ishlardan biri bo'ldi. Ammo bularning hammasi o'tmish merosimiz, ulug' vatandoshimiz tarixini o'rganish borasida dengizdan tomchi, xolos. YUqoridagilardan anglashilib turibdiki, Jaloliddin Manguberdi hayoti, faoliyati, tarixini o'rganish, tadqiq etishning o'zi ham bir tarix. Bu jarayonda ulug' vatandoshimiz, buyuk ajdodimiz, milliy qahramonimiz taqdirini yaxshi bilmaydigan xalqimiz bir tomonda tursa, ikkinchi tomonda Jaloliddin hayotini yoritgan, merosini tadqiq etgan dunyo tarixchilarining asarlari turadi. Bunday holatdan kelib chiqadigan xulosa bitta, bizning olimlarimiz ham tariximizning o'sha davrini, Jaloliddin Manguberdi hayoti va faoliyatini jiddiy, xolis o'rganishlari, xalqimizni bu boradagi mavjud merosdan bahramand etishlari kerak. Xorijlik olimlar

tomonidan yaratilgan Jaloliddin haqidagi asarlarni tilimizga tarjima etishlari zarur. Bu tarixning egalari sifatida xorijlik olimlarning asarlariga xolislik bilan munosabatlarini bildirishlari kerak. Zero, Jaloliddin Manguberdi tavalludining 800 yilligini nishonlashdan maqsad ham ana shundan iborat bo'lgan. YUrtimiz ozodligi uchun kurashgan ulug' inson Jaloliddin Manguberdi haqidagi an-Nasaviy qoldirgan meros, yodgorlik asar xalqimiz qo'liga o'z tilida 750 yildan keyin etib keldi. Bu ham boy tariximizni yanada to'ldiradi, uning noma'lum sahifalarini avlodlar ko'z o'ngida oydinlashtiradi"[8].

2020 yilda Ismat Ochilovning "YOzma manbalarda Jaloliddin Manguberdi tavsifi" nomli ilmiy-tadqiqot ishi chop etildi. Unda muallif "Jaloliddin so'nggi Xorazmshoh edi. Uning asl ismi **Manguberdi**, ammo davr urf-odatlaridan kelib chiqqan holda, shahzodaga ikkinchi ism o'laroq "**Dinning yuksalishi**" ma'nosini bildiruvchi "**Jaloliddin**" nomi beriladi, deb ta'kidlaydi[9].

Respublika Ma'naviyat va ma'rifat markazining Xorazm viloyati bo'limi rahbari, Urganch davlat universiteti tadqiqotchisi Bekzod Abdirimov pokistonlik olim, doktor Vasim Sajjad bilan hamkorlikda "Sulton Jaloliddin Xorazmshoh Pokistonda" nomli kitobni nashrga [tayyorladi](#). O'zbek, ingliz va urdu tillarida chop qilingan ushbu asarda Jaloliddin Manguberding 1221-1224 yillardagi siyosiy-harbiy faoliyati bilan bir qatorda Pokistonda amalga oshirgan bunyodkorlik ishlari haqida hikoya qilinadi. Kitobda buyuk sarkardaning zafarli yurishlari, so'nmas jasorati haqida tarixchilar uchun yangilik bo'lgan qimmatli ma'lumotlar keltirilgan[10].

Jahonning ko'plab mamlakatlari olimlari hamda o'zbek olimlari hamkorlikda buyuk vatandoshimiz Jaloliddin Manguberding murakkab hayot yo'li va faoliyatining bizga noma'lum va hanuz munozarali fikrlar mavjud bo'lgan ko'pgina qirralari bu boradagi ishlarga mas'uliyat bilan yondashgan holda tarixiy manbalar asosida ochib beriladi. Bu bilan Xorazmshoh Jaloliddin Manguberding tarixda tutgan o'rni to'liq, xolisona va haqqoniy baholanadi.

Jaloliddin Manguberdi – o'zbek xalqi tarixidagi milliy qahramonlardan biridir. Unga atab bir nechta yodgorliklar barpo etilgan, ona shahri Xorazm viloyatidagi yodgorlik majmuasi shulardan biridir. 1999 yilda qadimiy me'morchilik an'analari bilan uyg'unlashgan Jaloliddin Manguberdi yodgorlik majmuasi Urganch shahrida barpo etildi. 2000 yilning 30 avgust kuni "Jaloliddin Manguberdi" ordeni ta'sis etilgan. Bu orden bilan mamlakat mustaqilligini, Vatan sarhadlarini, ona yurt tuprog'ini himoya qilishda hamda uni ko'z qorachig'iday asrashda yuksak harbiy mahorat, qahramonlik va jasorat namunalarini ko'rsatgan, davlatning mudofaa qudratini mustahkamlashga ulkan hissa qo'shgan qo'mondonlik tarkibiga kiruvchi harbiy xizmatchilar mukofotlanadilar. 2003 yilning 22 avgust kuni ushbu orden bilan Xorazm viloyati mukofotlangan.

Oradan o'tgan yillar davomida Jaloliddin Manguberdi nomini hotirlab, ko'plab ilmiy va ilmiy-ommabop maqolalar chop etildi, buyuk sarkarda hayoti va faoliyatiga bag'ishlangan turli tadbirlar tashkil etildi. Ayniqsa, bu buyuk shaxs siymosini aks ettiradigan badiiy filmning ishlangani katta tarixiy voqelik bo'ldi. 2020 yil 4 oktyabr kuni Tashkent City Kongress-xolida shijoati bilan

dunyoga tanilgan sarkarda, CHingizxondek yovga mardonavor qarshi chiqqan Xorazmshoh Jaloliddin Manguberdi bag'ishlangan "Mendirman Jaloliddin" serialining taqdimot marosimi bo'lib o'tdi. Tarixiy filmda Jaloliddin Manguberdi obrazini talqin qilgan aktyor Emre Kiviljim o'z fikrini bildirib: "Jaloliddin Manguberding jasorati meni hayratda qoldirdi. Vatani va millat himoyasida o'zini fido qilgan, tarixda muhim shaxs sifatida nom qozongan buyuk sarkardaning shijoati unga bo'lgan mehrimni uyg'otdi",- dedi[11].

2021 yil 22 sentyabr kuni O'zbekiston Prezidenti SHavkat Mirziyoev Urganch shahrida yangidan barpo etilayotgan Jaloliddin Manguberdi majmuasining qurilish jarayonini ko'zdan kechirib, "Bu er bilim, ma'naviyat, g'urur maskani bo'lishi kerak. Kelganlar aylanib, hordiq chiqarishi bilan birga, Manguberdi bobomiz hayotini yaqqol tasavvur qilishi, bundan ruh olishi kerak. Hiyobon bo'ylab uning janglari, qahramonliklari haqida lavhlar yozib qo'yish mumkin. Bu tarixni va chet tillarini yaxshi bilgan gidlar tayyorlash ham zarur", – degan edi [12]. Oradan bir yil o'tib, 2022 yil 20 avgustda O'zbekiston Respublikasi Prezidenti SHavkat Mirziyoev Urganch shahrida sarkarda Jaloliddin Manguberding yangi yodgorlik majmuasini ochib berdi. Prezidentimiz ilgariroq buyuk sarkardaning mahobatli haykalini o'rnatish, shaharda 1000 o'ringa mo'ljallangan zamonaviy san'at saroyini qurish tashabbusini bildirgan edi. Ana shu ezgu niyatlar amalga oshirildi. Ochilish marosimi kuzata turib, ko'z oldimizda bugungi istiqlolimiz, ozodlik va hurligimiz, farovon hayotimiz uchun kurashgan Jaloliddin Manguberdi – jasur sarkarda, davlat arbobi, XIII asr boshida CHingizxon boshliq mo'g'ullar butun O'rta Osiyo, O'rta SHarq mamlakatlarini bosib olish uchun olib borgan shafqatsiz va dahshatli bosqiniga qarshi qahramonona kurashgan ulug' vatanparvar hayoti va faoliyati namoyon bo'ldi. Uning otda o'tirgan 25 metrlik bronzadan tayyorlangan mahobatli haykali go'yo orqada turgan xalqini himoya qilish uchun yovga qarshi otlangandek. Manguberdi singari buyuk zotlar bor ekan, yurtimiz hech qachon o'zgalar qo'lida xor bo'lmaydi. Haykal Al-Xorazmiy ko'chasi maydonda, oldinroq foydalanishga topshirilgan yangi tunnelning tepasida [joylashgan bo'lib](#), otda o'tirgan Jaloliddin Manguberding mahobatli haykali uzoq-uzoqlardan ham ko'zga tashlanadi. Jaloliddin shaxsiyati tasodifiy emas, u o'z davri ijtimoiy-madaniy jarayonlari va yuksak ma'naviyatining mevasi bo'lib, el-yurt mustaqilligi va ozodligi yo'lida kurashgan mard inson, milliy qahramon sifatida asrlar osha YAngi O'zbekiston orzusidagi mamlakat yoshlarining tarixiy xotirasida abadiy saqlanib qolishida barpo etilgan mazkur inshootning o'rni muhim ahamiyatga ega. YUrt ozodligi yo'lida jonini fido etgan buyuk ajdodlarimiz xotirasi hamisha barhayot. Ularning Vatan taqdiri yo'lida ko'rsatgan ulkan jasorati va mardligi chinakam ibratdir. Millat qahramoni, jasur sarkarda va davlat arbobi Jaloliddin Manguberding tarixiy xotirasi yosh avlod qalbida milliy ruh, ona Vatanga mehr va sadoqat, adolat tuyg'ularini yanada kuchaytirish, buyuk ajdodlarimizdan faxrlanish hissini shakllantirishga xizmat qiladi.

Tarixiy taraqqiyotning keyingi bosqichlariga nazar solinadigan bo'lsa, olib borilayotgan barcha jabhadagi harakatlar bilan Prezident SHavkat Mirziyoev ta'kidlaganidek, "YAngi O'zbekistonni barpo etish – yaqin va olis tariximiz, betakror va noyob madaniy boyliklarimizni yanada chuqur o'rganib, ularga tayanib, mustaqil milliy taraqqiyot yo'limizni yangi bosqichda davom ettirish demakdir"[13.31].

Literature used:

1. Шавкат Мирзиёев. Янги Ўзбекистон стратегияси.–Тошкент:Ўзбекистон, 2021.–Б.17.
2. Ўзбекистон Республикаси Вазирлар Маҳкамасининг 1998 йил 24 сентябрда “Жалолиддин Мангуберди таваллудининг 800 йиллигини нишонлаш тўғрисида”ги 408-сонли қарори <https://lex.uz/docs/2300757>
3. “Жалолиддин Мангуберди – Ватан, юрт химоячиси” мавзуида халқаро конференция материаллари. 1999 йил 22 октябрь.–Урганч:ЎзР ФА “Фан” нашриёти.–313 б.
4. Хоразмшоҳ Жалолиддин Мангуберди. –Тошкент:Фан, 1999.–Б.93.
5. “Жалолиддин Мангуберди – Ватан, юрт химоячиси” мавзуида халқаро конференция материаллари. 1999 йил 22 октябрь.–Урганч:ЎзР ФА “Фан” нашриёти.–Б.27.
6. Хоразмшоҳ Жалолиддин Мангуберди. –Тошкент:Фан, 1999.–Б.94.
7. Ойдин Тонарий. Жалолиддин Хоразмшоҳ ва унинг даври.//Турк тилидан Бобохон Муҳаммад Шариф таржимаси. – Тошкент:Шарқ,1999. –127 б.
8. <https://lib.jspi.uz/storage/uploads/files/Sulton%20Jaloliddin%20Manguberdi%20hayoti%20tafsiloti.pdf>
9. <https://cyberleninka.ru/article/n/yozma-manbalarda-zhaloliddin-manguberdi-tavsifi>
10. Султон Жалолиддин Мангуберди ҳақида янги асар нашрдан чиқди. <https://kun.uz/news/2021/07/13/jaloliddin-manguberdi-haqida-yangi-asar-nashrdan-chiqdi>
11. <https://xs.uz/uzkr/post/zhaloliddin-manguberding-zhasorati-meni-hajratda-qoldirdi-emre-kivilzhim>
12. <https://qalampir.uz/news/prezident-mirziyeev-manguberdi-mazhmuasiga-bordi-46453>
13. Шавкат Мирзиёев. Янги Ўзбекистон демократик ўзгаришлар, кенг имкониятлар ва амалий ишлар мамлакатига айланмоқда/Ш.Мирзиёев. – Toshkent:O'qituvchi MU MCHJ, 2021.–Б.31.

ÖZBEKİSTAN'DA HOŞGÖRÜYE DAYALI ULUSAL POLİTİKA

DİLARAM İNOYATOVA⁴³

ÖZET

Devlet İstatistik Kurumu'nun verdiği bilgiye göre, 1 Ocak 2024 tarihi itibarıyla Özbekistan Cumhuriyeti'nin nüfus sayısı 36,8 milyon kişidir. Özbekistan'ın bağımsızlık yıllarının en büyük başarısı ve en önemli özelliği, yüzden fazla etnik boy ve halkların, 16 mezhebin temsilcilerinin barış ve uyum içinde yaşadıkları etnik ve dinlerarası hoşgördür. Böyle bir sonuca ulaşmak kolay olmamıştır. Devlet, Özbekistan'da egemenliğin kazanılmasının ilk günlerinden itibaren etnosiyasetin tutarlı bir şekilde uygulanmasına, etnik gruplar arası uyum ve hoşgörünün sağlanmasına, dostluğun güçlendirilmesine, çok ırklı bir toplumda farklı diasporaların benzersiz ulusal âdet-geleneklerinin ve kültürlerinin dikkatli bir şekilde korunmasına yönelik pek çok önlem almaktadır. Bu bağlamda Özbekistan Cumhurbaşkanı Ş. M. Mirziyoyev, «Biz, devlet politikamızda ülkemizde yaşayan farklı ulusların ve milletlerin temsilcilerinin, onların dil ve kültürlerinin, dinlerinin, gelenek ve göreneklerinin, millî bilincinin güçlendirilmesine ve geliştirilmesine öncelik vermeye devam edeceğiz.» dedi. Bağımsızlık yıllarında, Özbekistan'da yaşayan vatandaşların eşit haklara sahip olabilmeleri için böyle bir yasal çerçeve oluşturulmuştur. Bu, her şeyden önce Özbekistan Cumhuriyeti'nin Anayasa'sında belirtilmiştir. Burada Özbek dilinin devlet dili olarak ilan edilmesi, diğer dillerin gelişimine engel olmadığını da belirtmek gerekir. Özbekistan Cumhuriyeti'nde toplum içinde etnik ve dilsel uyum sağlamayı amaçlayan etnik ve dilsel politikasının en önemli göstergesi, 7 dilde eğitimin verilmesi, kamuoyunda 12 dilin aktif olarak kullanılmasıdır. Etnik gruplar arasındaki eşitliğe ilişkin anayasal ilkelerin uygulanması, Özbekistan'ın egemenlik kazanmasının arifesinde farklı etnik boylar için kurulan kültür merkezlerinin faaliyet göstermeleriyle ilişkilidir. Cumhuriyetin egemenliğinin gelişim yıllarında toplamda 134 dostluk derneği ve 150'den fazla ulusal kültür merkezi kurulmuştur. Özbekistan'da hoşgörüye dayalı ulusal bir politikanın sürdürülmesine katkıda bulunan çeşitli sosyal kuruluşlar da bulunmaktadır. Örneğin, 2006 yılından bu yana Prof. R.H. Murtazayeva'nın inisiyatifiyle M. Uluğ Bey adındaki Özbekistan Ulusal Üniversitesine bağlı olarak kurulan ve faaliyet gösteren "Özbekistan'da Uluslararası Uyum ve Hoşgörü Bilim Merkezi" kurulmuştur. Bu merkez, Özbekistan'daki tüm üniversite ve araştırma kurumlarından diasporik konularda çalışan uzmanları bir araya getirmektedir. Burada uzmanlar akademik çalışmalar yürütmektedir: "yuvarlak masa toplantıları", uluslararası ve ulusal bilimsel sempozyumlar düzenlenmekte, akademik kitaplar yayınlanmakta, doktora tezleri savunulmaktadır. Günümüze kadar, Özbekistan'ın Kore, Rus, Alman, Leh, Uygur, Baltık, Tatar, Başkurt, Kazak, Türkmen, Yahudi, Arap, Buhara Lulisi, Dungan, Yunan diasporaları oldukça genişçe araştırılmıştır. Özbekistan'ın Türk diasporasını incelemek için çalışmalar devam etmektedir. Merkez, bilimsel çalışmalar dışında, uygulamalı çalışmaları da yürütmektedir. Cumhuriyetin ulusal kültür merkezleri ile birlikte her yıl Uluslararası Hoşgörü Günü'ne (16 Kasım) adanmış etkinlikler düzenlenmektedir. Gençlerin hoşgörü düzeyini artırmak için, sadece Ulusal Üniversite öğrencileri arasında değil, aynı zamanda Taşkent'teki üniversite öğrencileri arasında da Hoşgörü Günü'nde yarışmalar düzenlemek bir gelenek haline gelmiştir. Şunu da belirtmek gerekir ki ülkenin bilim

⁴³ Prof. Dr., Mirzo Uluğbek Adına Özbekistan Ulusal Üniversitesi, indima59@mail.ru

adamları tarafından yürütülen bilimsel ve uygulamalı çalışmalar, Özbekistan'da etnik hoşgörünün güçlendirilmesine ve böylece toplumda barış ve hoşgörü içinde geleceğe emin adımlarla yürümeye önemli katkılar sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özbekistan, hoşgörü, diaspora, ulusal politika, etnik gruplar arası uyum, ulusal bilinç.

ÖZBEKİSTAN'DA HOŞGÖRÜYE DAYALI ULUSAL POLİTİKA

Prof. Dr. Dilaram İNOYATOVA

Mirzo Uluğbek adına Özbekistan Ulusal Üniversitesi

Taşkent/Özbekistan

e-mail: indima59@mail.ru

ÖZET

Devlet İstatistik Kurumu'nun verdiği bilgiye göre, 22 Nisan 2024 tarihi itibariyle Özbekistan Cumhuriyeti'nin nüfus sayımı 37 milyon kişidir. Özbekistan'ın bağımsızlık yıllarının en büyük başarısı ve en önemli özelliği, yüzden fazla etnik boy ve halkların, 16 mezhebin temsilcilerinin barış ve uyum içinde yaşadıkları etnik ve dinlerarası hoşgörüdür. Böyle bir sonuca ulaşmak kolay olmamıştır. Devlet, Özbekistan'da egemenliğin kazanılmasının ilk günlerinden itibaren etnosiyasetin tutarlı bir şekilde uygulanmasına, etnik gruplar arası uyum ve hoşgörünün sağlanmasına, dostluğun güçlendirilmesine, çok ırklı bir toplumda farklı diasporaların benzersiz ulusal âdet-geleneklerinin ve kültürlerinin dikkatli bir şekilde korunmasına yönelik pek çok önlem almaktadır. Bu bağlamda Özbekistan Cumhurbaşkanı Ş. M. Mirziyoyev, «Biz, devlet politikamızda ülkemizde yaşayan farklı ulusların ve milletlerin temsilcilerinin, onların dil ve kültürlerinin, dinlerinin, gelenek ve göreneklerinin,

millî bilincinin güçlendirilmesine ve geliştirilmesine öncelik vermeye devam edeceğiz» dedi.

Bağımsızlık yıllarında, Özbekistan'da yaşayan vatandaşların eşit haklara sahip olabilmeleri için böyle bir yasal çerçeve oluşturulmuştur. Bu, her şeyden önce Özbekistan Cumhuriyeti'nin Anayasa'sında belirtilmiştir. Burada Özbek dilinin devlet dili olarak ilan edilmesi, diğer dillerin gelişimine engel olmadığını da belirtmek gerekir. Özbekistan Cumhuriyeti'nde toplum içinde etnik ve dilsel uyum sağlamayı amaçlayan etnik ve dilsel politikasının en önemli göstergesi, 7 dilde eğitimin verilmesi, kamuoyunda 12 dilin aktif olarak kullanılmasıdır. Etnik gruplar arasındaki eşitliğe ilişkin anayasal ilkelerin uygulanması, Özbekistan'ın egemenlik kazanmasının arifesinde farklı etnik boylar için kurulan kültür merkezlerinin faaliyet göstermeleriyle ilişkilidir. Cumhuriyetin egemenliğinin gelişim yıllarında toplamda 134 dostluk derneği ve 150'den fazla ulusal kültür merkezi kurulmuştur.

Özbekistan'da hoşgörüye dayalı ulusal bir politikanın sürdürülmesine katkıda bulunan çeşitli sosyal kuruluşlar da bulunmaktadır. Örneğin, 2006 yılından bu yana Prof. R.H. Murtazayeva'nın inisiyatifiyle M. Uluğ Bey adındaki Özbekistan Ulusal Üniversitesine bağlı olarak kurulan ve faaliyet gösteren “Özbekistan'da Uluslararası Uyum ve Hoşgörü Bilim Merkezi” kurulmuştur. Bu merkez, Özbekistan'daki tüm üniversite ve araştırma kurumlarından diasporik konularda çalışan uzmanları bir araya getirmektedir. Burada uzmanlar akademik çalışmalar yürütmektedir: “yuvarlak masa toplantıları”, uluslararası ve ulusal bilimsel sempozyumlar düzenlenmekte, akademik kitaplar yayınlanmakta, doktora tezleri savunulmaktadır. Günümüze kadar, Özbekistan'ın Kore, Rus, Alman, Leh, Uygur, Baltık, Tatar, Başkurt, Kazak, Türkmen, Yahudi, Arap, Buhara Lulisi, Dungan, Yunan diasporaları oldukça genişçe araştırılmıştır. Özbekistan'ın Türk diasporasını incelemek için çalışmalar devam etmektedir.

Merkez, bilimsel çalışmalar dışında, uygulamalı çalışmaları da yürütmektedir. Cumhuriyetin ulusal kültür merkezleri ile birlikte her yıl Uluslararası Hoşgörü Günü'ne (16 Kasım) adanmış etkinlikler düzenlemektedir. Gençlerin hoşgörü düzeyini artırmak için, sadece Ulusal Üniversite öğrencileri arasında değil, aynı zamanda Taşkent'teki üniversite öğrencileri arasında da Hoşgörü Günü'nde yarışmalar düzenlemek bir gelenek haline gelmiştir. Şunu da belirtmek gerekir ki ülkenin bilim adamları tarafından yürütülen bilimsel ve uygulamalı çalışmalar, Özbekistan'da etnik hoşgörünün güçlendirilmesine ve böylece toplumda barış ve hoşgörü içinde geleceğe emin adımlarla yürümeye önemli katkılar sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özbekistan, hoşgörü, diaspora, ulusal politika, etnik gruplar arası uyum, ulusal bilinç.

Tolerant National Policy In Uzbekistan

ANNOTATION

On April 22, 2024, permanent population of the Republic of Uzbekistan consists on 37 million people according to the State Statistics Committee. Belongs to interethnic and interreligious tolerance of nearby 16 faiths and representatives of more than 100 ethnic groups and nationalities live in peace and harmony – that is the main achievement and a hallmark of Uzbekistan over the years of independence. It was not easy to achieve such results. Since the first days of sovereignty, Uzbekistan policy has been implementing to a number of measures aimed to consistently implementate of state ethnopolitics, to ensure interethnic harmony and tolerance, to strengthen friendship, and to carefully preserve unique national traditions, customs and cultures of different diasporas

in a multinational society of Uzbekistan. Regard to this, our president Shavkat Mirziyoyev noted that «our state policy will continue to pay priority attention to strengthening and developing the national identity, language and culture, religion, customs and traditions of representatives of different nations and nationalities living in the republic».

During independence period, is being functioning a legislative scheme which has been created to solve systematic problems of economic cooperation citizens of Uzbekistan. First of all, such right is enshrined in the Constitution of the country. It is important to note that the declaration of the Uzbek language as the state language had not become negatively influencing on the development of other national languages. A significant indicator of the effectiveness of ethnic and linguistic policy of our Republic, is supporting at interethnic harmony of society, nearby on 7 languages is being functioning our education system and in 12 languages is being practiced government / private mass media network. The functioning of various national cultural centers, which established on the eve of Uzbekistan's sovereignty, is a confirmation of the constitutional principles of equality of ethnic groups implemented in practice. Totally, 134 friendship societies and more than 150 national cultural centers had been created during republic's independent years.

There are various public organizations in Uzbekistan that support a preservation of a tolerant national policy in the republic. For example, since 2006 at the National University of Uzbekistan named after M. Ulugbek, a kind of scientific center called “interethnic Harmony and Tolerance in Uzbekistan” was established and has been operating, created on the initiative of Prof. R.H. Murtazayeva. The scientific center unites specialists from all universities and research institutes in the republic, which working on diaspora issues. Specialists of the center conduct successful scientific work: we hold “round tables”, organize international and national scientific conferences, publish collections of scientific papers, defend doctoral dissertations. Present days, next diasporas had

been widely studied: such as Korean, Russian, German, Polish, Uighur, Baltic, Tatar, Bashkir, Kazakh, Turkmen, Jewish, Arab, Bukharian, Dungan, Greek diasporas of Uzbekistan. Scientific researchers are still being study a Turkish diaspora in Uzbekistan.

In addition to scientific activities, our Center carries out a lot of practical work. In scientific cooperation with the national cultural centers of our republic, the Center annually holds events dedicated to the International Day of Tolerance (16th of November). To increase the value level of tolerance of young people, it has become a tradition to hold competitions dedicated to the day of tolerance, not only between students of the National University, but also students of universities in Tashkent.

At the same time, it should be noted that the scientific and practical work carried out by scientists of the republic makes a significant contribution to strengthening interethnic tolerance in Uzbekistan and thereby contributes to peace and stability in society.

Keywords: Uzbekistan, tolerance, diaspora, national policy, interethnic harmony, national identity.

Özbekistan'ın etnik azınlıklar da dahil olmak üzere çeşitli halkları, 31 Ağustos 1991'de egemenliklerini kazandıktan sonra ulusal ve kamusal öz kimlik sorunu ortaya çıktı. İtibari olmayan bazı halklar için, toplumdaki statüleriyle ilgili sorun çok acil hale geldi. İkamet yeri, dili, kültürel mirasın korunması, gelenekleri, gelenekleri hakkında sorular şiddetle gündeme geldi. Geçiş döneminin devletin tüm yapılarının reformuyla bağlantılı nesnel zorlukları, bazıları tarafından yerli olmayan halkların haklarına ve ulusal çıkarlarına zarar olarak algılandı. Diğer ulusların temsilcileri için bu en acil konulardan biri, cumhuriyet topraklarında ikamet etmeye devam etme veya tarihi anavatanlarına dönme seçimiydi. Etnik gruplar arası anlaşmaya ulaşma yolunda Özbekistan halkı zor bir yoldan geçti. Bu nedenle, bağımsızlığın ilk günlerinden itibaren,

ülkenin liderliği tüm çabalarını eski dogmaları terk etmeye ve ulusal bağımsızlık fikir ve ilkelerini ve toplumun manevi yenilenmesini insanların zihnine sokmaya, hoşgörölü etnik gruplar arası rızayı sağlamaya, çok ırklı bir toplumda farklı diasporaların benzersiz ulusal geleneklerini, geleneklerini ve kültürlerini dikkatli bir şekilde korumaya yöneltti.

Bağımsızlık yıllarında, Özbekistan vatandaşlarının eşitliklerinin neredeyse tüm sorunlarını çözen böyle bir yasal çerçeve oluşturulmuştur. Bu her şeyden önce ülkenin Anayasasında belirtilmiştir. Uygulamada uygulanan etnik grupların eşitlikler ilişkin anayasal ilkelerin doğrulanması, Özbekistan'ın egemenlik kazanmasının arifesinde kurulan çeşitli milletlerden kültür merkezlerinin işleyişidir. Özbekistan Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu'nun 13 Ocak 1992 tarih ve 10 ve 8 Nisan 2003 tarih ve 180 sayılı kararnameleri ile Cumhuriyet Uluslararası Kültür Merkezi kurulmuştur. Özbekistan'da yaşayan ulusal azınlıkların kültürel ihtiyaçlarının incelenmesi ve karşılanmasında devlet kurumlarına ve kamu kuruluşlarına yardım etti. Görevleri arasında ulusal kültür merkezlerine pratik ve metodik yardım, yakın ve uzak yurtdışındaki ulusal kültür merkezleriyle bağların ve işbirliğinin kurulması ve geliştirilmesi; ulusların ve milletlerin uluslararası birliğinin teşvik edilmesi, etnik ilişkilerin uyumlaştırmalar yer alıyordu.

Merkezlerin faaliyetlerinin analizi, sadece ülkenin iç kalkınmasında değil, aynı zamanda dış gelişiminde de önemli bir yapıcı rol oynadıklarını göstermiştir. Son yıllarda, Cumhuriyet Uluslararası Kültür Merkezi ve Yabancı ülkelerle Dostluk Dernekleri Konseyi'nin yapılarının faaliyet mekanizmalarını iyileştirmeyi amaçlayan bir dizi önemli belge [1] kabul edilmiştir. Özbekistan Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu'na dayanarak, yabancı ülkelerle etnik ilişkiler ve dostane ilişkiler komitesi kuruldu. Bu eylemler, ülkedeki halkın birliğini, etnik gruplar arası uyumu ve hoşgörüyü güçlendirmeyi amaçlayan kökten yeni fikir ve ilkelerin uygulanmasını amaçlamaktadır.

Örneğin, sayıca en küçük Letonyalılar (519 kişi), Litvanyalılar (517 kişi), Estonyalılar (220 kişi) bile kendi ulusal kültür merkezlerini kurdular ve Özbekistan'ın sosyal yaşamında en aktif rolü üstleniyorlar [2:111]. Toplamda, son yıllarda cumhuriyette 134 dostluk topluluğu ve yaklaşık 150 ulusal kültür merkezi kurulmuştur. Aşağıdakiler dahil: birer birer - Arapça, Başkurtça, Bulgarca, Yunanca, Gürcüce, Dunganca, Litvanca, Karakalpakça, Çince, Kırım-Tatarca; 2 – Belarusça; her biri 3 – Buhara-Yahudi ve Uygurca; her biri 4 – Ermenice, Almanca, Lehçe; 5 – Yahudi; her biri 6 – Kırgızca ve Ukraynaca; her biri 7 – Azerice ve Türkçe; 8 – Türkmence; her biri 10 – Tatarca , Tacik ve Kazakça; 20 - Rus, 27 - Koreli [3:49-49].

Sadece başkentte değil, sayısından bağımsız olarak diasporanın kompakt yerleşim yerindeki alan ve bölgelerde ulusal kültür merkezleri kurulmuş ve kurulmaya devam etmektedir. Küçük halkların kültür merkezlerinin kurulması, çeşitli sosyal katmanların canlanma sürecine ve etnokültürel geleneklerin ve kimliklerin canlanma ve korunması hareketinin eğiliminin güçlendirilmesine katkıda bulunur. Ulusal kültür merkezleri, Özbekistan'ın çok ırklı toplumundaki kültürel süreçlerin reformuna etnik grupların (diasporaların) dahil edilmesinde olumlu bir rol oynamaktadır.

Kültür merkezleri, çeşitli yaratıcı birlikler, kültür ve sosyal yardım kuruluşları, kültür bakanlıkları, yüksek öğretim kurumları, parlamentolar ve iş çevreleriyle temas kurarak etnik anavatanlarıyla yakın bağlarını sürdürmektedir. Ana amaçlarının ardından, halklarının kültür ve geleneklerini tarihi vatan dışında geliştirmek ve sürdürmek, birçok alanda etkileşim kurarlar, bu sayede her ulusun kültürünün zenginliği ortak bir mal haline gelir, toplumdaki dostluğu ve karşılıklı anlayışı bir araya getirir, pekiştirir.

Halkların kültürel geleneklerinin çeşitliliği, resmi tatiller sırasında özellikle belirgindir. Kural olarak, ulusal kültür merkezleri Özbekistan'da Mustakillik, Nevruz, Anayasa Günü, Anma ve Onur Günü gibi resmi tatillerin

ve önemli tarihlerin hazırlanmasında ve düzenlenmesinde en aktif rolü üstlenmektedir. Geleneksel olarak Nevruz bayramlarında ve Cumhuriyet Bağımsızlık Günü'nde müzik çalınır, çok ırklı Özbekistan'ın tüm halklarının dansları yapılır, şehirlerin meydanlarında, kültür saraylarında, yaratıcı sendikalarda, eğitim kurumlarında ulusal ve uluslararası konserler düzenlenir, kültür merkezlerinde festival programları tamamlanır. Düzenli olarak, yerleşik geleneğe göre, Özbekistan Milli Kütüphanesi'nde yaratıcı aydınlarla toplantılar düzenlenmektedir. Alisher Navoi, Zahiriddin Babur Parkı'nda. Cumhuriyet Kültür Merkezi'nin liderliğinde, çok ırklı bir ülkenin Cumhuriyet dostluk ve kültür festivalleri geleneksel olarak “Özbekistan bizim ortak evimizdir!”, “Gücümüz dostluk ve uyum içindedir”, “Vatan - yagonadır, Vatan – bittadir” “Aziz Vatan – barçamiznikler” [4].

Eşit hak ve fırsatlardan yararlanan çeşitli ulusların temsilcileri, ekonominin, bilimin ve kültürün çeşitli alanlarında verimli bir şekilde çalışıyor, Anavatanın refahına ve bağımsızlığının güçlendirilmesine, dünyadaki otoritesinin artırılmasına, reformların başarılı bir şekilde uygulanmasına değerli katkılarda bulunuyorlar. Ve bu çalışma ülkenin liderliği tarafından yeterince değerlendiriliyor. “Bağımsızlık yıllarında, ulusal kültür merkezlerinin 100'den fazla aktivistine onursal unvanlar verildiğini, emir ve madalya verildiğini söylemek yeterli. Farklı milletlerden 14 temsilciye - vatandaşlarımıza – “Özbekistan Kahramanı” unvanının yüksek olduğu özellikle vurgulanmalıdır [5].

Özbekistan'ın devlet bağımsızlığını kazanmasının, sadece Özbek halkının değil, aynı zamanda ülkede yaşayan tüm ulusların ve milletlerin hayatında yeni bir çağın başlangıcı olduğunu özetlemek gerekirse, not ediyoruz. Ülkede geniş çaplı çalışmalar yapılmış ve cumhuriyetin tüm halklarının kültürünün eşit şekilde gelişmesi için fırsatlar sağlanmıştır. Bu dönemin en önemli başarısı,

barış ve istikrarın anahtarı olan ve reformların uygulanmasının etkinliğini artıran etnik ve dinler arası rızadır.

Edebiyat

1. Хамитов Р. Ўзбекистон Республикаси ва Латвия, Литва, Эстония ўртасидаги алоқалар янги босқичда (1991 – 2014 йй.). – Тошкент: Turon zamin ziyo, 2015. С. 111.
2. Иноятова Д.М. Становление и развитие этнополитики в современном Узбекистане // Вестник Омского университета. Серия «Исторические науки». – Омск, 2014. – № 1 (1). С. 49–59.
3. <http://www.icc.uz/rus/culturalcentre>.
4. Корейская диаспора – неотъемлемая часть народа Узбекистана. 18 ноября 2017 г. <https://www.gazeta.uz/ru/2017/11/18/korea/> 2 // Народное слово от 20 января 2007 г.
5. Межнациональное согласие и дружба – важный фактор мира и процветания нашей страны: Доклад Президента Республики Узбекистан Ш. Мирзиёева на встрече, посвященной 25-летию образования республиканского интернационального культурного центра 24 января 2017 г. <http://uza.uz/ru/politics/mezhnatsionalnoesoglasie-i-druzhba-vazhnyy-faktor-mira-i-pr-24-01-2017>

EĞİTİM SENDİKACILIĞI VE ÖRGÜTLENME SORUNU

AYŞE GÜL DOĞRU⁴⁴

ÖZET

Yeni teknolojilerin devreye girmesiyle birlikte işgücü talebinin şekli değişmiş, vasıfsız işgücünün yerini bilgi düzeyi yüksek eğitilmiş işgücü almıştır. İstihdam yapısındaki bu değişiklik, çalışma koşullarının değişmesiyle daha da artmıştır. Eğitim sektöründe istihdam azalırken, çoğunlukla nitelikli işgücü gibi sendikaya ilgisi az olanların da dahil olduğu hizmet sektöründe istihdamın artması ve yeni çalışma türlerinin (esnek/yarı zamanlı çalışma gibi) ortaya çıkması, sendikalar için geçmişe göre daha etkili bir örgütlenme sorunu yarattı. Özelleştirme ve taşeron uygulamaları da sendikaların örgütlenme alanını daraltıyor. Devlet, işveren rolünden giderek uzaklaşıyor ve bu durum, kamuda büyüyen ve gelişen sendikacılığı bir varoluş savaşıyla karşı karşıya bırakıyor. Bu değişiklikler Türkiye'deki sendikal yapılarda köklü bir değişiklik yapılmasını zorunlu hale getirmiştir. Eski sendikal yapılar günümüz sendikalarının örgütsel sorunlarına çözüm üretmede yetersiz kalmaktadır. Sendikaların sivil toplum kuruluşu olarak görevlerini yerine getirebilmesi ancak köklü bir değişimle mümkündür. Bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara da eğilimin hangi yönde olduğuna yönelik bir fikir verecek, bir çerçeve çizerek içgörü kazandıracaktır. Bu açıdan yapılan bu araştırma literatürde önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Bu bağlamda eğitim alanında idarecilik yapan kadınların çalışma ortamında karşılaştığı problemlerle ilgili olarak 15 makale ve tez belirlenmiş ve çalışmaya dahil edilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi deseniyle gerçekleştirilen bu çalışmada tematik inceleme ile okullarda görev alan öğretmenlerle ilgili yapılan araştırmalar araştırma yöntemleri ve konularına göre kategorize edilmiştir. Bu çalışmaların büyük çoğunluğu nitel ve fenomenolojik araştırma deseni kullanmıştır. Derlenen veriler genellikle betimsel analiz ve içerik analizi ile değerlendirildiği belirlenmiştir. Araştırmaların ele aldığı konular sonuçlarda özetlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Sendika, Eğitim Sendikacılığı, Örgütlenme, Değişim

⁴⁴ Öğretmen, Acıbadem Türk Telekom Şehit Mete Sertbaş Ortaokulu, aysegl.dogru@gmail.com

EĞİTİM SENDİKACILIĞI VE ÖRGÜTLENME SORUNU

Ayşe Gül DOĞRU⁴⁵

ÖZET

Yeni teknolojilerin devreye girmesiyle birlikte işgücü talebinin şekli değişmiş, vasıfsız işgücünün yerini bilgi düzeyi yüksek eğitimli işgücü almıştır. İstihdam yapısındaki bu değişiklik, çalışma koşullarının değişmesiyle daha da artmıştır. Eğitim sektöründe istihdam azalırken, çoğunlukla nitelikli işgücü gibi sendikaya ilgisi az olanların da dahil olduğu hizmet sektöründe istihdamın artması ve yeni çalışma türlerinin (esnek/yarı zamanlı çalışma ortaya çıkması) sendikalar için geçmişe göre daha etkili bir örgütlenme sorunu yaratmasına yol açar. Özelleştirme ve taşeron uygulamaları da sendikaların örgütlenme alanını daraltır. Devlet, işveren rolünden giderek uzaklaşması ile kamuda büyüyen ve gelişen sendikacılığı bir varoluş savaşıyla karşı karşıya bırakır. Bu değişiklikler Türkiye'deki sendikal yapılarda köklü bir değişiklik yapılmasını zorunlu hale getirmiştir. Eski sendikal yapılar günümüz sendikalarının örgütsel sorunlarına çözüm üretmede yetersiz kalmaktadır. Sendikaların sivil toplum kuruluşu olarak görevlerini yerine getirebilmesi ancak köklü bir değişimle mümkündür. Peki bu bağlamda kadınların sendikal faaliyetlerdeki örgütlenme sorunu ne boyutta? Bu çalışma bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara da eğilimin hangi yönde olduğuna yönelik bir fikir verecek, bu konuda bir çerçeve çizerek içgörü kazandıracaktır. Bu çalışmada, Eğitim Sendikacılığı ve örgütlenme sorunu ele alınmış ve sonrasında kadınların Sendikal örgütlenme içinde karşılaştıkları sorunları ele alan makale ve tezler değerlendirilmiştir. Literatürde yapılan çalışmalarda Eğitim Sendikacılığı ve örgütlenme sorunu ve kadınların karşılaştığı problemlerin hangi alanlarda yoğunlaştığının belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, yayımlanmış makale ve tezler içinde eğitim sendikacılığı ve örgütlenme sorununu konu alan yayınlar sistematik bir bakış açısıyla incelenmiştir. Böylece çalışmaların hangi konulara yoğunlaştığı, konuyla ilgili bir öngörü ve yol haritası koymak amaçlanmıştır. Bu açıdan yapılan bu araştırma literatürde önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Bu bağlamda eğitim sendikacılığındaki daralma ve örgütlenme sorunu ile ilgili olarak makaleler belirlenmiş ve çalışmaya dahil edilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi deseniyle gerçekleştirilen bu çalışmada tematik inceleme ile yapılan araştırmalar araştırma yöntemleri ve konularına göre kategorize edilmiştir. Bu çalışmaların büyük çoğunluğu nitel ve fenomenolojik araştırma deseni kullanmıştır. Derlenen veriler genellikle betimsel analiz ve içerik analizi ile değerlendirildiği belirlenmiştir. Araştırmaların ele aldığı konular sonuçlarda özetlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Eğitim, Sendika, Eğitim Sendikacılığı, Örgütlenme, Kadın

EDUCATION UNIONISM AND THE PROBLEM OF ORGANIZATION

ABSTRACT

⁴⁵ Okul Müdürü, İstanbul Üsküdar Acıbadem Türk Telekom Şehit Mete Sertbaş Ortaokulu, aysegl.dogru@gmail.com

With the introduction of new technologies, the shape of labor demand has changed, and unskilled labor has been replaced by an educated workforce with a high level of knowledge. This change in the employment structure has been further increased by the change in working conditions. While employment in the education sector decreases, the increase in employment in the service sector, which mostly includes those with little interest in unions such as qualified labor, and the emergence of new types of work (flexible/part-time work) create a more effective organizing problem for unions than in the past. Privatization and subcontracting practices also narrow the organizing space of unions. As the state gradually moves away from its role as employer, the growing and developing unionism in the public sector faces a war of existence. These changes have made it necessary to make a radical change in the union structures in Turkey. Old union structures are insufficient to produce solutions to the organizational problems of today's unions. The ability of unions to fulfill their duties as non-governmental organizations is only possible with a radical change. So, in this context, to what extent is the organization problem of women in union activities? This study will give researchers who will work on this subject an idea about the direction of the trend and will provide insight by drawing a framework on this subject. In this research, Education Unionism and the problem of organization were discussed and then articles and theses addressing the problems faced by women in union organization were evaluated. The studies carried out in the literature aim to determine the problems of Education Unionism and organization and the areas where the problems faced by women are concentrated. For this purpose, published articles and theses on the issue of education unionism and organization were examined from a systematic perspective. Thus, it is aimed to determine the topics on which the studies are focused and to provide a prediction and road map on the subject. In this respect, this research fills an important gap in the literature. In this context, articles regarding the contraction in education unionism and the organizational problem were identified and included in the study. In this study, which was carried out with the document analysis pattern, one of the qualitative research methods, the research conducted with thematic analysis was categorized according to research methods and subjects. The majority of these studies used qualitative and phenomenological research designs. It was determined that the compiled data were generally evaluated by descriptive analysis and content analysis. The topics covered by the research are summarized in the results.

Keywords: Education, Union, Education Unionism, Organization, Change, Woman

GİRİŞ

Sanayi Devriminin başlamasıyla birlikte üretimde makineleşme süreci devreye girmiş, toprakla çiftçileri ve zanaatkârlar bu süreçten en fazla etkilenen kesim olmuştur. Bu kesim üretimdeki makineleşmeyle birlikte işsizlikle karşı karşıya gelince kentlere göç etmeye başlamışlardır. Kentlere göç eden kesim kapitalizm sonucu oluşan işçi sınıfını oluşturmaktadır. Çalışma şartları kötü ve ücretleri düşük olan fabrikalarda çalışan işçi sınıfı bunları değiştirmek için kendi arasında

örgütlenmeye başlamıştır. Tarihte ilk sendikal örgütlenmeler bu şekilde başlamıştır. Örgütlenmelerle ortaya çıkan sendikaların amacı o dönem işçilerin haklarını ve çıkarlarını korumaktır. Bu dönemde örgütlenen işçilere engel olmak için çok ağır yaptırımlar verilmiş fakat işçiler aralarında gizlice örgütlenmeye sayıları da artarak devam etmişlerdir. Sendika çatısı altında toplanan bu tür örgütlenmelerin durdurulacağını anlayan işveren ve devlet bu sendikaları tanımak zorunda kalmıştır. Sendikaları hukuki anlamda tanıyan ilk devlet 1824 yılında İngiltere olmuştur. İngiltereden sonra diğer Avrupa ülkeleri de sendikal örgütlenmeye başlamışlardır. Gelişmekte ülkeler olarak tabir edilen doğudaki ülkelerde ise sendikalaşma daha sonraki yıllarda olmuştur. Kamu sendikaları ise 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra ortaya çıkmıştır. Çünkü kamuda çalışanlar işçilere nazaran daha iyi çalışma şartlarına ve ücretlere sahiptir ve kendilerini devletle bağdaştırmaktadır. Devlete karşı örgütlenmenin olumsuz sonuçlar doğuracağını düşünen kamu görevlileri kamu sendikacılığının gelişimini olumsuz etkilemiştir. Yine o dönem sendikaların değişen sosyal, ekonomik ve siyasal koşullar karşısında yeniden güç kazanabilmesine ilişkin tartışmalarda, kadın işçilerin örgütlenmesi konusu giderek önem kazanır.

Türkiye'deki kamu sendikalarıyla ilgili çıkarılan ilk kanunlarda kamu çalışanlarına gerekli haklar verilmemiş ve olan hakları da kısıtlanmıştır. Zamanla değişen şartlar ve kamu çalışanlarının tepkileriyle birlikte bu kanunlar değiştirilmiş ve geliştirilmiştir. Ancak yine de günümüzde kamu sendikacılığının sorunları tam çözülebilmemiş değildir. Kamu sendikalarının sorunlarının tam olarak çözülememesindeki en alt nedenlerden biri de tam olarak örgütlenememeleri çok sayı da kamu sendikalarının oluşumu olarak gösterilir. Günümüzde hali hazırda 20 farklı işkolunda örgütlü 227 sendika bulunuyor. Çok sayıda sendika oluşumuyla sendikal faaliyetler siyasi faaliyetlere dönüşmüş, sendika içindeki ataerkil yapı ve siyasi yapıya yatkınlığın varlığı da kadın sendikal örgütlenmeyi baskı altına almıştır. Kadınların sendikal örgütlenmede geri durduğu gözlemlenir. Kadınların işgücüne ücretli olarak katılmasıyla çalışma hayatında ve toplumsal yapıda değişiklikler olur. Bu değişiklikler nedeniyle toplumsal yapıda sorunlar ortaya çıkar. Bu yüzden çalışma hayatı yeniden düzenlenmiş ve kadın erkek arasında farklılıklar ortaya çıkarken sendikal olarak kadınları destekleyici bir yapının varlığının da olmadığı görülür. Şimdiki konjoktüre bakıldığında Sarı Sendika yani işçiden çok işverenin menfaatlerini kollayan ve sermaye gücüyle iş birliği içinde bulunan işçi hareketleriyle alınması gereken hakları da engelleyen ve kısıtlayan sendikalar haline gelmiştir. Bu düzen kamu sendikalarında da yer yer görülmektedir.

Sendika

Yunan ve Roma döneminde “Syndic” birliği temsil eden kişi anlamına gelir. İngiltere ve Amerika’da ise “Trade ve Union” kelimelerinin birleşmesiyle işçi ve işveren üst örgütlerini ifade eder. Sanayi devriminden sonra günümüzdeki anlamıyla kullanılır (Güneş, 2013: 63). Sendika terimi ilk Webb’ler tarafından “çalışma şartlarını iyileştirmek ve korumak için işçiler tarafından kurulan sürekli bir topluluk” olarak tanımlanmıştır. Günümüzde ise işverenleri de kapsayacak şekilde “çalışma şartları ve ekonomik şartların korunması ve geliştirilmesi amacıyla tüm meslekler için kurulan örgüt” olarak tanımlanmıştır (Tokol, 2017: 22). Başka bir tanımda ise aynı işkolundaki işçilerin, işverenlere karşı haklarını korumak ve yeni haklar edinmek için 6356 Sayılı Kanun’a göre kurulmuş kuruluşlardır (Aymanıkuy, 2005: 4). Sendikanın tanımı 6356 sayılı yasayla değişmiş olsa da diğer maddelerinin nitelikleri yeni yasada yer almıştır (Tezsezer, 2013: 43). Sendikalar, dil, inanç ve ırk ayrımı gözetmeksizin tüm ücretli çalışanları kapsayan ve bu çalışanların iş hayatındaki sorunlarını çözmek, ortak çıkar ve haklarını savunmak, işçilerin birlik ve bütünlüğünü bir bütün olarak göstermek amacıyla kurulan güç örgütleridir. Sendika değişen toplumsal yaşamın dengesi olarak ortaya çıkmıştır. 18. yüzyılın sonunda İngiltere’de yaşanan Sanayi Devrimi çalışma ilişkilerini değiştirirken elle yapılan üretimden fabrika üretimine geçiş yaşanmış ve böylece bugünkü anlamıyla işçi-işveren ilişkileri ortaya çıkmıştır. İşçiler kolektif olarak işverenlere karşı daha güçlü olacaklarının farkına varmıştır. Sendikaların oluşması işçi ve işveren ilişkilerinin gelişmesi ve değişmesi sonucunda ortaya çıktığından sendika kavramı; tüm çalışanları değil de sadece işçi ve işverenler temel almıştır.

Çalışma hayatı, tüm mensupları açısından değişime uğradıkça kamu görevlileri de dâhil olmak üzere sendika kavramı genişlemiş ve tüm çalışan kesimi içine almıştır (Akar,2014).

Eğitim Sendikacılığı

Demokratik toplumların vazgeçilmez unsurlarından biri de sivil toplum kuruluşlarıdır. Sivil toplum kuruluşlarının başında gelen sendikalar, kuruluş amaçları doğrultusunda; Sorumlu oldukları hizmet kollarında çalışanların ekonomik ve sosyal hak ve menfaatlerini korumayı ve geliştirmeyi amaçlar. Sendika bağlılığı, sendikaların hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olma konusunda bu yapının önemli bir parçasını oluşturur. Dünya sendikal hareketinde olduğu gibi ülkemizde de kamu görevlilerinin örgütlenme mücadelesi işçilerden sonra başlar. Bu mücadelede öğretmenler başı çeker. Çünkü öğretmenleri diğerlerinden farklı yapan şey içinde bulunduğu toplumun sorunlarına karşı duyarlı olmalarıdır. Ülkemizde öğretmenlerin ilk örgütlenmeleri 20. yüzyılın başında, diğer batı ülkelerine göre geç bir şekilde, İkinci Meşrutiyet sonrasına rastlanmaktadır. İlk öğretmen örgütlerinin ortaya

çıkışı Fransa'da 1831'e kadar geriye giderken, dönemin ekonomik, sosyal ve siyasal koşulları sebebiyle İkinci Meşrutiyet'e kadar bizim toplumumuzda herhangi bir öğretmen derneğine bile rastlanmamıştır (Akyüz, 2009). Günümüz sınırlarımız içerisinde kurulan ilk öğretmen örgütü İkinci Meşrutiyetin ilanından sonrasında Darülfünun ve Darümuallimin mezunları tarafından İstanbul'da kurulan Encümen-i Muallimin'dir. Sonrasında 1925'te kurulan Türkiye Muallimler Birliği öğretmenlerin hukukunu ve menfaatlerini savunmak, öğretmenlik mesleğini itibarını yükseltmek ve Cumhuriyetinin ilke ve ideallerine göre yeni nesli yetiştirilmesine katkı sağlamak amacı taşımıştır. 1961 Anayasası'nın tanıdığı sendika hakkının ise 624 sayılı Devlet Personeli Sendikaları Kanunu'nun 1965 yılına kadar yasallaşmaması nedeniyle öğretmenlerin bu tarihe kadar sendika kuramamalarına neden olmuştur. (Koç, 2006: 15). 1965 yılında kurulan Türkiye Öğretmenler Sendikası TÖS kurulduğu andan itibaren öğretmenlerin yıllarca ihmal edilmiş ve birikmiş sorunlarına yönelik faaliyetlere girişmiştir. TÖS ortaya koyduğu sorunları öğretmen sorunları ve sendikalaşmaya dair sorunlar başlıkları altında ele almış ve bu konularda da çözüm önerilerini sunmuştur. 1985 yılına gelindiğinde öğretmenlerin dernek kurmaları yasalarca engellenmiştir. Bu yasal engelleri aşabilmek adına emekli ya da işten atılmış öğretmenlerin öncülüğünde "Eğitim-iş" şirketi kurulur. 1982 Anayasası Meclisinde TBMM'de kabul edilen Anayasa taslağında kamu görevlileri yer alırken sendikalaşmayı yasaklayan açık hüküm Milli Güvenlik Kurulu tarafından tasarıdan çıkarıldı. Nihayet 4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu ile hukuki zemine kavuştu. Sendikaya üye olan eğitim emekçilerinin sendikaları bir şekilde örgütsel faaliyetlerine devam eder. Bu yasa her ne kadar grev ve toplu sözleşme hakkını içermese de 4688 Sayılı Kanun'un getirmiş olduğu yasal zemin ile çalışmalarını hızlandıran sendikalar üye sayılarını hızla artırmış, yapmış oldukları eylemler ile diğer hizmet kollarındaki sendikalara örnek olmuşlardır (Cerev, 2013). 1982 Anayasası ile sendikal hakların önemli ölçüde gerilemesi, 2012 yılına kadar memurlara toplu sözleşme hakkının verilmemesi ve hala grev hakkına sahip olmamaları, yıllar geçtikçe çalışanların sendikal mücadeleye olan güvenini azaltmış, sendikalı olmanın gerekliliği sorgulanmaya başlamıştır. Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu'nun kabul edilmesiyle yasalanan kamu çalışanları örgütlenmelerini daha rahat ve yasal dayanakları olarak yapmaya başlamışlardır. Böylece mücadelelerini sürdüren eğitim çalışanları, özellikle yaptığı eylemler ile ve oluşturdukları konfederasyonlar ile diğer kamu görevlilerine de örnek olmuşlardır. Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu'nun kabul edilmesiyle yasalanan kamu çalışanları örgütlenmelerini daha rahat ve yasal dayanakları olarak yapmaya başlamışlardır. Böylece mücadelelerini sürdüren eğitim çalışanları, özellikle yaptığı eylemler ile ve oluşturdukları konfederasyonlar ile diğer kamu görevlilerine de örnek olmuşlardır.

Örgütlenme Sorunu

Yıldız (2015)'a göre, eğitimcileri sendikal eylemlere yüksek oranda katılım gösterirken sosyal faaliyetlere pek rağbet etmemeleri ve sendikalı öğretmenler arasında sendika-siyaset ilişkisi en büyük problem olarak görülürken sendikalar, karar alma süreçlerine ve sosyal faaliyetlerine kadın öğretmenlerin ilgisini çekememiştir.

Köse (2013)'e göre, Sendikaya üye olan kadın çalışanların sendikal gelişmeleri takip etme ve sendikal faaliyetlere katılma noktasında çekingen kaldıkları görülmüştür. Genel olarak bakıldığında, kadın çalışanların sendikal bilinç ve bağlılıkları ile sendikal faaliyetlere katılımlarının düşük, kadın üyelerin sendikal faaliyetlere katılım düzeyinin düşük olmasının altında yatan en büyük nedenin mevcut sendikal ilgisizlik ve buna bağlı olarak sendikal bilinçsizlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tekeş (2010) "Öğretmenlerin Sendikalardan Beklentileri" başlıklı çalışmasında öğretmenlerin ekonomik beklentilerinin sosyal ve siyasal beklentilerine göre daha yüksek olduğu, sendikalardan hak ve menfaatlerini korumasını, sosyal olarak dayanışma ortamı sağlamasını ve günlük siyasetten uzak iş yapmasını istedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Arslan (2015) "Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenmeye İlişkin Tutumları ve Sendikal Örgütlenme Nedenleri" başlık çalışmasında öğretmenlerin sendikalara haklarını daha iyi ve örgütlü biçimde savunmak için üye oldukları, sendikaların öğretmenlerin beklentilerine yeteri kadar cevap vermediği, sendika-siyaset ilişkisinin olması gerekenden fazla olduğu, sendikaların adam kayırmacılığı teşvik ettiği, sendika üyesi olmanın birçok öğretmene güven duygusu verdiği, bununla birlikte birçok öğretmenin sendikalara mevzuatı daha rahat takip edebilmek amacıyla üye olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Örgütlenme Sorunu ve Kadın

Bayar (2016)'a göre, eğitim yöneticilerinin sendikaya karşı sorumluluk faktöründe sendikal bağlılık düzeyi, sendikal sadakat, sendika için çalışmaya isteklilik ve sendikalılığın önemi yönünden erkeklerin sendikal sadakat, sendika için çalışmaya isteklilik ve sendikalılığın önemine inanma faktörlerinde sendikal bağlılık düzeyleri kadınlardan daha fazla olduğu sonucuna varmıştır.

Alp,Yenihan (2015)'e göre, kadınların sendikal yönetimlerde yetersiz temsiline değinirken bu yetersiz temsilin, piyasadaki kaynaklı olabileceği gibi cinsiyet ayrımcılığından da kaynaklanabileceği bu bağlamda son 30-40 yıllık süreçte artan kadın işgücünü piyasaya çekmek için sendikaların kendini yenileme girişimi noktasında kadın yöneticilere ihtiyacı olduğu sonucuna varmıştır.

Adaçay,(2019)'a göre Cinsiyetler arası ayrımcılığın sendikal düzeydeki yansımalarına işaret ederek, özellikle kadınların sendikaların yönetim kademelerinde yer alamayıklarının sosyal ve ekonomik politikalar açısından önemini vurgulamaktadır.

Urhan,(2017) Sendikaların hiyerarşik ve bürokratik yapılanmalarının, kadınların yeni örgütlenme deneyimlerini içermekten ve istihdam ilişkilerinin niteliğindeki değişmelere cevap vermekten uzak olduğu düşüncesi yaygınlaşmaktadır. kadınların sendikalardaki ikincil konumunu değiştirebilecek araçlardan birisi olan sendika içi kadın örgütlenmesi ile demokrasi modelleri arasındaki ilişki üzerinde durulacaktır

Keleş, (2017)'de ise İdeolojik farklılıkların belirleyici olduğu kadın sendikacılar, toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki algı da farklılık gösterdiği için kadınların sendikalarla kurduğu ilişkinin, sendikacılığa bakış açılarının, sendikal faaliyetlerin yürütülme biçimine ilişkin düşüncelerinin ve sendikacılıktaki hedeflerinin birbirinden oldukça farklı olduğundan örgütlenmenin yetersiz olduğu sonucuna varmıştır.

Yenihan,Cerev,2016 ise, aile içerisindeki rollerinden dolayı sendikal faaliyetlere katılamamaları, ailevi yükümlülüklerinin yönetime katılmalarına engel olması, sendikal faaliyetlere katılım konusunda çalıştıkları kurumların engellemeleri, sendikaların kadın üyelerinin cinsiyetlerinden kaynaklı sorunlarla yeterli düzeyde ilgilenmemesi, yönetime katılma noktasında gizli bir cinsiyet ayrımcılığının varlığı şeklindedir.

YÖNTEM

Bu araştırmada, Eğitim Sendikacılığı ve örgütlenme sorunu ele alınmış ve sonrasında kadınların Sendikal örgütlenme içinde karşılaştıkları sorunları ele alan makale ve tezler değerlendirilmiştir.

Bu araştırma, literatürde yapılan çalışmalarda Eğitim Sendikacılığı ve örgütlenme sorunu ve kadınların karşılaştığı problemlerin hangi alanlarda yoğunlaştığının belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, yayımlanmış makale ve tezler içinde eğitim sendikacılığı ve örgütlenme sorununu konu alan yayınlar sistematik bir bakış açısıyla incelenmiştir. Böylece çalışmaların hangi konulara yoğunlaştığı, konuyla ilgili bir öngörü ve yol haritası koymak amaçlanmıştır. Yapılan bu çalışmanın bu konuyla ilgili çalışmak isteyen araştırmacılara genel bir çerçeve çizerek bir öngörü geliştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma, Eğitim Sendikacılığı ve örgütlenme sorununu konu alan çalışmaları nitel desende, döküman analizi ile incelemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Doküman incelemesi, bilgiyi temelden araştırmak, irdelemek için belirli bir çerçevede akademik incelemelere dayalı çalışmaları ele almayı, düzene koymayı, ayrıştırmayı ve değerlendirmeyi kapsar.

Ayrıca veri yönteminin doğrudan gözleme dayalı olmadığı durumlarda da başvurulan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sendikacılık tarihi göz önüne alındığında erkek egemen yani ataerkil bir yapı içinde başlayan sendikal örgütlenmeler hem yapısal hem de işlevsel olarak birçok değişim geçirmelerine ve üyelerine cinsiyetleri açısından fırsat eşitliği tanımalarına rağmen, yazılı olmayan bir şekilde erkek egemen yapılarını devam ettirmektedirler. Bu yapı içerisinde üyelerinin sosyal ve ekonomik haklarını her platformda savunmayı görev edinen sendikal örgütlerin, konu kadın üyeleri gibi genelden farklı sorunları olan grupların problemleri söz konusu olduğunda gerekli düzeyde çalışmalar yapmadıklarını veya yapamadıklarını söylemek mümkündür.

Sendikaların üyelerine karşı şeffaf olmayıp sarı sendika formunda bir yol izlemesi üyelerinin sendikal örgütlenme gücünün zayıflayarak sendikal örgütlenmeden uzak bir yol izlemelerine neden olmuştur. Aksine Sendikalarından Beklentileri ekonomik beklentilerinin sosyal ve siyasal beklentilerine göre daha yüksek olduğu, sendikalardan hak ve menfaatlerini korumasını, sosyal olarak dayanışma ortamı sağlamasını ve günlük siyasetten uzak iş yapmalarını istemektedirler.

Sendikal örgütlenmede kadınlara bakınca kadınların toplumsal normlar tarafından dayatılan rollerin, kadınları aile yaşamı dışındaki alanlarda kimi zaman istem dışı kimi zaman da istekli olarak geri planda bıraktığı söylenebilir. Aynı durum sendikalı kadınlar içinde geçerlidir. Sendikalı kadınların, çalışan kadın kimliğinin yanında aynı zamanda bir eş, anne ve kimi zaman da kız evlat olma rolleri ve bu rollerin getirdiği hem toplumsal baskılar hem de sorumluluklar, doğaldır ki sendikal faaliyetlere katılma ve örgütlenme noktasında sendikalı kadınları olumsuz yönde etkilemektedir.

Sendikalı kadınların sendikal örgütlenmeye katılımının sağlanması ve artırılması öncelikle sendikaların ve sendikaların karar organlarının görevidir. Üyelerinin sosyal ve ekonomik haklarını korumayı taahhüt eden kuruluşlar, tüm üyelerinin sorunlarını dikkate almalı ve çözüm bulmaya çalışmalıdır. Sendikalı kadınların toplumsal cinsiyet perspektifinden görevlerini hafifletmeye ve bu konuda kadınlara yardımcı olmaya yönelik geliştirilecek proje ve çözüm arayışları, sendikalı kadınların sendikal faaliyetlere katılımını artırabilecektir. Kadınların belki de en büyük sorumluluğu, anne oldukları için toplum tarafından kendilerine yüklenen ve normal şartlarda eşleriyle paylaşmak zorunda oldukları halde geçmişten günümüze tek başlarına üstlenmek zorunda kaldıkları aile içi sorumluluklarıdır. Aile içinde neredeyse tek başına, dışarıdan yardım almadan, hem maddi hem de manevi nedenlerle bakımını üstlenen çocuklar, sendikalı kadınların sendikal faaliyetlere katılımının

önündeki en büyük engellerden biri. Sendikalar, üyelerinin çocukları için kreşler, kreşler ve anaokulları kurarak hem toplu iş sözleşmeleri yoluyla hem de kendi imkanlarıyla bu sorunun aşılmasına yönelik önemli adımlar atabilecektir.

Cinsiyetin kadınlara yüklediği diğer roller ise eş ve kız çocuk olmaktır. Evli kadınların eşlerine, bekar kadınların ise ailelerine karşı sosyal sorumlulukları, sendikalı kadınların sendikal faaliyetlerde yeterince yer almasını engellemektedir. Günümüz koşullarında ve toplumsal algı çerçevesinde sendikalı kadınların mesai saatleri dışında, gece geç saatlerde veya kadının evinden uzakta gerçekleştirilen faaliyetlere katılması neredeyse imkansız hale gelmiştir. Bir diğer sorun ise sendikal örgütlerin erkek egemen yapılarıdır. Erkek egemen bir yapıda sendikalı kadınlar ve aileleri zaman zaman tedirgin olabiliyor ve içine kapanabiliyor. Sendikal faaliyetlerin zaman ve yerinin kadın üyelerin katılabileceği şekilde düzenlenmesi kadınların sendikal faaliyetlere katılımı açısından önemlidir.

Sendikaların erkek egemen yapısı, hem kadınların sendikal faaliyetlere katılımı hem de kadınların sendikaların karar organlarında yer bulması açısından sorundur. Birbiriyle bağlantılı olduğu söylenebilecek bu durum, ancak sorunlardan biri ortadan kaldırıldığında diğer sorunun çözümünde ilerleme sağlanmasına olanak sağlayacaktır. Kadın üyelerin sendika yönetim ve karar alma organlarında daha fazla yer alması, sendikaların erkek egemen yapısının yanı sıra sendikal faaliyetlerin yapısını da değiştirecek ve kadınların sendikal faaliyetlere katılımını artıracaktır. Sendikal örgütlerin yönetim ve karar alma organlarında siyasi kota benzeri sistemlerin uygulanması, kadın-erkek arasındaki dengeyi sağlayabileceği gibi, kadın üyelerin cinsiyete dayalı sendikal sorunlarına da çözüm getirebilir.

Sonuç olarak; Mevcut çalışmalar analiz edildiğinde çalışmaların bulgularından ve literatürde yapılan diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında bulguların genel olarak birbiriyle örtüştüğü görülmektedir.

Mevcut bulgulara dayanarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Şimdiki konjoktüre bakıldığında Sarı Sendika yani işçiden çok işverenin menfaatlerini kollayan ve sermaye gücüyle iş birliği içinde bulunan işçi hareketleriyle alınması gereken hakları da engelleyen ve kısıtlayan sendikalar haline gelmiştir. Bu düzen kamu sendikalarında da yer yer görülmektedir. Eğitim sendikaları siyasi partilerin görüş ve amaçları doğrultusunda hareket etmemeli, üyeleri için samimi çalışmalar yapan örgütler haline gelmelidir.
2. Eğitim sendikaları, üyeleri arasındaki iletişim ve etkileşimi artıracak mekanizmalar kurmalı; Ekonomik, sosyal, sanatsal ve kültürel faaliyetlerini artırmalı.

3. Eğitim sendikaları, üyelerini hakları konusunda bilgilendirecek çalışmalar yapmalı; sendikali veya sendika üyesi olmayan öğretmenleri sendikalar ve önemi hakkında bilgilendirici, tanıtıcı çalışmalar yaparak sendikal örgütlenmeye teşvik etmeli.
4. Eğitim sendikaları, toplum önünde öğretmenlik mesleğinin itibarını korumalı ve itibarsızlamaya karşı birleşme yetisine sahip olarak parçalanmadan birleşerek çalışmalar yapmalıdır.
5. Eğitim sendikaları örgütlenmede kadın üye kazanma çalışmalarını arttırmalı ve sendika yönetimlerinde kadınlara daha fazla yererek eşit sayıda yönetim anlayışına sahip olmalıdır.
6. Eğitim sendikaları kendi içinde kapalı bir yol izlememli aksine toplumun ortak değerleri konusunda hassas olmalı ve buna yönelik çalışmalarda bulunmalı; toplumun her kesiminden gelecek fikirlere de değer vererek programına almalıdır.

KAYNAKÇA

Adaçay,R.(2019). Sendikalarda Kadınların Eksik Temsilinin Bir Nedeni Olarak Toplumsal Cinsiyet: Türkiye Örneği.Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt20, Sayı:3

Akar S. Memur Sendikalarının Gelişim Süreçleri ve Öğretmen Sendikalarının Değerlendirmesi. Okan Üniversitesi Türkçe İşletme Yüksek Lisans Bitirme Proje Ödevi, Kocaeli, 2014.

Alp,E. ve Yenihan, B.(2015) *Değişen Sendikal Anlayış ve Sendika-Kadın İlişkisine Eleştirel Bir Yaklaşım*.Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 11, Sakarya

Arslan, Cihat. Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenmeye İlişkin Tutumları ve Sendikal Örgütlenme Nedenleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas, 2015.

Aymankuy, Ş.Y. (2005). "Konaklama İşletmelerinde Sendikaların Hizmet Kalitesine Etkileri", Sosyal Bilimler Dergisi, C.8, S.14, ss.1- 22.

Barutçugil, İ. (2002). İş Yaşamında Kadın Yönetici, İstanbul, Kariyer Yayınları.

Bayar, Levent. Serhat. Kamu Sağlık Çalışanlarının Sendikal Bağlılığı İzmir İli İncelemesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2006.

Baybora, Dilek. Sendikaların Siyasi Faaliyetlerinin Yasal Çerçevesi, Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi, C.7, S.2, Ankara, 2003.

Çakır Ö. (2008). Türkiye’de Kadının Çalışma Yaşamından Dışlanması. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 31, Temmuz-Aralık, 25-47.

Çelik, V. (2002). Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına Yön Veren Temel Eğitimler. 21.Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

- Ekşi, A. İ. (2018). Eğitim Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar Eğitim Sektöründeki Kadın Yöneticilerin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Yolları. Sunum Raporu, İstanbul.
- Ertürk, Ş. (2008), "Uluslararası Belgeler ve Avrupa Birliği Direktifleri Işığında Çalışma Hayatımızda Kadın Erkek Eşitliği", Belediye-İş Sendikası AB'ye Sosyal Uyum Dizisi, Ankara.
- Gökalp, İ.E. (2013). "İletişim Teknolojileri ve Sendika", Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, C.4, S.7, ss. 63-74.
- Güneş, H. (2013). "Sendikal Haklar ve Ülkemizde Kamu Görevlileri Sendikacılığının Gelişimi", ÇSGB Çalışma Dünyası Dergisi, C.1, S.1, ss. 62-79.
- Keleş, D. (2017).Türkiye’de Sendika Kadın İlişkisi: Sendikacı Kadınların Bakış Açıklarına İlişkin Değerlendirme. 15. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi
- Köse, Pınar. Sendika Üyesi Kadınların Sendikal Faaliyetlere Katılım Düzeyi ve Bunu Etkileyen Sosyolojik Faktörler: Afyonkarahisar Eğitim Sendikaları Örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar, 2013.
- Negiz, N. ve Yemen, A. (2011). Kamu Örgütlerinde Kadın Yöneticiler: Yönetici ve Çalışan Açısından Yönetimde Kadın Sorunsalı. SDÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 24, 7-8.
- Scott, Joan W., Kadın İşçi, Duby G., Perrot M.(Ed.), Kadınların Tarihi, (Fethi A., Çev.), Cil IV İş Bankası Yayınları: İstanbul.
- Tekeş, Mehmet. Ali. Öğretmenlerin Sendikalardan Beklentileri (İstanbul Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2010.
- Tezsezer, S. (2013). "Toplu İş İlişkileri ve Sendikal Haklar Bakımından Yeni Yasanın Değerlendirilmesi", C.5, S.1, ss. 41-50.
- Tikici, M. (1998). Malatya’da Hizmet Üreten Özel Sektör İşletmelerinde Kadın ve Erkek Yöneticilerin Liderlik Özellikleri Açısından Karşılaştırılması. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2 (2), 53-67.
- Tokol, A. (2017). Endüstri İlişkileri ve Yeni Gelişmeler. Bursa: Dora Yayınevi.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK),2021. Toplumsal Cinsiyet İstatistikleri. Türkiye İstatistik Kurumu,Mart,2022,Yayın 4651.Ankara. <http://www.tuik.gov.tr>
- Tükeltürk, A., Ş., Perçin, Ş., N. (2008). Turizm Sektöründe Kadın Çalışanların Karşılaştıkları Kariyer Engelleri ve Cam Tavan Sendromu: Cam Tavanı Kırmaya Yönelik Stratejiler. Yönetim Bilimleri Dergisi, Cilt 6, Sayı 2, s. 113-128
- Urhan, B. (2017). *Sendika İçi Demokrasi ve Sendika İçi Kadın Örgütlenmesi*. Sosyal Siyaset Konferansları, Sayı: 69, 2015, 29-58
- Yenihan,B., Cerev,G.(2016). *Sendikalı Kadınlar ve Yaşadıkları Sorunlar: Kocaeli-Gölcük’de Kamu Çalışanları Sendikaları Üzerine Nitel Bir Araştırma*.Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, Cilt14, Sayı:4
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). "Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri", (6. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldız, Ebubekir. Sendikalı Öğretmenlerin Sendikal Faaliyetlere Katılımları (Kocaeli Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2015.

EĞİTİM DENETİMİNDE ETİK

NURGÜL DİPOVA⁴⁶

ÖZET

Bu araştırma, eğitim denetiminde etik olmayan davranışlar problemine yönelik yapılmıştır. Etik, eğitim denetiminin olmazsa olmazlarından. Bununla birlikte etik, denetim koşullarına, kişilere, durumlara bağlı olarak oldukça belirsizlik taşıyan bir nitelik gösterir. Dolayısıyla eğitim kurumlarında etik standartların geliştirilmesi zor bir süreçtir. Etik ilkelere uygun hareket etme, güven oluşturma, işbirliği içinde çalışma ve paylaşma eğitim denetiminde önemli yere sahiptir. Ayrıca eğitim denetiminde etik eğitimcilerin örgütleriyle bütünleşmesine katkı sağlar. Bu çalışma alan yazındaki bilgilere, yapılan araştırma sonuçlarına dayalı olarak eğitim denetiminde etik kavramına açıklık getirmek, taşıdığı önemi ortaya koymak ve etik açıdan etkili denetim önerileri geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Alan yazın taramasındaki görüşlere ve yapılan araştırma sonuçlarına dayanan bu çalışmada amaç, etik kavramını tanımlamak, denetimde taşıdığı önemi ortaya koymak, bu alanda yapılan araştırma sonuçları ve denetim sürecinde karşılaşılan birtakım örnek olaylarla, etkili denetim açısından öneriler geliştirmektedir. Bu bağlamda yapılan örnek olay incelemelerinde ulaşılan sonuçlar, etik olmayan yönetici davranışlarının öğretmenlerin başarı ve iş doyumunu olumsuz etkilediğini; etik kurallar açısından ikilem yaşandığını; mesleki bilgi ve beceri yetersizliğinin tükenmişlik duygusunun yaşanmasına yol açtığını; geleneksel önyargılara dayalı tutumlarla profesyonel meslek anlayışının henüz oturmadığını göstermektedir. Sonuç olarak bu projede yapılan alan yazın taramasında elde edilen kaynaklar ve etik alanında yapılmış olan çalışmalar da gösteriyor ki denetimde etik açıdan iyi uygulamaların yanında, eksiklikler ve yanlışlıklar da mevcut. Ayrıca yer verilen örnek olaylardan yola çıkılırsa da bazı etik sorunların karşılaşıldığı gözlemlenmektedir. Bu çalışmada gerek denetimin tam anlamıyla doğru yapılmamasından gerekse denetmenin liderlik anlayışını ve geliştirici denetimi benimsememesinden kaynaklı etik problemler yaşandığı; ülkemizde de denetimde bu açıdan eksiklikler olduğu, öğretmenlerin, idarecilerin ve eğitim denetmenlerinin etik konusunda yol alması gerektiğinin önemi anlaşılmaktadır. Denetimde etik, dayandığı temeller ve denetim koşulları, durumlara bağlı olarak, belli bir takım etik standartlarının oluşturulması ve bu standartlara tam olarak uyulması açısından bazı zorluklar ortaya koyar. Bununla birlikte, zor olsa dahi, etik standartların geliştirilmesi insanlara, neyi nasıl yapacakları hakkında temel düzeyde yol göstericilik sağlar ve eleştirel bakış düzeyini arttırır. Bu durum, örgüt çapında sorumluluk alma ve hesap verme mekanizmalarının gelişmesini temin eder. Türk Milli Eğitimi teftiş sisteminde etik birtakım ilkeler bulunmasına rağmen, bunların standart oluşturacak şekilde geliştirilmesi etik uygulamaların yerleşmesine zemin hazırlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: denetim, etik, eğitim denetmeni, eğitim kurumları

⁴⁶ Öğretmen, Bafra Bilim Ve Sanat Merkezi, nrglkyy@hotmail.com

T.C.

EĞİTİM DENETİMİNDE ETİK

Nurgül DİPOVA

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, SAMSUN

ÖZET

Bu araştırma, eğitim denetiminde etik davranışların önemine odaklanmıştır. Etik, eğitim denetiminin olmazsa olmazlarından. Bununla birlikte etik, denetim koşullarına, kişilere, durumlara bağlı olarak oldukça belirsizlik taşıyan bir nitelik gösterir. Dolayısıyla eğitim kurumlarında etik standartların geliştirilmesi zor bir süreçtir. Etik ilkelere uygun hareket etme, güven oluşturma, işbirliği içinde çalışma ve paylaşma eğitim denetiminde önemli yere sahiptir. Ayrıca eğitim denetiminde etik eğitimcilerin örgütleriyle bütünleşmesine katkı sağlar. Bu çalışma alan yazındaki bilgilere, yapılan araştırma sonuçlarına dayalı olarak eğitim denetiminde etik kavramına açıklık getirmek, taşıdığı önemi ortaya koymak ve etik açıdan etkili denetim önerileri geliştirmek amacıyla yapılmıştır.

Anahtar Sözcükler: denetim, etik, eğitim denetmeni, eğitim kurumları

GİRİŞ

Etik, davranış ilkesi olarak hayatımızın her alanında yer alan bazen farkında olmadan ilkelerine uydugumuz felsefe dalıdır. İnsan olmanın ve insanca yaşamının bir gerekliliği olan “etik” yaşamımızda önemli bir yere sahiptir ve her geçen gün daha fazla öneme sahip olmaktadır. Yaşam tarzımızı etkileyen sosyal, ekonomik ve kültürel değişimler ve biçimlenmeler her alanda karşımıza çıkmaktadır. Etik insanın davranışlarına toplum içinde, işine, bulunduğu ortama göre şekil alan davranış örgüsüdür. Her alanın her ortamın ve her iş alanının farklı etik ilkeleri vardır. Ancak temel teşkil edecek bazı ilkeleri de vardır. Toplum içinde cereyan eden etik ve etik dışı davranışlar vardır. Bu durum örgütler içinde geçerlidir.

Denetim, eğitimin en önemli gelişim basamağıdır. Etik açıdan denetimde yer alan bazı ilkeler vardır. Denetimdeki etik ilkeler, denetimin her boyutunda ve tüm sürecinde yer alır. Eğitimin ayrılmaz bir boyutu olan “denetim”, insan ilişkilerine dayalı bir süreç olarak işlevsel bir belirleyiciliğe sahiptir. Eğitim denetmeni, iletişim kuran, insanların birbirini dinlemesini sağlayan, sorunları ve birbirine yardım edecek kaynakları bir araya getiren, bireyleri yeni çalışmalar yapmaya teşvik eden, öğretim sürecinde bireyleri güvenli hissedebilecekleri uygun önerilerde bulunan ve kaynak sağlayan kişi konumundadır. Ancak bu işleri tam anlamıyla gerçekleştirebilmek için etik unsuru her zaman önemini korumakta ve denetimle ilgili

değerlendirme ve tartışmaların merkezinde yer almaktadır(Özmen, F.;Güngör, A., 2008:137-155).

Alan yazın taramasındaki görüşlere ve yapılan araştırma sonuçlarına dayanan bu çalışmada amaç, etik kavramını tanımlamak, denetimde taşıdığı önemi ortaya koymak, bu alanda yapılan araştırma sonuçları ve denetim sürecinde karşılaşılan birtakım örnek olaylarla, etkili denetim açısından öneriler geliştirmektedir.

1.ETİK KAVRAMI

Etik kavramını tanımlamak kolay değildir. Buna karşılık literatürde birçok etik tanımı yapılmıştır. Felsefi bir disiplinin adı olan “etik”, köken olarak Latincedeki “ethos” sözcüğünden gelmekte olup, iki farklı kullanım söz konusudur. İlk kullanımı, alışkanlık, töre, gelenek anlamlarını taşır. İkinci kullanımı ise aktarılan eylem kurallarını ve değer ölçülerini sorgulayarak, üzerinde düşünerek, talep edilen iyiyi gerçekleştirmek için onları alışkanlığa dönüştürme biçimidir ki, töre ve gelenek böylelikle kişilik anlamını da kazanmakta ve erdemli olmanın temel tavrı olarak pekiştirilmektedir. Aristoteles, etiği kuramsal felsefeden (mantık, fizik, matematik, metafizik) ayırarak kendi başına bir felsefe alanı olarak ele alan ilk filozoftur. Kuramsal felsefenin konusunu değişen ve değişmez var olan oluştururken, pratik felsefede insan eylemleri ve onların ürünleri söz konusuydu.(Pieper,1999:29)

Etik, bireylerin grupların ya da organizasyonların eylemlerini kuvvetle etkileyen davranış ilkeleridir. Bireyin etik kavramının temelini felsefe, kültürleşme, bireysel inançlar ve görüşler oluşturur. Sonuçta etik, düşünce örüntüleri, tutumlar, bireysel ve grup eylemleri bireysel yanıtlar yoluyla yorumlanır. (Peach Reddick,1986:14). Etik, bir toplum, bir kültür ya da grubun çeşitli etkilerle kabul görmüş davranış normlarını ifade eder. Russell’a göre etik, bir topluluğun ortak isteklerini bireylere benimsetme girişimidir. Ayrıca etik, bireylerin isteklerinden bazılarını yalnızca kişisel değil, evrensel bir önem verilmesini de gerektirmektedir.

“Etik, Sokrat zamanına dayanan felsefenin bir parçasıdır. Etik, insan davranışlarının araştırılmasıyla ilgilenir etik ya da ethos ‘karakter’ anlamına gelir. Bu nedenle etikle uğraşan biri, insanların yaptıkları işlerle ve bunları nasıl yaptıklarıyla ilgileniyor demektir.” (White, 1988). İnsanların doğru ya da yanlış yaptıkları işler ve bunları yapma biçimleri yanlış mıdır, doğru mudur? Storm (1989) etiği “birden fazla insanı etkileyen ya da insanın karakterini, dolayısıyla değerlerini etkileyen faaliyetleri ve tutumları içeren değerler tercihleri olarak tanımlamaktadır. Bu tercihler insana saygı, adalet ve karşılıklılık gibi ilkeler ile zorunluluklar, haklar gibi insan ilişkilerini düzenleyen ahlaki kuralları içerdikleri zaman ahlaki değerleri ya da etik değerleri gösterirler.”

Santa Clara Üniversitesi, Uygulamalı Etik Merkezi(SCU,2007) tarafından etik, insanların, eş, arkadaş, ebeveyn, vatandaş, öğretmen vb. kendilerini buldukları birçok durumda nasıl hareket etmeleri gerektiğini söyleyen davranış standartları olarak da ifade edilmektedir. Ancak etik standartların oluşturulması oldukça zor bir süreçtir. Bu zorluk etik standartların hangi temele dayandırılacağı özel durumlarla karşılaşıldığında bu standartların nasıl uygulanacağına ilişkin bu iki temel sorunu içermektedir.

Cevizci (2002:1,3), etik kavramını daha kapsamlı bir biçimde, “Belli bir yaşama idealini hayata geçirebilmek için mücadele eden, çağı ve üyesi olduğu toplumun yaşayışını eleştiren hatta mahkum eden, mevcut değerler silsilesi yerine alternatif değerleri koruyan, yaşama kurallarını açık seçik tanımlayan, kısaca hayata anlam katan ahlaki ilkeler teorisi, felsefe disiplini” olarak tanımlamaktadır. Ahlak ise, “ İnsanın başka varlıklarla belirli normlara göre gerçekleşen ilişkilerinin, norm, değer ve kuralların bütününe ifade etmektedir” şeklinde tanımlamaktadır.

Etik, kişinin davranışlarına temel olan ahlak ilkelerinin tümüdür. Başka bir ifadeyle etik, insanlara işlerin nasıl yapılması gerektiğini belirlemede yardımcı olan kılavuz değerler, ilkeler ve standartlardır. Etik aynı zamanda bir süreçtir. Bu süreçte karar alırken ve uygulamayı yaparken belirli değerlere bağlı kalınarak hareket edilir. Etik felsefenin ahlakla ilgilenen dalına denilmektedir.

Kısaca Etik, geçmiş ve bu güne ilişkin doğru ve yanlış ölçülerin anlatımıdır. İnsanların töresel ya da ahlaksal ilişkilerini, davranış biçimlerini ve görüşlerini araştıran bir felsefe dalıdır.

1.1. Etik ve Ahlak Kavramlarının Karşılaştırılması

Etik, daha çok kuramsal bir çerçevede, genel olarak törelere ilişkin bir üst bakışı ve felsefi yaklaşımı ifade ederken; ahlak, daha çok uygulamaya dayalı, somut, münferit ve özel durumlarla ilgilidir. Etik, ahlak ilkesini ya da ahlakiliği öngören eylemleri yargılama ölçütünü sorgular ya da ahlaki norm ve değerlerin geneli bağlayan nitelikteki koşullarını araştırır. Ahlak ise doğrudan yapılan eylemler ve bunların normlara uygunluğu ile ilgilidir. Ahlak, bir kimsenin eylemlerini nitelendirmede kullanılır. Bir başka fark ise, ahlakın etikten çok önce var olmasıdır.

1.2. Etikle ilgili kavramlar

Etik kavramını, değer, ilke, kural, standart gibi kavramlardan ayırmak pek mümkün değildir. Çünkü bu kavramların varlığı etiğin güçlenmesine ve gelişimine katkıda bulunur.

Değer: karşımızdaki obje ya da kavramlar arasında bazılarının önem ya da belli bir anlam yüklemektir.

Etik kod: Belli bir grup ya da ülke içindeki insanların nasıl davranmaları gerektiğini gösteren yazılı kurallardır.

İlke: Eylemleri yönlendiren temel düşüncelerdir.

Kural: İlkelere uygun eylem yollarıdır.

Standart: Beklenen davranışların sergilenmesi, istenmeyenlerden kaçınılmasında rehberlik yapan sistemlerdir.

1.3. Etik Türleri ve Dayandığı Temeller

Etik kavramına temel oluşturan ve etikle ilgili standartların oluşturulmasına da yardımcı olan birtakım yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlar kısaca şu şekilde özetlenebilir(SCU,2007):

Yararcı Yaklaşım, etik hareketten etkilenenler için, azami yararın elde edilmesi önemlidir.

Hak Yaklaşımı, bir kimsenin ne tür bir yaşam süreceği hakkında moral hakları ön planda tutar.

İyilik ve Adalet Yaklaşımı, etik hareketin tüm insanlara eşit davranmasını önemser. Eşit olmayan bir davranış söz konusu olduğunda, bu eşitsizlik savunulabilir birtakım ölçütlere dayanmalıdır.

Herkesin İyiliği Yaklaşımı, hukuk, eğitim, sağlık vb. toplumun tümünü ilgilendiren konularda herkesin iyiliğinin göz önüne alınmasını önemser.

Değer Yaklaşımı, etik hareketin, tüm insanlığın gelişmesinde katkısı olan dürüstlük, cesaret, hoşgörü vb. değerlerle uyumlu olmasına ağırlık verir.

Bu yaklaşımlar yanında, etik, kapsama alanındaki inceleme alanına göre, kozmolojik, teolojik, antropolojik ve sosyolojik olarak birtakım temellere de dayandırılmaktadır(Cevizci,2002: 17).

Kozmolojik Temellendirme, daha çok ilkçağın teolojik dünya görüşüne dayanır. Ahlaklılık olgusuna kozmolojik düzen açısından yaklaşarak, evren canlı, iyi ve düzenli bir bütün olarak görülür. İnsan da dahil olmak üzere, doğanın bütün unsurları düzenli ve anlamlı bir evren içindeki yerlerine göre anlaşılır. İyi ve ahlaklı yaşam kozmik düzenle uyum içinde yaşamak olarak görülür.

Teolojik Temellendirme, özellikle Ortaçağ'da ahlaklılık olgusuna dini bir bakış açısından yaklaşır. 'iyi', tanrının kutsal iradesi ile uyum içinde olan; 'kötü' ise tanrının istemine aykırı düşen, onu unutup maddeye tapan olarak düşünülür.

Antropolojik Temellendirme, insandan yola çıkılarak ahlaki hayatın hümanist bir düzlemde insanın özüne uygun yaşamak olduğu görüşüne dayanır. İnsan, ruh ve bedeninin düzenli ve ahenkli bir biçimde bütünlüğü ve insanı bütün olarak değil de, ya akıl varlığı ya da doğal bir varlık olarak değerlendiren ikili bir anlayış görülmektedir.

Sosyolojik Temellendirme, ahlakın kaynağı ya da temelinde toplum sözleşmesi bulunur, ahlaklılık sosyal uzlaşımlara, insanın sosyalleşebilirliğine ve genel duygulara dayandırılır.

Etik davranışla ilgili olarak, bilginin doğası, ahlak felsefesi ve tarihsel açıdan, aralarında belli ilişkiler bulunan üç ayrı etik türünden de söz edilmektedir. Bunlar, betimleyici, normatif ve meta etik şeklinde gruplanmaktadır(Cevizci,2002:6-9).

Betimleyici etik, bilimsel ya da tanımlayıcı yaklaşımın ahlak alanına uygulanmasını ifade etmiş olup, bu etik anlayış norm bildirmek ya da kural koymak yerine, sadece insan eylemlerini gözlemleyerek, eylemlerin sonuçlarını betimler.

Normatif etik, insanın ahlaki eylemleri için kural ve düzenleyici ilkeler getiren etik türüdür. Normatif etik, ahlaki talep ve normların betimlenmesinden çok gerekçelendirilip temellendirilmesini hedeflemiş olup, kendisine uyulması istenen en üst düzeyde ahlak ilkesine dayanır ya da gerçekleştirilmesi herkesi bağlayan ‘en üst iyi’ ye gönderme yapar(Pieper, 1999: 224).

Meta etik, felsefenin biricik görevinin dilin mantıksal analizi veya kavram çözümlemesi olduğunu öne süren, yirminci yüzyılda dünyada oldukça etkili yeni bir felsefe tarzı olan analitik felsefenin etik alanındaki tavrını veya yaklaşımını ifade eder.

Yukarıda sıralanan etik türleri dışında, belirli özel alanlarda ortaya çıkan sorunların tartışılması, ölçüt oluşturulması ve bu ölçütlerin insan davranışlarına uygulanması amacıyla, 1970’li yılların başında uygulamalı etik olarak adlandırılan bir etik türü de geliştirilmiştir(Özmen, F.;Güngör, A., 2008:137-155).

2. Mesleki Etik

Meslek etiği, belirli bir meslek grubunun, meslek üyelerine emreden, onları belli kurallarla dayanmaya zorlayan kişisel eğilimlerini sınırlayan, yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan, mesleki rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan mesleki ilkeler bütünüdür.

Meslek grupları, çeşitli esnaf, zanaatkârlarca farklı biçimlerde kurulmuş, o mesleğin dayanışmasını, kurallarını yansıtan kendine özgü bir takım ilkeleri olan bir birliktir. Bir mesleki etkinliğin ya da hizmetin, tüketicilerin gereksinimlerini karşılayabilmesi için o meslek alanı içinde oluşturulmuş bir öz denetimden geçmesi gerekir. Tıp etiği, gazetecilik etiği, siyaset etiği, mühendislik etiği vb. mesleki etik kuralları, ne “doğru eylemin ne olduğunu” sorusuna, ne de “belirli bir tek durumda ne yapmasının doğru olduğu” sorusuna yanıt ararlar. Meslek etiklerinin aradıkları sorular, “insanların belirli bir mesleği yaparken genel olarak ne yapıp ne yapmamaları gerektiğine” ilişkin sorulardır.

Tarihsel süreç içerisinde, insanoğlunun ihtiyaç duyduğu her türden mal ya da hizmet üretimi çeşitli meslek gruplarının doğmasına neden olmuştur. Bu meslek grupları zamanla örgütlenip bir takım ilkeler belirlemiştir. Bu ilkelerin arasında, etik-ahlaki değerler önemli bir yer tutmuştur. Osmanlı döneminde kurulan ahilik teşkilatı bu yönde oldukça katı kuralları olan bir örgütlenmedir. Bunlara örnek vermek gerekirse; bu birliklerden etik sebeplerle atılan bir esnaf, bir daha bu ülkenin hiçbir yerinde o mesleği icra edemezdi.

Mesleki etik bir özdenetim düzeneği gibi çalışır fakat diğer denetim biçimlerinden farklı olarak içseldir ve manevi bir nitelik taşır. Meslek etiği, genel ahlaki ilkelerin söz konusu meslek özelinde yeniden yazılmasıdır. Mesleki ahlak ilkeleri, etik kurallar olarak “ mesleki davranış ilkeleri” adıyla yazılan bir belgedir.

Meslek etiğinin en önemli yanlarından bir, dünyanın neresinde olursa olsun, aynı meslekte çalışan bireylerin bu davranış kurallarına uygun davranmalarının gerekli olmasıdır (Kuçuradi, 1988,s.21). Mesleki etik, her zaman bir grubun eseridir. Mesleki etik grup onu koruduğu sürece yürürlükte kalabilen ve bireylere emreden, onları şu ya da bu şekilde davranmaya zorlayan, kişisel eğilimlerine bir sınır çizen ve daha ileri gitmelerine engel olan kurallardan oluşmuştur (Durkheim, 1949,S.13). Mesleki etik kuralları olarak belirlenen ve üyelerinin genel ve ortak olan davranış biçimlerini tanımlayan ilkelerin üç temel işlevi vardır (Altun, 1995,S.126):

1. Yetersiz ve ilkesiz üyeleri ayırmak,
2. Meslek içi rekabeti düzenlemek,
3. Hizmet ideallerini korumak.

Mesleki etiği ilkeleri ile aynı işlevi gören mesleki etik kodlar da söz konusudur. Etik kod, çalışanların hangi davranışların kabul edilebilir bulunduğuna ilişkin olarak yol gösteren, meslek ya da kurum tarafından beklenen resmi ifadelerdir(Ferrel ve Fraedrich, 1994,170). Meslek etiği ilkeleri ya da kodları aşağıdaki yararları sağlar:

1. Meslektaş baskısı sağlayarak, bireyleri etik davranış göstermeye motive eder,
2. Bireylerin kişilikleri yerine doğru ya da yanlış eylemler konusunda daha tutarlı ve kararlı bir rehberlik sağlar.
3. Belirsiz durumlarda nasıl davranılacağı konusunda rehberlik eder,
4. Yönetici ya da patronların otokratik gücünü kontrol eder,
5. Kurumların toplumsal sorumluluklarını tanımlar,
6. Kurumun ya da mesleğin çıkarlarına hizmet eder.

3. BAŞLICA ETİK İLKELER

Temelinde eşit toplumsal koşullar ve imkânlar içinde tüm insanların özgürce ve çok yönlü gelişmesini, eşit hak ve sorumluluğun paylaşıldığı bir toplulukta kişilerin yaratıcı olarak iş görebilmesini, herkese temel hak ve ödevler tanınmış olmasını, kişinin erdemlerinin toplumca ve toplumun tüm üyelerince güvence altına alınmış bulunmasını öngören ve dile getiren etik ve hukuk ilkesidir.

1. Adalet: Genel olarak adalet, eşitlere eşit davranmayı içerir. Kurumlar açısından adalet, personele, kuruma katkıları oranında haklarını; kurallara aykırı davranışları oranında da ceza verilmesidir(Başaran,1985,s.105). Adalet kavramı hak dağıtıcı adalet (distributive justice) ve düzeltici adalet (rectificatory justice) olmak üzere ikiye ayrılır. Bir kimsenin başkalarının eylem ve işlemlerinden dolayı zarar görmesi ya da haksızlığa uğraması durumunda, bu adaletsizlin ya da eşitsizliğin ortadan kaldırılmasını içeren adalet, düzeltici adalettir. Hak dağıtıcı adalet ise, bireylerin elde ettikleri kazanımların hakça dağıtılıp dağıtılmadığına ilişkin algılardır.

2. Eşitlik: Eşitlik, yararların, sıkıntıların, hizmetlerin dağıtılmasında uygulanacak sınırların belirlenmesini içerir. Eşitlik, dürüstlük ve adalet kavramlarıyla bütünleşmiş bir kavramdır. Eşitlik kavramı temel bireysel eşitlik, kısmi eşitlik ve blokların eşitliği açılarından ele alınmaktadır. Aşağıda bu eşitlik kavramları açıklanmıştır(Frederickson,1994, s.460).

a) Temel bireysel eşitlik: Toplumdaki tüm vatandaşların bir oy hakkının olması gibi, tüm eşitlere eşit davranmayı içeren eşitlik anlayışı buna örnek gösterilebilir.

b) Kısmi eşitlik: Çiftçilerle işadamlarının gelir düzeylerinin farklı olması nedeniyle farklı vergi ödemelerinde olduğu gibi, toplumdaki farklı gruplara eşitlik sağlamak için farklı davranılmasını içeren eşitlik bu tür bir anlayışa dayanır.

c) Blokların eşitliği: Kadın-erkek, genç-yaşlı gibi doğal blokların eşitlenmesi çabalarının içerir.

3. Dürüstlük ve Doğruluk: Dürüstlük, doğruluğu içerir, ama ondan farklı bir kavramdır. Doğruluk gerçeği söylemek, yani sözlerimizi gerçeğe uydurmaktır. Dürüstlük ise, gerçeği sözlerimize uydurmak, yani sözümüze bağlı kalmak ve beklentileri gerçekleştirmektir. Dürüstlüğü kanıtlamanın en iyi yollarından biri, o sırada yanımızda olmayan kişilere sadakat göstermektir(Covey,1996, s.205).

4. Tarafsızlık: Tarafsızlık ya da nesnellik, insanın bireyleri ya da nesnelere oldukları gibi görebilmesi ve bu görüntüyü bireyin kendi istek ve korkuları ile oluşturduğu görüntüden ayırabilmesidir.

5. Sorumluluk: En genel anlamda sorumluluk, belirli bir görevin istenilen nitelik ve nicelikte yerine getirilmesidir. Genellikle iki türlü sorumluluk vardır. Bunlardan birincisi, üstlere hesap vermeyi içeren “sorumlu olma”dır. İkincisi ise bir işi yapmayı üstlenmek anlamına gelen “sorumluluk alma”dır(Başaran, 1989, s.105).

6. İnsan Hakları: İnsan hakları, insanın insan olma özelliği nedeniyle sahip olduğu; dokunulmaz, devredilmez ve vazgeçilmez nitelikte, kişiliğe bağlı haklardır(Uygun, 1996, s.7). İnsan haklarının iyi anlaşılması ve bireylerin bu haklarına saygılı olmak, bir görevlinin mesleki değerleri arasında öncelikle yer alması gereken unsurdur.

7. Hümanizm: Hümanizm, insan varlığını insani erdemlerce biçimlendirilmesi, insancılık çabası; insanın insancıl bir biçimde eğitilmesi öğretilmesi; insanların yetişme ve gelişme yeteneğinden, insanın erdemleriyle, kişiliğinin göz önünde tutulmasından yola çıkılarak, insanın çok yönlü yetişmesini, özgürce etkinlikte bulunmasını, yaratıcı güçlerini ve yeteneklerini kullanabilmesini amaçlayan, insan toplumunun gelişmesine ve insan soyunun daha da yetkinleşmesine ve özgürleşmesine yönelik düşünce ve çabaların bütünüdür(Çalışlar, 1983, s.205).

8. Bağlılık: Personelin kurum üyeliklerini sürdürmeleri ve kurumda kalmak istemeleri olarak tanımlanabilir. Kuruma bağlı personel kurumdan etkilenir ve kendileri de ortak amaçların gerçekleştirilmesi için ortaklaşa bir çaba gösterirler(Aydın, 1993, s.123).

9. Hukukun Üstünlüğü: Hukukun üstünlüğü ilkesini yaşama geçirilmesi, hukuk düzeninin toplumda egemen kılınması, hukuk üzerinde politik baskı olmaması, yasaların kişilere göre çifte standartlı olarak uygulanmaması, suçlunun kısa sürede yakalanıp cezalandırılması, yargısız uygulama yapılmaması, yetkili kişi ve kuruluşların yasalara saygılı

olması, hukuk sisteminin sağlıklı ve düzenli çalışmasını sağlar. Bireye ve topluma güven, huzur, mutluluk ve rahatlık verir(Köknel, 1996, s.262).

10. Sevgi: Sevgi, insanın kendisiyle ve başkalarıyla yaratıcı bir ilişki kurması demektir. Sevgi, sorumluluğu, ilgi ve bakımı, saygı ve bilgiyi, başkasının yetiştirme ve gelişmesi için istek duymayı gerektirir(Fromm, 1995, s.134).

11. Hoşgörü: Hoşgörü Batı dillerinde “tolerance” sözcüğü, Latince “tolerare” kökünden gelmektedir. Türkçe’de bu kavramın karşılığı “katlanmak”, “tahammül etmek”, “dayanmak” şeklinde karşılık bulmaktadır.

Köknel’e göre hoşgörü, insanı, insanlığı anlamak, bilmek, saygı duymaktır. İnsanların birbirlerinden farklı duygu, düşünce, davranış, tutum, eylem biçimleri olduğunu kabul etmektedir(Köknel, 1996, s.257).

12. Saygı: Saygı, birçok kişinin bildiği ve beklediği gibi korkmak, çekinmek değildir. Saygılı olmak, bir insanı olduğu gibi görebilme yetisini ve onu özgün bireyselliği içinde fark edebilmeyi anlatır(Fromm, 1981, s.35).

13. Tutumluluk: Kurumu amaçlarına uygun olarak yaşatmak, kurumdaki insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanmakla gerçekleşir (Bursalıoğlu, 1987, s.7).

14. Demokrasi: Demokrasi, insana bir değer olarak önem veren ve insan kişiliğinin özgürce ve eksiksiz olarak geliştirilmesine olanak sağlayan bir yönetim biçimidir (Gülmez, 1996, s.11).

15. Olumlu İnsan İlişkileri: Yönetimde insan ilişkileri, insanlar içinde, insanlarla birlikte etkili biçimde çalışabilme becerisidir. Sağlıklı insan ilişkileri için, bireylerin yetenek ve güçleri kadar, zayıf yanlarının ve gereksinimlerinin neler olduğunun anlaşılması gerekir (Lamberton ve Minor, 1995, s.2).

16. Hizmet Standartlarının Yükseltilmesi: Yalnızca verilen işin yapılması değil, bu işlerin en iyi biçimde nasıl yapılabileceği konusunda yaratıcı bir yaklaşım içinde olmak da gerekmektedir.

17. Açıklık: Çoğu yönetici, “ast astlığını, üst üstlüğünü bilmelidir” düşüncesi ile, astlarının düşüncelerini açıkça söylemelerine karşı çıkarlar. Açık sözlülük astları, yöneticinin gözünde sevimsiz kılar. Bazı görevliler ise bırakın astlarını, kendilerinin açık sözlü olmalarının bile tehlikeli olacağını düşünmektedir (Başaran, 1989, s.291).

18. Hak ve Özgürlükler: Hak ve özgürlükler bir arada kullanılan ancak birbiri ile karıştırılan kavramlardır. Özgürlük kavramı, bireyin bir şeyi yapma ya da yapmama serbestliğidir. Hak kavramı ise, özgürlükten daha geniş bir anlam taşır. Bu terim yalnızca serbest olmayı değil, bunun yanı sıra devletten ya da toplumdan bazı istemlerde bulunmayı da içerir (Uygun, 1996, s.9).

19. Emegın hakkını verme: Emek, personelin iş performansını elde etmek için harcadığı kafa ve kol gücüdür. Personelin emegının hakkı, kurumun yapacağı ödeme ile

verilir. Personelin kendilerinden beklenen performans düzeyine ulaşmaları için onlara emeklerine denk ödemenin yapılması gerekmektedir (Başaran, 1991, s.180-181).

20. Yasa dışı emirlere karşı direnme: Hukuken suç teşkil eden emirlerin yerine getirilmemesi konusunda kamu görevlileri kesin bir tavır içinde olmalıdır. Bu kanıya varan görevlinin, bu aykırılığı üstüne bildirmesi ve emrin yazılı bir şekilde kendisine verilmesini sağlaması gerekir. Böylece hukuka aykırı emir veren üstün, bu emrin verilmesinden veya yerine getirilmesinden doğan sorumluluğu üstlenmesi sağlanır (Tutum, 1979, s.237).

4. BAZI ETİK DIŞI DAVRANIŞLAR

1. Ayrımcılık: Ayrımcılık, önyargılı tutumlarla davranmaktır. Önyargı bir duygu, ayrımcılık ise eylemdir (Lamberton ve Minor, 1995, s.303). bir grup insana karşı, adaletsiz ve zarar verecek biçimdeki her türlü davranış, ayrımcılık olarak tanımlanır. Genellikle ayrımcılık iki türde ortaya çıkmaktadır. Birinci tür ayrımcılık, “açık ayrımcılık”; ikinci tür ayrımcılık ise “kurumsal ayrımcılık” olarak adlandırılabilir (Ezorsky, 1992,s.264).

2. Kayırma: Para ya da mal gibi ekonomik güçler yerine aile-akrabalık bağları gibi maddesel olmayan etkileme araçlarını kullanarak, kamu görevlilerinin yetkilerini bazı kişilere kamu işlemlerinde ayrıcalık sağlamak amacıyla kullanmalarına kayırma denir (Berkman, 1983, s.15).

3. Rüşvet: Kamu görevlilerinin para, mal, hediye gibi birtakım maddesel çıkarlar karşılığında bunu sağlayan kişi ya da kümelere ayrıcalıklı bir kamu işlemi ile çıkar sağlaması rüşvet olarak tanımlanır (Berkman, 1983, s.21).

4. Psikolojik Yıldırma (Mobbing): Gücü elinde bulunduran kişinin ya da grubun, diğerlerine psikolojik yollardan, uzun süreli sistematik baskı uygulamasıdır. Kişiyi iş yaşamından dışlamak amacıyla kasıtlı olarak yapılır (Toker-Gökçe, 2008, s.2).

5. İhmal: Türk Ceza Yasası'nın 230. Maddesine göre İhmal, hangi nedenle olursa olsun görevin savsaklanması ve geciktirilmesi veya üst tarafından verilen buyrukların geçerli bir neden olmadan yapılmaması olarak tanımlanabilir.

6. Sömürü (İstismar): Sömürü, insan ya da nesnelere adaletsizce kullanılmasıdır ve çıkar sağlama amacına yöneliktir. Sömürünün çeşitli türleri vardır. (1) Sömürücü, sömürülen kişiyi zorlayabilir ya da aldatarak kullanabilir. (2) Sömürülen kişi, yapılan eylemlere gönüllü olarak rıza gösterebilir. (3) Sömüren kişinin amacı, çıkar sağlamak ve kazancını güvenceye almaktadır. Ancak bu durum sömürülen kişinin (a) aleyhine olabilir, (b) ne aleyhine ne de lehine olabilir, (c) eylemlerden yarar sağlayabilir ancak bu yarar sömürenin yararından daha azdır. (4) Genellikle sömürülen birey, kendisine haksızlık yapılan bireydir(Arneson, 1992, s.350).

7. Bencillik: Bencillik, insanların başkalarının yararını düşünmeden; kimi kez onlara zarar vererek; davranışlarını yalnız kendi gereksinimlerini giderecek, kendine çıkar sağlayacak biçimde yönlendirmesidir(Başaran, 1991, s.137).

8. Yolsuzluk: En genel anlamıyla yolsuzluk, bir çıkar karşılığında, kamu yetkilerinin yasa dışı kullanımı olarak tanımlanabilir. Burada sağlanması amaçlanan kazançlar maddi ya da parasal olmayan özel amaçlara yönelik olabilir (Berkman, 1983, s.10).

9. Şiddet- Baskı- Saldırganlık: Şiddet sözcüğü, aşırı duygu durumunu, bir olgunun yoğunluğunu, sertliğini, kaba ve sert davranışı nitelendirir. Saldırgan davranışlar, kaba kuvvet, beden gücünün kötüye kullanılması, yakan, yıkan, yok eden eylemler şiddetin kapsamındadır. İnsanda saldırgan davranışlar kalıplaşmış olup, kızgınlık ve öfke durumunu dışa yansıtan yüz ifadelerinden ya da bir sözcükten, doğayı, canlıyı yakan, yıkan, yok eden şiddet eylemlerine kadar yayılabilir (Köknel, 1996,s.20).

10. İş İlişkilerine Politika Karıştırma: Her kamu görevlisi gibi, yöneticinin de tarafsız davranması ve tarafsız hizmet sunması gereklidir. Yöneticinin siyasal bir nitelik kazandırması durumunda, kurum bir politik kurum olarak görülecek ve öyle davranış görecektir. Böylece, kamu görevlileri kurumla ilgili sorunlarının çözümünde ve beklentilerinin karşılanmasında yöneticiden çok politikacıyı aracı olarak görecekler ve birçok sorunlarını politikacıya götüreceklidir.

11. Hakaret ve Küfür: Sözlü taciz olarak değerlendirilebilecek olan hakaret ve küfür, sözel bir şiddet göstergisidir ve tüm şiddet gösterileri gibi, saldırganlık içerir. Köknel e göre hakaret ve küfür, basmakalıp sözcüklerle başkalarının kişiliğine saldırıdır. Başkalarına küfür ya da hakaret ederek saldıran insanlar, onların kişiliğini küçültüp, örsleyerek kendi bencil kişiliklerini yücelttiklerine inanırlar (Köknel, 1996,s.142).

12. Bedensel ve Cinsel Taciz: Bedensel taciz, şiddetin bir ürünüdür. En sık karşılaşılan bedensel taciz türü ise dayaktır. Cinsel taciz ise, çocuğa, gence, kadına söz atma, el, kol hareketi yapmakla başlayan, ırza geçmeye kadar varan geniş yelpaze içinde yer alır (Köknel, 1996, s. 203).

13. Görev ve Yetkinin Kötüye Kullanımı: Bir makam adına elde edilmiş olan yetkiler kamu görevlilerince kötüye kullanılmaz. Kurum açısından yetkinin kötüye kullanımı, yetkinin, veriliş amacından başka bir amaç için kullanılmasıdır. Yetkisini kötüye kullanan bir görevlinin, bu yetkiye yapılacak işleri bir yana bırakarak, kendine ya da başkalarına çıkar sağlar, başkalarına yada kuruma zarar verirse yetkisini kötüye kullanıyor demektir.(Başaran,1989. S.104).

14. Dedikodu: Genel olarak dedikodu, gerçek olup olmadığı bilinmeden başkalarına kara çalmak, insanları kötülemek, kınamak, suçlamak amacıyla yapılan konuşmalarıdır. (Köknel, 1996.s.144).

15. Zimmet: Kamu görevlisinin para ya da mal niteliği taşıyan kamusal bir kaynağı, yasalar aykırı olarak kişisel kullanımı için harcaması ya da kullanılması olarak tanımlanabilir. (Berkman, 1983.s.25). Zimmetin bir yolsuzluk türü olmasına karşın rüşvetten farkı, bir takas süreci olmaması, yeni alıcı ve verici olmaması, ancak personelin kamu kaynaklarını tek taraflı olarak kişisel kullanıma geçirmesidir.

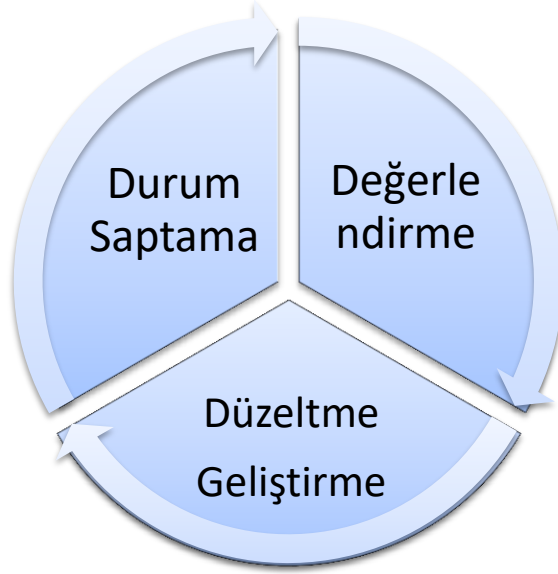
5. DENETİM KAVRAMI

Neler olduğunu ve neler olacağını anlamak için bakmak olarak tanımlanmıştır. Bir başka kaynakta denetim; örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda saptanan ilke ve kurallara uygun olarak işleyip işlemediğinin anlaşılması olarak ifade edilmiştir.

Denetim kavramının algılanması, onun öğelerinin bilinmesine bağlıdır. Bunlardan biri, durum saptama, var olan durumu, fotoğrafını çekiyormuş gibi ortaya koymadır. Durum saptama amacıyla yapılan bir etkinlik olan kontrol, amaç-sonuç uygunluğunu karşılaştırmak için veri toplama süreci olarak görülmesi gerektiği halde bazen daha geniş anlamlar verilerek yönetme ve egemen olma anlamlarında klasik denetim kavramı karşılığında kullanılmaktadır (Unesco, 1982, s.5,31). Türkçe sözlükte “inceleme”, “karşılaştırma” olarak tanımlanmakta, yani kontrol süreci durum saptama ve karşılaştırma ile sınırlı olmakta, kanıtlamaya yönelik görülmektedir. Bu özellikleri ile kontrolün denetimin ilk basamağı olduğu söylenebilir (Karagözoğlu,1977, s.9). Kontrol izlekleri tüm olasılıklar, gözetilerek esnek tutulmalı, insancıl yönü teknik yönü kadar önemsenmelidir. Kontrol süreçlerinde personel beklentilerinin örgütçe, örgüt beklentilerinin de personelce algılanması ve karşılıklı anlayışın gelişmesi önemlidir (Unesco, 1982, s.33).

Denetim kavramının ikinci ögesi değerlendirmedir. Durum saptamayı, ölçüm sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılıp değer yargısında bulunması diye tanımlanabilecek olan değerlendirme izler. Değerlendirmenin yapılabilmesi için bir araştırma sürecine, durum saptayıcı veri toplamaya gereksinim vardır. Bu süreç sonunda, değerlendirilecek olan veriler ortaya çıkar. Kontrolün kanıtlamaya yönelik olmasına karşın, değerlendirme geliştirmeye yöneliktir(Bursalıoğlu, 1982, s.165). Değerlendirme, kararlar için enformasyon sağlama ve karar seçeneklerine ağırlıklar vermeyi içerir.

Denetim kavramının üçüncü ögesi, değerlendirme sonucu ortaya çıkacak seçeneklerden karara dönüşenlerin uygulanması şeklinde görülebilecek olan düzeltme ve geliştirme etkinlikleridir (MEB, 1982, s.117). Denetim kavramının ağırlığını, amacını da belirleyen bu öge oluşturur. Diğer iki öge, buna göre araç durumundadır. Çünkü denetimin amacı kanıtlamak değil, geliştirmektir(Bursalıoğlu, 1982, s.16). Değerlendirme sonucunda ortaya çıkan eksikliklerin tamamlanması gereksiz fazlalıkların atılması, yanlışların doğruya dönüştürülmesi, amaç ve plaplardan sapmaların düzeltilmesi, daha iyi süreç ve sonuçlar için öneri ve uygulamalara ulaşılması, bu öge içinde görülür. Denetim, birbirine bağımlı olan ve çembersel olarak işleyen bu üç ögenin bir araya gelmesiyle oluşur. Bu algılama denetimi durum saptayıp raporlama aşamasından ilerilere götürmüş, çalışanlara yol gösterme ve yardım etme, amaçlarından sapmaları düzelterek etkinlikleri geliştirme, denetim eylemlerinin ağırlığını oluşturmuştur (Karagözoğlu, 1972, s.2; Taymaz, 1982, s.2,6; Başaran, 1982, s.105).



Şekil 1. Denetim, Öğeleri, İlişkileri

5.1. DENETİMİ ZORUNLU KILAN SEBEPLER

Denetim gerekli midir? Denetim yapılmadığında neler olur? Denetimi zorunlu kılan sebepler aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

1. Devlet kurumlarını yaptığı iş ile orantısız bir şekilde genişleme eğilimine engel olma
2. Bürokrasi mensubu kişilerce, kamuoyunun eleştirilerinin dikkate alınması.
3. Devlet memurlarının hukuki metinlerini keyfi yorumlarını önleme.
4. Bürokratların ilgili makamları kişisel çıkarları için kullanmalarına engel olma
5. Bürokratların otoriter ve tek başına söz sahi olmalarının önüne geçme

Denetim olmadığında kamu kurumları gittikçe büyüyebilirler. Bunlar yapılırken bazen yürürlükteki mevzuatın dışına çıkabilir. Kurumlar görev alanlarını genişletebilirler. Kurumlarda çalışanlar otoriter bir tavır takınabilirler. Bütün bunların önüne geçmek için denetim gereklidir. Denetim kamuoyunun kamuya olan güvenini artırır.

6. EĞİTİM DENETİMİ VE DENETİM TÜRLERİ

Eğitimin ayrılmaz bir boyutu olan denetimin amacı, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine yönelik yapılan eylemlerinin saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılmasını sağlamak ve daha iyi bir sonuç almak üzere gerekli önlemleri almak ve eğitimi geliştirmektir. Bu amaçla örgütsel işleyiş sürekli olarak planlı ve programlı bir şekilde izlenir, eksik yönler saptanıp düzeltilerek, hataların yinelenmesi önlenir ve daha

sağlıklı bir örgütsel işleyiş gerçekleştirilmeye çalışılır (Aydın, 200:11). Bununla beraber, denetimdeki amaca ve izlenen yöntemlere göre denetim farklılaşabilir. Başar (200: 17-18), denetimdeki farklı yaklaşımlar ve farklı bakış açıları nedeniyle farklı denetim türlerinin ortaya çıktığını belirtmektedir. Bu denetim türleri; biçimsel denetim-etkinlik denetimi, yönetsel-parasal-bireysel denetim, politik-yargı-kamuoyu-yönetim denetimleri, dikey-yatay denetim, bireysel-grupla, yakın-uzak, sürekli-sürekli, kurmay-birey, iç-dış denetim şeklinde farklılaşabilir. Eğitim denetiminde ayrıca alan açısından birey ve kurum denetimi, yöntem açısından klasik, modern, klinik denetim ayrımları yapılmaktadır.

Klasik denetim, klasik yöntem kuramları etkisinde kontrol ve raporlamaya dayalı, durum saptamayla sınırlı denetim türü olarak bugün de bazı ülkelerde uygulanmaktadır. Öğretmen-denetçi ilişkileri, ast-üst ilişkileri dışına çıkmaz. Kusur bulup kötü rapor ve caza vermeye hazır bir denetçi ve karşısında sürekli olarak savunma durumunda bir öğretmenle sembolize edilen bu denetim biçiminde farklı uygulamalar olabilmesine rağmen, denetlenenin katkısından, kontrolün amacına ulaşacağından, gerçek durumun ortaya çıkacağından, rehberlik ve yardımdan, denetimin amacını ve denetim eylemlerinin odak noktasını oluşturan düzeltme ve geliştirme çabalarından söz edilmesi güçtür (Bell and Grant, 1977, s.154,166; Karagözoğlu, 1977, s.14,19; Bursalıoğlu, 1982, s.175). Bu denetim türünde; denetin amacı olan düzeltme-geliştirme değil, aracı olan kontrol söz konusudur. Klasik denetim modelleri, çalışanların doyumsuzluğuna neden olup, güvenini ve ilişkilerini bozmak yoluyla örgütün hava boyutu üzerinde olumsuz etkiler yapmaktadır (Aydın, 1984, s.31).

Modern denetim, yapıcı ve bulucu denetim, demokratik denetim gibi adlar verilen denetim türü insan ilişkilerine yönelik yönetim kuramlarının etkilerini taşımaktadır. Denetimin üç basamağı olan tanılama, değerlendirme, düzeltme-geliştirmeyi kapsamına alması, grup çalışmasına, mesleki yardıma, olumlu insan ilişkilerine yer vermesi, klasik denetimden farkları olarak verilebilir. Program geliştirme, problem çözme, çalışanları yetiştirme, moral ve güdü sağlama, değerlendirmede bilimsel yöntemler kullanma ve işbirliğine dayalı bir çalışma ve denetim düzeni ile tüm eğitsel çabaların geliştirilmesini amaçlaması, bu denetim türünün özelliklerindedir (Marks and Others, 1971, s.13; Mann, 1979, s.53; Aydın, 1984, s.37).

Klinik denetim, denetim eylemlerinin etkililiğini arttırmak amacıyla, özellikle öğretimde, planlı, işbirlikçi, gözlem, inceleme ve davranış değiştirmeye yönelik etkinlikler bütünüdür. Öğretmenin herhangi bir eksik veya yanlışına yönelik, karşılıklı çabalarla, birlikte planlama ve öğretmenin, uygulamasını, sonra da birlikte değerlendirip düzeltmeyi içerir. Klinik denetimin yapılabilmesi için, önce bir denetim yapılmasını ve iyileştirilecek eksik veya yanlışın belirlenmesi gerekir. Yönetimi ve süreçleriyle yönetimdeki operasyonel araştırmaya benzer. Öğretmenin neleri, nasıl, hangi sonuçlara ulaşmak için yapacağını iyi bilmesini sağlamak, etkili bir planlama yapmak ve öğretmenle ilişkiyi geliştirmek için gözlem öncesi ön görüşme yapmak, etkili ve planlı bir gözlemlerle öğrenme durumunu ve süreçlerini gözlemek gözlem sonrası görüşmeyle, elde edilen sonuçları çözümlenip değerlendirmek, önerileri ve uygulamaları görüşmek, klinik denetimdeki basamaklar olarak verilebilir (Williams, 1972, s.225; Aydın, 1984, s.38,58; Iwanıckı, 1981, s. 204).

Bilimsel ve teknolojik gelişimin yol açtığı uzmanlaşma denetime de yansımış, denetim hizmetleri değişik uzmanlık alanlarından etkilenmiş, farklı rollerde denetçiler sisteme girmiştir. Merkez, bölge ve branş denetçileri, öğretim ve yönetim denetçileri, rehberlik edici ve danışman denetçiler, denetim etkinliklerinin değişik alanlarında, değişik isimlerle hizmet vermektedir (Melet, 1976, s.1; Shiri, 1976, s.18; Bell and Grant, 1977, s.162; Unesco, 1982, s.38,39).

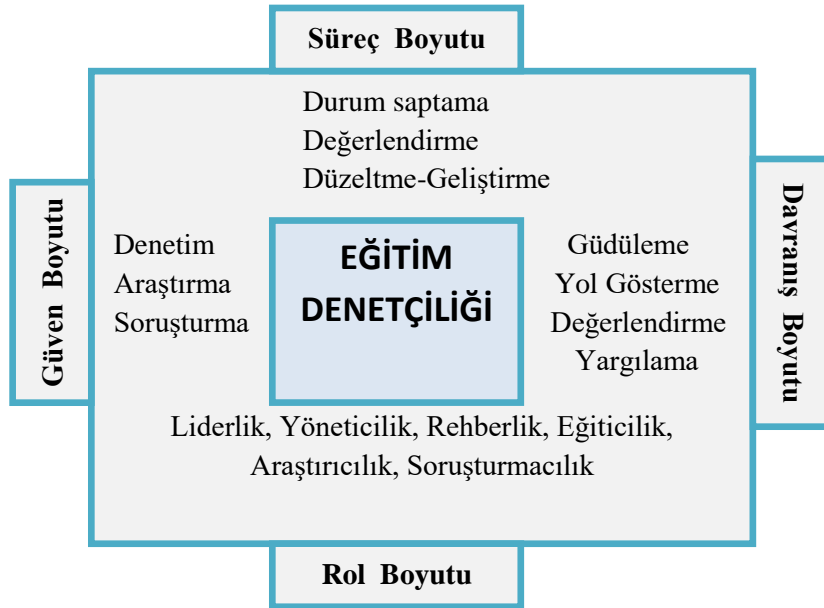
7. DENETÇİ ROL VE YETERLİLİKLERİ

Eğitim denetiminde eğilim, artık klasik anlayışta olduğu gibi, mevcut durumu belli ölçütler temelinde değerlendirmek ve buna göre bazı önlemler almaktan öte, sürekli olarak iyileştirme ve geliştirmeyi temel alan ‘geliştirici denetim’ anlayışına doğru kaymaktadır. Böyle bir anlayışta denetimin başarılı olması, denetçinin çok yönlü olarak kendisini yetiştirebilmesi ve iyi insan ilişkileri bilgi ve becerisine sahip olmasına bağlıdır.

Eğitim sürecinde yol göstericilik ve geliştiricilik gibi önemli rol oynayan denetçi, çeşitli gruplardan ve çok çeşitli gereksinimleri, ilgileri ve beklentileri olan bireylerden oluşan toplumsal bir ortamda çalışmaktadır. Denetçinin görevi, çeşitli güçleri, bireylerin ve grupların eylemlerini, olanakları ölçüsünde ortak bir hedef doğrultusunda bütünleştirmektir (Aydın, 2000: 76).

Başar (2000: 41), denetçinin rollerini dört grupta toplamıştır. Bunlar;

- Denetçinin *görev boyutu*, denetim, araştırma ve soruşturmayı,
- *Süreç boyutu*, durum saptama, değerlendirme, düzeltme-geliştirme etkinliklerini,
- *Davranış boyutu*, güdüleme, yol gösterme, değerlendirme, yargılamayı,
- *Rol boyutu* ise liderlik, yöneticilik, eğiticilik, araştırmacılık, soruşturmacılık gibi etkinliklerini kapsamaktadır.

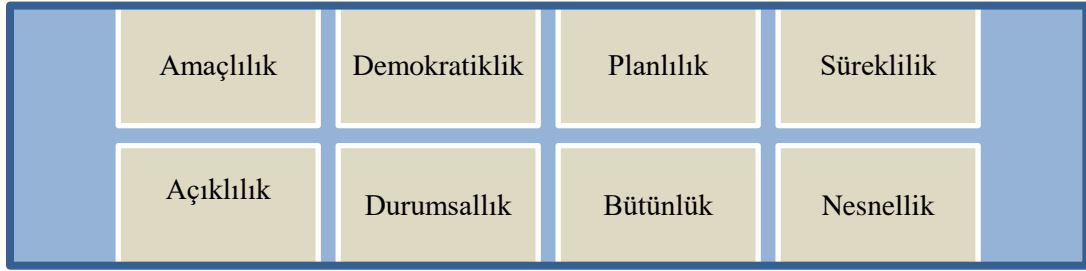


Şekil 2. Eğitim Denetçilerinin Rollerini

Bir eğitim denetmeni mesleğini iyi bir şekilde yerine getirebilmek için bir takım kişisel özelliklere de sahip olmalıdır. Buna göre denetmen, rehberlik eden, sorumluluk alan, işini benimseyen, seven, gayretli ve hevesli, işi ile kişiliğini her zaman bağdaştıran bireyler olmalıdır. Denetmen mesleğinin gerektirdiği etik ilkeler çerçevesinde bu özelliklere sahip olarak denetim yapmalıdır.

8. EĞİTİM DENETİMİNİN ETİK İLKELERİ

Denetimin ilkeleri şöyle sıralanabilir:



Şekil 3. Denetim İlkeleri

Amaçlılık

Her etkinlik gibi denetim de amaçlı olmak zorundadır. Amaçlılık ilkesi, denetim süreçlerinden birisi olan “amaç saptama” sürecinde somutlaşır. Bu ilke denetimin hem gerekçesini hem de hedefini belirler.

Planlılık

Denetim uzun ve kısa dönemli planlarla bağlanmalıdır. Denetim amaçlarına yönelik olarak yapılan denetim planlarında bu planlardaki denetimden etkilenecekleri görüşüne de yer vermelidir. Denetim planı, planlamanın genel ilkeleri doğrultusunda yapılmalıdır.

Süreklilik

Denetim süreklilik arz etmelidir. Çünkü denetimde süreklilik yoksa bazı düzeltme ve değişiklikler için geç kalınmış olunur. Bundan dolayı denetimin etkili olabilmesinin ön koşullarından biri de onun sürekliliğidir.

Nesnellik

Denetim sürecinde; denetçi bilimsel bulgulardan yararlanmalı, denetleme sürecinde olay ve kişiler hakkında tarafsız olabilmeli, denetlemelerinde nesnel ölçüt kullanmalı, denetlediği kişilere karşı duygusal davranmaması gerekir.

Bütünlük

Bu ilke denetim sürecinde düşünce ve eylemlerde sistem görüşünün gözetilmesini gerekli kılar. Kapsamlı düşünme, olguları her yönüyle görüp değerlendirebilme, onları etkileyen tüm değişkenleri ve bu değişkenlerin ilişkilerini hesaba katabilme bütünlük ilkesinin gereğidir.

Durumsallık

Durumsal farklılıklar, performansın nicelik ve nitelik düzeyini etkileyerek aynı bireylerin, farklı yer ve durumlarda farklı görülmelerine yol açabilir. Bu durum bazı yanlışları da beraberinde getirir. Bu yanlışları da beraberinde getirir. Bu yanlışları önlemek için denetim, durumsal olmak zorundadır. Farklı koşullarda çalışan insanlardan aynı sonuçları beklemek yanlıştır.

Açıklık

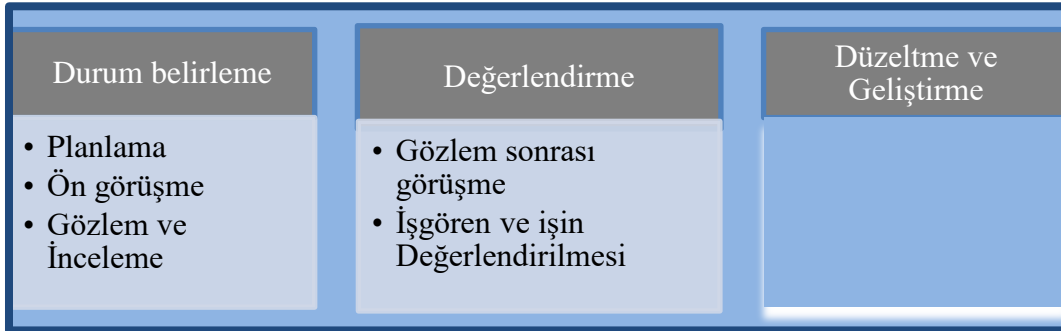
Bu ilke amaçlarda ve süreçlerde görevlilerden neler beklendiği kadar denetçinin eylemlerinin yöntem, süreç ve sonuçlarının da açıklık olmasını gerektirir. Denetmenin açık davranışı, gerçekleri ortaya koyarak nesnelliği sağlayabileceği gibi eylemlere katılmayı da sağlar ve denetmene olan güveni artırır.

Demokratiklik

Denetmen yetkiden çok etkiyi, özendirmeyi, ödülü, işbirliğini ve katılmayı kullanmalıdır.

9. DENETİM SÜRECİ

Denetim süreci şöyle sıralanabilir:



Şekil 4. Denetim Süreci

1.Durumu Belirleme

Denetimin ilk aşaması durumu belirlemek ve nelerin nasıl yapıldığını gözlemektir. Doğru bir sonuca ulaşabilmek için bilgi toplama işi çok yönlü yapılmalı ve gerek duyulduğunda ilgililerin görüşlerine başvurulmalıdır. Durum iyi belirlenmemesi durumunda denetimin diğer süreçleri de bundan etkilenir.

a. Planlama: Denetim işlerinin bir yıllık planı çıkarılmalıdır. Planda bir yıl içinde denetimi yapılacak işlerin gerçekçi bir sıralaması yapılır. Denetimin etkili olması bu

planlamanın iyi yapılmasına bağlıdır. Bu bakımdan doğru bir analiz yapıp bütün faaliyetler denetim kapsamına alınmalıdır.

b. Ön görüşme: Çağdaş denetimde bireyi suçüstü yakalama gibi bir durum yoktur. Bu bakımdan denetlenecek kişiye makul bir süre önce haber verilmelidir. Denetlemeye geçmeden önce birey ile bir görüşme yapılır. Bu görüşmede yalnız iş ile ilgili değil bireyin başka konularda da açıklamaları dinlenmelidir.

c. Gözlem ve İnceleme: Yapılacak gözlem ve incelemenin önceden bilinmesinin bir takım yararları vardır. Bu durum kişinin özdenetimine önemli derecede katkı sağlar. Ders gözlemlerinde öğretmenden izin alınarak ders süreci baştan sona iyi bir şekilde gözlemlenir ve incelenir. Bu durumda daha çok stratejik noktalara yönelmelidir.

2. Değerlendirme

Değerlendirme bir değer yargısına varma olarak özetlenebilir. Amaç düzeltmek ve durumu geliştirmektir. Bunun etkili yapılabilmesi için kıstasların iyi belirlenmesi gerekir. Değerlendirmenin etkililiği gözlem sonucu toplanan verilere de bağlı olduğu için bu veriler doğru toplanmalıdır. Denetmenin de doğru yargılara varması önemlidir.

a. Gözlem sonrası görüşme: Bu aşama gözlemden hemen sonra yapılırsa daha doğru olur. Böylece gözlem sonuçları unutulmamış olur. Olumlu yönlerden başlanarak yapılan gözlem sonuçları değerlendirilir. Derste bir etkinlik uygulaması izlenmiş ise hangi yöntemin daha iyi olacağı gibi bir tartışma yapılabilir.

b. İşin ve iş görenin değerlendirilmesi: Denetim yapılırken iş ve iş gören ayrı ayrı değerlendirilmelidir. İş değerlendirmede işin nasıl olması gerektiği yasal metinlerde belirtilmiştir. Denetmen işin değerlendirilmesini işi yapan kişiye formlar aracılığıyla yaptırabilir. Böylece işin değerlendirilmesi kişiden bağımsız olarak yapılır. Kişiyi değerlendirmede farklı ölçütler kullanılmalıdır. Kişiyi değerlendirmede mevcut koşullar da dikkate alınmalıdır.

3. Düzeltme ve Geliştirme

Denetimin bu aşamasında eksiklikler tamamlanır, yanlışlar düzeltilir, gereksiz eylemler varsa bunlara son verilir. Bu süreci içermeyen işleme denetim denmez. Eğer eksiklik bir işbirliği eksikliği ise bu durumda kişinin başkalarıyla daha çok işbirliği yapması önerilir. Bazı durumlarda öğretmenin bir hizmet içi eğitim faaliyetine katılması önerilir. Eğer eksiklik bir takım bilgi eksikliğinden kaynaklanıyorsa kişiye bunun hakkında kitaplar okuması, bilgi dağarcığını genişletmesi önerilir. Geliştirme düzeltmenin ötesinde bir durum olarak görülmelidir.

Denetim sonunda hazırlanan raporlar bir yerde saklanmalıdır. Kullanılan rapor veya ölçeklerin benzer ölçütlere göre hazırlanmış olması bunları karşılaştırmaya olanak sağlar. Denetleme sonunda okulun teftiş defteri de kullanılmalı ve burada özet olarak sonuçlar kaydedilmelidir. Gelecek yılda bunların hangilerinin yapıldığı izlenir.

10. DENETİMDE ETİK İLKELER

Öğretmenlerin ve yöneticilerin sürekli olarak, işle ilgili çatışan beklentilerle yüz yüze kaldıklarını belirten Kowalski (2003: 240), eğitim hizmetini verirken, başarının, etik standartların örgütte oturtulmasıyla yakından ilişkili olduğuna dikkat çekmektedir. Bununla beraber 'etik' okul yönetiminin oldukça belirsizlik taşıyan, fakat aynı zamanda en önemli unsurlarından birisi olarak da görülmektedir.

Cunningham ve Cordeiro (2003: 193-194), Starrat (1994)' dan aktarma yaparak, bir eğitim kurumunu etik hale getiren üç unsurdan söz etmektedir. Bu unsurlar *özen*, *adalet* ve *eleştiri* olarak belirtilmektedir. Özen etiği diğerleri ile olan ilişkiler ve bu ilişkilere eşlik eden sorumluluklarla ilişkindir. Adalet etiği, bireysel ve toplumsal seçimlerdeki adalet ve doğrulukla ilgilidir. Eleştiri etiği, örgütteki bireyler arasındaki karşılıklı konuşmayı kolaylaştırır ve yapılan işlerin neden, nasıl, kim için vb. soruların sorulmasını sağlayarak örgütte şeffaflık ve etkili uygulamaları eşlik eder.

Etik yönetim değerlere dayanır. Bu değerler kişisel veya paylaşılan ahlaki kodların bir parçası olabilir ve yöneticinin karar vermesinde yapılandırılmış bir gerekçe oluşturur. Okul yönetiminde karar verirken, gücün kötüye kullanımı, ayrımcılık, düzeni kötüye kullanma, kişisel çıkarlar için politika yapma vb. kaygılar dile getirilebilir. Etik bir çerçevede yöneticiler, güçlü bireylere, gruplara veya karar vericilere hoş gelen politik kararlardan ziyade, toplumun, öğretmenlerin, öğrencilerin ve genel olarak örgütün çıkarlarını dengelemeye çalışmalıdırlar. Dengeli karar verebilmek için bir yöneticinin "verilen karar yasal mıdır?", "Karar dengeli midir?" ve "Karar verici, verdiği karardan ötürü vicdani hesaplaşma yapmakta mıdır?" sorularını yanıtlaması gerektiği önerilmektedir (Kowalski, 2003: 212).

Etkili öğretimi gerçekleştirmede, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak amacıyla yapılan geliştirici denetim türünde, etik hususuyla ilgili olarak, aşağıdaki hususlara vurgu yapılmaktadır (Reinman ve Thies-Sprinthall, 1998: 312).

10.1. Geliştirici denetim:

Öğretmenlerin gelişme gereksinimlerinin, geçmiş deneyimlerinin ve ulaşmak istedikleri amaçların anlaşılması ve saygı gösterilmesini gerekli kılan yoğun bir kişiler arası ilişkiler sürecidir.

- Öğretmenlerin yeni öğretim becerileri kazanması ve kişisel gelişimlerini sağlanmasında temel olarak müdahil olmayı esas alır.
- Kişilere ve durumlara karşı yanıt verebilmek, hem ahlaki yansıtmayı (etik mantık yürütme ve yargıda bulunma) hem de ilkeli hareketi zorunlu kılar.

11. DENETİMDE ETİK KARAR VERMENİN ÖNEMİ

Reinman ve Thies-Sprinthall (1998: 317) mesleğe yeni başlayan öğretmenler, rehber öğretmenler, okul müdürleri ve üniversiteden öğretim üyelerinin katıldıkları oturumlar sonucunda, denetimde etik karar verebilmeye yönelik aşağıdaki hususlar üzerinde fikir birliği oluşturduğunu belirtmektedir:

1. Etik karar verme, etik ikilemler karşısında esnek, yansıtıcı ve soyut düşünme yeteneğini gerektirir.

2. Etik karar verme, olaylara ve fikirlere başkalarının bakış açısından bakabilme yeteneğinin gerektirir.

3. Otokratik liderlik ve denetim her ne pahasına olursa olsun kazanma ya da kontrol etme arzusu, etik karar verme süreci ile hiçbir şekilde bağdaşmaz.

4. Denetim görevini yapan bir okul müdürünün veya yardımcısının farklı rolleri oynamaları sırasında, bu roller arasında doğal birtakım çatışma ve kaygılar oluşacaktır.

5. Kurumsal adaletsizlik veya bireysel ırkçılık veya cinsiyet kavramına ilişkin durumlarla karşılaştığında, denetimde etik liderlik, sosyal adalet meseleleri ve ilgili çağdaş mesleki hususlar hakkında bilgili olmayı ve bir değişim ajanı olarak model olmayı gerektirir.

6. Denetçilerin etik karar vermeleri tüm sorunların yanıtını bildikleri anlamını taşımaz(Özmen, F.;Güngör, A., 2008:137-155).

Eğitim denetmenlerinin geliştirilmiş bir etik ilkeler dizisi bulunmamakla birlikte onların eğitim denetimini sağlayan kişiler olarak şu görevlerden sorumlu olduklarını söyleyebiliriz:

- Öğretmenlerin öğrenme ve gelişimlerinin arttırılması,
- Öğrenci ve ailelerinin yaşamlarını ve okul kültürünü anlamalarının sağlanması,
- Eğitimcilerin mesleki ideallere ulaşmalarının sağlanması.

12. EĞİTİM DENETİMİNDE ETİK KODLAR

Denetimde beklentilere yanıt verebilmek ve standartlar oluşturabilmek birtakım ilkelerin bulunmasını zorunlu kılar. Reinman ve Thies-Sprinthall (1998: 317), denetimde etik kodların geliştirilmesinin denetçilerin temel amacı ve sorumluluğu olduğunu belirtmektedirler. Denetimde etik kodların oluşması için aşağıdaki hususlara yer verilmektedir:

1. Denetlenenlere ve meslektaşlara değerli ve saygın bireyler olarak davranmak.
2. Denetlenenlerle ilişkilerinde gizlilik esasına uygun davranmak ve onları bu gizliliğin sınırlarından haberdar etmek.
3. Denetlenenlerle ikili ilişkilere girmekten kaçınmak.
4. Denetimin amacı ve sonuçları hakkında bilgi vermek.
5. Gözlemeden önce gözlemin amacı, planlanmış çıktıları hakkında denetlenenler ile görüşmek.
6. Etik dışı unsurlar taşıyan tutum ve davranışlara ilişkin meslektaşları gerekirse karşısına almak.

7. İhtiyaç duyulan mesleki yeterliliği sürekli geliştirmek.

Denetimde etiksel tutum ve davranışı hakim kılabilmek için, özellikle denetim görevini üstlenen yöneticilerin mesleki yeterlilik, nesnellik, değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi ve taraflarca bilinmesi, biçimsel unsurların asıl meselelerin önüne geçmesinin önlenmesi, ayrımcılıktan kaçınılması, denetim yapılacak zamanın önceden bildirilmesi, öğretmen otoritesine saygı gösterilmesi, nitelikli insan ilişkileri kurulması, cinsel içerikli söylemlerden uzak durulması, korku ve kaygı yaratılmaması, denetimde üst makamlardan bağımsızlığın sağlanması, inceleme- soruşturma ve rehberlik rollerinin çatışmaması vb. hususlar önemli görülmektedir (Aydın, 2003:127,131).

13. TÜRKİYE’DE EĞİTİM DENETİMİNDE ETİK İLKELER

Türkiye’de eğitim denetçilerinin meslek etiği başlığı altında özel olarak düzenlenmiş etik ilkeler dizisi bulunmamakla birlikte, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığının 1987 yılında yayımlanmış olduğu “*Müfettişlerin Dikkat Edeceği Hususlar*” başlıklı hizmete özel bir kitapçık bulunmaktadır. Bu kitapçıkta müfettişlerin uymaları gereken kural ve davranışlar dokuz alt başlık halinde sıralanmıştır. Bu alt başlıklar, Üslup, Tutum ve Davranış; Mesai İçinde ve Dışında Daima Uyulması Gereken Hususlar; Denetlemeler Sırasında Yapılması Gerekenler; Müfettişlerin Protokoldeki Yeri; Nezaket Kuralları; Çevre ile İlişkiler; Taşınması Gerekli Kaynaklar; Soruşturma Hazırlık Safhasında Uyulması Gerekli Kurallar, Soruşturma Safhasında Uyulması Gereken Kurallar şeklinde verilmektedir (MEGSB, 1987). Bu kurallar içinde etiksel açıdan önemli görülenlerden bazıları aşağıda verilmektedir:

13.1. Müfettişin Üslubu, Tutum ve Davranışı

1. Müfettişlik mesleğinin kurallarına uyulması hizmetin verilmesini kolaylaştırır, verimliliği artırır.

2. Müfettişin bilgisi, tecrübesi, düşüncesi, davranışları ve işe yaklaşımı, müfettişin üslubunu ortaya koyar.

3. Çok çalışmak, dürüst olmak, adil davranmak ve benzeri nitelikler birer fazilettir. Ancak bunların iyi ilişkilerle zenginleştirilmesi gerekir.

4. Karşısındakilere saygı gösteren kişi saygı görür.

13.2. Mesai İçinde ve Dışında Uyulması Gerekli Hususlar

1. Özel hayat ile resmi görev birbirine karıştırılmamalıdır.

2. Resmiyete ve gizliliğe son derece riayet edilmelidir.

3. Kişisel görüş ve yorumlarda dikkatli olunmalıdır.

4. Problemlerin çözümünde tarafsız davranılmalıdır.

5. Hitaplarda dikkatli davranılmalı; muhataplara evladım, canım, üstadım gibi ifadeler kullanmaktan kaçınılmalıdır.

6. Mesleği iyi yapabilmek için sürekli gelişme ve yenilemeye önem verilmelidir.

7. Korku değil saygı uyandırılmalıdır.

8. Bilgi, tecrübe ve davranışlarla meslektaşların vazgeçilmez rehberi, şefkat sembolü ve güven kaynağı olunmalıdır.

13.3. Denetim Sırasında Uyulması Gerekenler

1. Gidilecek yer ve yapılacak görev gelişi güzel yerlerde konuşulmamalıdır.

2. İkram kabulünde dikkatli davranılmalı; kesinlikle hediye alınmamalıdır.

3. Gerektiğinde ve yanlış anlamalara yol açmayacak şekilde sınırlı ölçüde ikram yapılabilir.

4. İl merkezinden ilçe ve kasabalara resmi araçla gidildiğinde, şoförün masrafına da katlanmalıdır.

5. Yapılan iş hukuka dayalı olmalıdır. Bununla birlikte, yapılan işin psikolojik yönleri ihmal edilmemelidir.

6. Çalışmalarda tutarlı ve ilkeli bir yol izlenmeli, kararsızlıktan kaçınılmalıdır.

7. Amirler ve meslektaşlar karşısında öz değerlendirme yapılmalıdır.

8. İş arkadaşlarıyla iyi bir diyalog içerisine girilmeli; adil ve tarafsızlık daima korunabilmelidir. Kesinlikle sürtüşmelerden kaçınılmalıdır.

9. Değerlendirmeler kişisel görüşlere göre değil, belgelere dayandırılmalıdır.

10. Peşin hükümlü olunmamalı, kanaatler denetlemelerin sonuna bırakılmalıdır.

11. Raporların denetleme yapılan yerde tamamlanması alışkanlık haline getirilmeli; raporlar, denetleme sonuçları yansıtıcı nitelikte olmalıdır. Ortak rapor düzenleme durumlarında karşılıklı yardımlaşmaya özen gösterilmeli, bencil tutum ve davranışlardan kaçınılmalıdır.

13.4. Uyulması Gerekli Nezaket Kuralları

1. Bilinmeyen konuda konuşulmamalıdır.

2. Karşı tarafın düşünceleri dinlenmelidir.

3. Muhatabın kültür düzeyine uygun konuşulmalıdır.

4. Uluorta her şeyin her yerde eleştirilmesinden kaçınılmalıdır.

5. Konuşmalar ölçülü olmalı, kısa ve öz konuşma tercih edilmelidir. Bu kişiye saygınlık kazandıracaktır.

6. Dedikodu yapmaktan kesinlikle kaçınılmalıdır.

7. Peşin hükümlü olunmamalıdır.

8. Özel gereksinimler (gazete, dergi ve sigara vb.) okul veya kurum çalışanları aracılığıyla sağlama yoluna gidilmemelidir.

9. Bakanlık kademelerinde iş takipçisi olunmalıdır.

13.5. Soruşturma Sırasında Uyulması Gereken Kurallar

1. İfade alınırken taraflı davranıldığı izlenimi verecek davranışlardan kaçınılmalıdır.

2. İfade veren sanığa müdahale edilmemeli, yazacakları bittikten sonra varsa, diğer gerekli sorular yöneltilmelidir.

3. Sanığın lehindeki delillerin toplanmasına da özen gösterilmelidir.

Yukarıda sıralanan kurallardan başka, “MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliği” (MEB, 1999) de etiğe ilişkin birtakım ifadeleri içermektedir. Müfettişlerin görevlerinin yaparken, tarafsızlık, güvenilirlik, geçerlik, dürüstlük, açıklık, gizlilik, adalet, bağımsızlık, nesnellik ilkeleri göz önüne alınarak yapmaları istenmektedir. Bunun yanı sıra, müfettişlerin görevlerinde yapmamaları ve kaçınmaları gerekli olan hususlara da yer verilmektedir. Bunlar, saygınlık ve güveni zedeleyecek davranışlar; gidilecek yerleri ve yapılacak görevleri açıklama; mesleki yardım dışında yürütme işlerine fiilen karışma; defter ve evrak üzerinde düzeltme yapma; denetlenecek kişilerin evlerine konuk olma ve ikram kabul etme; kendilerine ve başkalarına ait araç, gereç ve yayınları öğretmenlere satma veya satımına aracı olma vb. şeklinde açıklanmaktadır.

14. TÜRKİYE’DE EĞİTİM DENETİMİNDE ETİK KONUSUNDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Eğitim denetiminde etik konusu ile ilgili batı ülkelerinde birçok kaynak ve makale bulunmasına karşın, ülkemizde bu konu ile ilgili araştırmalar son yıllarda hız kazanmıştır. Eğitim denetiminde etik konusunda, AKSOY (1998) tarafından gerçekleştirilen “Eğitim Denetiminde Etik” başlıklı araştırmada, konu ile ilgili alan yazın taranarak, eğitim denetiminin dört önemli süreci analiz edilmiş, her süreçte hangi etik ilkelerin yaşama geçirilmesi gerektiği konusunda okuyucuya genel bir görüş kazandırılmak amaçlandırılmıştır. Analiz sonucunda eğitim denetimi sürecinde yer alan denetçilerle eğitim iş görenleri arasında hangi etik ilkelerin yaşama geçirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Aydın (2003), tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde etkinlik gösteren resmi genel liselerin müdürlerinin, hoşgörü, adalet, dürüstlük, sorumluluk, demokrasi, saygı boyutlarındaki etik ilkelere ilişkin davranışlarının, Bakanlık müfettişleri, lise müdürleri ve öğretmenler tarafından nasıl algılandığı araştırılmıştır. Araştırma sonuçları, lise müdürlerinin, başkalarının görüşlerine değer verme; eleştirilere açık olma; farklılıklara karşı hoşgörülü olma; başkalarını dinlerken onların yerine kendini koyma ve anlamaya çalışma ilkelerine uygun davranma düzeylerinin müfettişlerce yetersiz bulunduğunu yansıtmaktadır. Müfettişler, okul müdürlerinin, iyi bir dinleyici olma; astlarını

korkutmayı bir baskı aracı olarak kullanmama; astlarla takım çalışması yapma; saldırgan ve kırıcı davranmama; astlarını kendilerini ilgilendiren kararlara katma; insanları tanımaya çalışma; insanlara zaman ayırma; astların haklarını kullanma özgürlüklerini engellememe; astlarla ilişkilerinde güven verici olma; astların olumlu eylemlerini destekleme vb. boyutlarında uygun davrandığı görüşündedirler.

Kahraman (2003), “İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Etik İlkeleri ve Bu İlkelere Uyuma Düzeyleri” başlıklı çalışmasında, ilköğretim müfettişlerinin mesleki uygulamalarında etik davranıp davranmadığına ilişkin, ilköğretim okulu yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almıştır. Ulaşılan sonuçlar, müfettişlerin genellikle saygılı bir dil kullanmaya özen gösterdikleri; öğrenciler yanında eleştirmekten kaçındıkları; cezalandırma yerine, mesleğe bağlamaya çaba gösterdikleri; kendi bilgi ve uzmanlık alanı dışına çıkmamaya çalıştıkları; çıkarları için konularını bir araç olarak kullanmaktan kaçındıkları; sözleri ve davranışlarında tutarlılık gösterdikleri; soruşturma sürecinde korku ve panik yaratmaktan kaçındıkları; mesleki çalışmalarını personelin mesleğe olan güvenini sarsmayacak şekilde yürüttükleri; denetim sırasında okul personelinin ırk, etnik köken, renk, cinsiyet, yaş, medeni durum, siyasal görüş, dinsel inanç vb. ilkelere bazen uygun davrandıkları yönündedir. Bununla beraber, müfettişlerin, okul personelinin performanslarının adil biçimde değerlendirdiklerine dair ilke, ilköğretim okulu yöneticileri tarafından ‘bazen’, sınıf öğretmenleri tarafından ‘nadiren’ düzeyi ile belirtilmiştir.

Yılmaz (2006) tarafından gerçekleştirilen, “Okullarda Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı araştırmada, örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik becerileri ile yakından ilişkili olduğu; özellikle yeniliğe açıklık boyutunun en fazla liderliğin iletişimsel etik boyutuyla açıklandığı; bayan öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre örgütsel güven düzeyini daha yetersiz gördükleri; öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça, okuldaki güven düzeyinin daha yetersiz buldukları gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Kurtulan(2007)’ in, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki etik değerler açısından kendilerini değerlendirmeleri konu alan çalışması, etik açısından okullarda meslek etiğine uygun olmayan durumlar yaşandığını ortaya koymaktadır. Ulaşılan sonuçlar, etik olmayan yönetici davranışlarının öğretmenlerin başarı ve iş doyumunu olumsuz etkilediğini; etik kurallar açısından ikilem yaşandığını; mesleki bilgi ve beceri yetersizliğinin tükenmişlik duygusunun yaşanmasına yol açtığını; geleneksel önyargılara dayalı tutumlarla profesyonel meslek anlayışının henüz oturmadığını göstermektedir.

14.1. Örnek Olaylar

Eğitim denetiminde etik konusuna uygulamaya dayalı bir bakış açısı getirmesi açısından birkaç örnek olaya yer vererek daha net sonuçlara ve yorumlara zemin hazırlanabilir.

Örnek Olay 1.

Bir deneme okuluna ilköğretim müfettişleri denetim amacıyla gelirler. Müfettiş A Bey, İngilizce dersini denetlemek üzere öğretmenle birlikte sınıfa girer. Müfettiş Bey’in daha önceki branşı sınıf öğretmenliğidir. Öğretmen B Hanım, derste geniş zamanı işlemektedir.

Müfettiş, öğrencilere İngilizce birkaç soru sorar. Sorular içerisinde bir sözcüğü farklı bir şekilde telâffuz eder. Öğrencinin biri söz alarak, “Öğretmenim, öğretmenimiz bu kelimeyi bize farklı öğretti” der. Müfettiş sert bir üslupla, “doğrusu budur” diyerek öğrenciye yanıt verir. Öğretmen, ders çıkışında müfettişe, “Hocam bu kelimenin telaffuzunu ‘...’ böyle biliyorum” der. Müfettiş yine sert bir üslupla “Hoca hanım, ne yani benim yanlış bildiğimi mi ima ediyorsunuz?” diyerek öğretmene yanıt verir.

Bu örnekte, müfettiş kendi bildiğinin doğru olduğunu iddia ederek, katı ve suçlayıcı bir üslup kullanmıştır. Oysa ki bunun yerine esnek, yapıcı ve birlikte öğrenmeyi esas alan bir davranış içinde olmalıydı. Örneğin sözcüğün doğru telaffuzuna birlikte bakılmasını önerebilirdi. Geliştirici denetimde, tüm katılanların öğrenmesi esastır. Böylece etiksel açıdan da açıklık, nesnellik, doğruluk ilkelerine uyulmuş olup, güven ve işbirliği ortamı sağlanmış olurdu.

Örnek Olay 2.

İlköğretim müfettişleri yeni açılmış bir ilköğretim okulunda denetim yaparlar. Denetim sonunda yapılan toplantının ilk on beş dakikası ders planlarında yer alan değerlendirme alt başlığının; değerlendirme mi, yoksa değerlendirme soruları mı, şeklinde olacağı ile ilgili tartışma ile geçer. Toplantının diğer on beş dakikası okul tabelasının boyutunun normal standartlardan on santim daha uzun olduğu ile ilgili tartışmayla geçer. Toplantının diğer on dakikası ise sınıf grafiklerinin sınıfın neresine asılacağı ile ilgili açıklamayla geçer. Bir saat süren toplantıda eğitim öğretimde öğrenci başarısı ve amaçlar üzerine ayrılan süre sadece beş dakika sürmüştür.

Bu örnekte, denetmenin zamanını kötü kullandığı, gereksiz ince ayrıntılara uzun süre yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak okul denetimi yapan eğitim denetmeninin, eğitim öğretimle ilgili gelişmeye katkısı olacak şeyler üzerine zaman harcaması gerekir. Bu durumda denetçinin, kendilerini geliştirmemeleri, plansız programsız olmaları, en önemlisi zaman kanyasını israf etmelerinden dolayı meslek etiğine aykırı davranmış olduğu görülmektedir.

Örnek Olay 3.

Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişleri bir ilimizde merkez deneme okuluna denetim amacıyla giderler. Müfettişleri kapıda okul nöbetçisi karşılar ve okul müdürünün makamına götürür. Okul müdürü müfettişleri gördüğünde hemen yerinden kalkar, önünü ilikleyerek “hoş geldiniz” der ve daha sonra çay ikramında bulunur. Okul müdürünün odasında yoğun bir nem kokusu vardır. Müfettişler, öncelikle dikkat çeken bu durumu okul müdürüne sorarlar. Okul müdürü, “Sayın müfettişim ben bir koku duymuyorum. İsterseniz camı açayım?” diyerek camı açar. Ayrıca okul müdürünün odasında karasinekler de vızıltılar çıkararak uçmaktadır. Çaylar gelir, müfettişler çaylarını içerken sineğin biri müfettişin çayına düşer. Müfettiş dayanamayıp okul müdürüne sorar, “Müdür bey çok sinek var, rahatsız olmuyor musunuz?” Okul müdürü, “Sayın müfettişim nasıl bunlardan kurtulacağımızı bir türlü çözemedik, ancak artık alıştık” der. Müfettişler üç gün boyunca okulda denetim yaparlar. Okul müdürünün odasındaki kokunun müdürün odasında serili bulunan halıdan geldiğini tespit ederler. İkinci gün arapsabunu aldırırlar ve okul hizmetlilerine müdürün odasındaki halıları yıkattırırlar. Ayrıca eczaneden sinek ilacı aldirarak, okul müdürünün odasındaki sinekler ile de mücadeleyi başlatırlar. Üçüncü günün sonunda müfettişler, tüm öğretmenlerle ve okul yöneticileri ile toplantı yaparlar. Gördükleri eksikleri iletir, öğretmenlere ve yöneticilere

önerilerde bulunurlar. Toplantı sonrası tekrar okul müdürünün odasına geçerler, okul müdürüne bir ihtiyaç ve isteğinin olup olmadığını sorarlar. Okul müdürü, “Sayın müfettişim teşekkür ederiz. Halımız temizlendi, sineklerimiz de sonu geldi. Bundan iyisi can sağlığı.” der. Müfettişler de okul müdürüne: Biz de teşekkür ederiz. Diyerek okuldan ayrılırlar. Okul müdürü müfettişleri uğurladıktan sonra, heyecanla tüm öğretmenleri toplantı odasına çağırır, öğretmenlere: ‘Arkadaşlar, müfettişler okulumuzdan ayrıldılar. Ayrılırken teşekkür ettiler. Memnun olmasalardı teşekkür etmezlerdi. Göstermiş olduğunuz başarıdan dolayı hepinize teşekkür ederim” der. Aradan bir ay geçer. Bakanlıktan Milli Eğitim Müdürlüğüne gelen raporda okul müdürünün acilen görevine son verilmesi gerektiği belirtilir ve müdürünün görevine son verilir.

Bu örnekte ise denetçinin etik açıdan doğru bir davranış sergilediği görülmektedir. Okul yöneticisini rencide etmeden eksiklerini ima ederek ifade etmeleri ve kesin çözümler için pratik öneriler sunmaları doğru bir davranıştır. Çağdaş denetim de bu durumda olduğu gibi rehberlik yapma ve geliştirmeyi amaçlar. Bununla birlikte okuldaki öğrencilerin ve personelin sağlığını ilgilendiren konularda çok titiz olması gereken okul müdürünün en basit önlemleri bile alamaması, etkili liderlik kapasitesinin zayıf olduğu yönünde bir fikir oluşmasına ve durumsallık ilkesine göre bu şekilde bir sonuca varılmasına yol açmıştır(Özmen, F.;Güngör, A., 2008:137-155).

15. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

“Erdem, uzaklarda, ta uzaklardadır; ona götüren yol uzundur, diktir, çetindir; kan ter içinde kalmadan çıkılmaz o yokuş.”

Hesiodos

Tarihsel gelişime bakıldığında denetim ve yönetim her zaman çok yakından ilişkili olmuşlardır. Çağdaş gelişmeler ışığında bakıldığında ise denetimin işlevleri de bir parça değişikliğe uğramıştır. Denetim yönetsel boyutuyla, program geliştirme etkinliği olarak görülmesiyle, öğretim süreci ve insan ilişkileri süreci olarak değişik tanımlamalarla ele alınmıştır. Aynı şekilde denetmen de farklı yönlerden ele alınmış ve denetimi her boyutuyla ele alan bir kişi olarak görülmüştür.

Eğitim denetiminin amacı, eğitim kurumlarının örgütsel amaçlarını geliştirebilme düzeyini saptamak ve bu amaçlara en etkili şekilde ulaşmasını sağlama yönünde yol göstericilik yapmaktır. Kimbal ve Wiles’e göre denetmen, iletişim kuran, insanların birbirlerini dinlemesini sağlayan, benzer sorunları ve birbirine yardım edebilecek kaynakları olan kişileri bir araya getiren, bireyleri yeni çalışmalar yapmaya teşvik eden, insanlarla sorunları tartışıp onlara sorunlarına çözüm bulabilecekleri kaynakları öneren; bireylere bir öğretmen olarak, öğretim sürecinde kendilerini güvenli hissedebilecekleri uygun önerilerde bulunan; bireylerin sistem ve uygulanan politikalar hakkındaki düşüncelerini açıklamaya teşvik eden kişidir. Denetçi denetim rolünü gerçekleştirirken, çeşitli gruplardan ve çok çeşitli gereksinimleri, ilgileri ve beklentileri olan bireylerden oluşan toplumsal bir ortamda bulunmakta ve çalışmaktadır. Bu nedenle, denetçi birçok toplumsal değer yargısı ve etik kuralla her an karşı karşıya olan, dolayısıyla bir yandan etiksel bir ortamın var olmasını temin etmeye çalışırken, diğer yandan tutum ve davranışlarıyla örnek oluşturması gereken kişidir.

Bu projede yapılan alan yazın taramasında elde edilen kaynaklar ve etik alanında yapılmış olan çalışmalar da gösteriyor ki denetimde etiksel açıdan iyi uygulamaların yanında, eksiklikler ve yanlışlıklar da mevcut. Ayrıca yer verilen örnek olaylardan yola çıkılırsa da bazı etik sorunların karşılaşıldığı gözlemlenmektedir. Bu çalışmada gerek denetimin tam anlamıyla doğru yapılmamasından gerekse denetmenin liderlik anlayışını ve geliştirici denetimi benimsememesinden kaynaklı etik problemler yaşandığı; ülkemizde de denetimde

bu açıdan eksiklikler olduğu, öğretmenlerin, idarecilerin ve eğitim denetmenlerinin etik konusunda yol alması gerektiğinin önemi anlaşılmaktadır.

Denetimde etik, dayandığı temeller ve denetim koşulları, durumlara bağlı olarak, belli bir takım etik standartlarının oluşturulması ve bu standartlara tam olarak uyulması açısından bazı zorluklar ortaya koyar. Bununla birlikte, zor olsa dahi, etik standartların geliştirilmesi insanlara, neyi nasıl yapacakları hakkında temel düzeyde yol göstericilik sağlar ve eleştirel bakış düzeyini artırır. Bu durum, örgüt çapında sorumluluk alma ve hesap verme mekanizmalarının gelişmesini temin eder. Türk Milli Eğitimi teftiş sisteminde etik birtakım ilkeler bulunmasına rağmen, bunların standart oluşturacak şekilde geliştirilmesi etik uygulamaların yerleşmesine zemin hazırlayacaktır.

Denetçi, görev, süreç, davranış ve rol boyutlarını olan denetim etkinliğinin i gerçekleştirirken etiksel açıdan birçok ikileme yüz yüze kalabilir. Ancak, bilgi ve beceri olarak kendini iyi yetiştiren, mesleğine adanmış ve etik ilkeleri önemseyen ve uygulayan bir denetçi, denetimde etiksel açıdan fazla sıkıntılar yaşamayacaktır. Bu bakımdan, denetçilerin hizmet içi eğitimlerinde, okullarda karşılaşılan etik sorunlara yer verilmeli, sorun çözme yaklaşımlarıyla tartışmalı ortamlarda ortak çözümler üretmeleri ve iyi uygulama örneklerden yararlanmaları sağlanmalıdır. Bu yolla denetimin ayrılmaz bir yönü olarak etik hususu daha önem kazanacak, daha isabetli uygulamalar gerçekleştirilecektir(Özmen, F.;Güngör, A., 2008:137-155).

Denetçiler yanında okul yöneticileri ve personelinin de iyi insan ilişkileri(iletişim becerileri, çatışma yönetimi, öfke yönetimi, kişisel gelişim vb.) ve etik alanında, gerçek yaşam sorunlarının incelendiği ortamlarda uygulamalı olarak yetiştirmelerine önem verilmelidir. Böylece etik ilkelerin okullarda yerleşmesi kolaylaşacaktır. Etik konusunda alan uzmanlarının zaman zaman okullara davet edilmesi, görüş ve önerilerin birlikte tartışılması, etiksel sorunların çözülmesine ve etik ilkelerin yerleşmesine yardım edecektir. Denetçilerin seçilmesinde, birtakım kişilik envanterleri ve psikolojik testlerin de uygulanması sağlanmalıdır. Kişilik sorunları yaşayan herhangi bir denetçilerin etik davranması beklenemez.

Denetçilerin ve denetim görevi de olan okul yöneticilerinin etik ilkelere titizlikle uymaları, iyi model oluşturulmaları ve diğerlerinin de etik davranmalarını teşvik etmeleriyle okulda etik ilkeler yerleşecektir. Alan yazında yer aldığı gibi etik okullar oluşturabilmek, yöneticiler ve denetçilerin okullarda özen etiği, adalet etiği ve eleştiri etiği gibi etiksel alanların geliştirilmesine çalışmaları zorunlu kılar. Özen etiği olarak, denetçilerin ve diğer okul personelinin okuldaki durum ve olayları karşı duyarlı olması, sorumluluk üstlenmeleri, ortak çözüm yolları geliştirmeleri vb. sayılabilir. Adalet etiği, alınan kararların ve yapılan işlerin adil ve nesnel olmasına gayret göstermekle sağlanabilir. Eleştiri etiği ise, örgüt içinde, insanların çekinmeden, kokmadan düşüncelerini açıkça dile getirebilecekleri, düşüncelere önem verildiği, ortak kararların alındığı ortamların sağlanması ile gerçekleştirilebilir.

Bu çalışmanın anlam ve önemini **Mustafa Kemal ATATÜRK' ün** iki güzel özdeyiş ile tamamlanabilir.

“Yapılan işin doğruluğuna inanan insanlar, çalışmalarının denetlenmesinden, karşı fikirler ortaya atılmasından ve tercihler üzerinde münakaşa yapmaktan zevk alırlar.”

“Size tavsiye ederim ki, okullar sık sık denetlenerek, öğrencilerin öğretimden yararlanması sağlanmalı, öğretmenlerin öğretim şekli incelenmeli ve yanlışlıklar düzeltilmelidir.”

KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (1998). *Felsefe Terimler Sözlüğü*. İstanbul.
- Aksoy, A. H. (1998). Eğitim denetiminde etik. *Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Arneson, R. (1992). "Exploitation" *Encyclopedia of Ethics* (Editors: Lawrence C. Becker, Charlotte B. Becker). Chicago: St.James Press.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, İ. P. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Aydın, İ. P. (2002). *Yönetmel mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Aydın, M. (2000). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Bull, L. (1993). "Ethics in the Preservice Curriculum". *Ethics for Professionals in Education Perspectives for Preparation and Practice*. New York: Teacher College Press.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yayın no: 154.
- Can, N. (2004). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Denetimi Ve Sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 161.
- Cevizci, A. (2002). *Etiğe giriş*. İstanbul: Engin Yayıncılık.
- Cunningham, W. G. (2003). *Educational leadership- A problem based approach*. London: Pearson Education: Inc.
- Durkheim, E. (1949). *Meslek Ahlakı* (Mehmet Karasan, Çev.). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ertekin, G. (2002). *Bilimsel Araştırmada Etik ve Sorunları*. Ankara: TÜBA Yayınları.
- Hitt, W. D. (1990). *Ethics and leadership: Putting theory into practice*. Columbus: Battelle Press.
- Kahraman, N. (2003). *İlköğretim müfettişlerinin mesleki etik ilkeleri ve etik ilkelere uyma düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kowalski, T. J. (2003). *Contemporary school administration*. London: Pearson Education, Inc.

- Kurtulan, I. (2007). *Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki etik değerler açısından kendilerini değerlendirmeleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MEB. (1999). İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliği. *Resmi Gazete* . 23785.
- MEGSB. (1987). *Müfettişlerin dikkat edeceği hususlar*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Nuttall, J. (1997). *Ahlak Üzerine Tartışmalar : Etiğe Giriş (Çeviren: Abdullah Yılmaz)*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları .
- Özmen, F., Güngör.A. (2008). Eğitim Denetiminde Etik. *Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Cilt:9, Sayı:15*.
- Pehlivan, İ. (1998). *Yöneltil, Mesleki ve Örgütsel Etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Pieper, A. (1999). *Etiğe giriş (V.Atayman, G. Sezer, Çev.)*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Reiman, A. J.-S. (1998). *Mentoring and supervision for teacher development*. New York: Longman.
- SCU. (2007). *A framework for thinking ethically*. 06 05, 2013 tarihinde <http://www.scu.edu/ethics/practicing/decision/framework.html>. adresinden alındı
- Seçkin, N. (2004). *Teftişte Yeni Bir Yaklaşım: Sanatsal Teftiş. Türkiye'de Eğitim Yönetimi*. İstanbul: Kültür Kolej Eğitim Vakfı Yayınları.
- Strike, K. (1988). *The Ethics of School Administration*. New York: Teachers College Press.
- Taymaz, H. (2005). *Eğitim Sisteminde Teftiş, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)* . Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE RUHSAL LİDERLİK KAVRAMI

AYŞE GÜL⁴⁷, MUHAMMED ZİNCİRLİ⁴⁸

ÖZET

İnsanoğlu varoluşundan itibaren belirli hedefler doğrultusunda hareket eden bir varlıktır. Belirli hedeflere ulaşabilmek için çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu doğrultuda çalışma hayatı kavramı ortaya çıkmıştır. Çalışma hayatı ile birlikte insanlara çalışan, işçi, personel gibi sıfatlar verilmiştir. Sanayi devrimi ile birlikte insanlar çalışma hayatlarını fabrikalarda sürdürmeye başlamışlardır. 1920'li yıllardan önce çalışana sadece ücret karşılığı üretim sağlayan kişi gözü ile bakılmaktaydı. 1920 yılı ile birlikte Hawthorne araştırmaları ile çalışanların sosyal bir örgütün parçası olduğu ortaya konmuştur. Klasik yapıdaki ödül cezaya dayalı liderlik türleri önemini kaybetmiştir. Bu doğrultuda yeni liderlik kavramında da yeni değerler ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu yeni değerler içinde yer alan liderlik türlerinden biride ruhsal liderliktir. Ruhsal liderlik, insani değerlerin ve örgütsel yapının çalışma hayatına uyarlanması olarak tanımlanmaktadır (Fairholm, 1998). Ruhsal liderliğin bir diğer tanımı ise kişinin kendisini ve diğerlerini içten güdülemesi için gerekli olan değerler, tutumlar ve davranışlardır (Fry, 2003). İnsancıl değerleri ve motivasyonu içerisinde barındıran ruhsal liderlik türü yeni liderlik türleri arasında ilgi çeken bir liderlik türü olmuştur. Çalışanın insancıl değerlerine, maneviyatına, motivasyonuna ve ortak bir vizyon oluşturmaya önem veren ruhsal liderlik türünü eğitim örgütlerinden bağımsız düşünmek mümkün olmamıştır. Bu nedenle çalışmamızda ruhsal liderlik kavramı ele alınmıştır. Bu çalışmanın genel amacı, öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarını incelemektir. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezindeki anaokulu, ilkokul, ortaokul, liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme kota örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup, araştırma çeşitli kademelerde görev yapan 408 öğretmenden alınan veriler analiz edilerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verilerin analizinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler normal dağılım varsayımlarını sağladığı için; ruhsal liderlik algılarının cinsiyet ve medeni durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi yaş, mesleki kıdem, branş, eğitim durumu ve görev yapılan okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla da Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ruhsal liderlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet, branş ve yaş değişkenlerine göre ruhsal liderlik algılarının hiçbir alt boyutta farklılaşmadığı görülmüştür. Medeni durum değişkeninin ise anlamlandırma, verimlilik/bağlılık, vizyon algılarını anlamlı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim kademesi değişkeninin, ruhsal liderlik algıları üzerinde anlamlı etkiye neden olduğu görülmüştür. İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin umut/inanç/özgecil sevgi, verimlilik/bağlılık, vizyon algılarının okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin umut/inanç/özgecil sevgi, verimlilik/bağlılık algılarının lisede görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Eğitim durumu değişkenine ilişkin

⁴⁷ Öğretmen, Şehit Metin Koza Anaokulu, 212402103@firat.edu.tr

⁴⁸ Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Bölümü, mzincirli@firat.edu.tr

farklılaşma incelendiğinde ise lisans mezunu öğretmenlerin verimlilik/bağlılık algılarının lisansüstü öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: ANOVA, Öğretmen Algıları, Ruhsal Liderlik

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE YÖNETİCİLERİN RUHSAL LİDERLİĞİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ayşe GÜL⁴⁹, Muhammed ZİNCİRLİ⁵⁰

ÖZET

İnsanoğlu varoluşundan itibaren belirli hedefler doğrultusunda hareket eden bir varlıktır. Belirli hedeflere ulaşabilmek için çalışmaya ihtiyaç duymuştur. Bu doğrultuda çalışma hayatı kavramı ortaya çıkmıştır. Çalışma hayatı ile birlikte insanlara çalışan, işçi, personel gibi sıfatlar verilmiştir. Sanayi devrimi ile birlikte insanlar çalışma hayatlarını fabrikalarda sürdürmeye başlamışlardır. 1920’li yıllardan önce çalışana sadece ücret karşılığı üretim sağlayan kişi gözü ile bakılmaktaydı. 1920 yılı Hawthorne araştırmaları ile çalışanların sosyal bir örgütün parçası olduğu ortaya konmuştur. Klasik yapıdaki ödül cezaya dayalı liderlik türleri önemini kaybetmiştir. Bu doğrultuda yeni değerler ile oluşturulmuş yeni liderlik kuramları ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu yeni değerler içinde yer alan liderlik türlerinden biri de ruhsal liderliktir. Ruhsal liderlik, insani değerlerin ve örgütsel yapının çalışma hayatına uyarlanması olarak tanımlanmaktadır (Fairholm, 1998). Ruhsal liderliğin bir diğer tanımı ise kişinin kendisini ve diğerlerini içten güdülemesi için gerekli olan değerler, tutumlar ve davranışlardır (Fry, 2003). İnsancıl değerleri ve motivasyonu içerisinde barındıran ruhsal liderlik türü yeni liderlik türleri arasında ilgi çeken bir liderlik türü olmuştur. Çalışanın insancıl değerlerine, maneviyatına, motivasyonuna ve ortak bir vizyon oluşturmasına önem veren ruhsal liderlik türünü; eğitim örgütlerinden bağımsız düşünmek mümkün olmamıştır. Bu nedenle çalışmamızda yönetici ruhsal liderlik kavramı ele alınmıştır.

Bu çalışmanın genel amacı, öğretmenlerin yöneticilerine dair ruhsal liderlik algılarını incelemektir. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezindeki anaokulu, ilkokul, ortaokul, liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup, araştırma çeşitli kademelerde görev yapan 408 öğretmenden alınan veriler analiz edilerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verilerin analizinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler normal dağılım varsayımlarını sağladığı için ruhsal liderlik algılarının cinsiyet ve medeni durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi yaş, mesleki kıdem, branş, eğitim durumu ve görev yapılan okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla da Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda yönetici ruhsal liderlik algılarının yüksek düzeyde olduğu

⁴⁹ Öğretmen, Şehit Metin Koza Anaokulu, Elazığ, 212402103@firat.edu.tr

⁵⁰ Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Bölümü, Elazığ, mzincirli@firat.edu.tr

sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet, branş ve yaş değişkenlerine göre yönetici ruhsal liderlik algılarının hiçbir alt boyutunda anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir. Medeni durum değişkeni ile anlamlandırma, verimlilik/bağlılık, vizyon algıları arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Eğitim kademesi değişkeni ile yönetici ruhsal liderlik algıları üzerinde anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin umut/inanç/özgecil sevgi, verimlilik/bağlılık, vizyon algılarının okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin umut/inanç/özgecil sevgi, verimlilik/bağlılık algılarının lisede görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Eğitim durumu ile yönetici ruhsal liderlik verimlilik/bağlılık alt boyutu arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Eğitim durumu değişkenine ilişkin anlamlı farklılaşma incelendiğinde ise lisans mezunu öğretmenlerin verimlilik/bağlılık algılarının lisansüstü öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: ANOVA, ğretmen Algıları, Ruhsal Liderlik.

EXAMINING ADMINISTRATORS' SPIRITUAL LEADERSHIP FROM TEACHER PERCEPTIONS AND SOME VARIABLES.

ABSTRACT

Human beings have been inherently driven by specific goals since their existence. The necessity of work has emerged to achieve these goals. In this context, the concept of working life has emerged, attributing titles such as "employee," "worker," "staff," to individuals. With the Industrial Revolution, people began to sustain their work lives in factories. Before the 1920s, employees were perceived merely as individuals providing production in exchange for wages. The Hawthorne studies of 1920 revealed that employees were integral parts of a social organization. Traditional reward and punishment-based leadership types in classical structures have lost their significance. Accordingly, new leadership theories, shaped by novel values, have begun to emerge. One of these leadership types among the new values is spiritual leadership. Spiritual leadership is defined as the adaptation of human values and organizational structure to the working life (Fairholm, 1998). Another definition of spiritual leadership is the values, attitudes, and behaviors necessary for motivating oneself and others genuinely (Fry, 2003). Spiritual leadership, which encompasses humane values and motivation, has emerged as an intriguing type of leadership among new leadership styles. It has not been possible to dissociate spiritual leadership, which places importance on the humane values, spirituality, motivation of the employees, and forming a shared vision, from educational organizations. Therefore, in our study, the concept of spiritual leadership has been addressed.

The general aim of this study is to examine teachers' perceptions of spiritual leadership. The population of the research consists of teachers working in preschools, primary schools, middle schools, and high schools in the city center of Elazığ during the 2022-2023 academic year. The sample of the study was determined using quota sampling method, and the data were collected from 408 teachers working at various levels. Statistical package program was used for data analysis. As the obtained data met the assumptions of normal distribution, t-test was conducted to determine whether perceptions of spiritual leadership vary according to gender and marital status variables, and one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to determine whether perceptions vary

according to age, professional seniority, field of expertise, educational level, and type of school where they work.

As a result of the analyses, it was found that administrators' perceptions of spiritual leadership were at a high level. No significant differences were observed in the perceptions of administrative spiritual leadership across gender, field of expertise, and age variables. However, significant differences were detected in the perceptions of interpretation, productivity/commitment, and vision based on marital status. Significant differences were also found in perceptions of administrative spiritual leadership based on the level of education. It was determined that teachers working at the primary school level had higher levels of perception in hope/belief/altruistic love, productivity/commitment, and vision compared to those working at the preschool level. Additionally, teachers at the primary school level had higher levels of perception in hope/belief/altruistic love and productivity/commitment compared to those working at the high school level. Significant differences were also observed between education levels and the productivity/commitment dimension of administrative spiritual leadership. Further examination of significant differences related to education level revealed that teachers with undergraduate degrees had higher perceptions of productivity/commitment compared to those with postgraduate degrees.

Keywords: ANOVA, Spiritual Leadership, Teacher Perceptions.

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz dünya günümüzde küreselleşme ve teknolojik ilerlemeler ile bağdaşmaktadır. Yaşamakta olduğumuz bu çağa ayak uydurabilmek amacıyla örgütler, kendi içlerinde ilerlemeye ve yenileşmeye ihtiyaç duymaktadır (Neal & Biberman, 2003). Küreselleşen dünya ile örgütler, klasik yapının dışına çıkarak yeni liderlik türlerini meydana getirmeye başlamıştır. Bu yeni liderlik türleri içerisinde ruhsal liderlik de yer almaktadır. Ruhsal liderlik kavramı bireyin kendisinde ve çevresinde iç motivasyon sağlayabilmek amacıyla gerçekleştirdiği değer, tutum ve davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Fry, 2003). Ruhsal liderliğin bir diğer tanımı ise insani değerlerin ve örgütsel yapının çalışma hayatına uyarlanmasıdır (Fairholm, 1998).

Ruhsal liderliğin ortaya çıkmasında lider ve çalışan arasındaki ilişki etkili olmuştur. Ruhsal liderlik ile liderler personellerini hümanist bir biçimde anlamaya çalışmış aynı zamanda personellerinin insani ihtiyaçlarına cevap vermek için çaba göstermişlerdir (Biberman & Whitty, 2000). Personelin insani ihtiyaçlarından biri de ruhsal değerlerine duyulan saygı ve özendir. Çalışanın ruhsal değerlerine gösterilen saygı ve özen doğrultusunda oluşturulan ruhsal liderlik, uygulandığı örgütlerde verimlilik ve iş doyumunda artış sağlamıştır (Karadağ, 2018). Ruhsal liderliğin yer aldığı örgütlerde verimliliğin yanında iş motivasyonunun ve iş tatmininin de arttığını vurgulayan araştırmalar mevcuttur (Mitroff & Denton, 1999). Verimlilik, iş doyumunu, iş motivasyonu sağlamakta sorun yaşayan örgütler ruhsal liderlik özelliği gösteren yöneticilerle çalışmayı tercih etmektedirler. Aynı sorunlarla karşılaşan eğitim kurumları da ruhsal liderlik özelliklerine sahip yöneticilerle çalışmanın faydalı olacağını belirtmiştir (Karadağ, 2018). Bu kapsamda yönetici ruhsal liderlik kavramı eğitim örgütlerinde de hayat bulmaya başlamıştır. Eğitim örgütünde lider, çalışanını etkileyebilmeli ve harekete geçirebilecek güce sahip olmalıdır. Aynı zamanda personelinin değerlerine saygı duymalı, işi ile ilgili motivasyonunu sağlayabilmeli, manevi doyuma ulaştırabilmelidir (Karadağ, 2014). Lider çalışanlarıyla birlikte kurumun hedeflerine uygun vizyon oluşturabilmelidir. Oluşturulan vizyona başarılı bir biçimde ulaşılmasını sağlayabilmelidir (Polat & Tülübaş, 2013). Lider, çalışanını da

yönetime katarak çalışanına değerli olduğu hissini yaşatmalı ve motivasyonu artırmayı başarabilmelidir. Lider ancak bu şekilde liderlik görevini yerinde getirebilir. Bu kriterler göz önünde bulundurulduğu zaman eğitimde ruhsal liderlik modelinin eğitim örgütleri üzerinde etkili bir liderlik modelidir (Akar, 2010).

Literatür incelendiğinde ruhsal liderliği ele alan birçok kuram olduğu görülmektedir. Kuramlar ruhsal liderlik kavramını farklı bakış açılarıyla incelemiştir (Ertürk & Dönmez, 2017). Fairholm (1996), Fry (2003), Sanders, Hopkins, Geroy (2003) ruhsal liderliği farklı bakış açılarıyla incelemişler ve çalışmalarının sonucunda farklı ruhsal liderlik kuramları ortaya koymuşlardır. Fairholm bütüncül ruhsal modeli ile akıl, kalp, ruh üçlüsünü birleştirip örgütler üzerindeki etkisini incelemiştir (Fairholm, 1996). Sanders, Hopkins ve Geroy (2003) aşkın liderlik kuramı ile iç motivasyon kavramı üzerinde durmuştur. İç motivasyonu yüksek liderlerin performanslarının yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Son olarak Fry (2003) ruhsal liderlik kuramında vizyon, içsel motivasyon kavramları üzerinde durmuştur. Ayrıca vizyon kavramı çalışmamızın alt boyutları arasında yer almaktadır. Tüm ruhsal liderlik kuramları incelendiğinde yönetici ruhsal liderlik algısının eğitim kurumlarına yansması merak konusu olmuştur. Bu nedenle araştırmamızın konusu öğretmen algılarına göre yöneticilerin ruhsal liderliğinin farklı değişkenler açısından incelenmesi olmuştur.

YÖNTEM

Araştırmamızın evrenini 2022-2023 yılları arasında Elazığ şehrindeki ilkokullarda, anaokullarında, ortaokullarda ve liselerde çalışmakta olan 8008 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmamızda kota örnekleme yönteminin kullanılması uygun görülmüştür. Evren büyüklüğünün 6000' in üzerinde olduğu evrenlerde güven aralığını %95 elde edebilmek için 384 örneğe ihtiyaç duyulmaktadır (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004). Çalışmamız 408 örneklem ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğretmen kişisel bilgi formu, Akıncı ve Ekşi (2017)'nin geliştirmiş olduğu yirmi sekiz madde ve dört alt boyuttan meydana gelen Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği' nin kullanılması uygun görülmüştür. Umut/inanç/özgecil sevgi, verimlilik/bağlılık, anlamlandırma ve vizyondan oluşan dört alt boyut incelenmiştir. Yönetici Ruhsal Liderlik algı ölçeği cronbach alpha değeri .98' dir (Akıncı & Ekşi, 2017). Elazığ İl Millî Eğitim Müdürlüğü izni ile veri toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS'e işlenmiştir. Yönetici ruhsal liderlik algılarının çarpıklık(skewness) basıklık(kurtosis) değerleri incelenerek normal dağılım gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Veriler incelendiğinde normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarına ilişkin betimsel analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının medeni durum ve cinsiyet değişkenlerine ilişkin t testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının yaşa, mesleki kıdeme, branşa, çalışılan okul türüne göre farklılaşma olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Anlamlı farklılaşmanın tespit edilmesi halinde farklılığın nedeninin bulmak için Post-Hoc testleri arasında yer alan Tukey ve Scheffe Testi yapılmıştır.

Tablo 1. Araştırmada Kullanılan Değerlerin Çarpıklık Basıklık Değerleri

Değişken	\bar{X}	Ss	Çarpıklık		Basıklık	
			Değeri	SH	Değeri	SH
Umut/İnanç/Özgecil Sevgi	3.7145	.82	-.833	.121	.321	.241

Anlamlandırma	3.8542	.86	-1.00	.121	.734	.241
Verimlilik/Bağlılık	3.7821	.81	-.935	.121	.734	.241
Vizyon	3.6855	.96	-.811	.121	-.123	.241

Çalışmada ise çarpıklık katsayılarının -1.005 ile -.795 değerleri arasında basıklık katsayıları ise -.123 ile .756 değerleri arasında yer almaktadır. Bu bulgu doğrultusunda Can (2016)'ya göre elde edilen veriler normal dağılım özelliği göstermektedir.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerden toplanan verilerin t testi ve tek yönlü varyans analiz yapılmıştır.

Tablo 2.Yönetici Ruhsal Liderlik Betimsel Analiz Sonuçları

Değişkenler	Madde Sayısı	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	Puan Düzeyi
Umut/İnanç/Özgecil Sevgi	10	1.00	5.00	3.7145	Yüksek
Anlamlandırma	6	1.00	5.00	3.8225	Yüksek
Verimlilik/Bağlılık	6	1.65	5.00	3.7806	Yüksek
Vizyon	6	1.00	5.00	3.6846	Yüksek

Kalaycı (2006) 3,41-4,20 arasındaki puan ortalamalarının yüksek düzey olarak kabul etmiştir. Tablo 2 incelendiğinde tüm alt boyutlarının puan ortalamasının 3,41-4,20 arasında olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle Yönetici ruhsal liderlik umut/inaanç/özgecil sevgi, anlamlandırma, verimlilik/bağlılık, vizyon boyutlarının puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.Yönetici Ruhsal Liderlik Algıları ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Umut/İnanç/Özgecil Sevgi	Erkek	170	3.75	0.81	.897	0.772
	Kadın	238	3.68	0.82		
Anlamlandırma	Erkek	170	3.89	0.82	.876	0.522
	Kadın	238	3.82	0.89		
Verimlilik/Bağlılık	Erkek	170	3.80	0.77	.526	0.121
	Kadın	238	3.76	0.84		
Vizyon	Erkek	170	3.73	0.94	.893	0.238
	Kadın	238	3.64	0.98		

Değerlerdeki farkın anlamlı olup olmadığına dair *t* testi uygulanmıştır. Uygulanan *t* testine göre puan ortalamalarındaki fark umut/inanç/özgecil sevgi boyutunda ($t=.897$; $p=0.772$, $p>.05$) olarak tespit edilmiştir. Anlamlandırma alt boyutunda ($t=0.876$; $p=0.522$, $p>.05$) olarak tespit edilmiştir. Verimlilik/bağlılık alt boyutunda ($t=.526$; $p=0.121$, $p>.05$) olarak tespit edilmiştir. Vizyon boyutunda ($t=.893$; $p=0.238$, $p>.05$) olarak tespit edilmiştir. Tespitlere göre umut/inanç/özgecil sevgi, vizyon, verimlilik/bağlılık, anlamlandırma alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.Yönetici Ruhsal Liderlik Algıları ile Medeni Durum Değişkeni Arasındaki t Testi Sonuçları

Değişkenler	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	t	p
Umut/İnanç/Özgecil Sevgi	Evli	264	3.70	0.86	-.329	0.059
	Bekar	144	3.73	0.74		
Anlamlandırma	Evli	264	3.82	0.92	-1.003	0.006
	Bekar	144	3.91	0.75		
Verimlilik/Bağlılık	Evli	264	3.75	0.87	-1.024	0.005
	Bekar	144	3.83	0.70		
Vizyon	Evli	264	3.65	1.02	-.971	0.006
	Bekar	144	3.74	0.86		

Tablo 4 incelendiğinde yönetici ruhsal liderlik ölçeği alt boyutu olan umut/inanç/özgecil sevgi ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla *t* testi yapılmıştır. Yapılan *t* testinden elde edilen veriler doğrultusunda umut/inanç/özgecil sevgi ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t=-.329$; $p=.059$, $p>.05$).

Tablo 4 incelendiğinde yönetici ruhsal liderlik ölçeği alt boyutu olan anlamlandırma ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla *t* testi yapılmıştır. Yapılan *t* testinden elde edilen veriler doğrultusunda anlamlandırma ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=1.003$; $p=.006$, $p<.05$). Yapılan araştırma ile bekar öğretmenlerin anlamlandırma algılarının evli öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde yönetici ruhsal liderlik ölçeği alt boyutu olan verimlilik/bağlılık ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla *t* testi yapılmıştır. Yapılan *t* testinden elde edilen veriler doğrultusunda anlamlandırma ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=-1.024$; $p=.005$, $p<.05$). Yapılan araştırma ile bekar öğretmenlerin verimlilik/bağlılık algılarının evli öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde yönetici ruhsal liderlik ölçeği alt boyutu olan vizyon ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla *t* testi yapılmıştır. Yapılan *t* testinden elde edilen veriler doğrultusunda anlamlandırma ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=-.971$; $p=.006$, $p<.05$). Yapılan araştırma ile bekar öğretmenlerin vizyon algılarının evli öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Tablo 5.Öğretmenlerin Ruhsal Liderlik Algılarının Çalıştıkları Eğitim Kademelerine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Yaş	N	\bar{x}	Ss	F	P	Fark
Umut/İnanç/ Özgecil Sevgi	A. Okul Öncesi	128	3.63	0.85	2.933	.033	B>A B>D
	B. İlkokul	93	3.93	0.73			
	C. Ortaokul	60	3.68	0.90			
	D. Lise	127	3.64	0.78			
	Toplam	408	3.71	0.82			
Anlamlandırma	A. Okul Öncesi	128	3.80	0.89	2.015	.111	
	B. İlkokul	93	4.04	0.76			
	C. Ortaokul	60	3.76	0.95			
	D. Lise	127	3.79	0.85			
	Toplam	408	3.85	0.86			
Verimlilik/ Bağlılık	A. Okul Öncesi	128	3.71	0.88	3.080	.027	B>A B>D
	B. İlkokul	93	4.00	0.72			
	C. Ortaokul	60	3.76	0.88			
	D. Lise	127	3.69	0.76			
	Toplam	408	3.78	0.81			
Vizyon	A. Okul Öncesi	128	3.60	0.99	3.117	.026	B>A
	B. İlkokul	93	3.95	0.84			
	C. Ortaokul	60	3.58	1.06			
	D. Lise	127	3.61	0.94			
	Toplam	408	3.68	0.96			

Tablo 5 incelendiğinde ruhsal liderlik alt boyutu olan umut/inanç/özgecil sevgi ile öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir (F=2.933; p=.033, p<.05). Tespit edilen anlamlı farklılığı saptamak amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testine göre ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin umut/inanç/özgecil sevgi algıları okul öncesi kademesinde ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Diğer gruplar arasında ise istatistiki açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 5 incelendiğinde ruhsal liderlik alt boyutu olan anlamlandırma ile öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir (F=2,015, p=.111, p>.05).

Tablo 5 incelendiğinde ruhsal liderlik alt boyutu olan verimlilik/bağlılık ile öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir (F=3.080; p=0.027, p.<05). Tespit edilen anlamlı farklılığı saptamak amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testine göre ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin verimlilik/bağlılık algıları okul öncesi kademesinde ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Diğer gruplar arasında ise istatistiki açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 5 incelendiğinde ruhsal liderlik alt boyutu olan vizyon ile öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir (F=3.117; p=0.026, p.<05). Tespit edilen anlamlı farklılığı saptamak amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testine göre ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin verimlilik/bağlılık algıları okul öncesi kademesinde görev yapan

öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Diğer gruplar arasında ise istatistiki açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 6.Öğretmenlerin Ruhsal Liderlik Algılarının Branşlarına Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Branş	N	\bar{x}	Ss	F	P
Umut/İnanç/ Özgecil Sevgi	A. Sosyal Bilimler	310	3.74	0.82	1.046	0.352
	B. Fen Bilimler	68	3.67	0.78		
	C. Güzel Sanatlar/Beden Eğitimi/Konservatuvar	30	3.52	0.82		
	Toplam	408	3.71	0.82		
	A. Sosyal Bilimler	310	3.87	0.86		
Anlamlandırma	B. Fen Bilimler	68	3.82	0.84	1.007	0.366
	C. Güzel Sanatlar/Beden Eğitimi/Konservatuvar	30	3.65	0.95		
	Toplam	408	3.85	0.86		
	A. Sosyal Bilimler	310	3.80	0.82		
	B. Fen Bilimler	68	3.73	0.75		
Verimlilik/ Bağlılık	C. Güzel Sanatlar/Beden Eğitimi/Konservatuvar	30	3.64	0.94	0.643	0.526
	Toplam	408	3.78	0.81		
	A. Sosyal Bilimler	310	3.71	0.96		
	B. Fen Bilimler	68	3.63	0.93		
	C. Güzel Sanatlar/Beden Eğitimi/Konservatuvar	30	3.46	1.05		
Vizyon	Toplam	408	3.68	0.96	1.006	0.367

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen algılarına göre ruhsal liderliğin alt boyutları olan umut/inanç/özgecil sevgi, anlamlandırma, verimlilik/bağlılık, vizyon ile branş arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır (F=1,046; p=0.352, p>.05), (F=1.007; p=.366, p>.05), (F=0.643; p=0.526, p>.05), (F=1.006; p=0.367, p>.05).

Tablo 7.Öğretmenlerin Ruhsal Liderlik Algılarının Hizmet Sürelerine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Hizmet Süresi	N	\bar{x}	Ss	F	P
Umut/İnanç/Özgecil Sevgi	5 yıl ve daha az	93	3.73	0.75	1.311	0.265
	6-10 yıl arası	120	3.64	0.86		
	11-15 yıl arası	82	3.69	0.84		
	16-20 yıl arası	58	3.65	0.94		
	21 yıl ve üzeri	55	3.93	0.62		
	Toplam	408	3.71	0.82		
Anlamlandırma	5 yıl ve daha az	93	3.86	0.83	0.718	0.580
	6-10 yıl arası	120	3.81	0.84		
	11-15 yıl arası	82	3.81	0.96		
	16-20 yıl arası	58	3.81	1.02		
	21 yıl ve üzeri	55	4.03	0.61		
	Toplam	408	3.85	0.86		
Verimlilik/Bağlılık	5 yıl ve daha az	93	3.76	0.75	0.616	0.651
	6-10 yıl arası	120	3.77	0.83		

	11-15 yıl arası	82	3.72	0.87		
	16-20 yıl arası	58	3.74	0.95		
	21 yıl ve üzeri	55	3.93	0.64		
	Toplam	408	3.78	0.81		
Vizyon	5 yıl ve daha az	93	3.71	0.93	1.304	0.268
	6-10 yıl arası	120	3.62	0.96		
	11-15 yıl arası	82	3.56	1.06		
	16-20 yıl arası	58	3.70	1.06		
	21 yıl ve üzeri	55	3.92	0.72		
	Toplam	408	3.68	0.96		

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen algılarına göre ruhsal liderliğin alt boyutları olan umut/inanç/özgecil sevgi, anlamlandırma, verimlilik/bağlılık, vizyon ile öğretmenlerin hizmet süreleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F=1.311$; $p=.265$, $p>.05$), ($F=0.718$; $p=.580$, $p>.05$), ($F=0.616$; $p=.651$, $p>.05$), ($F=1.304$; $p=.268$, $p>.05$).

Tablo 8.Öğretmenlerin Ruhsal Liderlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Yaş	N	\bar{x}	Ss	F	P
Umut/İnanç/Özgecil Sevgi	A. 21-25 arası	41	3.75	0.74	0.389	0.817
	B. 26-30 arası	58	3.67	0.82		
	C. 31-35 arası	102	3.64	0.86		
	D.36-40 arası	98	3.76	0.82		
	E.40 ve üstü	111	3.74	0.80		
	Toplam	408	3.71	0.82		
Anlamlandırma	A. 21-25 arası	41	3.90	0.77	0.134	0.970
	B. 26-30 arası	58	3.82	0.83		
	C. 31-35 arası	102	3.81	0.85		
	D. 36-40 arası	98	3.85	0.96		
	E.40 ve üstü	111	3.88	0.86		
	Toplam	408	3.85	0.86		
Verimlilik/Bağlılık	A. 21-25 arası	41	3.81	0.70	0.356	0.840
	B. 26-30 arası	58	3.75	0.83		
	C. 31-35 arası	102	3.70	0.85		
	D.36-40 arası	98	3.81	0.83		
	E. 40 ve üstü	111	3.81	0.80		
	Toplam	408	3.78	0.81		
Vizyon	A. 21-25 arası	41	3.77	0.89	0.701	0.591
	B. 26-30 arası	58	3.69	0.91		
	C. 31-35 arası	102	3.55	1.00		
	D. 35-40 arası	98	3.70	1.01		
	E.40 ve üstü	111	3.75	0.94		
	Toplam	408	3.68	0.96		

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen algılarına göre ruhsal liderliğin alt boyutları olan umut/inanç/özgecil sevgi, anlamlandırma, verimlilik/bağlılık, vizyon ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F=.389$; $p=.817$, $p>.05$), ($F=.134$; $p=.970$, $p>.05$), ($F=.356$; $p=.840$, $p>.05$), ($F=.701$; $p=.591$, $p>.05$).

Tablo 9. Öğretmenlerin Ruhsal Liderlik Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	F	P	Fark
Umut/inanç/Özgecil Sevgi	A.Ön lisans	32	3.81	0.73	1.750	0.175	
	B.Lisans	296	3.74	0.80			
	C.LisansÜstü	80	3.56	0.92			
	Toplam	408	3.71	0.82			
Anlamlandırma	A.Ön Lisans	14	3.95	0.78	2.031	0.133	
	B.Lisans	314	3.88	0.82			
	C.LisansÜstü	80	3.68	1.02			
	Toplam	408	3.85	0.86			
Verimlilik/Bağlılık	A.Ön Lisans	32	3.86	0.68	3.540	0.030	B>C
	B.Lisans	296	3.83	0.79			
	C.Lisans Üstü	80	3.56	0.90			
	Toplam	408	3.78	0.81			
Vizyon	A.Ön Lisans	32	3.82	0.80	2.083	0.126	
	B.Lisans	296	3.72	0.94			
	C.LisansÜstü	80	3.49	1.07			
	Toplam	408	3.68	0.96			

Tablo 9 incelendiğinde yönetici ruhsal liderliğin alt boyutu olan umut/inanç/özgecil sevgi ile eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=1.750$; $p=.175$, $p>.05$). Ruhsal liderliğin anlamlandırma boyutu ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=2.031$; $p=.133$, $p>.05$).

Verimlilik/bağlılık alt boyutu ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=3.540$; $p=.030$, $p<.05$). Ortaya çıkan bu farkın kaynağının saptanabilmesi amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Yapılan Scheffe testi genel olarak en esnek yapıda olan ve karşılaştırılacak grup sayılarının fazla olabileceği durumlarda hata payını kontrol altına alabilen post hoc türüdür. Ayrıca gruplarda bulunan gözlem sayılarındaki eşitliği önemsemeyen bir post hoc testidir(Scheffe,1959). Yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre lisans mezunu öğretmenlerin verimlilik/bağlılık algıları lisans üstü öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer gruplar arasında ise istatistiki açıdan anlamlı fark bulunmamaktadır.

Vizyon alt boyutu ile eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=2.083$; $p=.126$, $p>.05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ ÖNERİLER

Öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik ölçeğinin tümüne vermiş oldukları cevap ortalaması 3.41 ile 4.20 arasındadır. Bu nedenle verilen cevaplar katılıyorum düzeyinde yer almaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir (Karadağ, 2018).

Araştırma sonucunda öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülememiştir. Ankaralıoğlu (2020) de ruhsal liderlik ile okul kültürünü araştırmış olduğu tez çalışmasında cinsiyet ile ruhsal liderlik arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığını belirtmiştir.

Medeni durum ile ruhsal liderliğin alt boyutu olan umut/inanç/özgecil sevgi arasında herhangi anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Ruhsal liderliğin diğer bir alt boyutu olan anlamlandırma boyutunda ise medeni durum anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Bekar öğretmenlerin ruhsal liderlik anlamlandırma algı düzeylerinin evlilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Verimlilik/bağlılık boyutu medeni durum değişkeni açısından incelenmiştir. Bekar öğretmenlerin verimlilik bağlılık algılarının evli öğretmenlerin verimlilik/bağlılık algılarından daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Vizyon alt boyutu medeni durum değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı farklılaşma görülmüştür. Evli öğretmenlerin vizyon algılarının bekar öğretmenlere oranla daha düşük düzeyde olduğu ortaya konmuştur.

Araştırmada öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarının eğitim kademesi değişkeni açısından incelenmiştir. Araştırma alt boyutlarından anlamlandırma ile çalışılmakta olunan eğitim kademeleri arasında herhangi anlamlı farklılık bulunamamıştır. Fakat umut/inanç/özgecil sevgi, vizyon, verimlilik/bağlılık alt boyutları ile görev yapılan eğitim kademesi arasında anlamlı farklılığa rastlanılmıştır. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin umut/inanç/özgecil sevgi algıları okul öncesi kademesinde ve lisede çalışan öğretmenlere oranla anlamlı düzeyde daha yüksektir. Verimlilik/bağlılık alt boyutu öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kademesi yönüyle incelendiğinde ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin verimlilik/ bağlılık algılarının okul öncesinde ve lisede çalışan öğretmenlere oranla anlamlı düzeyde daha yüksektir. Vizyon alt boyutu incelendiğinde ilkokulda çalışan öğretmenlerin vizyon algılarının okul öncesinde çalışan öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir. Ruhsal liderlik ile ilgili yapılan başka bir araştırmada da ruhsal liderlik ile çalışılan eğitim kademesi arasında anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir. Bulunan anlamlı farklılığı lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarının ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarına oranla daha düşük olduğunu belirtmiştir (Ankaralıoğlu, 2020).

Araştırmada öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algıları branş değişkenine göre incelenmiştir. Yönetici ruhsal liderlik alt boyutları ile sosyal bilimler, fen bilimler, güzel sanatlar, konservatuvar branşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algıları çalışılan hizmet süresi değişkeni açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında hizmet süresi ile yönetici ruhsal liderlik algıları arasında herhangi anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Alan yazın incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşılmış çalışmalar mevcuttur. Ankaralıoğlu (2020) ruhsal liderlik çalışmasında öğretmenlerin hizmet süreleri ile ruhsal liderlik algıları arasında herhangi anlamlı farklılık bulunmadığını belirtmiştir.

Araştırma sonucunda yaş değişkeni ile öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik ve takım çalışmaları algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ankaralıoğlu (2020) da çalışmasında öğretmen algılarına göre ruhsal liderlik ile yaş değişkeni arasında herhangi anlamlı farklılığa rastlanılmadığını belirtmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarıyla eğitim durumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmenlerin ruhsal liderliğin alt boyutu olan verimlilik/bağlılık alt boyutu ile eğitim durumları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerden lisans mezunu olanların verimlilik/bağlılık algılarının lisans üstü öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ruhsal liderliğin diğer boyutları umut/inanç/özgecil sevgi, anlamlandırma, vizyon açısından eğitim durumu değişkeni incelendiğinde ise herhangi anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ruhsal liderliğe dair yapılan başka bir araştırmada öğretmenlerin eğitim durumu ile ruhsal liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ifade edilmiştir (Ankaralıoğlu, 2020). Akıncı (2017) araştırmasında lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

ÖNERİLER

1. Çalışma Elazığ ilinde gerçekleştirilmiş ve sınırlı sayıda kişiye ulaşılmıştır. Farklı illerde benzer çalışma yürütülerek sonuçları karşılaştırılabilir.
2. Mevcut araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. İlgili konuyla nitel araştırmalar da yapılabilir.
3. Bekar öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının evli öğretmenlere kıyasla daha yüksek oranda olduğu görülmektedir. Bu sebeple evli öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarını artırmaya yönelik neler yapılabileceği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Akıncı, T. Ve Ekşi, H.(2017). Yönetici ruhsal liderlik algı ölçeği geliştirilmesi, *Route Educational and Social Science Journal* Volume 4(7), 294-312.

Ankaralıoğlu, S .(2020). Farklı Okul Kademelerinde Görev Yapan Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Ruhsal Liderlik Stilinin Okul Kültürüne Etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Biberman, J., & Whitty, M. D. (2000). *Work and spirit: A reader of new spiritual paradigms for organizations*. Scranton, PA: University of Scranton.

Ertürk, A. Ve Dönmez, E. (2017). MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi (1): 11-19.

Fairholm, G. W. (1996). Spiritual Leadership: Fulfilling Whole-Self Needs at Work. Leadership & Organization Development Journal, 17(5): 11-17

Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. The Leadership Quarterly, 14, 693-727.

Fry, L. W., Vitucci, S., & Cedillo, M. (2005). Spiritual leadership and army transformation: Theory, measurement, and establishing a baseline. The Leadership Quarterly, 16, 835-862.

Karadağ, E.(2018). Ruhsal Liderlik, Örgüt Kültürü ve Örgütsel Sessizliğin Okul Başarısına Etkisi. Dergi Park, (58): 165-190

Kıral, E. (2019). Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri İle Ruhsal Liderlikleri Arasındaki İlişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Mitroff, I., & Denton, E. A. (1999). A study of spirituality in the workplace. *Sloan Management Review*, 40(4), 83-92.

Moxley, R. S. (2000). *Leadership and Spirit*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Neal, J., & Biberman, J. (2003). Introduction: the leading edge in research on spirituality and organizations. *Journal of Organizational Change Management*, 16(4), 363- 366.

Polat, T. Ve Tülübaş, T. (20013). Üniversite Hazırlık Öğrencilerine Göre Öğretim Elemanlarının Ruhsal Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi* 38(170)

Sanders, J. E., Hopkins, W. E., & Geroy, G. D. (2003). *From transactional to transcendental: Towards an integrated theory of leadership*. *Journal of Leadership and Organizational Studies* 9(4), 21- 31.

Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004). SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri. Detay Yayıncılık.

OKUL YÖNETİMİNDE DİJİTAL LİDERLİK UYGULAMALARINA YÖNELİK YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ

GÖKÇE ÖZDEMİR⁵¹, BENİAN ÖZ ZAVARCI⁵²

ÖZET

İnsanlık var olduğu günden itibaren içinde bulunduğu dünyayı bilme, anlama ve tanıma ihtiyacı içerisinde olmuştur. Bu durumda onun yeni şeyler keşfetme merakı içerisinde girmesine ve yeni gereksinimlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Çünkü bir gereksinim olmadan yeni şeyler ortaya koyma eylemi gerçekleşmez. Dijital dönüşümde insanoğlunun yeni şeyleri keşfetme ve ihtiyaçlarını hızlıca giderme ihtiyacı sonucu ortaya çıkan bir kavram olmuştur. Çünkü toplumsal her alanda olan değişim ve gelişim dijital dönüşümü kaçınılmaz hale getirmiştir. Bu bağlamda değişen dünyamızda insanların beklenti ve taleplerine daha iyi cevap verebilmek üzere hayatın her alanında gerçekleşmesi kaçınılmaz olan dönüşümler dijital dönüşüm olarak tanımlanmaktadır. Günümüzde tüm kurumlarda olduğu gibi okullarda da dijital dönüşüme ihtiyaç vardır. Dijitalleşmenin çağdaş eğitim ve öğretim yöntemlerinin uygulanmasından, okulun idari ve mali yönetimine kadar birçok alanda önemi gittikçe artmaktadır. Bu yüzden eğitim sürecini planlayan, düzenleyen ve yöneten okul yöneticilerinin teknik, insancıl ve kavramsal yeterliklerinin yanı sıra teknolojik yeterliklerini ve dijital yetkinliklerini arttırmak gerekir. Okul örgütlerinde dijital liderlik; sürdürülebilir bir değişim kültürü oluşturan, yönetsel süreçlerde dijitalleşmeyi sağlayan, eğitim ve öğretim ortamlarında teknoloji kullanımını teşvik eden kişi olarak tanımlanmaktadır. Dijital uygulamaların nitelikli olması, geliştirilebilir ve sürdürülebilir olması dijital liderlik kavramının önemi arttırmaktadır. Araştırma kapsamında, okul yöneticilerinin dijital liderlik uygulamalarına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışma nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Şanlıurfa'nın Birecik ilçesinde görev yapan 15 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Görüşmelerde yöneticilere dijital araçları ne ölçüde kullandıkları, dijital dönüşüm uygulamalarından nasıl yararlandıkları, öğretmenlere yönelik çalışmaları şeklinde sorular yöneltilmiş, dijital liderlik ve dijital dönüşüm ile ilgili öz değerlendirme yapımları istenmiştir. Yöneticilerin dijital uygulamalarda yetersiz kaldıkları ancak dijital dönüşüme yönelik olumlu tutum içerisinde olmaları, yönetim süreçlerinde dijitalleşmenin önemi konusunda olumlu farkındalıklarının olması ve sahip oldukları dijital becerilerin artırılması için çeşitli önerilerde bulunmaları araştırmanın olası sonuçları içerisinde yer alacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Dijital liderlik, dijital araçlar, dijital uygulamalar, dijital dönüşüm.

⁵¹ Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, gozdemir382@gmail.com

⁵² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, benian_oz@windowslive.com

OKUL YÖNETİMİNDE DİJİTAL LİDERLİK UYGULAMALARINA YÖNELİK YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ

Gökçe ÖZDEMİR⁵³, Benian ÖZ ZAVARCI⁵⁴

ÖZET

İnsanlık var olduğu günden itibaren içinde bulunduğu dünyayı bilme, anlama ve tanıma ihtiyacı içerisinde olmuştur. Bu durumda onun yeni şeyler keşfetme merakı içerisinde girmesine ve yeni gereksinimlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Çünkü bir gereksinim olmadan yeni şeyler ortaya koyma eylemi gerçekleşmez. Dijital dönüşümde insanoğlunun yeni şeyleri keşfetme ve ihtiyaçlarını hızlıca giderme ihtiyacı sonucu ortaya çıkan bir kavram olmuştur. Çünkü toplumsal her alanda olan değişim ve gelişim dijital dönüşümü kaçınılmaz hale getirmiştir. Bu bağlamda değişen dünyamızda insanların beklenti ve taleplerine daha iyi cevap verebilmek üzere hayatın her alanında gerçekleşmesi kaçınılmaz olan dönüşümler dijital dönüşüm olarak tanımlanmaktadır. Günümüzde tüm kurumlarda olduğu gibi okullarda da dijital dönüşüme ihtiyaç vardır. Dijitalleşmenin çağdaş eğitim ve öğretim yöntemlerinin uygulanmasından, okulun idari ve mali yönetimine kadar birçok alanda önemi gittikçe artmaktadır. Bu yüzden eğitim sürecini planlayan, düzenleyen ve yöneten okul yöneticilerinin teknik, insancıl ve kavramsal yeterliklerinin yanı sıra teknolojik yeterliklerini ve dijital yetkinliklerini arttırmak gerekir. Okul örgütlerinde dijital liderlik; sürdürülebilir bir değişim kültürü oluşturan, yönetsel süreçlerde dijitalleşmeyi sağlayan, eğitim ve öğretim ortamlarında teknoloji kullanımını teşvik eden kişi olarak tanımlanmaktadır. Dijital uygulamaların nitelikli olması, geliştirilebilir ve sürdürülebilir olması dijital liderlik kavramının önemi arttırmaktadır. Araştırma kapsamında, okul yöneticilerinin dijital liderlik uygulamalarına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışma nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu farklı kademelerde görev yapan 15 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Görüşmelerde yöneticilere dijital araçları ne ölçüde kullandıkları, dijital dönüşüm uygulamalarından nasıl yararlandıkları, öğretmenlere yönelik çalışmaları şeklinde sorular yöneltilmiş, dijital liderlik ve dijital dönüşüm ile ilgili öz değerlendirme yapmaları istenmiştir. Yöneticilerin dijital uygulamalarda yetersiz kaldıkları ancak dijital dönüşüme yönelik olumlu tutum içerisinde olmaları, yönetim süreçlerinde dijitalleşmenin önemi konusunda olumlu farkındalıklarının olması ve sahip oldukları dijital becerilerin arttırılması için çeşitli önerilerde bulunmaları araştırmanın olası sonuçları içerisinde yer alacağı söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Dijital liderlik, Dijital araçlar, Dijital uygulamalar, Dijital dönüşüm.

⁵³ Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, gozdemir382@gmail.com

⁵⁴ Öğretmen, Fatmacık İlkokulu, Gaziantep, benianozzavarci@gmail.com

ABSTRACT

Humanity has always been in need of knowing, understanding and recognizing the world in which it exists. This led to his curiosity to discover new things and the emergence of new needs. Because without a need, the act of creating new things cannot take place. Digital transformation is a concept that has emerged as a result of the human need to discover new things and to meet their needs quickly. Because change and development in every social field has made digital transformation inevitable. In this context, the transformations that are inevitable in all areas of life in order to better respond to the expectations and demands of people in our changing world are defined as digital transformation. Today, there is a need for digital transformation in schools as in all institutions. Digitalization is becoming increasingly important in many areas from the implementation of contemporary education and training methods to the administrative and financial management of the school. Therefore, it is necessary to increase the technological competencies and digital competencies of school administrators who plan, organize and manage the educational process as well as their technical, humanistic and conceptual competencies. Digital leadership in school organizations is defined as a person who creates a sustainable culture of change, ensures digitalization in managerial processes, and encourages the use of technology in education and training environments. The fact that digital applications are qualified, developable and sustainable increases the importance of the concept of digital leadership. Within the comprehension of the research, it is aimed to reveal school administrators' views on digital leadership practices. For this purpose, the study was designed as a qualitative research. The study group of the research consists of 15 school administrators working in Birecik district of Şanlıurfa. Research data were collected using a semi-structured interview form. The data obtained from the research were analyzed by content analysis. In the interviews, administrators were asked questions about the extent to which they use digital tools, how they benefit from digital transformation practices, and their work for teachers, and were asked to make self-assessments about digital leadership and digital transformation. It can be said that the possible results of the research include the fact that the managers are inadequate in digital practices, but they have positive attitudes towards digital transformation, have positive awareness of the importance of digitalization in management processes and make various suggestions to increase their digital skills.

Keywords: Digital leadership, Digital tools, Digital applications, Digital transformation.

GİRİŞ

Günümüzde dijitalleşme hayatımızın her alanına entegre olduğu gibi okul örgütlerinde de dönüşümü kaçınılmaz hale getirmiştir. Bu değişim ve dönüşüm okul liderliği kavramına da yeni bir boyut kazandırmıştır. Okul liderlerinde bulunması gereken vizyon sahibi olma, örgütsel gelişimi ve dönüşümü sağlama gibi temel özelliklerin yanı sıra teknoloji okur yazarlığı ve dijital liderlik becerisi

gibi özellikler de aranır olmuştur. Bailey ve Lumley'e (1997) göre teknolojik lider; teknolojinin uygulanmasında iş birliği yapabilmeli, teknolojiyi yönetimin her alanına entegre edebilmeli ve teknolojinin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanılmasına önderlik etmelidir. Bu bağlamda 2000'li yıllar itibarıyla teknolojik liderlik kavramı sıklıkla araştırmalara konu olmaya başlamıştır. Teknolojik liderlik kavramı ile yöneticilikte görev ve sorumlulukların standartlaştırıldığı bir ölçüde ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde faaliyet gösteren ISTE eğitim teknolojileri alanında standartlar geliştiren ve kar amacı gütmeyen sivil toplum kuruluşu tamda bu görevi üstlenmiştir (Düzgün, 2022). Yani ISTE; eğitim yöneticisi, öğretmen ve öğrencilere yönelik teknoloji standartlarını belirler hale gelmiştir. ISTE standartlarına göre bir teknolojik liderde; vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, profesyonel uygulamada mükemmellik, sistematik gelişim ve dijital vatandaşlık özellikleri bulunmalıdır (ISTE, 2009). 2018 yılında bu özellikler yeniden güncellenerek bir eğitim liderinin; güçlendirici liderlik yapması, planlamada vizyoner olması, sürekli öğrenmeyi savunması, sistem tasarımcısı olması, eşitliği savunması gibi özellikler eklenmiştir (ISTE,2019). Yıllar içindeki bu gelişmeler beraberinde dijital dönüşüm ve dijital liderlik kavramlarına dikkat çekilmesine neden olmuştur.

Toplumsal yaşamın en önemli öğelerinden olan eğitimin niteliği ve eğitime ayrılan kaynakların miktarı globalleşen dünyada ülkelerin refahında ve kalkınmasında önem arz etmektedir (Boğa ve Usta,2021). Dolayısıyla gelişen ve değişen dünyada teknoloji her alanda olduğu gibi eğitim alanına da yenilikler getirmiştir. Okul liderinin yaşanan teknolojik değişimlere göre çağa ayak uydurması zorunluluğu doğmuştur. Okul liderinin, eğitim kurumlarında olanakları ölçüsünde teknolojiden faydalanması kurumda görev yapan personelin niteliğini arttıracak ve daha iyi öğrenme ortamları sağlayacaktır (Çakır ve Aktay, 2018). Aynı zamanda yönetimde kaynak tasarrufu sağlayacaktır. İşte bu noktada dijital liderlik kavramı ön plana çıkmaya başlamıştır. Dijital liderlik kavramı, okul örgütünün hedeflerine uygun yönetim süreçlerini sentezleyen, yönetimde, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde dijital uygulamaları kullanan ve uygulamaların verimli ve etkin bir biçimde kullanılmasını sağlayan kişi olması nedeniyle gün geçtikçe daha da önemli hale gelmektedir. Özellikle okulların etkin yönetilmesinde, denetimin şeffaf yapılmasında ve hesap verilebilirliğin kolay sağlanmasında dijital liderin rolünün önemi açığa çıkmaktadır (Ersoy ve Topçu, 2020).

Dijital liderin tüm paydaşlarla beraber dijital liderlik uygulamalarını okul kültürüne aktif olarak dahil etmesi beklenmektedir. Çünkü bu konuda model olması okuldaki değişimi ve dönüşümü hızlandıracaktır. Okul kültürünün dijital dünyaya ayak uydurması bir bağlamda okul liderinin liderlik stiline de bağlıdır (Öz,2020). Okul yöneticisinde bulunması gereken liderlik stilleri; vizyoner liderlik, öğretim liderliği, dönüşümcü liderlik, etik liderlik, kültürel liderlik gibi farklı liderlik türleri altında ele alındığı görülmektedir (Akçekoce ve Bilgin, 2016). Endüstri 4.0 ile hayatımıza giren teknolojilerin ve dijitalleşmenin okullardaki yansımaları olan robotik kodlama eğitimleri, STEM uygulamaları, Web 2.0, 3 boyutlu yazıcılar ve bulut teknolojiler, okul liderliğinde dijital liderlik uygulamalarını öne çıkarmaktadır. Endüstri 4.0 teknolojileri kullanılarak büyük miktarlardaki veriyi birleştirme, yeni bilgiler üretme ve tasarlama, dijitalleşme maliyetlerinin düşürülmesi, zamanın verimli kullanılması, bilginin bulut adı verilen depolarda saklanması ve 3D modellemenin sanal ortamdan yazıcılara aktarılması gibi uygulamalar teknolojik gelişmeler arasındadır (Öz,2020). Bunları nitelikli bir şekilde uygulama ve uygulanmasını sağlama okul örgütlerinde dijital liderin görev ve sorumluluğundadır.

Toplumsal her alanda yaşanan hızlı değişim ve dönüşümün eğitim alanını da etkilemesinin kaçınılmaz gerçekliliğinden hareketle artık eğitim kurumları yöneticilerinin liderlik tarzları ve uygulamalarının farklılaşması gerektiği gerçekliğini bir kez daha gün yüzüne çıkarmıştır. Bu nedenle

eğitim yöneticilerinin dijital liderlik uygulamalarının, günümüz eğitim örgütlerinin hedeflerine ulaşmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Bu anlamda bu çalışmada okul yöneticilerinin dijital liderlik, dijital yeterlilik ve dijital liderlik uygulamaları gibi konulardaki uygulamalarının neler olduğunun ortaya çıkarılması üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı okul yöneticilerinin dijital liderlik uygulamalarına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaca ulaşmak için şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Dijital araçlar hangi amaçlar için kullanılıyor?
2. Yönetim süreçlerinde kullanılan dijital dönüşüm uygulamaları nelerdir?
3. Öğretmenlerin dijital yeterliliklerini arttırmak için neler yapılmaktadır?
4. Dijital bir lider olma bağlamında öz değerlendirmeler nelerdir?
5. Dijital liderlik becerilerinin arttırılması için öneriler nelerdir?

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Son yıllarda sosyal bilimlerde nitel araştırmanın önemi giderek artmıştır.(Kocabıyık, 2016). Sosyal olayları anlamada ve derinlemesine incelemede nitel araştırmanın önemi ortaya çıkmıştır.(Ersoy ve Topçu,2020).Bu alışma nitel araştırmalarda çokça kullanılan durum deseniyle yapılmıştır. Durum alışması; tek bir durum ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir.(Okumuş ve Subaşı, 2017). Bu alışma dijital uygulamalara ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini incelemeye yöneliktir. Durum çalışmalarında da amaç karşılaştırma yapmadan durumu derinlemesine incelemektir. Tıpkı bu çalışmada olduğu gibi aralarında nedensel bağların olduğu olayları keşfetmede kullanılması uygundur.

Çalışma Grubu

Maksimum eşitlilik sağlamak için farklı eğitim kademelerinde görev yapan farklı yöneticilik kıdemi ve yaşa sahip okul yöneticilerinden seçilmiştir. Çalışmanın 15 kişi ile sınırlandırılması veri tekrarı göz önüne alınarak yapılmıştır. Katılıcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler ve katılımcı kodları

Değişken	Grup	N	%	Katılımcı kodları
Yaş	30 yaş altı	1	6,7	K1
	31-40 yaş	6	40,0	K2,K3,K4,K9,K14,K15
	41 yaş ve zeri	8	53,3	K5,K6,K7,K8,K10,K11,K12,K13
	Toplam	15	100	15
Yöneticilik kıdemi	1-5 yıl	5	33,3	K1,K4,K5,K6,K7
	6-10 yıl	6	40,0	K2,K3,K10,K13,K14,K15
	11 yıl ve zeri	4	26,7	K7,K8,K11,K12
	Toplam	15	100	15

	İlkokul	5	33,3	K2,K6,K7,K8,K11
<i>Eğitim</i>	Ortaokul	5	33,3	K4,K5,K9,K10,K12
<i>kademesi</i>	Lise	5	33,3	K1,K3,K13,K14,K15
	Toplam	15	100	15

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formundaki sorular dijital liderlik, dijital yeterlilik, dijital uygulamalara yönelik çalışmaların incelenmesi ile 5 sorudan oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışmada araştırmaya ilişkin katılımcıların görüş ve tutumlarını derinlemesine incelemek amacıyla toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz tekniğinde görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini ya da tutumlarını derinlemesine yansıtmak için doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analiz elde edilen bulguları düzenlenmiş şekilde okuyucuya sunar. Yıldırım ve Şimşek (2011)'in de ifade ettiği üzere çalışmada betimsel analiz için çerçeve oluşturulmuş, tematik çerçeveye göre veriler işlenmiş, bulgular tanımlanmış ve bulgular yorumlanmıştır.

Araştırma sonuçlarının geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla veriler; kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve iki bağımsız araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini artırma adına katılımcıların doğrudan görüşlerine yer verilmiş (K1, K2 vb.) ve katılımcılara görüşleri analiz öncesi teyit ettirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Dijital araçları ne amaçla kullanıyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulmuş kategori, kod ve doğrudan alıntılara ilişkin veriler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Dijital araçların kullanım amacına yönelik alt kategori, kod ve doğrudan alıntılar

Alt kategori	Kod	Doğrudan alıntılar
Hızlı ve eş zamanlı işler yapma	İş basitleştirme, Veri depolama	Yönetim görevimdeki zaman ve enerji kaybını azaltmak için kullanım (K1). Verileri depolamak, birçok yönetimsel işi kısa zamanda yapabilmek için...(K2,K4,K5,K8,K11).

Eğitim- öğretimi planlama	Program oluşturma, Duyuru, Sunu hazırlama, Raporlama, Araştırma	Ders programlarını yapmak eskiden çok zordu ancak şimdilerde uygun programlama yapan hazır yazılımlardan faydalanıyoruz...(K7, K9). Yazılı duyuruları kimse okumadığı için her tür duyurular ve sunular yapmak için kullanıyoruz (K9).
İletişim	Bilgi paylaşımı, Sosyalleşme	Dijital araçlar günümüzde sosyalleşme için kullanılan önemli araçlar arasında yer almaktadır. Bizde okulumuzda kültürün paylaşımı, değerler paylaşımı için kitle iletişim araçlarından faydalanarak dijital okul gazetesi yayın ediyoruz (K6).

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların dijital araçları hızlı ve eş zamanlı işler yapma, eğitim-öğretim sürecini planlama ve iletişim kurma amaçlı kullandıkları görölmektedir. Nitekim katılımcıların çoğunluğunun zamanı ve enerjilerini doğru kullanabilme adına dijital araçları kullanmayı tercih ettikleri bulgulanmıştır. Uluslararası Telekomünikasyon Birliği'nin (2018), belirlemiş olduğu beceriler sınıflandırmasına bağlı olarak katılımcıların temel düzey beceriler göstererek, dijital araçlardan faydalandıkları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Yönetim süreçlerinde dijital araçlardan faydalanıyor musunuz (planlama, örgütleme, yöneltme, denetim)?" sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulmuş kategori, kod ve doğrudan alıntılara ilişkin veriler Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. Yönetim süreçlerine dijital dönüşüm uygulamalarını entegre etmeye yönelik alt kategori, kod ve doğrudan alıntılar

Alt kategori	Kod	Doğrudan alıntılar
Planlama	Etkinlik planlama, Kurul toplantıları yapma, Görüş alma	Yıl içerisinde yapılacak etkinlikler için kullandığımız bir program var her öğretmen oraya giriş yaparak ilgili yerleri dolduruyor (K2). Kurul toplantıları ve zümre toplantılarını gerektiğinde online yapıyoruz (K8). Artık her bir hocadan tek tek eğitim-öğretim sürecine yönelik görüşlerini yazılı almıyorum. Okulumuzun kullandığı bir yazılım programı var oraya belirtmelerini istiyorum (K10).

Örgütleme	Görev dağılımı yapma, Esnek çalışma	<p>Özellikle yıl içerisinde yapılması zorunlu olan etkinlikler için görevlendirmeyi ve buna ilişkin detayları girdiğimiz bir program kullanıyoruz böylelikle kimin ne görevi var sistem üzerinden herkes görebiliyor (K7).</p> <p>Eğitsel ve öğretimsel süreçlerin çok yaygın olmamak ile birlikte dijital ortamlardan yönetilmesi (MEBBİS, EBA, DYK vb.) zamanı yönetebilmemizi ve iş verimliliğini artırıyor (K15).</p>
Yöneltme	Paylaşılan vizyon oluşturma, Etkin iletişim	<p>Okul web sayfasında okulun vizyon, misyon ve paylaşılan ortak değerlerine yer veriyor. Her akademik yıl başlangıcında da bunu gözden geçiriyorum (K13).</p> <p>Artık tüm resmi iletişimleri dijital platformlar üzerinden yapıyoruz (K14).</p> <p>Velilerin okula gelmeden görüş ve önerilerini alabildiğimiz bir platform kullanıyoruz (K1).</p>
Denetim	Tebliğ, Öğrenci başarısını izleme	<p>DYS'den tebliğ edilen yazıların denetimini yapıyorum (K2,K11,K15).</p> <p>Maalesef denetim bizim eğitim sistemimizde olmayan bir durum okulun bütçeleme kısmını girdiğimiz resmi olarak kullandığımız MYS sistemi var oradan kontrollerimizi yapıyor ve okulu hesap verebilir hale getiriyoruz (K3).</p> <p>.....artık öğrencilerin süreçteki gelişimlerini kullandığımız program ile çok kolay yapıyoruz. Buda denetleme kolaylığı sağlıyor (K10).</p>

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların yönetim aşamaları olan; planlama, örgütleme, yöneltme ve denetim süreçlerinde dijitalleşme araçlarından faydalandıkları görülmektedir. Özellikle eğitim-öğretim sürecinin

planlanması, iletişim kanallarının kullanımı, öğrenci başarısının izlenmesi vb. konularda artık dijitalleşmenin sağladığı avantajlardan etkin bir şekilde yararlandıkları söylenebilir. Sağlam ve Uçar'ın da (2022) belirttiği gibi, 21. yy'ın hızına yetişebilmek ve gelişen teknolojik ilerlemeler karşısında okullarda kurum ve öğrenci başarısını yakalayabilmek için bu gelişime uyum sağlayabilen kendini sürekli olarak yenileyen, yaratıcı liderlerin eğitim kurumlarında varlığı önem taşımaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin dijital yeterliliklerini arttırmak için neler yapıyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulmuş kategori, kod ve doğrudan alıntılara ilişkin veriler Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4. 6 Öğretmen dijital yeterliliklerini arttırmaya yönelik alt kategori, kod ve doğrudan alıntılar

Alt kategori	Kod	Doğrudan alıntılar
Hizmet içi eğitim	Eğitimler almaları için imkân sağlama	Güncel bir konu olduğu için hizmet içi eğitimler konusunda bilgilendirerek kendilerini geliştirmeleri gerektiğini söylüyorum (K8, K12).
Hiçbir şey yapmama	İmkân yetersizliği, Öğretmenlerin isteksizliği	Öğretmenlere dijitalleşmenin öneminden bahsetsem bile birçoğu bu konuda çok isteksiz bundan dolayı bir şeyler yapamıyoruz (K6). Bizim okulumuzda teknolojik alt yapı çok iyi değil bundan dolayı bir şey yapamıyoruz (K3).
Teknik destek	Bilişim konusunda destek sağlama, Donanımsal destek sağlama	Bilişim öğretmenimiz düzenli olarak öğretmenlere ihtiyaç duydukları konulara yönelik eğitimler düzenliyor (K1). Gerek MEM’den, gerekse hayırseverlerden teknoloji donanımı konusunda destek sağlıyorum (K7).
Dijital platformlara yönlendirme	Ulusal ve uluslararası proje tabanlı çalışmalarını destekleme	STEM, robotik kodlama gibi alanlarda proje temelli çalışmalar yapmaları için dijital platformlardan faydalanma yollarını gösteriyorum (K9).
Farkındalık kazandırma	Zaman ve enerjiden tasarruf sağladığını gösterme	Zaman çok kıymetli bir şey eskiden zamanımızın ve enerjimizin birçoğunu öğretimsel süreçlerden çok bürokratik süreçler için harcardık. Ancak dijitalleşme

ile birlikte bunları yönetebileceğimizi gördük. Bu konuda sürekli okumalar yapıyor ve çalışma arkadaşlarım ile paylaşıyorum (K14).

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların öğretmen dijital yeterliğini artırma adına; hizmet içi eğitimlere yönlendirme, teknik destek sağlama, dijital platform kullanımına yönlendirme, farkındalık kazandırma gibi olumlu eylemler yaptıkları gibi öğretmen ilgisizliği dolayısıyla herhangi hiç bir şey yapmama davranışı içerisinde buldukları görülmektedir. Soysal ve Radmard (2018), da eğitimcilerin dijital anlamda yüksek farkındalıklarının olmasının okullarda sunulan eğitimin kalitesini etkileyebileceğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Dijital bir lider olma ve okulunuzda dijital bir dönüşüm sağlama bağlamında kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulmuş kategori, kod ve doğrudan alıntılara ilişkin veriler Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5. Dijital lider olma ve dijital dönüşüm sağlamaya yönelik alt kategori, kod ve doğrudan alıntılar

Alt kategori	Kod	Doğrudan alıntılar
Yeterliyim	Eğitim alma, Güncel gelişmeleri takip etme	Dijital dönüşüm önemli bunun için web tasarımı, dijitalleşme vb. konularda eğitimleri takip ediyorum ve katılıyorum (K8). Eğitimcileri eğitimi sürekli olarak anlaşıyorum. Yöneticilikten ziyade liderlik vasıfları taşınması gerekli teknoloji çağındayız. Her konuda ve alanda yapay zeka artık hayatın inkar edilemez gerçeği oldu bundan dolayı kendimi yetiştirmeye, yeni beceriler kazanmaya çalışıyorum (K14).
Yetersizim	Öğretmen isteksizliği, Beceri eksikliği	Ben ne yaparsam yapayım. Öğretmenler bu konuda istekli ve hevesli olmazlarsa bende de istek olmuyor (K6). İşin açıkçası dijitalleşme günümüzde baş döndürücü ve korkutucu bir şekilde ilerliyor. Bu hıza yetişebilmek eski becerilerimiz ile imkansız. Bundan dolayı öz eleştiri yapacak olursam kendimi bu konuda yeterli görmüyorum (K3).

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların bazılarının kendilerini dijital lider olma ve dijital dönüşüm sağlamaya yönelik yeterli gördükleri, bazılarının ise öğretmen isteksizliği ve dijitalleşme konusundaki beceri

eksikliklerinden dolayı yetersiz görmekte olduğu bulgulanmıştır. Alan literatüründe tanımlanan dijital liderlik özelliklerine bağlı olarak okul yöneticileri için dijital beceri kavramının ön plana çıktığını söyleyebiliriz. Bu bağlamda Carretero, Vuorikari ve Punie'nin (2017) de belirttiği gibi, bilgi ve iletişim teknolojindeki değişimlere bağlı olarak okul liderlerinin rol ve sorumlulukları da değişmiştir. Bu rol ve sorumluluklardaki değişim, dijital okul liderlerinin teknolojiyi kullanabilme becerisinden çok, teknolojiyle üretebilme, yenilikçi düşünebilme, teknoloji bazlı vizyon oluşturabilme ve okul personelini bu vizyon etrafında toplayabilme yeterlilikleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Dijital liderlik becerilerinin artırılması için önerileriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulmuş kategori, kod ve doğrudan alıntılara ilişkin veriler Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 6. Dijital liderlik becerilerinin artırılmasına yönelik öneriler ve doğrudan alıntılar

Öneriler	Doğrudan alıntılar
Dijital beceri kazanıma yatırım yapma	Robot insanların yaratılmaya çalışıldığı bir çağda yaşıyoruz. Bundan dolayı insanların robotlaşmadan teknolojik beceriler kazanabilmeleri için kurumların dijital beceri kazanımına yönelik yatırımlar yapmaları gerekiyor (K2).
Girişimcilik becerilerini destekleme	İnovasyon ve girişimcilik bütün kurumların mevcudiyetlerini devam ettirebilmeleri ve teknolojiye uyum sağlayabilmeleri için desteklenmesi ve kazandırılması gereken bir beceridir (K9).
Teknolojiye uyumlu olmayı sağlama	Eğitim kurumları toplumun ihtiyaç duyduğu alanlardaki kalifiye iş gücünü yetiştirme misyonuna sahip örgütlerdir. Bundan dolayı teknolojik alanlardaki gelişmeleri yakından takip etmeli ve kolay uyum sağlayabilmelidir...(K5).
Teknolojik alt yapıyı güçlendirme	Maalesef hala teknolojik alt yapısı yetersiz birçok okul bulunmaktadır. Dijital dönüşüm için öncelikle teknolojik alt yapı oluşturulmalı ve güçlendirilmelidir (K12).
Dijital okuryazarlık eğitimleri verme	Doğru bilgi ve veriye nasıl ulaşılacağına fark

	edilebilmesi için çok önemli ve üzerinde durulması gereken bir konu bence...(K11).
Dijital öğretim araçlarının kullanımını teşvik etme	Birçok dijital öğrenme ve öğretim araçları var bunları kullanma konusunda teşvikler oluşturulmalıdır (K8).
Yapay zekânın önemini fark ettirme	Günümüz akıllı telefon, akıllı araç, akıllı tahta vb. kavramların önem kazandığı bir dönem bundan dolayı eğitimde dijitalleşme konusunda çok eksiklerimiz var. Bunun için eğitimsel süreçlerde yapay zekânın bir ihtiyaç olduğu ve önemi fark ettirilmelidir (K6).
Dijital çalışma ortamları oluşturulması	İş süreçlerini daha hızlı ve etkin yapmanın bir yolu olarak ve sınıf ortamını okulun dışına taşıyabilme adına dijital çalışma ortamları oluşturulmalıdır...(K2).

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların dijitalleşmenin kaçınılmaz etkisine bağlı olarak, girişimcilik, inovasyon, yapay zeka, robotik düşünmenin ötesinde olma gibi kavramların önemimin farkında olarak dijital liderlik becerilerin artırılmasına yönelik önemli önerilerde buldukları görülmektedir. Zira 2023 vizyon belgesi incelendiğinde de, bakanlığın belgeyi hazırladığı süreçte dijitalleşme sürecinin kaçınılmaz gerçekleştiğine bağlı olarak okul liderlerinden beklenen dijital yeterliliklerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmalar dijital liderliğin dijital öğretim ve öğrenmeyi geliştirdiğini ve teşvik ettiğini göstermiştir (Richardson, Bathon, Flora & Lewis, 2012). Özellikle de okul müdürlerinin teknolojiye yönelik tutumları, öğretimin etkililiğini ve öğretmenlerin teknolojiyi öğretime entegre etme becerilerini etkilediği söylenebilir. Bu bağlamda araştırmada okul yöneticilerinin dijital liderlik uygulamalarına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Her yüzyıl kendi gerçekliğine bağlı olarak, içerisinde bulunduğu dönemin ihtiyaç ve beklentilerine uygun liderlik yönetim ve otorite yaklaşımlarına ihtiyaç duymuştur. Yaşadığımız yüzyılında artık hızla artan değişim ve dönüşüme bağlı olarak dijital toplum denilebilecek bir toplum yapısına kapılarını araladığı söylenebilir. Günümüz dijital çağ çocukları olarak adlandırılan Z kuşağının topluma yön verdiği bir süreç içerisinde. Bundan dolayı geleneksel yönetim anlayışları ve davranış kalıpları ile yönetilmeye çalışılan kurumlar varlıklarını sürdürmekte zorlanacak ve zamanla yok olacaklardır (Vural, Koç, Geçal, Erol, Çetiner ve Kızılöz, 2023).

Dijital lider, üst düzey iletişim becerilerine, dijitalleşme ve platformlar hakkında kapsamlı bilgiye sahip kişi olarak birlikte çalıştığı kişileri destekleyici, yetki devretme konusunda çekimser olmayan ve astlarını güçlendirmeye istekli empatik davranışlar sergilerler (Yıkılmaz ve Sürücü, 2021).

Bu bağlamda araştırma bulgularındaki öğretmen dijital yeterliğini arttırmaya yönelik bulunan sonuçların bu söylemi desteklediği ifade edilebilir.

Dijitalleşme, toplumsal her alanda olduğu gibi özellikle sağlık eğitim alanlarında bireylerin gelişimi ve karşılaştıkları sorunlara anlık çözümler geliştirebilmek için önemli faydalar sağlamaktadır. Bu bağlamda araştırma bulguları da göstermektedir ki okullarda hızlı ve eş zamanlı birçok işi yapabilmek, kayıt altında tutabilmek gerektiğinde bilgiye kolay erişim sağlayabilmek ve iletişimi hızlandırmak için dijital araçlardan faydalanılmaktadır. Subramanian (2018), dijital liderlerin belirgin özelliğinin dijital yeterlik olarak iletişim ve iş birliği kurabilme olduğunu belirterek, dijital teknolojilerle iletişim hızının arttığına, anlık mesajlaşma ya da veri paylaşımı gibi uygulamaların kullanmanın yaygınlaştığına, yönetici-çalışan arasındaki etkileşim ve iletişim kolaylaştığına dikkat çekmiştir.

Dijitalleşme, artan iletişim ve veri koruma açısından sağladığı faydalar nedeniyle kurumlar için bir hedef olmuştur. Dijital dönüşüm, bilgisayarların veya internetin çeşitli iş işlevlerinde kullanılmasından daha fazlası olarak tanımlanmış; sosyal medya, yapay zeka ve büyük veri gibi yeni dijital teknolojilerin iş süreçlerine dahil edilmesini ve ardından yeni iş modellerinin geliştirilmesini kapsamıştır (Klein, 2020). Bu bağlamda okul yöneticilerinin yönetim süreçlerine dijitalleşmeyi entegre etmeye çalışmaları da bu söylemi desteklemektedir. Çünkü kurumlar artık yeni bilgi teknolojilerini satış ve pazarlama girişimi de dahil olmak üzere yaptıkları iş ve stratejik hedefleriyle uyumlu olacak şekilde benimsemek zorundadırlar. Günümüzde dijital liderliğin, dijitalleşmenin iyi yönetilememesi sonucu ortaya çıkabilecek bozulmalar üzerinde inovasyon fikrinden daha etkili olduğu kanıtlanmıştır (Wasono, 2018). Ayrıca ISTE (2010) dijital entegrasyonu veya başka bir deyişle teknoloji uyumunu; öğretimsel süreçlere katkı sağlamak amacıyla, belirli bir içerik alanında ya da disiplinler arası bir bağlamda öğrenmenin arttırılması için teknolojinin tüm eğitimsel ve öğretimsel süreçlere dâhil edilmesi, okulun yönetimsel tüm süreçlerinin bir parçası haline getirilerek, diğer eğitsel araçlar gibi erişilebilirliğin arttırılmasını içerecek şekilde tanımlamıştır. Dolayısıyla hem öğrenci öğrenmelerinin arttırılması hem de teknolojinin tüm sürecin bir parçası haline gelmesi anlamında kullanmıştır.

Dijitalleşen dünyada eğitim paydaşlarının gereksinim ve beklentilerini karşılayacak ve karşılaştığı problemlere anlık çözüm geliştirebilecek bilişim teknolojilerini etkili kullanan eğitim kurumları ve yapılarına olan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Özellikle de okullarında dijital öğrenme kültürünü oluşturan okul yöneticilerine ve dijital öğrenme-öğretme araçlarını öğretme-öğrenme süreçlerinde etkin kullanan öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu bağlamda katılımcıların dijital yeterlik becerileri arttırmaya yönelik sundukları önerilerin bu ihtiyacı karşılayabilmek adına önemli olduğunu söyleyebiliriz. Aytaç'ın (2022) yapmış olduğu çalışma kapsamında; Okul yönetim süreçlerinde veriye dayalı dijital liderlik yapabilecek, okulu geliştirebilecek teknik, insancıl ve kavramsal becerilere sahip okul yöneticileri nasıl yetiştirilecek ve zihinsel dönüşüm sağlanacak?, Dijital göçmenler (eğitim müfettişleri, okul yöneticileri, öğretmenler, ebeveynler) dijital yerlilerin ihtiyaçlarını karşılamada yeterli mi ve vizyon sahibi mi?, Öğrenciye yönelik dijital öğrenme ortamları ve süreçleri nasıl oluşturulacak?, Sınıfta ve evde dijital öğrenme konforu nasıl oluşturulacak?, Dijital ortamlarda öğrenme-öğretme motivasyonunun sürdürülebilirliği nasıl ve hangi yöntemlerle sağlanacak?, Öğrencilerin özdenetimi nasıl sağlanacak? Kim, nasıl öğrenmede rehber olacaktır? olarak belirlediği soruların yöneticilerin belirtmiş olduğu öneriler ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Dijitalleşmeyi zorunluluk haline getiren en önemli etmenler bir tanesi de yapay zekadaki gelişmeler olmuştur. Sincar (2023)'in da belirttiği gibi yapay zekânın etkileyemeyeceği neredeyse hiçbir iş alan olamayacağı için eğitimin de yapay zekâdan etkilenmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Özellikle okul liderliği söz konusu olduğunda bu kavram daha da önemli hale gelmektedir. Çünkü dijital bir lider

olarak okul yöneticilerinin gerek yapay zeka gerekse dijital dönüşüme yönelik eylem ve sohbetlerin içerisinde öğrenen bir kişi olarak yer almaları gerekmektedir.

Özetle araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, okul yöneticilerinin günümüz çağının farkında olarak dijitalleşme uygulamalarını imkânları ve yeterlikleri çerçevelerinde okulun yönetsel süreçlerine entegre etmeye çalıştıkları söylenebilir. Bu bağlamda dijital dönüşümü yönetim süreçlerine entegre etme ve süreçleri yönlendirerek, strateji geliştirme konusunda ortaya çıkan sorunların birçoğu, liderlerin bir kurumun dijital geçişini kolaylaştırmak için neler yapması ve hangi özelliklere sahip olması gerektiği konusunda araştırmalar yapılmasına neden olmuştur. Bu çalışmanın genel sonuçları da bu söylemi destekler niteliktedir. Ayrıca eğitim örgütlerinde uzun dönemli başarı elde etmek için çağın gereksinimlerine uygun bir vizyonun ve teknoloji odaklı bir okul kültürünün oluşturulabilmesi dijital liderlik becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü dijital liderlik, tüm paydaşların ortak bir vizyonla ve kültürle mevcut düşünce yapısının, davranışın ve becerilerin birleştirilmesini de gerektirmektedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgulara bağlı olarak şu önerilerde bulunulmuştur:

- Okul liderlerinin dijital yeterliklerini arttırmak için neler yapılabilir bu soru üzerine odaklanılmalıdır.
- Okullarda dijital dönüşümü bir kültür haline getirmek için farkındalık yaratılmalıdır.
- Okulların sahip olduğu dijital kaynaklar arttırılmalıdır.
- Eğitimin dijital bir kimlik kazanabilmesi için okul liderlerine dijital bir kimlik kazandırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Akçekoce, A. ve Bilgin, K., U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı, *Çağdaş Yönetim*

Bilimleri Dergisi, 2(2), 1-23.

Aktay, S. ve Çakır, R. (2018). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*,

37(37), 37-48.

Aytaç, T. (2022). Okul yönetiminde dijital dönüşüm ve dijital liderlik. H.İ. Özok (Ed.), *Eğitimde yeni*

sorunlar ve cevaplar: Pandemi sonrası eğitimde dijitalleşme süreci (1. Baskı içinde)(s.62-71). Ankara, Palmiye Yayınları.

Bailey, G.D. & Lumley, D. (1997). *Technology planning: A toolkit for administrators and school board members*.

Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *The digital competence framework for citizens*.

https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/webdigcomp2.1pdf_

Dikmen, H. (2022). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği üzerine bir meta-sentez çalışması. *Çankırı Karatekin*

Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi, 10(2), 279-305.

Düzgün, S. (2022). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin

ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1243-1274.

ITU (2018). Dijital Beceriler. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Digital->

Inclusion/Documents/ITU%20Digital%20Skills%20Toolkit.pdf, Erişim Tarihi: 31.01.2024.

ISTE, (2009). *National educational technology standards for administrators*. Washington: International Society for

Technology in Education.

ISTE, (2010). *National educational technology standards and performance indicators for all teachers*". Retrieved April 4, 2024 from http://cnets.iste.org/teachers/t_stands.html.

ISTE, (2019). ISTE Standards. Retrieved February 22, 2022 from iste.org/standards

Klein, M. (2020), Leadership Characteristics in the Era of Digital Transformation, *Business & Management Studies*:

An International Journal (BMIJ), 8(1), 883–902.

MEB 2023 Eğitim Vizyonu, (2019). Mutlu çocuklar güçlü Türkiye,

https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf Erişim Tarihi: 17.03.2024.

Richardson, J. W., Bathon, J., Flora, K. L., & Lewis, W. D. (2012). NETS-A scholarship: A review of published literature. *Journal of Research on Technology in Education*, 45(2), 131-151.

Öz, Ö. (2020). Dijital liderlik: dijital dünyada okul lideri olmak. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram Ve Uygulama*, 3(1), 45-57.

Sağlam, E. ve Uçar, R. (2022) The relationship between school administrators' creative leadership qualities and school's organizational intelligence levels, *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(4), 1133-1147.

Sincar, M. (2023). Yapay zeka bağlamında okul liderlerini bekleyen zorluklar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 74-85.

Soysal, Y., & Radmard, S. (2018). Social negotiations of meanings and changes in the beliefs of prospective teachers: A vygotskian perspective. *Educational Studies*, 44(1), 57-80. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1345676>

Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler*

Enstitüsü Dergisi, 21(2), 419-426.

Subramanian, K.R. (2018). Technology and transformation in communication, *Journal of Advance Research in Electrical & Electronics Engineering*, 1(1), 38-50.

Topcu, İ. ve Ersoy, M. (2020). Eğitim yönetiminde teknoloji kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *International Journal of Society Researches (OPUS)*, 15(1), 4930- 4955.

Usta, M. E. ve Boğa, F. (2021). Okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. *Harran Maarif*

Dergisi, 6(1), 18-49.

Vural, M., Koç, T., Geçal, R., Erol, A., Çetinel, A. ve Kızılöz, N. (2023). Öğretmenlerin dijital liderlik algıları.

International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 10(97), 1586-1598.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Yıkılmaz, İ. ve Sürücü, L. (2021) Dijital çağda liderliğin yeni yüzü: Dijital Liderlik. *İ. Tarakçı, B. Gökteş (Ed.), Dijital*

gelecek dijital dönüşüm (1. Baskı) içinde (301-317). İstanbul, Efe Akademi.

ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN KÜLTÜREL LİDERLİK DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

SEDA BAŞ⁵⁵, NEZAHAT GÜÇLÜ⁵⁶

ÖZET

Lider çalışanlarını harekete geçiren kişidir. Etkili liderlik örgütler için giderek önem kazanan bir kavram olarak çeşitli liderlik türlerini beraberinde getirmiştir. Etkili lider kimdir sorusuna verilen cevaplardan biri de örgüt kültürünü iyi bilen onu yöneten , geliştiren ve gerektiğinde değiştirebilen liderdir. Bu açıklama kültüre vurgu yaparak kültürel liderlik kavramını karşımıza çıkarmıştır. Kültürel liderlik, lider tarafından, örgütün amaçlarının belirlemesi ve bunun sürdürülmesidir. İnsan yaşadığı kültür bağlamında davranışlar sergilemektedir. Örgüt kültüründe belli durumlarda belli tepkiler beklenmesi olası olduğundan aynı kültürde yaşayan insanlar benzer olaylara benzer tepkiler verebilir ya da aynı olay farklı kültürlerde farklı algılanabilir. Örgüt kültüründe ne olduğundan çok ne anlama geldiği önemlidir. Kültürel liderler de bunun farkındalığıyla davranışlar sergileyerek liderlik rollerinde kültürü kullanan kişilerdir. Okul bağlamında değerlendirildiğinde kültürel değerlerin okul müdürü davranışlarını etkilemesinin kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Örgüt kültürünü dikkate alan müdürlerinin çalıştığı okullarda örgüte bağlılık, iş motivasyonu, iş doyumunu gibi durumlarda artış olduğu gözlenmektedir. Örgütlerde çalışanların iç motivasyonlarını ve örgütsel bağlılığı sağlamada ve ardından örgütsel verimliliği artırmada liderin kültürel liderlik özelliklerini kullanması önemlidir. Eğitim kurumları da bir örgüt olarak okul müdürlerinin kültürel liderlik özelliklerini sergilemeleri okulda olumlu bir atmosfer oluşmasını sağlayarak ve insanların daha verimli bir şekilde çalışmalarına katkıda bulunarak okul etkililiğini artırmada önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmen algılarına göre ilkokul müdürlerinin kültürel liderlik düzeylerini bazı değişkenlere göre belirlemektir. Bu çalışmada “öğretmenlerin okul müdürlerinin kültürel liderlik algıları cinsiyet, yaş, kıdem, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bartın ilinde ilkokulda görev yapan 140 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Kültürel Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde Spss 22 programı kullanılmıştır. Veriler normal dağılım sergilediğinden parametrik testler uygulanmıştır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde ilkokul öğretmenlerine göre okul müdürleri kültürel liderlik özelliklerini sıklıkla göstermektedir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kültürel liderlik sergileme düzeyleri cinsiyet, yaş, kıdem ve okulun bulunduğu sosyo ekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: kültürel liderlik, örgüt kültürü , okul müdürleri

⁵⁵ Öğretmen, MEB, sedauzn@gmail.com

⁵⁶ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, nguclum@gazi.edu.tr

ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN KÜLTÜREL LİDERLİK DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Seda BAŞ⁵⁷, Nezahat GÜÇLÜ⁵⁸

ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğretmen algılarına göre ilkokul müdürlerinin kültürel liderlik düzeylerini bazı değişkenlere göre belirlemektir. Bu kapsamda öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik kültürel liderlik algıları cinsiyet, yaş, kıdem ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bartın merkez ilkokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak 155 öğretmene ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Kültürel Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. SPSS 26 programı kullanılarak istatistiksel analizler yapılmıştır. Dağılım normal olduğundan parametrik testler kullanılmıştır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde ilkokul öğretmenlerine göre okul müdürleri kültürel liderlik özelliklerini sıklıkla göstermektedir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kültürel liderlik sergileme düzeyleri cinsiyet, yaş, kıdem ve okulun bulunduğu sosyo ekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Anahtar kelimeler: kültürel liderlik, örgüt kültürü , okul müdürleri

INVESTIGATION OF THE CULTURAL LEADERSHIP LEVELS OF PRIMARY SCHOOL PRINCIPALS ACCORDING TO TEACHERS' PERCEPTIONS ACCORDING TO SOME VARIABLES

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the cultural leadership levels of primary school principals according to some variables, according to teachers' perceptions. In this context, it was examined whether teachers' cultural leadership perceptions towards school principals differ according to gender, age, seniority and the socio-economic level of the school. The study group of the research consists of teachers working in Bartın central primary schools in the 2021-2022 academic year. 155 teachers were reached by using the simple random sampling method. "Cultural Leadership Scale" was used as a data collection tool. SPSS 26 program was used to analyze the data. Since the distribution was normal, parametric tests were used. When the research results are evaluated, school principals often show cultural leadership characteristics compared to primary school teachers. According to teachers' perceptions, the level of cultural leadership displayed by school principals does not differ significantly according to gender, age, seniority and socio-economic level of the school.

⁵⁷ Öğretmen, MEB, Bartın/Dr. Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, sedauzn@gmail.com

⁵⁸ Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Ankara, nguclum@gmail.com

Keywords: Cultural leadership, organizational culture, school principals

GİRİŞ

Lider çalışanlarını harekete geçiren kişidir. Etkili liderlik örgütler için giderek önem kazanan bir kavram olarak çeşitli liderlik türlerini beraberinde getirmiştir. Etkili lider kimdir soruna verilen cevaplardan biri de örgüt kültürünü iyi bilen onu yöneten , geliştiren ve gerektiğinde değiştirebilen liderdir. Bu açıklama kültüre vurgu yaparak kültürel liderlik kavramını karşımıza çıkarmıştır. Kültürel liderlik, lider tarafından, örgütün amaçlarının belirlenmesi ve bunun sürdürülmesidir. Kültürel liderlik, liderin çalışanlarının sorumluluklarını bilmesi, bir toplum duygusunun oluşturulması ve bunun sürdürülmesinde çalışanlara yardım etmesidir. Kültürü iyi anlayıp onu örgüt yararına kullanmasıdır. Kültürel liderlik örgütteki bireyler tarafından paylaşılan, ideolojiler, inançlar, değerler ve normlarla çalışanların etkilenmesi sürecidir. Kültürel liderlik kültürel ve sembolik süreci kullanmaktır (Aksu, 2003). İnsan yaşadığı kültür bağlamında davranışlar sergilemektedir. Örgüt kültüründe belli durumlarda belli tepkiler beklenmesi olası olduğundan aynı kültürde yaşayan insanlar benzer olaylara benzer tepkiler verebilir ya da aynı olay farklı kültürlerde farklı algılanabilir. Kültür, insanlara yapmak zorunda oldukları şeylerin neler olduğu ve nasıl davranmaları gerektiği konusunda duygu ve sezgi kazandırır (Güçlü 2003). Örgüt kültüründe ne olduğundan çok ne anlama geldiği önemlidir. Kültürel liderler de bunun farkındalığıyla davranışlar sergileyerek liderlik rollerinde kültürü kullanan kişilerdir.

Okul bağlamında değerlendirildiğinde kültürel değerlerin okul müdürü davranışlarını etkilemesinin kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Okul müdürü, kültürün etkisini bilerek kültürel liderlik davranış rollerini bilinçli bir şekilde kullanıp örgüt verimliliğini artırabilir. İnsan ilişkilerini güçlendirerek örgütsel bağlılığı sağlayabilir. Örgüt kültürü kurumun etkililiğinin belirlenmesinde oldukça önemli bir rol oynar (Başaran, 1982) çünkü çalışanların davranışları ve motivasyonu örgüt kültürüyle şekillenmektedir. Etkili liderler kültürü yönetebilir, değiştirebilir ve geliştirebilir. Okul müdürlerinin kültürel liderlik sergileyebilmeleri kültürel liderlik rollerini yerine getirmelerini gerektirir. Çünkü günümüzün kompleks ve dinamik çevresindeki paradigma değişimleri velilerin, toplumun, çalışanların ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için esnek ve çok farklı rolleri yerine getiren kültürel liderlik gerektirmektedir (Avolio ve Bass, 2004).

Örgütlerde çalışanların iç motivasyonlarını ve örgütsel bağlılığı sağlamada ve ardından örgütsel verimliliği artırmada liderin kültürel liderlik özelliklerini kullanması önemlidir. Eğitim kurumları da bir örgüt olarak okul müdürlerinin kültürel liderlik özelliklerini sergilemeleri okulda olumlu bir atmosfer oluşmasını sağlayarak ve insanların daha verimli bir şekilde çalışmalarına katkıda bulunarak okul etkililiğini artırmada önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı öğretmen algılarına göre ilköğretim müdürlerinin kültürel liderlik düzeylerini bazı değişkenlere göre belirlemektir. Bu bağlamda aşağıdaki soruya yanıt aranacaktır.

Bu araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin kültürel liderlik algıları;

- cinsiyet
- yaş
- kıdem

- okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma, Bartın ilindeki ilkokul müdürlerinin öğretmen algılarına göre kültürel liderlik yeterliliklerinin yaş, kıdem, cinsiyet ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçladığından tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bartın ili merkez ilkokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak 155 öğretmenden veriler toplanmış olup 140 geçerli anket ile verilerin analizi yapılmıştır. Katılımcıların kişisel özelliklerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların kişisel özelliklerine göre dağılımları

		Frekans	Yüzde	Geçeli Yüzde	Toplam Yüzde
Cinsiyetiniz	Erkek	49	35	35	35
	Kadın	91	65	65	100.0
Yaş	21-30	10	7.1	7.1	7.1
	31-40	51	36.4	36.4	43.6
	41-50	30	35.0	35.0	78.6
	51 ve Üstü	13	21.4	21.4	100.0
Mesleki kıdeminiz	1-10 Yıl	26	18.6	18.6	18,6
	11-20 Yıl	53	37.9	37.9	56,4
	21-30 Yıl	46	32,9	32,9	89,3
	31 Yıl ve Üstü	15	10.7	10.7	100.0
Sosyo-ekonomik Çevre	Alt	25	17.9	17.9	90,7
	Orta	102	72,9	72,9	43.6
	Üst	13	9,3	9,3	100,0
	Toplam	140	100.0	100.0	

Veri Toplama Aracı

Yıldırım (2001) tarafından geliştirilen “Kültürel Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin 21 maddeden oluşan 5’li likert tipindedir. Bu çalışmada kullanılan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0.98 bulunmuştur ve bu değer ölçeğin güvenilir olduğunu belirtmektedir. Verilerin analizinde SPSS 26 kullanılmıştır.

BULGULAR

1. Öğretmen Algılarına Göre İlkokulda Görev Yapan Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Düzeyleri

İlkokulda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin kültürel liderlik algı düzeylerini belirlemek için, öğretmenlere uygulanan “Kültürel Liderlik” ölçeğinden elde edilen veriler doğrultusunda maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Bu değerler Tablo 2’de verilmiştir. İlkokulda görev yapan müdürleri öğretmen algılarına göre kültürel liderlik davranışlarını sıklıkla göstermektedir ($\bar{X} = 3.82$).

Tablo 2. Öğretmen algılarına göre ilkokulda görev yapan okul müdürlerinin kültürel liderlik düzeyine ilişkin betimsel analiz sonuçları

	n	\bar{X}	S
Okul müdürlerinin kültürel liderlik düzeyleri	140	3.82	1.02

2. Cinsiyete Göre ilkokul Öğretmenlerin Ortalamaları ve Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları

Levene testi sonunda $p > .05$ olduğu için varyansların eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda dağılımın normal olduğu görülmüştür. T testi sonucunda ilkokulda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kültürel liderlik düzeyleri incelendiğinde erkeklerin puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{erkek}} = 3.90$), kadınların puan ortalamalarından ($\bar{X}_{\text{kadın}} = 3.93$) düşük olmasına rağmen analizlerde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır [$t_{(391)} = .391, p > .05$].

Tablo 3. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kültürel liderlik düzeylerine ilişkin algıları ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki

	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	p
Okul müdürlerinin kültürel liderlik	Kadın	91	3.9373	.98		

düzeyleri					.391	.80
	Erkek	91	3.9086	1.10		2
(*p<.05 **p<.01)						

3. İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Düzeyine İlişkin Algıları İle Yaşları Arasındaki İlişki

Yaşın bağımsız değişken olarak kabul edildiği analiz sonuçlarına göre (Tablo 4) ilkokulda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kültürel liderlik düzeylerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($F_{.332}=.802$ $p>.050$).

Tablo 4. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kültürel liderlik düzeyine ilişkin algıları ile yaş değişkeni arasındaki ilişki

	Yaş	n	\bar{X}	Ss	F	p	Anlam
Okul müdürlerinin kültürel liderlik düzeyleri	22-30 arası	10	3.9524	1.00865			
	31-40 arası	51	3.8889	1.04422			
	41-50 arası	49	3.9164	.86217			
	51 ve üzeri	30	3.6984	1.26257			
	Toplam	140	3.8622	1.02716	.332	.802	

(*p<.05 **p<.01)

4. İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Düzeyine İlişkin Algıları İle Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki

Levene testi sonunda $p>.05$ olduğu için varyansların eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Homojen dağılım gösterdiğinden one-way Anova testi yapılmıştır ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda (Tablo 5) verilmiştir. Okul müdürlerinin kültürel liderlik stilini gösterme düzeyleri mesleki kıdem bağımsız değişkenine göre $p>.05$ olduğundan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 5. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin kültürel liderlik düzeyine ilişkin algıları ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişki

	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	S	F	p	Anlam
Okul	1-10 yıl	26	4.064	.79408	.572	.634	

müdürlerinin kültürel liderlik düzeyleri	11-20 yıl	53	3.867	1.01263
	21-30 yıl	46	3.734	1.11869
	31 ve üzeri	15	3.888	1.17785
	Toplam	140	3.862	1.02716

(* $p < .05$ ** $p < .01$.)

5. İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Düzeyine İlişkin Algıları İle Okulun Bulunduğu Sosyo Ekonomik Çevre İle Arasındaki İlişki

İlkokul öğretmenlerinin çalıştığı okulun sosyo-ekonomik çevresine göre, okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için öncelikle dağılım normalliğine bakılmıştır. Varyansların homojenliği çarpıklık (-.566 0.464) ve basıklık (.844 .902) değeri -1 ve +1 değeri arasında olduğundan dağılımın normal dağılım olduğu görülmüştür. Bu sebeple ilkokulda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin kültürel liderlik düzeyine ilişkin algıları ile okulun bulunduğu sosyo ekonomik çevre ile arasındaki ilişkiyi bulmak için One Way Anova testi yapılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin çalıştığı okulun sosyo-ekonomik çevresine göre, okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür

Tablo 6. İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Düzeyine İlişkin Algıları İle Sosyo-Ekonomik Çevre Arasındaki İlişki

	Sosyo-Ekonomik Çevre	n	\bar{X}	Ss	F	p	Anlam
Okul müdürlerinin kültürel liderlik düzeyleri	alt	25	3.7467	1.24712	.337	.715	
	orta	103	3.8696	.97346			
	üst	12	4.0397	1.04226			
	Toplam	140	3.8622	1.02716			

(* $p < .05$ ** $p < .01$.)

SONUÇ

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde ilkokul öğretmenlerine göre okul müdürleri kültürel liderlik özelliklerini sıklıkla göstermektedir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kültürel liderlik

sergileme düzeyleri cinsiyet, yaş, kıdem ve okulun bulunduğu sosyo ekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

ÖNERİLER

Bu bulgulardan yola çıkarak bazı öneriler verilebilir. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin kültürel liderlik kavramına yönelik bilgilerini ve farkındalıklarını artıracak seminerler alması sağlanabilir. Okul müdürlerinin kültürel liderlik sergileme düzeylerine yönelik öğretmen değerlendirmesi yapılabilir. Bunun sonucunda okul müdürleri kendilerini değerlendirme şansı elde ederek kendi davranışlarında olumlu gelişmeler sağlayabilir .

Örgüt kültürünü bilmek bir lider için oldukça önemlidir. Bu bağlamda kültürel liderlik rollerini bilen ve uygulayabilen kişilerin müdür olarak atanması okul etkililiğini artıracaktır.

Araştırmayı genişletebilmek için okul müdürlerinin kültürel liderlik yaşama düzeylerini inceleyen nitel bir çalışma yapılabilir ve hem nitel hem nicel çalışma diğer illerde ve kademelerde de yürütülebilir.

KAYNAKÇA

Aksu, A., Fırat, Ş. ve Şahin, İ (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30, 490-507.

Avolio, B.J., & Bass, B.M. (2002), "Developing Potential across a Full Range of Leadership Cases on Transactional and Transformational Leadership", Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey

Bursalıoğlu, Z. (1982). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış Ankara: A. Ü . Eğitim Fakültesi Yayınları

Gökalp, S (2018). *Okul yöneticilerinin kültürel sermaye yeterliklerinin ve kültürel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinin incelenmesi*, doktora tezi, Mersin Üniversitesi

Güçlü, N (2003) Örgüt Kültürü ,Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, politikadergisi.com

Hofstede, G. (1998). Attitudes, values, and organizational culture: disentangling the concepts. *Organization Studies*, 19 (3), 477-492.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2020). *EĞİTİM YÖNETİMİ* Teori, Araştırma ve Uygulama ,Nobel Yayıncılık

Schein, E (1983). The role of the founder in creating organizational culture. *Organizational Dynamics*,1(1), 13-28

OKUL İDARELERİNİN TAKIM LİDERLİĞİ TARZLARINA YÖNELİK BETİMSSEL ÇALIŞMA

ALİ HAYDAR TURAN⁵⁹

ÖZET

Ülkemizdeki okullarda yöneticilik kavramı üzerinde de liderlik ve yöneticilik terimlerinin sıkça karşımıza çıktığını görmekteyiz. Lider veya yönetici okul veya kurumlarda ortak eğitim amaçlarına ulaşmak için öğretmenleri, öğrencileri ve ailelerini etkileme ve yönetme becerileri farklılıklar göstermektedir. Kriz kontrolü, yönlendirme, ve yönetme süreçleri anında verilen tepkiler ve alınan önleyici unsurlar değişiklikler gösterebilir. Liderler veya yöneticiler buldukları coğrafi konumlardan ve mevkilerden kaynaklı veya mesleki ve iletişim becerilerine göre hareket etmektedirler. Öğrenci eğitimi ile yetişkin eğitimi ile ilgili görev dağılımları, dönütler ve hedeflenen davranışların oluşup oluşmadığının kontrolünde bilgi ve vizyonun ne denli önemli olacağı burada karşımıza çıkmaktadır. Liderler daha geniş zamanlar ile ilgili planlar yaparken; yöneticilerin bu planları daha yakın ve kısıtlı zamanlarda gerçekleştirmek istemektedirler. Liderde temel amaçlardan en önemlisi insan kavramı iken yöneticide bu kavram sistem üzerine kuruludur. Liderlerde güdüleme ve ilham verme ön planda iken yöneticide bu kavram durumların kontrolünde gerçekleşir. Yöneticide nasıl ve ne zaman soruları ağır basarken liderde neden ve niçin soruları ön plandadır. Bu çalışmanın ana amacı; lider ve yönetici arasındaki farklar belirtilerek iyi bir liderin özelliklerinin neler olduğunu ve farklı bölgelerde hizmet vermekte olan okul yöneticilerinin takım liderliği tarzlarında bir farklılık gösterip göstermediklerini tespit etmektir. Ağrı, Kastamonu, Mersin, İzmir, Konya, Kocaeli, Gaziantep illerinde görev yapan 148 ortaokul öğretmenlerinden oluşan gruplar ile çalışılarak aşağıda belirtilen 2 soruya cevap aranmıştır:

1) Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde hizmet vermekte olan okul idarecilerinin "takım liderliği" tarzları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? 2) Hangi bölgelerde hangi liderlik kavramı ön plana çıkmaktadır?

Araştırmanın nicel verilerini toplamak amacıyla 7 ilde görev yapan öğretmenlere anket yapılmıştır. İlgili anket formu; öğretmenlerin okul yöneticisinin liderlik tarzlarına dair görüşlerini saptamak için araştırmacı tarafından uzman görüşleri ve kaynak taraması yapılarak hazırlanmıştır. Anket sonuçları değerlendirmeye alınarak öğretmenlerin lider ve yönetici kavramlarına bakış açıları orta konmuştur. Farklı coğrafyalarda yaptığımız bu araştırmanın nicel sonuçlarına bakıldığında genel sonuç olarak, 148 öğretmenlerin fikirleri alındığında okul yöneticilerin; liderlik tarzlarına göre farklılık sergilemedikleri gözlemlenmiştir. Toplanan tüm veriler, anket çalışmaları, sonuçlar ve göstergeler de sunum esnasında detaylı bir şekilde paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, yöneticilik, coğrafi farklılıklar.

⁵⁹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, alihaydarogretmen@gmail.com

Türkiye'nin Farklı Coğrafi Bölgelerindeki Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarına Yönelik Araştırma Çalışması

Ülkemizdeki okullarda yöneticilik kavramı üzerinde de liderlik ve yöneticilik terimlerinin sıkça karşımıza çıktığını görmekteyiz. Lider veya yönetici okul veya kurumlarda ortak eğitim amaçlarına ulaşmak için öğretmenleri, öğrencileri ve ailelerini etkileme ve yönetme becerileri farklılıklar göstermektedir. Kriz kontrolü, yönlendirme, ve yönetme süreçleri anında verilen tepkiler ve alınan önleyici unsurlar değişiklikler gösterebilir.

Liderler veya yöneticiler buldukları coğrafi konumlardan ve mevkilerden kaynaklı veya mesleki ve iletişim becerilerine göre hareket etmektedirler. Kriz esnasında alınacak önlem veya koruma davranışlarında alınacak kararların grubun tamamını etkileyeceği düşünüldüğünde daha geniş tabanlı etkinin oluşacağını göz önünde tutacak olan lider kararlarında buna dikkat etmelidir.

Öğrenci, yetişkin veya gruplar ile ilgili görev dağılımları, dönütler ve hedeflenen davranışların oluşup oluşmadığının kontrolünde bilgi ve vizyonun ne denli önemli olacağı burada karşımıza çıkmaktadır. Takipçilerinin görevlerini belirleme, iletişimi güçlü tutma, toplantılara yön verme, gerektiğinde grubunu denetleme, samimi ve güven ortamı oluşturma, hitap ettiği grubu dış etkilerden koruma, alınan kararları izah edebilme, takımı yönlendirme ve destekleme, alternatifler belirleme, özeleştirme yapabilme, güçlü ve zayıf yönlerin farkında olma, takipçilerine özgür hareket alanı açma iyi bir liderde olması gereken özelliklerdendir.

Liderler daha geniş zamanlar ile ilgili planlar yaparken; yöneticilerin bu planları daha yakın ve kısıtlı zamanlarda gerçekleştirmektedir. Liderde temel amaçlardan en önemlisi insan kavramı iken yöneticide bu kavram sistem üzerine kuruludur. Liderlerde güdüleme ve ilham verme ön planda iken yöneticide bu kavram durumların kontrolünde gerçekleşir. Yöneticide nasıl ve ne zaman soruları ağır basarken liderde neden ve niçin soruları ön plandadır. Lider, etki alanındaki diğer kişilerin kişisel gelişim ve beceri geliştirmesine fırsat tanırken ; yönetici daha çok mevzuat, yönetmelik ve çevresel faktörleri ekseninde grubuyla etkileşim halindedir.

Bu çalışmanın amacı; lider ve yönetici arasındaki farklılıkları belirtmek. İyi bir liderin özelliklerinin neler olduğu ile farklı bölgelerde hizmet vermekte olan okul yöneticilerinin "takım liderliği" tarzlarında farklılık gösterip göstermediklerini tespit etmektir. Araştırmada kullanılan anket soruları aşağıdaki tabloda verilmiş olup, Ağrı, Kastamonu, Mersin, İzmir, Konya, Kocaeli, Gaziantep illerinde görev

yapan 148 ortaokul öğretmeninden oluşan bir grup ile çalışılarak aşağıda belirtilen 2 konuya cevap aranmıştır :

1) Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde hizmet vermekte olan okul idarecilerinin "takım liderliği " tarzları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2) Hangi bölgelerde hangi liderlik kavramı ön plana çıkmaktadır?

ANKET SORULARI	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Takipçilerin görevlerini belirler					
Takımla iletişim son derece gelişmiştir.					
Takımı yönlendirir, teftiş eder.					
Öğretici ve Otoriter yapıdadır.					
Takımı her türlü dış unsurdan korur.					
Alınan kararları takıma izah eder.					
Takımı yönlendirir ve destekler.					
Takımın özeleştiri yapmasını destekler					
Yol gösterici ve destekleyicidir.					
Takımı amaçlara ulaşmaya özendirir.					
Birlik içinde karar alır.					
Takımla iletişimi son derece düşük.					
Üyeler lidere saygı duyarlar.					
Takipçileri hedefler gösterir.					
Takipçiler hareket etmede özgürdür.					
Karar aşamasına katılır.					
Paylaşım kuvvetlidir.					

Araştırmanın nicel verilerini toplamak amacıyla 7 ilde görev yapan öğretmenlere anket yapılmıştır. İlgili anket formu; öğretmenlerin okul yöneticisinin liderlik tarzlarına dair görüşlerini saptamak için araştırmacı tarafından uzman görüşleri ve kaynak taraması yapılarak hazırlanmıştır. Anket sonuçları SPSS programında frekans analizi ve Ki Kare Testi kullanılarak yapılmıştır. Anket yoluyla elde edilen veriler öğretmen görüşlerine göre yorumlanmıştır. Bu sonuçlara göre farklı coğrafyalarda yaptığımız bu araştırmanın nicel sonuçlarına bakıldığında genel sonuç olarak, 148 öğretmenlerin fikirleri alındığında okul

yöneticilerin; liderlik tarzlarına göre farklılık sergilemedikleri, olaylara karşı gösterdikleri davranış ve tutumlarının aynı olduğu sonucuna varılmıştır.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN DUYGUSAL LİDERLİK YÖNÜNDE İNCELENMESİ

UFUK ERSOY⁶⁰, ÖZNR TULUNAY ATEŞ⁶¹

ÖZET

Bu araştırmada okul yöneticilerinin duygusal liderlik açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Okul liderliği ile ilgili birçok çalışma yürütülmesine rağmen liderliğin duygusal boyutunu ele alan çalışmalar daha azdır. Duygusal zekâ kişinin kendisinin ve başkalarının hislerini ve duygularını izleme, bunları ayırt etme ve bunu düşünce ve davranışlarını şekillendirirken kullanma yeteneğini içeren sosyal bir zekâdır. Goleman, Boyatzis & McKee (2002)'ye göre duygusal zekânın dört alt boyutu vardır: 1.Özbilinç: Kişinin kendi duygularını, güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğunu, diğer insanlar üzerindeki etkisinin ne olduğunu bilmesidir. 2.Özyönetim: Kişinin kendi psikolojik durumunu, kendi duygularını, stresini, korkularını vb. yönetmesidir.3.Sosyal Bilinç: Kişinin kendini karşısındakinin yerine koyarak empati yapmasıdır. 4.İlişki Yönetimi: Kişinin sosyal ilişkilerini düzenleyebilmesidir. Duygusal zekanın temelini oluşturan bu yeteneklere sahip olmak; lidere nerede çalışırsa çalışsın, insanlığını ve akıl sağlığını koruyarak ayakta kalmasını ve etkili bir lider olmasını sağlayacak bir yol sunar. Duygusal liderliğin dikkat çeken gücü ise insanların duygusal dengeye sahip olan diğer insanlarla iletişim kurma eğiliminde olmasındandır ve bu yüzden bir lider karşısındakini olumlu ya da olumsuz etkileyerek iletişime yön verme gücüne sahiptir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim desenine göre yürütülmüştür. Araştırmada, katılımcıların duygusal liderliğe ilişkin görüşlerine ulaşmak için açık uçlu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu çalışmada veriler nitel veri analiz metotlarından içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Isparta ilinde görev yapan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin önemli bir kısmının yöneticisinin duygusal liderlik özelliklerine sahip olmadığını belirttiği tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin zayıf yönlerinin kibirli olmak, empatik davranmamak, iletişim kuramamak, iş birliği sağlayamamak, adaletsiz olmak olduğu; güçlü yönlerinin ise empatik davranmak, disiplinli olmak, kararlı olmak, güçlü iletişim kurmak olduğu anlaşılmaktadır. Duygusal liderliğin alt boyutları olan özbilinç, özyönetim, sosyal bilinç ve ilişki yönetimi konusunda öğretmenlerin yöneticileri hakkındaki görüşlerine bakıldığında en çok sahip olunan özellik özyönetim olurken en az sahip olunan özelliğin ise özbilinç olduğu ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: okul, yönetici, duygusal zekâ, liderlik

⁶⁰ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ufukersoymaku@gmail.com

⁶¹ Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, otates@mehmetakif.edu.tr

OKUL YÖNETİCİLERİNİN DUYGUSAL LİDERLİK YÖNÜNDEN İNCELENMESİ

Ufuk ERSOY⁶², Öznur TULUNAY ATEŞ⁶³

ÖZET

Bu araştırmada okul yöneticilerinin duygusal liderlik açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Okul liderliği ile ilgili birçok çalışma yürütülmesine rağmen liderliğin duygusal boyutunu ele alan çalışmalar daha azdır. Duygusal zekâ kişinin kendisinin ve başkalarının hislerini ve duygularını izleme, bunları ayırt etme ve bunu düşünce ve davranışlarını şekillendirirken kullanma yeteneğini içeren sosyal bir zekâdır. Goleman, Boyatzis & McKee (2002)'ye göre duygusal zekânın dört alt boyutu vardır: 1.Özbilinç: Kişinin kendi duygularını, güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğunu, diğer insanlar üzerindeki etkisinin ne olduğunu bilmesidir. 2.Özyönetim: Kişinin kendi psikolojik durumunu, kendi duygularını, stresini, korkularını vb. yönetmesidir.3.Sosyal Bilinç: Kişinin kendini karşısındakinin yerine koyarak empati yapmasıdır. 4.İlişki Yönetimi: Kişinin sosyal ilişkilerini düzenleyebilmesidir. Duygusal zekânın temelini oluşturan bu yeteneklere sahip olmak; lidere nerede çalışırsa çalışsın, insanlığını ve akıl sağlığını koruyarak ayakta kalmasını ve etkili bir lider olmasını sağlayacak bir yol sunar. Duygusal liderliğin dikkat çeken gücü ise insanların duygusal dengeye sahip olan diğer insanlarla iletişim kurma eğiliminde olmasındandır ve bu yüzden bir lider karşısındakinin olumlu ya da olumsuz etkileyerek iletişime yön verme gücüne sahiptir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim desenine göre yürütülmüştür. Araştırmada, katılımcıların duygusal liderliğe ilişkin görüşlerine ulaşmak için açık uçlu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu çalışmada veriler nitel veri analiz metotlarından içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Isparta ilinde görev yapan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin önemli bir kısmının yöneticisinin duygusal liderlik özelliklerine sahip olmadığını belirttiği tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin zayıf yönlerinin kibirli olmak, empatik davranmamak, iletişim kuramamak, iş birliği sağlayamamak, adaletsiz olmak olduğu; güçlü yönlerinin ise empatik davranmak, disiplinli olmak, kararlı olmak, güçlü iletişim kurmak olduğu anlaşılmaktadır. Duygusal liderliğin alt boyutları olan özbilinç, özyönetim, sosyal bilinç ve ilişki yönetimi konusunda öğretmenlerin yöneticileri hakkındaki görüşlerine bakıldığında en çok sahip olunan özellik özyönetim olurken en az sahip olunan özelliğin ise özbilinç olduğu ortaya çıkmaktadır.

Anahtar kelimeler: Okul, Yönetici, Duygusal Zekâ, Liderlik

STUDYING SCHOOL MANAGERS IN TERMS OF EMOTIONAL LEADERSHIP

ABSTRACT

In this study, it was aimed to study school managers according to teacher opinions in terms of emotional leadership. Although many studies on school leadership have been conducted, studies that address the emotional dimension of leadership are less. Emotional intelligence is a social intelligence that involves the ability to monitor one's own feelings and emotions, to distinguish

⁶² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ufukersoymaku@gmail.com

⁶³ Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, otates@mehmetakif.edu.tr

them, and to use this in shaping one's thoughts and behaviors. The real power of emotional leadership is that people tend to communicate with other people who have emotional balance, and so a leader has the power to direct communication by positively or negatively impacting the other person. According to Goleman, Boyatzis & McKee (2002)', emotional intelligence has four sub-dimensions: 1. Self-Consciousness: The knowledge of one's own feelings, which are their strengths and weaknesses, what is their impact on other people. 2. Self-management: Managing his own psychological state, his own emotions, stress, fears, etc. 3. Social Consciousness: A person's empathizing by putting themselves in the place of the other person. 4. Relationship Management: The ability of a person to regulate their social relationships. Having these abilities that form the basis of emotional intelligence; provides the leader with a way to stay afloat and become an effective leader, wherever he works, protecting his humanity and mental health. The remarkable power of emotional leadership is that people tend to communicate with other people who have emotional balance, and so a leader has the power to direct communication by positively or negatively impacting the other person. The research was carried out according to the phenomenological design, which is one of the qualitative research methods. In the study, an open-ended and semi-structured interview form was used to reach the participants' views on emotional leadership. In this study, the data was analyzed by using content analysis technique from qualitative data analysis methods. The study group of the study consists of 30 teachers working in Isparta in the 2022-2023 academic year. As a result of the research, it was found that a significant part of the teachers stated that their manager did not have emotional leadership qualities. According to teachers' opinions, it is understood that while the weaknesses of administrators are arrogance, not being empathetic, not being able to communicate, not being able to cooperate and being unfair; their strengths are to act empathically, to be disciplined, to be determined and to communicate strongly. When the opinions of teachers about their managers' self-consciousness, self-management, social consciousness and relationship management, which are the sub-dimensions of emotional leadership, are examined, it is revealed that the most owned feature is self-management and the least owned feature is self-consciousness.

Keywords: School, Manager, Emotional Intelligence, Leadership

GİRİŞ

Zekâ, genellikle bilgiyi anlama, kullanma, öğrenme ve problem çözme yeteneği olarak tanımlanan bilişsel bir yetenek olarak tanımlanmakla birlikte zekanın karmaşık bilgiyi işleme, deneyimlerden öğrenme, yeni durumlarla başa çıkma ve çeşitli zorlukları aşmayı da içerdiği belirtilmektedir (Sternberg, R. J. 2003). Zeka, sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal zekayı da içerir.

Howard Gardner'ın çoklu zeka kuramı bir veya daha fazla kültürel ortamda değer verilen şeyleri üretme ya da problem çözme yeteneği olarak tanımladığı zeka kavramına dayanır. Bu kriteri karşılayan 8 zeka türü olduğunu öne sürmektedir. Bunlar; sözel, matematiksel, müziksel, görsel, kinestetik, içsel, sosyal ve doğasal zeka türleridir. Çoklu zeka kuramıyla ilgili sonraki çalışmalarında ise

Gardner (1999); bu sekiz zeka türünün gelişiminde kültürel ve bağlamsal faktörleri daha çok öne çıkarmıştır.

Kendimiz ve başkalarının duyguları hakkında farkındalık sağlayan yeni bir zeka türü olarak Duygusal Zeka kavramı Salovey and Mayer (1990) tarafından ortaya atılmıştır. Salovey and Mayer (1990)' a göre duygusal zeka kişinin kendisinin ve başkalarının hislerini ve duygularını izleme,, bunları ayırt etme ve bunu düşünce ve davranışlarını şekillendirirken kullanma yeteneğini içeren sosyal bir zekadır. Salovey and Mayer (1990)'ın duygusal zeka modelinde 5 alt boyutu vardır: Özbilinç, Özyönetim, Motivasyon, Empati ve Sosyal Beceriler.

Duygusal zeka kavramı Goleman (1995) tarafından popüler hale getirilmiş ve en az IQ kadar başarıyı öngörmeye etkili olduğu iddia edilmiştir. Goleman (1995) ilk başta duygusal zekanın beş alt boyutu olduğu konusunda Salovey ve Mayer'le (1990) aynı görüşteydi ancak daha sonra duygusal zekanın alt boyutları ve bu boyutlara eşlik eden özellikler konusundaki fikri değişmiş ve bunları 4 alt boyut ve on sekiz özellikte toplamıştır. 4 alt boyutlu duygusal zekâ modelinde motivasyon diğer dört alt boyutla birleştirilmiştir (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002).

Salovey ve Mayer (1990) tarafından ortaya atılan kuram duygusal zekayı bir zeka modeli çerçevesinde incelemiştir. Goleman'ın 1998 modeli ise duygusal zekayı uygulama teorisi çerçevesinde incelemiştir. Goleman, Boyatzis ve McKee (2002) duygusal zeka özelliklerinin doğuştan gelmediğini aksine bunların öğrenilebilir beceriler olduğunu belirtmiştir. Goleman vd. (2002) liderin duygusal görevinin öncelikli yani liderliğin asıl ve en önemli işlevi olduğunu da eklemiştir. Duygusal liderliğin gerçek gücü insanların duygusal dengeye sahip olan diğer insanlarla iletişim kurma eğiliminde olmasındandır ve bu yüzden bir lider karşısındakini olumlu ya da olumsuz etkileyerek iletişime yön verme gücüne sahiptir.

Goleman vd. (2002)'nin modeli ile Bar-On'un (1996) modeli karşılaştırıldığında özbilincin kişisel farkındalıkla ilgili olduğunu; sosyal bilincin ise kişilerarası farkındalıkla ilgili olduğu görülmektedir. Ana fark ise Goleman vd. (2002)'nin Bar-on' un (1996) uyumluluk ve genel tutum boyutlarını özyönetim isimli tek boyuta indirgemesidir. Diğer yandan, Bar-on un modelinde Goleman vd. modelindeki ilişki yönetimi boyutuna eşdeğer bir boyut bulunmamaktadır.

Okul liderliği ile ilgili birçok çalışma yürütülmesine rağmen liderliğin duygusal boyutunu ele alan çalışmalar daha azdır. Goleman'a göre (1996) göre lider grubun duygusal rehberidir. Lider duygulara hitap eder. Lider kendisine bağlı olanların ruh halini etkilemek yoluyla örgütün duygusal ikliminin oluşumuna katkıda bulunur. Bu nedenle yöneticilerin de duygusal zekâları yüksek olmalıdır (Babaoğlu, 2010).

Goleman, Boyatzis & McKee (2002)'ye göre duygusal zekânın dört alt boyutu vardır:

- 1.Öz bilinç: Kişinin kendi duygularını, güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğunu, diğer insanlar üzerindeki etkisinin ne olduğunu bilmesidir.
- 2.Özyönetim: Kişinin kendi psikolojik durumunu, kendi duygularını, stresini, korkularını vb. yönetmesidir.
- 3.Sosyal Bilinç: Kişinin kendini karşısındakinin yerine koyarak empati yapmasıdır.
- 4.İlişki Yönetimi: Kişinin sosyal ilişkilerini düzenleyebilmesidir.

Duygusal zekanın temelini oluşturan bu yeteneklere sahip olmak; kişiye nerede çalışırsa çalışsın, insanlığını ve akıl sağlığını koruyarak ayakta kalmasını sağlayacak bir yol sunar. Goleman (1996)' a göre bu insani yetenekler kişinin işinden zevk alma ve mutlu olma olanağını artırsa da kişinin iş yerinde gereksinim duyulan yeteneklere bu potansiyelin ne kadarını aktarabildiği ise duygusal yeterliliğine bağlıdır.

Eğitim kurumlarında görev yapan duygusal zekâsı yüksek yöneticilerin, düşünme, planlama, uzun vadeli bir işi tasarlama ve sorunları çözümlenmede daha başarılı olması beklenir. Kendini başkalarının yerine koyabilen, başkalarının duygularını paylaşabilen kısaca duygusal yetkinliğe ulaşmış okul yöneticileri, aynı amacı gerçekleştirmek doğrultusunda birlikte çalıştığı öğretmen ve diğer personelle daha uyumlu ilişkiler kurabilecektir (Babaoğlu, 2010).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin duygusal liderlik durumlarını araştırmaktır. Buradaki esas amaç; okullarda uygulanan yönetim süreçlerini daha etkin bir hale dönüştürmek ve yöneticilerin duygusal liderlik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Bu temel gerekçelerle çalışmadaki amaç, okul yöneticilerinin duygusal liderlik düzeylerini incelemek ve öğretmen görüşlerinin cinsiyet, kıdem branş ve kademe gibi demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir.

YÖNTEM

Bu araştırma, okul yöneticilerinin duygusal liderlik durumlarını öğretmen görüşleri ışığında belirlemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni ile yapılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılan araştırma desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Isparta ilinde görev yapan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden veri toplamasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). Araştırmacıların kodlanmasında “Ö”; katılımcıyı ifade etmektedir. Buna göre araştırmaya katılanlar sırasıyla “Ö1”, “Ö2”, “Ö3”, “Ö30” şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Teknikleri

Çalışmada veriler, nitel araştırmalarda sık kullanılan veri toplama tekniği olan görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada, katılımcıların duygusal liderliğe ilişkin görüşlerine ulaşmak için açık uçlu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İlgili alan yazın tarandıktan sonra oluşturulan form alınan uzman görüşleriyle son hali verilerek uygulanmıştır.

Bu çalışmada veriler nitel veri analiz metotlarından içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmenlerden alınan veriler rapor edilmiştir. Verilen cevaplar tema ve kodlarına ayrılarak, kavramsallaştırılmış ve tablolaştırılmıştır. Raporlaştırılan örneklem görüşleri araştırmanın bulgular bölümünde verilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Çalışma Grubuna ait Bulgular

Kişisel Özellikler	n	%	
Okul Türü	İlkokul	3	10
	Ortaokul	7	23.3
	Lise	20	66.6
Kıdem	1-10 Yıl	10	33.3
	11-20 yıl	14	46.6
	20 yıl ve üzeri	6	19.9
Cinsiyet	Kadın	11	36.6
	Erkek	19	63.3

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 20’sinin (%66.6) Lise, 7’sinin (%23.3) Ortaokul, 3’ünün(%10) İlkokul ’da görev yaptığı görülmektedir. Dikkat edildiğinde 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin sayısının 10(%33.3),11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin sayısının 14 (%46.6),20 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin sayısının ise 6 (%19.9) olduğu görülmektedir. Cinsiyetlere göre dağılımlara bakıldığında öğretmenlerin 11’inin (%36.6) kadın;19’unun ise (%64.4) erkek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlere göre Yöneticilerin Özbilinç Durumları

	f	%
Yöneticim zayıf yönlerinin farkındadır.	2	6.66
Yöneticim güçlü yönlerinin farkındadır.	12	39.99

Tablo 2 de ifade edildiği üzere çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 2'si (%6.66) okul yöneticilerinin zayıf yönlerinin farkında olduğunu söylerken, 12'si (%39.99) okul yöneticilerinin güçlü yönlerinin farkında olduğunu söylemiştir.

Tablo 3. Öğretmenlere göre Yöneticilerin Zayıf Yönleri

Sıra No	Zayıf Yönler	f
1	Kibirli olmak	3
2	Empatik davranmamak	3
3	İlişkiyi yönetememek	2
4	İletişim kuramamak	2
5	İş birliği sağlayamamak	2
6	Adaletsiz olmak	2
7	Heyecanlı olmak	1
8	Anlayışsız olmak	1
9	Güvenmemek	1
10	Bencil olmak	1
11	İnatçı olmak	1
12	Geleneksel olmak	1
13	Otoriter olmak	1
14	Fevri olmak	1
15	Kuralcı olmak	1
16	Kayırmacı olmak	1
17	Asosyal olmak	1
18	Şüpheli olmak	1
19	Disiplinsiz olmak	1

Tablo 3’de öğretmenlere göre okul yöneticilerinin zayıf yönleri verilmiştir. Tablo incelendiğinde kibirli olmak, empatik davranmamak, ilişkiyi yönetememek, iş birliği sağlayamamak en çok verilen cevaplar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yöneticilerin zayıf yönleriyle ilgili bazı cevaplar aşağıda verilmiştir:

- “Empati ve ilişki becerileri konusunda zayıf olduğunu düşünüyorum. Öneriye açık gibi görünmekle birlikte kendisinin en doğruyu bildiğini düşündüğü uygulamalarda değişikliğe gitmez.” Ö12
- “İletişim ve empati anlamında zayıf olduğunu düşünüyorum.” Ö2
- “Öğretmenler arası birliği oluşturamıyor.” Ö10
- “Karşısındaki kişinin duygularını, kaygılarını anlamakta zorlandığını ya da anlamak istemediğini düşünüyorum.” Ö4

Tablo 4. Öğretmenlere göre Yöneticilerin Güçlü Yönleri

	Güçlü Yönler	f
1	Empatik davranmak	6
2	Disiplinli olmak	3
3	Kararlı olmak	3
4	Güçlü iletişim kurmak	3
5	Azimli olmak	2
6	Güven duymak	2
7	Eşitlikçi olmak	2
8	Anlayışlı olmak	2
9	İlişkiyi yönetebilmek	1
10	Duygusal olmak	1
11	Lider olmak	1
12	İçten olmak	1
13	İyimser olmak	1
14	Çalışkan olmak	1
15	Kendini yönetebilmek	1
16	Duygu kontrol edebilmek	1

17	Arabulucu olmak	1
18	İyi niyetli olmak	1
19	Profesyonel olmak	1
20	Çözüm odaklı olmak	1
21	Destekleyici olmak	1
22	Yapıcı olmak	1
23	Tarafsız olmak	1
24	Adil Olmak	1
25	Motive edici olmak	1

Tablo 4 incelendiğinde empatik davranmak en fazla verilen cevapken disiplinli olmak ve güçlü iletişim kurmak cevapları da dikkat çekmektedir. Bazı cevaplar aşağıda verilmiştir:

- “Empati, disiplin ve anlayış yönünün güçlü olduğunu düşünüyorum.” Ö16
- “İnsan ilişkileri ve iletişim yönleri güçlüdür. Olumsuz olaylarda personel arasında arabuluculuk rolü üstlenir.” Ö17
- “Empati yeteneğiyle kurum misyon ve vizyonuna uygun davranmaktadır.” Ö22
- “Öğretmen arkadaşlarla sohbetinin iyi olması birçok konuda anlayışla karşılayabilmesi...” Ö23
- “Aldığı kararların her sonucunu olduğu gibi karşılama konusunda kararlı olduğunu düşünüyorum.” Ö12

Tablo 5. Öğretmenlere göre Yöneticilerin Özyönetim Becerileri

Tema	Kodlar	f
	Duyularını kontrol etmek	9
	Sakin kalmak	5
	Özbilince sahip olmak	2
	Adil olmak	2
	Mevzuatçı olmak	1
	İdareci olmak	1
	Tutarlı olmak	1
	Kibirli olmamak	1

Özyönetim	Sabırlı olmak	1
	Kuralcı olmamak	1
	Çözüm odaklı olmak	1
	Profesyonel olmak	1
	Disiplinli olmak	1
	Mantıklı olmak	1
	Tecrübeli olmak	1
	Saygıdeğer olmak	1

Tablo 5 de öğretmen görüşlerine göre özyönetim becerisine ilişkin okul yöneticilerin sahip olduğu ya da olması gereken özellikler verilmiştir. Bazı katılımcı cevapları aşağıda verilmiştir.

- “Duygularını kısmen kontrol edebiliyor. Özellikle çatışma durumlarında çözüm odağına yaklaşmaya ve çatışmayı sürdürmemeye devam ediyor.” Ö12
- “Eşit bir yönetim sergilemektedir. Bu yüzden duygularını kontrol edebildiğini düşünüyorum.” Ö14
- “Kızdığı bir durumda karşılaşırsa da hemen tepki göstermeyip sakin kalıyor. Çok sağduyulu biri.” Ö15
- “Stresini, psikolojik durumunu, sinirlilik halini yönetebiliyor.” Ö20

Tablo 6. Öğretmenlere göre Yöneticilerin Sosyal Bilinci

Tema	Kodlar	f
Sosyal Bilinç	Empatik davranmak	13
	Anlayışlı olmak	5
	Bencil olmamak	4
	Mevzuatçı olmamak	2
	Çıkarıcı olmamak	2
	Adil olmak	2
	Problem çözmek	1
	Destekleyici olmak	1
	Yeterli olmak	1

Eşitlikçi olmak	1
Geleneksel olmak	1
Ölçülü olmak	1
Planlı olmak	1
Kuralcı olmamak	1

Tablo 6’da okul yöneticilerinin sosyal bilinçleriyle ilgili öğretmenlerin önemli bulduğu kavramlar verilmiştir. Tablo incelendiğinde empatik davranmak, anlayışlı olmak, bencil olmamak sosyal bilinç kavramıyla ilgili öğretmenler tarafından en fazla dile getirilen kavramlar olmuştur.

Yöneticilerin sosyal bilinciyle ilgili bazı cevaplar aşağıda verilmiştir:

- “Sadece kendi bildiğini okuyor.” Ö1
- “Mevzuat ve yönetmelikleri temel alıyor ancak yorumlamıyor ve empati yapmıyor.” Ö2
- “Herkese eşit kural uygulaması bazen bireysel farklılıkları gözden kaçırmaya sebep oluyor.” Ö10
- “Empatik becerileri zayıf. Davranış anında empati kuramıyor, kendi fikirleri ve isteklerini her zaman daha makul görüyor.” Ö12
- “Beni sadece öğretmen olarak görüyor. Duygularımı anlamaya çalıştığını düşünmüyorum.” Ö13
- “Bizleri anlayan, hakkımızı gözetken, sorunlarımıza çözüm üreten ve gerektiğinde olaylara bizim gözümüzden bakan bir insan.” Ö30

Tablo 7. Öğretmenlere göre Yöneticilerin İlişki Yönetimi

Tema	Kodlar	f
	Güçlü iletişim kurabilmek	26
	Tutarlı olmak	4
	Samimi olmak	3
	Mevzuatçı olmamak	2
	Sakin kalmak	2
	Kolaylaştırıcı olmak	1

İlişki Yönetimi	Güler yüzlü olmak	1
	Hoşsohbet olmak	1
	Çıkarıcı olmamak	1
	İş birliği sağlamak	1
	Yapıcı olmak	1
	Empatik davranmak	1
	Açık olmak	1
	Babacan olmak	1
	Sevilen lider olmak	1
	Süreklilik sağlamak	1
	Duyarlı olmak	1
	İdareci olmak	1
	Mesafeli olmak	1
	Saygılı olmak	1
	Arkadaş canlısı olmak	1
	Tekdüze olmamak	1
Çözüm odaklı olmak	1	
Dengeli olmak	1	
Olumlu olmak	1	

Tablo 7’de yöneticilerin ilişki yönetimi ile ilgili öğretmen görüşleri verilmiştir. En çok öne çıkan konu yöneticilerin güçlü iletişim becerisine sahip olması gerektiğidir. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenlere göre ilişkilerde tutarlı ve samimi olmak da önemli özelliklerdendir. Tablo incelendiğinde mevzuatçı olmamanın da öğretmenlerin istediği bir durum olduğu görülmektedir.

Yöneticilerin ilişki yönetimi ile ilgili bazı cevaplar aşağıda verilmiştir:

- “İletişim becerisinin zayıf olduğunu düşünüyorum. Genelde her şeyi yönetmeliğe göre yapmak istediği için samimiyetini düşürüyor ve kendini ifade edemiyor.” Ö1
- “İletişimini yeterli düzeyde iyi bulmuyorum. İletişim sorunları yaşıyor hem kendini ifade etmede hem de başkasını dinlemede başarısız buluyorum.” Ö2
- “Veli ve öğrenciye çok tavizkar ama öğretmene katı. Sosyal anlamda özellikle öğretmenlerle ilişki kuramıyor.” Ö13

- “Öğrenci ve velilerle iyi ilişkiler kurarken öğretmenlerle kuramıyor.” Ö12
- “Yeri geldiğinde bir arkadaş gibi davranıyor. Bu da hoş bir izlenim bırakıyor.” Ö16
- “İşine geldiği gibi davranır.” Ö18
- “Odasında bekleyen müdürümüz yok. Sık sık yanımıza gelir konuşur. Öğretmen veli ve öğrencilerle arasında güçlü bir iletişim vardır.” Ö29

Tablo 8. Öğretmenlere göre Yöneticilerin Duygusal Liderlik ve Alt Boyutlarına Sahip Olma Durumları

	Evet	Kısmen	Hayır	Fikrim yok
	f	f	f	f
Duygusal liderlik	12	6	10	2
Özbilinç	7	6	6	11
Özyönetim	17	8	5	0
Sosyal bilinç	15	4	11	0
İlişki yönetimi	14	8	8	0

Tablo 8’de araştırma konusu olan duygusal liderlik ve onun alt boyutları olarak kabul edilen özbilinç, özyönetim, sosyal bilinç ve ilişki yönetim becerilerine okul yöneticilerinin sahip olma durumlarıyla ilgili öğretmen görüşleri verilmiştir.

Tablo incelendiğinde, 30 katılımcısı olan bu çalışmada yöneticisinin duygusal lider olduğunu düşünen 12 kişi vardır. Yöneticisinin özbilinç becerisine sahip olduğunu düşünen 7 öğretmen vardır. Öte yandan 11 kişi bu konuda fikrinin olmadığını beyan etmiştir. Tabloya göre yöneticisinin özyönetim becerisine sahip olduğunu düşünen öğretmen sayısının 17 olduğu görülmektedir. 15 öğretmenin görüşüne göre ise yöneticisi sosyal bilince sahiptir. Yöneticisinin güçlü ilişki yönetimine sahip olduğunu ifade eden 14 öğretmenin olduğu tabloda görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmenlerin yöneticilerinin duygusal liderlik davranışları ile ilgili görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda yöneticilerin yönetici özellikleri doğrultusunda duygusal liderlik niteliklerinden hangilerine sahip olduğu ya da sahip olması gerektiği öğretmen görüşlerine göre ortaya konmuştur. Çalışmaya katılan 30 öğretmenden 12’si (%40) yöneticisinin duygusal liderlik özelliğini taşıdığını düşünmektedir.

Katılımcı cevaplarına bakıldığında yöneticilerin duygusal liderlikle ilgili en önemli verilen özelliklerin güçlü iletişim becerisi, empatik davranmak, duygularını kontrol etmek ve özyönetime sahip olmak

olarak ortaya çıkmaktadır. Bu da Goleman et al. (2002)'in bahsetmiş olduğu duygusal liderliğin alt boyutlarıyla örtüşmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre duygusal liderliğin alt boyutlarından biri olarak karşımıza çıkan özbilince yöneticilerin sahip olma durumları düşük seviyededir. 30 katılımcıdan 7'si yöneticisinin özbilince sahip olduğunu söylemekte, bu da katılımcıların %23.3'üne göre yöneticilerin kendilerini, zayıf ve güçlü yönlerini bilme konusunda yeterli olduğunu göstermektedir.

Özyönetim alt boyutunda ise durum biraz daha farklılaşmaktadır. Katılımcıların 17'si yöneticilerinin özyönetim becerisine sahip olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, kendini ve duygularını yönetebilen yöneticisi olduğunu düşünen öğretmen oranı %56,6 olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal Bilinç boyutuna bakıldığında katılımcıların 15'i yöneticisinin sosyal bilince sahip olduğunu belirtmektedir. Kişinin kendini karşısındakinin yerine koyarak empati yapması olarak tanımlayabileceğimiz sosyal bilince sahip yöneticisi olduğunu ifade eden öğretmenlerin oranının %50 olduğu görülmektedir.

İlişki yönetimi konusunda ise 14 öğretmen, yöneticisinin ilişki yönetimi konusunda başarılı olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda, kişinin sosyal ilişkilerini düzenleyebilmesi olarak ifade edebileceğimiz ilişki yönetimi becerisine, yöneticisinin sahip olduğunu düşünülen öğretmenlerin oranının %46.6 olduğu görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin duygusal liderlik boyutlarının ele alındığı bu çalışmada öğretmenlerle görüşülerek yöneticilerin duygusal liderlik becerileri hakkında bilgiler alınarak nitel araştırma yapılmıştır. Okul yöneticilerinde duygusal liderliği etkilediği anlaşılan özbilince, özyönetim, sosyal bilinç ve ilişki yönetiminin önemli olduğu çalışmaya katılan öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu becerilerin yöneticilerinde olmadığını belirten öğretmenlerin yöneticileriyle ilgili ifadeleri olumsuzken, bu becerilerin yöneticilerinde mevcut olduğunu belirten öğretmenler ise genelde yöneticileriyle ilgili olumlu ifadeler kullanmıştır.

Bu bağlamda yöneticilerde bulunan ya da bulunmayan duygusal liderlik özelliklerinin öğretmenin yöneticisi hakkındaki algısıyla genel anlamda paralel olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu özelliklerin geliştirilmesi yöneticiler hakkında olumlu öğretmen algısını sağlayabilir. Ayrıca bu konuda örnekleme daha büyük bir çalışma grubuyla nicel çalışmaların yapılması daha genellenebilir sonuçlar elde edilmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Babaoğlu, E. (2010). Okul yöneticilerinde duygusal zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 119-136.

Bar-On, R. (1996). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury Publishing.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Harvard Business School Press.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yıldırım, A., & Şimşek, H., (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ORTAÖĞRETİM 10.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DERS SEÇİMİ SÜRECİNDE DAHA ÇOK SAYISAL ALANA YÖNELMELERİNİN NEDENLERİ

SİNAN ÖZDEMİR⁶⁴

ÖZET

Ülkemizde öğrencilerin meslek hedeflerinde artık sayısal meslekler daha fazla yer almaktadır. Öğrenciler Tıp, mühendislik gibi sayısal yeteneğin hakim olduğu meslekleri hukuk, psikoloji, sözel yeteneklerin ya da eşit ağırlıklı yeteneklerin olduğu meslek alanlarına göre daha fazla tercih etme eğilimindedirler. Bu durum, ortaöğretim 10. Sınıfta sınıf dağılımları yapılırken gibi sayısal sınıfların öğrenci yoğunluğunu artırmıştır. Çoğunluğun yönelmesi gerçekçi olmayan seçimleri artırmıştır. Sayısal derslerde beklediği başarıyı gösteremeyen öğrenciler alan değişikliği veya mesleki hedef değişikliği seçeneklerini düşünmüşlerdir. Ayrıca birçok sayısal sınıfta öğrenci seviyesinin sayısal alana uygun olmaması öğretimsel sorunlar yaratmaktadır. Doğru alanda olmayan öğrenciler özelliklerine uygun eğitimi seçemediklerinde, mutsuz olmakta ve yetersizlik hisleri ile mücadele etmektedirler. Tabi eğitim ortamında öğrencilerin özelliklerine uygun yerde olmaması zamansal ve ekonomik kayıplar yaratacağı aşikârdır. Bu nedenle okullarda uygulanan, ders seçimi uygulamalarının eksik yönlerini ortaya çıkarmak önemlidir. Öğrencilerin alan seçimi sürecinde kişisel özelliklerine uygun ve gelişimlerini destekleyici bir alana yönelmesini sağlamak gerekmektedir. Bu araştırma ile de öğrencilerin sayısal ders gruplarına yönelirken akademik ve kişisel özelliklerini ne kadar dikkate aldıkları, diğer alanlara yönelenlerin nasıl davrandıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Gaziantep'teki bir Anadolu Lisesi 10.sınıf öğrencilerinden veri toplanmıştır. Mevcut araştırma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama ve içerik analizi ile yürütülmüştür. Betimsel tarama yöntemi, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı bir araştırma yöntemidir.(Karakaya, 2012) İçerik analizi; nesnel, ölçülebilir, doğrulanabilir bilgilere ulaşmak amacıyla doküman, metin ve evrak gibi pek çok farklı materyali belli kurallar dahilinde (örnekleme, kodlama, kategori vs.) analiz etmeyi amaçlayan nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan bir tekniktir.(Metin ve Ünal ,2022) Araştırmada 10. Sınıf öğrencilerinin ders seçiminde sayısal ders gruplarına yönelim nedenleri ve diğer alanları seçme nedenleri öğrenci görüşlerine göre ortaya koyulmuştur. Öğrenci görüşleri , “Sayısal Alan Yönelim Anketi” adlı yapılandırılmış bir görüşme anketi ile alınmıştır. Ayrıca Öğrencilerin ders ortalamaları tek tek Eokul sisteminden alınıp sayısal seçen öğrencilerin bu ortalamayı dikkate alıp almadıkları seçimleri ile karşılaştırılmıştır. Yine ABKÖ (akademik benlik kavramı ölçeği) uygulaması ile öğrencilerin yetenek alanları belirlenmiş ve seçimlerinde yetenek ve ilgi alanlarını ne derece dikkate aldıkları belirtilmiştir. Sonuç Araştırma verilerine göre ortaöğretimde sayısal alana yönelen öğrencilerin kişisel özelliklerini diğer alanları seçen öğrencilere nazaran daha az dikkate aldıkları görülmüştür. Sayısal alan seçimi yapan öğrenciler ailelerinden etkilenmişlerdir. Alan seçimi yaparken popüler mesleklerin olduğu alanı tercih etmişlerdir. Ulaşılan bir diğer sonuç ise sayısal seçen öğrencilerin hiçbir yere sormadan yani kendi isteklerine göre seçim yapma yöneliminin diğer öğrencilere göre daha yüksek olmasıdır. Öğrencilerin

⁶⁴ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, sinan.pdr82@gmail.com

alandaki başarılı olup olmayacaklarına inançları, seçim yaparken kimlerden yardım aldıkları, ders ortalamaları, ABKÖ sonuçları, meslek hedefleri, seçim sebepleri 6 başlık altında toplanmıştır. Araştırma küçük çaplı bir araştırmadır. Ancak sadece sayısal alana yönelim sebeplerini içermemektedir. Ayrıca diğer alanı seçen öğrencilerin davranışlarını da sınırlı ölçüde belirtmektedir. Yukarıda sayılan her bir başlık daha akademik bir ortamda ve ünvanlı kişilerce ele alınıp araştırılırsa çok daha ilgi çekici sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: alan seçimi, meslek seçimi, karar verme becerileri

ORTAÖĞRETİM 10.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DERS SEÇİMİ SÜRECİNDE DAHA ÇOK SAYISAL ALANA YÖNELMELERİNİN NEDENLERİ

Sinan ÖZDEMİR⁶⁵

ÖZET

Ülkemizde öğrencilerin meslek hedeflerinde artık sayısal meslekler daha fazla yer almaktadır. Öğrenciler Tıp, mühendislik gibi sayısal yeteneğin hakim olduğu meslekleri hukuk, psikoloji, sözel yeteneklerin ya da eşit ağırlıklı yeteneklerin olduğu meslek alanlarına göre daha fazla tercih etme eğilimindedirler. Bu durum, ortaöğretim 10. Sınıfta sınıf dağılımları yapılırken gibi sayısal sınıfların öğrenci yoğunluğunu artırmıştır. Çoğunluğun yönelmesi gerçekçi olmayan seçimleri artırmıştır. Sayısal derslerde beklediği başarıyı gösteremeyen öğrenciler alan değişikliği veya mesleki hedef değişikliği seçeneklerini düşünmüşlerdir. Ayrıca birçok sayısal sınıfta öğrenci seviyesinin sayısal alana uygun olmaması öğretimsel sorunlar yaratmaktadır. Doğru alanda olmayan öğrenciler özelliklerine uygun eğitimi seçmediklerinde, mutsuz olmakta ve yetersizlik hisleri ile mücadele etmektedirler. Tabii eğitim ortamında öğrencilerin özelliklerine uygun yerde olmaması zamansal ve ekonomik kayıplar yaratacağı aşikârdır. Bu nedenle okullarda uygulanan, ders seçimi uygulamalarının eksik yönlerini ortaya çıkarmak önemlidir. Öğrencilerin alan seçimi sürecinde kişisel özelliklerine uygun ve gelişimlerini destekleyici bir alana yönelmesini sağlamak gerekmektedir. Bu araştırma ile de öğrencilerin sayısal ders gruplarına yönelirken akademik ve kişisel özelliklerini ne kadar dikkate aldıkları, diğer alanlara yönelenlerin nasıl davrandıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Gaziantep'teki bir Anadolu Lisesi 10.sınıf öğrencilerinden veri toplanmıştır. Mevcut araştırma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama ve içerik analizi ile yürütülmüştür. Betimsel tarama yöntemi, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı bir araştırma yöntemidir. (Karakaya, 2012) İçerik analizi; nesnel, ölçülebilir, doğrulanabilir bilgilere ulaşmak amacıyla doküman, metin ve evrak gibi pek çok farklı materyali belli kurallar dahilinde (örnekleme, kodlama, kategori vs.) analiz

⁶⁵ Öğrt, Sinan ÖZDEMİR sinan.pdr82@gmail.com

etmeyi amaçlayan nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan bir tekniktir.(Metin ve Ünal ,2022) Araştırmada 10. Sınıf öğrencilerinin ders seçiminde sayısal ders gruplarına yönelim nedenleri ve diğer alanları seçme nedenleri öğrenci görüşlerine göre ortaya koyulmuştur. Öğrenci görüşleri , “Sayısal Alan Yönelim Anketi” adlı yapılandırılmış bir görüşme anketi ile alınmıştır. Ayrıca Öğrencilerin ders ortalamaları tek tek Eokul sisteminden alınıp sayısal seçen öğrencilerin bu ortalamayı dikkate alıp almadıkları seçimleri ile karşılaştırılmıştır. Yine ABKÖ (akademik benlik kavramı ölçeği) uygulaması ile öğrencilerin yetenek alanları belirlenmiş ve seçimlerinde yetenek ve ilgi alanlarını ne derece dikkate aldıkları belirtilmiştir. Sonuç Araştırma verilerine göre ortaöğretimde sayısal alana yönelen öğrencilerin kişisel özelliklerini diğer alanları seçen öğrencilere nazaran daha az dikkate aldıkları görülmüştür. Sayısal alan seçimi yapan öğrenciler ailelerinden etkilenmişlerdir. Alan seçimi yaparken popüler mesleklerin olduğu alanı tercih etmişlerdir. Ulaşılan bir diğer sonuç ise sayısal seçen öğrencilerin hiçbir yere sormadan yani kendi isteklerine göre seçim yapma yöneliminin diğer öğrencilere göre daha yüksek olmasıdır. Öğrencilerin alanda başarılı olup olmayacaklarına inançları, seçim yaparken kimlerden yardım aldıkları, ders ortalamaları, ABKÖ sonuçları, meslek hedefleri, seçim sebepleri 6 başlık altında toplanmıştır. Araştırma küçük çaplı bir araştırmadır. Ancak sadece sayısal alana yönelim sebeplerini içermemektedir. Ayrıca diğer alanı seçen öğrencilerin davranışlarını da sınırlı ölçüde belirtmektedir. Yukarıda sayılan her bir başlık daha akademik bir ortamda ve ünvanlı kişilerce ele alınıp araştırılırsa çok daha ilgi çekici sonuçlara ulaşılabilceği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Alan seçimi, Meslek seçimi, Karar verme beceriler

THE⁶⁶ REASONS WHY 10TH GRADE STUDENTS IN SECONDARY EDUCATION TEND TO FOCUS MORE ON NUMERICAL FIELDS IN THE COURSE SELECTION PROCESS

ABSTRACT

The aim of this study is to find out whether students take into account their academic and personal characteristics when they are oriented to Numerical course groups. in addition, it is tried to reveal how those who are oriented to other fields behave. For this purpose, data were collected from 10th grade students in an Anatolian high school in Gaziantep. The current research was conducted with descriptive survey and content analysis from qualitative research methods. In this study, the reasons for 10th grade students to prefer numerical course groups in course selection and the reasons for choosing other fields were revealed according to student opinions. According to the research data, it can be said that the personal characteristics of the students who are oriented towards the numerical field in secondary education are taken into consideration less than the students who choose other fields. Family factors and the popularity of professions in the field of numeracy were more influential in the choice of a science. Another result is that students who choose numerical are more likely than other students to make a choice without asking anywhere, that is, according to their own wishes. This research can be developed with a larger number of students. Many other situations such as the characteristics of the period in which students make their field choice and the level of their ability to make a choice can be the subject of research.

Keywords: field choice, career choice, decision-making skills

⁶⁶ Teach, Sinan ÖZDEMİR, sinan.pdr82@gmail.com

GİRİŞ

Meslek seçimi, İnsanların yararlı mal ya da hizmet üretmek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kuralları toplum tarafından belirlenmiş etkinlikler bütünüdür (Kuzgun, 2004). Meslek seçiminde bireyin gerçekçi bir benlik algısına sahip olması, çevresindeki bilgi kaynaklarının güvenilir olması ve meslek alanlarını tanıyıp kendi özellikleri ile meslekler arasında doğru bir eşleştirme yapması önemlidir. Meslek seçimi aşamasında kararsızlık yaşayan öğrencileri tespit ederek bu öğrencilerin kararsızlıkla başa çıkmalarına yardımcı olmak hem mutlu bir nesil yetiştirmek hem de iş verimi açısından önemlidir. Bu nedenle eğitimde yürütülen mesleki rehberlik hizmetlerinin temel amaçlarından birisi de öğrencilere kendi özelliklerine uygun mesleki karar vermelerine yardımcı olmaktır (Çakır, 2004, akt, Aslantaş, 2011) İlköğretim döneminde çevresinde gördüğü, kısıtlı meslekleri kendine hedef olarak koyan lise öğrencileri, lise döneminde daha gerçekçi meslek hedefleri koymak zorunluluğu hissetmektedir. Dolayısı ile kendi özelliklerini, mesleklerin özellikleri ile buluşturup bir seçim yapmak durumundadır.

Meslek seçiminin önemli adımlarından olan alan seçimi konusu ülkemizde öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin ortak sorunu olduğu düşünülmektedir. Alan seçimi 2022 yılı Ortaöğretim Kurumlar Yönetmeliğinde, Alan: Ortaöğretim kurumlarında ortak özelliklere sahip birden fazla meslek dalını içeren; bilgi, beceri, tutum, davranış ve istihdam imkânı sağlayan programların her biridir şeklinde tanımlanmaktadır. Şu an resmi olarak alan seçimi kavramı, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında kullanılmaktadır.

Sınav sistemindeki değişiklikler ve 2017 yılında ders seçimi uygulamasının başlatılması öğrencilerin karar verme süreçlerini etkilemiştir. 2017 yılı öncesinde öğrenciler alan seçimlerini 9. Sınıf sonunda ve sayısal, sözel, eşit ağırlıklı ve dil alanları şeklinde yapmaktaydılar. Günümüzde ise ders seçim, i okullarda alan seçiminin yerini almış durumdadır. Ancak uygulama, sınıf, öğrenci, öğretmen sayıları, ders programı vb. fiziki altyapı sorunlar sebebi ile okumuzda ve gözlemlenen birçok okulda yine eski sisteme göre yani sayısal, eşit ağırlık, sözel sınıf oluşturma şeklinde yapılmaktadır. 10. sınıflar için Alan seçimi terimi, ortaöğretim kurumlar yönetmeliğinde 2017 yılında yapılan değişiklik ile ders seçimi uygulamasına dönüştürülmüştür bu sebeple araştırmada “alan seçimi” kavramını alana kaynaklık eden ders seçimi anlamında kullanılacaktır.

Bu araştırma, öğrencilerin alana kaynaklık eden ders seçiminin meslek seçimi gibi önemli bir kararı da beraberinde getirdiği için öğrenciler, aileler ve ülkemiz için kritik bir öneme sahiptir. Çünkü yanlış yapılan ders seçimi, yanlış mesleğe yönelme ve zaman kaybına yol açmaktadır. Bu durumun öğrenciler arasında yaygın olması ülke adına ekonomik kayıpların oluşmasına sebep olabilir. Gözlemlerime göre öğrenciler okulumuzda daha çok sayısal alana yönelmektedirler. Bu araştırma ile öğrencilerin Sayısal ders gruplarına yönelirken akademik ve kişisel özelliklerini ne kadar dikkate aldıkları, diğer alanlara yönelenlerin nasıl davrandıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın amacı lise öğrencilerinin ders seçiminde nasıl davrandıklarını ve sayısal ders gruplarına yönelme nedenlerini ortaya çıkarmaktır.

Veriler öğrencilerin anketlere doğru cevaplar verdiği, anketlerin sonuçlarının çoğunlukla öğrencinin düşüncesini yansıttığı varsayımına göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sayısal ders gruplarına iş imkânının çok olması sebebi seçtiği sonucu beklenmektedir. Yine çıkan sonuçlara göre öğrencilerin en az % 25 'nin ABKÖ sonuçları veya ders ortalamalarını dikkate almadan ideal odaklı ders seçimi yaptıkları sonucu beklenmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Veriler betimsel tarama yöntemi ve içerik analizi yöntemleri ile sunulmuştur. Betimsel tarama yöntemi, geniş gruplar üzerinde yürütölen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı bir araştırma yöntemidir.(Karakaya, 2012) İçerik analizi; nesnel, ölçülebilir, doğrulanabilir bilgilere ulaşmak amacıyla doküman, metin ve evrak gibi pek çok farklı materyali belli kurallar dahilinde (örnekleme, kodlama, kategori vs.) analiz etmeyi amaçlayan nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan bir tekniktir.(Metin ve Ünal ,2022)

Araştırmanın evreni, Gaziantep ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığında bağlı bir Anadolu Lisesi 10. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar Sistematik Örnekleme metodu seçilmiştir. ABKÖ ölçeğini yanıtlamış olan ve alan seçimi yapan iki yüz. 10. sınıf öğrencisinden sayısal, eşit ağırlık ve dil alanlarını seçen 30 öğrenci seçilmiştir. Sonrasında 30 öğrenciye Sayısal Alan Yönelim nedenleri Anketi uygulanmış ve uygulanan anketlerden 5'i değerlendirmeye alınmamıştır. Veri analizi, 25 öğrenci üzerinden yapılmıştır. Sayısal grup dersleri seçen 13, eşit ağırlık grup derslerini seçen 7 ve dil grup derslerini seçen ise 5 öğrencinin yanıtları içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Veri toplama aracı olarak Kuzgun (1996) tarafından geliştirilen Akademik Benlik Kavramı Ölçeği(ABKÖ) ve 10. sayısal alana yönelim nedenlerinin belirlenmesi amacıyla düzenlenen yarı yapılandırılmış görüşme anketi kullanılmıştır. Görüşme anketi, başta yaş, cinsiyet gibi demografik bilgilerin olduğu ve öğrencilerin seçtikleri alana dair görüşleri içeren altı maddeden oluşmaktadır.

Anket verileri İçerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Yanıtları değerlendirilen 25 öğrenci Ö1, Ö2,.. Kodları verilmiştir. Veriler nicel ve nitel içerik analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir. Kodlama kategorize etme ve yazılma sayılarının yüzdeler halinde gösterilmesi şeklinde başlıklar halinde gösterilmiştir. Veriler, yaş cinsiyet, seçtiği alan, ABKÖ sonucu, not ortalaması, alanı seçme sebebi, başarı inancı puanı ve seçim yaparken yardım alma durumu olarak kategorize edilmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplardan elde edilen veriler sınıflanarak 6 başlık altında toplanmıştır.

Tablo 1. Sayısal alana yönelim nedenlerinin incelenme başlıkları.

1. Ders Ortalamaları İle Uyum
2. ABKÖ Sonuçları İle Uyum
3. Seçilen Meslekler ile Seçilen Alanın Arasındaki Uyum
4. Seçilen Alanlar ve Seçme Sebeplerinin Sınıflaması
5. Seçilen Alan ve Öğrencilerin Başarı İnancı Uyumu
6. Seçim Yaparken Yardım Alma Durumu

Öğrencilerin cevapları, " Genel, sayısal, eşit ağırlık ve dil alanlarını seçenler şeklinde ayrı ayrı değerlendirilmiştir. ABKÖ sonuçları ile öğrencinin yaptığı alan seçiminin uyumu tek tek tüm öğrenciler için yapılmış ve sayısal alanı seçen 13 öğrencinin uyumu yüzdeler ile belirtilmiştir. Aynı analiz yöntemi diğer grup öğrenciler için de yapılmıştır. Yine not ortalaması ile uyum durumu verileri, öğrencilerin yaptıkları seçim ile not ortalamasını uyumu değerlendirilmiştir. Öğrencilerin not ortalamaları alana kaynaklık eden derslerden alınmıştır. Sayısal alan için matematik, fizik, kimya, biyoloji eşit ağırlık için

Türkçe, matematik, coğrafya, tarih. Derslerinin ortalaması alınmıştır. Yine dil alanı için Türkçe, İngilizce, tarih, coğrafya. Derslerinin ortalaması alınmıştır.

BULGULAR,

10. sınıf düzeyinde ve farklı şubelerden öğrencilerden yanıtları nitel ve nicel içerik analizi yöntemleri ile sağlanmıştır. Öğrenciler ö1, ö2, şeklinde kodlanmış ve kişisel özellikleri verilen yanıtlara göre kategorize edilmiştir. Nicel içerik analizi yöntemi ile veriler öğrencilerin verdikleri yanıtların yüzdeliğe dönüştürülmesinde kullanılmıştır. Ancak bilgisayar programından faydalanılmamıştır. Öğrencilerin elde edilen veriler tablo halinde aşağıda sunulmuştur. Elde edilen veriler araştırmanın problem soruları ışığında düzenlenip değerlendirilmiştir.

Tablo2. Sayısal Alan Yönelim Nedenleri Anketi Demografik Bilgiler ve Öğrenci Görüşleri.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Öğrenciler			Seçtiği Alan	Abkö Sonuç	Alan Not Ortalaması	Meslek hedefi	Alanı seçme Sebebi	Başarı İnanç	Seçim yaparken yarım alma durumu
Ö1	K	16	Say.	say	82,31	Beyin cerrahı	İstediği meslek ve alana ilgi duyması	5	1. kendisi 2.aile üyeleri.3.rehb. ser.
Ö2	K	16	Sayı	say	55,5	Mimarlık	Yapabileceğine inanma ve mesleki hedefi.	3	1.rehb. ser. 2.öğretmeni.3.abisi.
Ö3	E	15	Say	Say.	86,63	Uçak müh.	Kendisine uygun bulması	4	1.aile 2. öğrt.
Ö4	K	16	Say.	Say.	78,25	Doktor	Çocukluk hayali ve kişilik özelliklerine uygunluk	4	1.aile2.ölçekler.3.reh ser.
Ö5	K	16	Say.	Dil	53,7	Eczacılık, hemşirelik	Parası çok ve meslek seçeneği çok	3	1.kendi.2.annem.3.abim.
Ö6	E	16	Say	Eşt.l	50,09	Sağlık memuru	Daha iyi yerlere gelmek	3	1.rehb. ser. 2.aile
Ö7	E	16	Say.	Say.	68,15	Polislik	Kendine güven ve başarı inancı	5	1.abim.2.annem.3.ölçekler

Ö8	E	16	Say.	Say.	73,2	Yazılım müh.	Sayısalım iyi ve hedefim o alanda.	4	1.kendim.2.aile.3.öğretmen.
Ö9	K	15	Say.	Say.	77,25	Bilgisayar Müh.	Sayısal ilgim ve derslerimin daha iyi olması	4	1.ablam.2.annem.3.öğretmenim.
Ö 10	K	15	Sayısal	Say.	84	Matematik. Öğrt.	Sayısalım daha iyi ve matematiği seviyorum, başarı inancım.	4	1. öğrtmen.2.testler.3.okumalar.
Ö11	E	17	Say.	Eşit A.	41	Makine müh. Bilgisayar müh.	Eşit ağırlıkta gelecek yok. İstedğim meslek burada	3	1.kendim.2.öğrt.3.ailem.
Ö12	E	15	Sayısal	Eşit A.	66,88	Deniz subay. Bilgisayar müh.	Aile baskısı ve biraz kendi düşüncem	4	1.rehb. ser. 2.öğrt.3.aile.
Ö13	E	15	Sayısal	Say.	73,4	Yazılım müh.	Mühendislik ilgim ve meslek hedefim.	4	1. öğrt.2.aile.3.arkadaşlar.
Ö14	E	16	Eşit Ağırlık	Eşit ağırlık	75,25	Diplomat, avukat, futbolcu	Sayısal derslere ilgim yok. Meslek hedefim olması ve futbola daha fazla zaman kalması.	3	1. annem.2.öğretmn.
Ö 15	K	16	Eşit Ağırlık	Eşit ağırlık	88,2	Hukuk ve tıp	YÖS'e hazırlık için daha kolay bir bölüm seçtim	5	1. abim.2.kendim.3.öğrtmen.
Ö16	K	16	Eşit Ağırlık	Eşit ağırlık	64	Diyetisyen. Psikolog	Sayısalı yapamıyorum	3	1.annem.2.kendim.3.kuzenim
Ö 17	K	16	Eşit Ağırlık	Eşit ağırlık	79	Hukuk	Adaleti sağlama idealim.	3	1.ablam.2.kuzen.3.öğretmen.
Ö 18	E	16	Eşit Ağırlık	Eşit ağırlık	54	Antrenörlük, polislik, yaşam koçu.	Diğer alanlara yeteneğim yok ve spora olan ilgim var.	4	1.öğrt.2.ablam.3.rehberlik sevişi.

Ö19	K	16	Eşit Ağırlık	Eşit ağırlık	80	Hukuk	Daha kolay olduğu için.	4	1.öğrt.2.aile.3.hayallerim.
Ö 20	K	15	Eşit Ağırlık	Dil	71,3	Hukuk	sayısala göre daha kolay geliyor. Tarih ve coğrafya derslerine ilgim var.	4	1.arkadaşlar.2.annem.3.öğrt.
Ö 21	K	15	Dil	Dil	79,6	İngilizce öğrt. Mütercim tercümanlık.	Dile yatkın olmam. Yurt dışı hedefim olması.	4	1.kariyer.2.hedefler.3.öğrt.
Ö22	K	15	Dil	Dil	72,2	Tiyatro	Dil becerim iyi. Meslek hedefim.	5	1.reh.2.aile.3.öğrt.
Ö23	K	16	Dil	Dil	63	Öğretmenlik	Daha başarılı olacağımı düşünüyorum	4	1.öğrt.2.aile 3.ölçek.
Ö24	K	15	Dil	Dil	78	Siyasal bilimler İngilizce Öğretmenliği.	Dilin iş olanakları fazla. Ve sayısalı yapamıyorum.	3	1.aile 2.takip ettiğim ünlü.
Ö25	K	16	Dil	Dil	80	Tercümanlık.	Dil alanına ilgim ve Dil derslerimin iyi olması.	4	1.babam.2.ders notlarım.3.öğretmenim.

1) Ders Ortalamaları İle Uyum:

Tablo3. Öğrencilerin seçtiği alana kaynaklık eden derslerin ortalaması.

	Alana kaynak olan Ders ortalamaları	"70" ortalama üstü öğrenci sayısı	"50" ortalama üstü öğrenci sayısı	Toplam öğrenci sayısı
Sayısal	67,34	7 (%53)	12 (%99)	13
Eşit ağırlık	73,11	5 (%72)	7 (%100)	7
Dil	74,56	4 (%80)	5 (%100)	5

Sayısal dersleri seçen öğrencilerin ders ortalamaları alınırken, alana kaynaklık eden 4 dersin (matematik, fizik, kimya, biyoloji) ortalaması her öğrenci için ayrı ayrı hesaplanmış ve ortalaması, 67.335 bulunmuştur. Sayısal ders ortalamaları 50 ve üstü olan öğrencileri ölçüt alırsak, 13 sayısal öğrencisinden 12 öğrencinin(% 99.24) ortalamaya uygun seçim yaptığını söyleyebiliriz. Ancak başarı ölçütünü 70 ve üstü olarak ele alırsak 13 öğrenciden 7 (%53)öğrencinin ders ortalamalarına uygun seçim yaptığını ifade edebiliriz.

Başarı ölçütü 50 olarak aldığımızda eşit ağırlık ve dil öğrencilerinin %100'ünün ortalamalarına uygun seçim yaptığını ifade edebiliriz. Başarı ölçütünü 70 olarak aldığımızda eşit ağırlık alanını seçen öğrencilerin %72'si dil alanını seçen öğrencilerin %80'i ders ortalamaları ile uyumlu alan seçimi yapmışlardı diyebiliriz..

Sayısal alan seçen öğrencilerin genel not ortalamasının (67,34)diğer alanlara göre daha düşüktür. Yine eşit ağırlık ve dil seçen öğrencileri değerlendirdiğimizde, not ortalaması 50 üstü ve not ortalaması 70 üstü olan öğrencilerin oranlarının sayısal seçen öğrencilerin oranlarından yüksek olduğunu görüyoruz. Bu bilgiler ışığında sayısal alana yönelen öğrencilerin diğer öğrencilere nazaran, not ortalamasını daha az dikkate aldığını söyleyebiliriz.

2) ABKÖ Sonuçları ile Uyum

Sayısal alanı seçen 13 öğrenciden % 69,2'si (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11,Ö13) dokuz öğrenci ölçek sonuçları ile uyumlu olarak alan seçmiştir sayısal seçen öğrencilerin %30,8'i ise ABKÖ sonuçlarını alan seçiminde dikkate almamıştır(Ö5,Ö6,Ö10,Ö12). Diğer yandan, eşit ağırlık alanını seçen öğrencilerin %14'ü ABKÖ sonuçlarını dikkate almadığı Dil alanını seçenlerin ise tamamının ABKÖ sonuçları ile uyumlu seçim yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgilere göre sayısal alanı seçen öğrencilerin ABKÖ sonuçlarından ulaşılan ilgi ve yeteneklerini diğer alanları seçen öğrencilere göre daha az dikkate aldıkları söylenebilir.

3) Seçilen Meslekler ile Seçilen Alanın Arasındaki Uyum

Genel tabloya göre öğrencilerin çoğu alanları ile ilişkili meslek hedefleri belirlemiştir. Sayısal alanı seçen öğrencilerin %30 sağlık alanındaki bir mesleği hedeflemektedir.(Ö1,Ö4,Ö5,Ö6) sayısal seçen öğrencilerin %61.5'ı (Ö2, Ö3,Ö4,Ö8,Ö9,Ö10,Ö13)mimarlık ve mühendislik alanında bir meslek hedefi belirlemişlerdir. Öğrencilerden sadece biri, (Ö7)polislik gibi sayısal alan ile direk ilişkisi olmayan bir meslek hedefi belirlemiştir. Bir öğrenci ise(Ö12) sayısal puan ile girilebilen deniz subaylığını meslek hedefi olarak belirlemiştir.

Eşit ağırlık seçen 7 öğrenciden 4'ü(Ö14,Ö17,Ö19,Ö20) öğrencilerden biri yanıtla hukuk ve tıp gibi iki farklı alanı hedef olarak belirtmiştir, bir diğeri ise psikolog (EA) ve diyetisyen (SAY) gibi iki farklı (Ö16) alandan meslek hedefi belirlemiştir. Bu 2 öğrencinin seçtikleri alan ile belirledikleri meslekler örtüşmemektedir. Tablo verilerine göre eşit ağırlık seçen bir öğrenci de, antrenörlük, subaylık gibi direkt olarak bir alan sınırı bulunmayan meslekleri hedef olarak belirlemiştir.

Dil alanını seçen 5 öğrenciden sadece 1 öğrenci (Ö22) tiyatro bölümünü seçmiş diğer 4 öğrenci ise alanları ile ilgili olan İngilizce Öğretmenliği, Mütercim Tercümanlık vb. meslekleri seçmişlerdir.

Sayısal öğrencilerinin mesleki hedefleri ile seçtikleri alanın uyumuna baktığımızda bir sorun olmadığını görüyoruz. Sayısal alan seçen öğrenciler çoğunlukla mesleki hedef olarak da sayısal bir mesleği belirlemişlerdir.

4) Seçilen Alanlar ve Seçme Sebeplerinin Sınıflaması

a) İlgi ve Yetenek, Kişilik Özellikleri Faktörü:

25 öğrenciden 14'ü, yani %56'sı (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö8,Ö9,Ö11,Ö13,Ö16,Ö18,Ö20) alan seçimi yaparken ilgilerinden yeteneklerinden bahsetmiştir. Öğrenciler "yapabileceğime inanıyorum, kişilik

özelliklerime uygun, sayısal ilgim var ve yapabiliyorum, dile ilgim var ve dil derslerim daha iyi “gibi... Kişisel özelliklerini ifade eden sebepler sunmuşlardır.

Sayısal alanı seçen 13 öğrenciden 5’i(%38,5), seçim sebeplerine kişilik özelliklerine uygun olduğu yönünde cevap vermişlerdir. Bu öğrenciler sayısal seçme sebepleri ile ilgili olarak , “sayısalım iyi hedefim o alanda(Ö8), sayısalım daha iyi ve matematiği seviyorum, başarı inancım (Ö11), çocukluk hayalim ve kişilik özelliklerime uygun(Ö4)” gibi cevaplar vermişlerdir.

b) Alanın Sağladığı Meslek Seçenekleri:

Sayısal alan seçen 3 öğrenci alanı seçme sebebi olarak, sağladığı iş imkânlarının fazla olmasını sebep olarak göstermişlerdir. Seçim sebepleri ile ilgili maddeye

Ö5; “Parası çok ve meslek seçeneği çok.”

Ö10; “Eşit Ağırlık alanında gelecek yok. İstedğim meslek burada.”

Ö6,” *Daha iyi yerlere gelmek için.*” cevaplar vermiştir.

Yine iş imkânları ile ilgili olarak dil alanı seçen 1 öğrenci (Ö24): *Dilin iş olanakları fazla. Ve sayısalı yapamıyorum.*” şeklinde yanıt vermiştir.

c) Mesleki idealler ve Hayaller:

Tüm öğrenciler üzerinden değerlendirme yapıldığında 25 öğrenciden 9’u(%36) meslek hedefini ve idealini seçme sebebi olarak göstermiştir(Ö1,Ö2,Ö4,Ö8,Ö13,Ö14,Ö17,Ö21,Ö22).

Sayısal alanı seçen 13 öğrenciden 6 öğrenci(Ö1,Ö2,Ö4,Ö8,Ö10,Ö13) (%46) meslek seçim sebebini, “*istedğim meslek burada - çocukluk hayalim -meslek hedefim bu alanda olduğu için*” gibi idealleri ve hedefleri içeren yanıtlar vermiştir.

d) Diğer Sebepler:

Ö5: *Parası çok meslekler olduğu için.*

Ö7: *Başarılı olacağıma inanıyorum.*

Ö10: *Eşit ağırlıkta gelecek yok.*

Ö12: *Aile baskısı ve biraz kendi düşüncem.*

5) Seçilen Alan ve Öğrencilerin Başarı İnancı Uyumu

a) Sayısal alan seçimi yapanlar

Sayısal alanı seçen öğrencilerin, seçtikleri alanda başarılı olacaklarına inançlarını 1(çok düşük), 2 (düşük), 3 (orta), 4(yüksek) ve 5 (çok yüksek) şeklinde puanlamaları istenmiştir. Öğrencilerin puanlamaları sonucunda bir ortalama değer elde edilmeye çalışılmıştır. Bu ortalama değere göre öğrencilerin sayısal dersleri yapabileceğine olan güveni kaba olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Hesaplamalar sonrasında sayısal öğrencilerinin alanda başarılı olma inancına verdikleri puanların ortalaması **3.84** ‘tür. Puanlamaya göre (3) orta ve (4) yüksek olarak belirtilmişti bu sebeple

öğrencilerin (4)yüksek düzeye yakın bir başarı inancı var diyebiliriz. bu bilgilere göre sayısal alanı seçen öğrenciler başaracaklarına yüksek düzeyde inanmaktadır.

Eşit ağırlık alanı seçenler: Başarı inancı ortalaması: **3,71**

Eşit ağırlık seçen öğrencilerin ders ortalamaları sayısal seçenlere göre yüksek olmasına rağmen başarı inancı ortalaması daha düşüktür. ABKÖ sonuçları sayısal seçen öğrencilere göre daha uyumludur.

Dil Alanı seçen öğrencilerin Başarı İnancı Ortalaması: **4.00**'dir. Dil alanını seçenlerin diğer alanları seçenlere göre ders ortalaması, meslek seçimi, ABKÖ sonuçları ve başarı inançları yönünden uyumları daha belirgindir.

6) Seçim Yaparken Yardım Alma Durumu

Alan seçimine etki eden faktörleri ortaya çıkarmak için ankete *"Bu alanı seçerken yardım aldığınız kişi ya da birimleri, seçiminize etkilerine göre sıralar mısınız? (örn, 1.Ailem, 2.Rehb. Servisi, 3.ölçekler, öğretmenim, vb.)* şeklinde bir madde eklenmiştir. Öğrencilerin çoğu maddeyi anlamıştır fakat parantez içinde örnek olarak verilen bilgilerden alıntı yaparak 3 sraya da abim, kuzenim, ablam vs... gibi cevaplar verme eğilimine girdikleri gözlenmiştir. İlk 10 öğrenciden sonra aile bireylerini bir sıralama olarak yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar değerlendirilmiş ve yaptıkları sıralamalarda belirttikleri faktörler ve yazılma sayıları tabloda gösterilmiştir.

Tablo.4 Tüm katılımcıların belirttiği faktörler ve yazılma sayıları

	1.sıra	2.sıra	3.sıra	Toplam
Aile	10	7	3	20
Rehberlik Servisi	3	0	2	5
Öğretmenim	5	4	5	14
Kendim	3	2	0	5
Kariyerim	1	0	0	1
Ölçekler	0	0	2	2
Arkadaşlar	1	1	1	3
Notlarım	1	1	0	2
Sosyal medya	0	1	0	1

Tüm öğrencilerin alan seçimine etki eden faktörler ile ilgili maddeye verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde, öğrencilerin alan seçimi yaparken ilk sırada **aile** bireyleri, ikinci sırada **öğretmenleri** üçüncü sırada ise **rehberlik servisi** veya kendi yöntemleri yer almaktadır.

Tablo 5. Sayısal Alan Seçimi Yapan öğrencilerin belirttiği faktörler ve yazılma sayıları

	1.sıra	2.sıra	3.sıra	Toplam
Aile	4	4	3	11
Rehberlik Servisi	3	0	2	5
Öğretmenim	2	3	1	6
Kendim	4	1	0	5
Kariyerim	0	0	0	0
Ölçekler	0	2	1	3

Arkadaşlar	0	0	1	1
Notlarım	0	0	0	0
Sosyal medya vb.	0	0	1	1

Sayısal alan seçen öğrencilerde yine birinci sırada “Aile”, ikinci sırada “öğretmen”, ve üçüncü sırada “Rehberlik Servisi ve Kendi Kararları” yer almaktadır.

Tablo 6. Eşit Ağırlık Alan Seçimi Yapan öğrencilerin belirttiği faktörler ve yazılma sayıları

	1.sıra	2.sıra	3.sıra	Toplam
Aile	4	3	0	7
Rehberlik Servisi	0	0	1	1
Öğretmenim	2	1	3	6
Kendim	0	2	0	2
Kariyerim	0	0	0	0
Ölçekler	0	0	0	0
Arkadaşlar	1	0	1	1
Notlarım	0	0	0	0
Sosyal medya vb.	0	0	0	0

Eşit ağırlık öğrenciler alan seçimi yaparken en çok ailelerinden etkilenmişlerdir. Sonra ise öğretmenleri ve kendi görüşleri öne çıkmaktadır.

Tablo 7. Dil Alan Seçimi Yapan öğrencilerin belirttiği faktörler ve yazılma sayıları

	1.sıra	2.sıra	3.sıra	Toplam
Aile	1	2	0	3
Rehberlik Servisi	1	0	0	1
Öğretmenim	1	0	3	4
Kendim	0	0	0	0
Kariyerim	1	0	0	1
Ölçekler	0	0	1	1
Arkadaşlar	0	0	0	0
Notlarım	0	1	0	1
Sosyal medya vb.	0	1	0	1

Dil öğrencileri ise en çok etkilendikleri faktörleri sırasıyla öğretmenleri ve aile bireyleri olarak belirtmiştir.

Araştırma verilerine göre ortaöğretimde sayısal alana yönelen öğrencilerin kişisel özelliklerini diğer alanları seçen öğrencilere nazaran daha az dikkate aldıkları söylenebilir. Sayısal alan seçimi aşamasında aile faktörü ve sayısal alandaki mesleklerin popülerliği daha çok etkili olmuştur. Ulaşılan bir diğer sonuç ise sayısal seçen öğrencilerin hiçbir yere sormadan yani kendi isteklerine göre seçim yapma yöneliminin diğer öğrencilere göre daha yüksek olmasıdır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE

Araştırma ortaöğretim 10. Sınıf öğrencilerinin alan seçerken nasıl davrandıkları ile ilgili bilgiler vermek amacı ile yapılmıştır. Bu yönde yapılan benzer araştırmalar vardır ancak özel olarak sayısal alana yönelmenin sebeplerini içermemektedir. Araştırma, çalışmalardaki bu eksikliğin fark edilmesi

ve ortaöğretimde edindiğim tecrübeler dolayısı ile öğrencilerin çoğunlukla sayısal alana yönelmelerinin ardındaki nedenlerin ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır.

Öğrencilerin sayısal alana daha çok yöneldiklerinin araştırılmak istenmesinin nedeni okulda alan seçimi sonucunda oluşan 6 sınıfın 4 ünün sayısal olmasıdır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin sayısal alana daha çok yönelmeleri başlıklar halinde şöyledir.

1. Mesleki hedeflerine sayısal alanın daha çok hitap etmesi sebebiyle sayısal alana yönlendikleri görülmüştür. Öğrenciler Abkö sonuçlarını ve ders ortalamalarını yani, yetenek ve ilgilerini diğer alanları seçen öğrencilere göre daha az dikkate alarak mesleki ideallerini daha fazla dikkate almışlardır. Ayrıca sayısal alandaki mesleklerin popülerliği ve iş imkânının fazla olduğu düşüncesi de öğrencileri bu seçimi yapmaya yöneltmiştir.
2. Sayısal alanı seçen öğrenciler diğer alanları seçen öğrencilerden daha çok aileye danışıp karar vermişlerdir. Ayrıca not ortalaması ve ölçekleri genellikle daha az dikkate almışlardır.
3. Öğrenciler sayısal alana gelecekte çok meslek seçeneğinin fazla oluşu ve alanda başarılı olacaklarına inandıkları için seçmişlerdir.

Meslek alanlarına bakıldığı zaman , teknolojik gelişmelerin, sağlık alanının iş bulma olanaklarının fazlalığı , öğrencilerin ilgilerinin sayısal alanlara kaymasına sebep olduğu düşünülmektedir. Ancak 10. sınıfta yüksek idealler ile seçilen sayısal alan bir çok öğrenci tarafında ideallerin küçültülmesi ya da başka alana kaymasıyla sonuçlanmaktadır. Aileler öğretmenler sayısal derslerin yapılmasının zeka ile ilişkilendirmektedirler ve bu gizil sebepler de öğrencilerin gerçek kişilik özelliklerini dikkate almadan seçimler yapmasına ön ayak olmaktadır. Bu bağlamda yapılacak yeni araştırmalar öğrencilerin sayısal alanı seçimlerinin sonuçlarını , bir mesleki seçim yaparken yanlış bilgi ve inançlarını, gerçekçi olmayan benlik algısını ele alabilir

ÖNERİLER

Bu çalışma ortaöğretimde uygulanan alan seçme ya da diğer adıyla ders seçme uygulamasının gözden geçirilmesi adına bilgiler sunmaktadır. Öğrencilerin kendilerine sunulan resmi programda alan seçerken nasıl bir yol izlediği bu araştırma ile küçük çapta belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin yaptığı seçimlerin gerçekçi olup olmadığı, uygulanan resmi programın öğrencilerin doğru meslek seçimi yapmalarına ne şekilde etki ettiği başka araştırmalara da kaynaklık edebilir. Bu araştırma ulaşılan öğrenci sayısı bakımından 25 öğrenciyi kapsamaması nedeni ile sınırlıdır. Ayrıca öğrencilerin yönelim nedenleri sadece mesleki tecrübeler sonucu oluşturulan "Sayısal Alan Yönelim Anketi" ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Meslek seçimi hayatımızda yaptığımız en önemli seçimlerden bir tanesidir. Ama önemli olan seçimin kendisidir. Öğrencilerin karar verme süreçlerinde gerçekçi yaklaşımlara sahip olmaları gerekmektedir ve ülkemizde uygulanan eğitim programlarının alan seçiminde, öğrencilerin yetenek ve ilgiler doğrultusunda hareket etmeye yöneltmesi önerilmektedir. Üniversitelerin mesleki gelişimi okullar ve öğrenciler bazında daha fazla ele alması gerektiği düşünülmektedir. Milli eğitim programlarındaki alan seçimi uygulamalarının öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda düzenlenmesine yönelik araştırmalar yapılması önerilmektedir. Daha fazla sayıda öğrenci ile bu

araştırma geliştirilebilir. Öğrencilerin alan seçimini yaptıkları dönemin özellikleri, seçim yapma ehliyetlerinin düzeyi gibi daha birçok durum araştırma konusu olabilir.

KAYNAKÇA

- Kuzgun, Y. (2014). Akademik Benlik Kavramı Ölçeği el kitabı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bakanlığı, M. E. (2016). MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ORTAÖĞRETİM KURUMLARI YÖNETMELİĞİ.
- Kuzgun, Y. (2004). Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aslantaş, İ. (2011). Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin seçmeli ders tercihlerine rehber öğretmenlerin etkisinin incelenmesi (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Kiyak, S. (2018). Genel lise öğrencilerinin meslek seçimi yaparken temel aldığı kriterler (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kenç, M. F., & Oktay, B. (2002). Akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişki. Eğitim ve Bilim, 27(124).
- METİN, O., & ÜNAL, ř. (2022). İçerik Analizi Tekniği: İletişim Bilimlerinde ve Sosyolojide Doktora Tezlerinde Kullanımı. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(Özel Sayı 2), 273-294. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227356>

EK-1 :

ORTAÖĞRETİM 10. SINIF ÖĞRENCİLERİ SAYISAL ALANA YÖNELİM NEDENLERİ ANKETİ

AÇIKLAMA : Sevgili öğrenciler 11. Sınıfta göreceğiniz alana kaynaklık eden dersleri seçerken nasıl bir yol izlediğiniz ve yöneldiğiniz alanı seçme kararınızı etkileyen etmenleri açıklamak için bir dizi sorudan oluşan anket hazırladım. Vereceğiniz yanıtlar tarafımda yüksek lisans çalışmamda kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz saklı tutulacak ve sadece bu araştırma için kullanılacaktır.

İSİM ,..... SINIF CİNSİYET : ERKEK () KIZ () YAŞ.....

MF NOT ORT.:..... TM NOT ORT :..... SÖZEL NOT ORT..... (BU ALAN BOŞ BIRAKILACAKTIR)

SORULAR

1. Hangi alanı seçtiniz
2. (Abkö) Ölçek sonucunuza göre hangi alan size uygundu
3. Bir meslek hedefiniz var mı? Varsa hangi mesleği /meslekleri kendinize uygun buluyorsunuz

4. Bu alanı seçme sebebinizi birkaç cümle ile açıklar mısınız?

5. Seçtiğiniz alanda başarılı olacağınıza inancınız ne düzeydedir? 1(çok düşük), 2(yüksek), 3 (orta düzey), 4(yüksek) ve 5 (çok yüksek) arasında puanlar mısınız?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

6. Bu alanı seçerken yardım aldığınız kişi ya da birimleri, seçiminize etkilerine göre sıralar mısınız (örn.1 .Abim, 2.reh. Servisi,3, ölçekler ,öğretmenim vb.)

1.....

2.....

3.....

Hazırlayan: Sinan ÖZDEMİR

Rehber öğrt. Psk.Dan.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN KARAKTER GÜÇLERİ, ÖZERK ÖĞRENME VE YAŞAM BECERİLERİ

ŞEYMA NURDOĞAN DAKESOĞLU⁶⁷

ÖZET

Bu çalışma lise öğrencilerinin karakter güçleri ile özerk öğrenme ve yaşam becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu ilişkinin cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi ve başarı ortalaması değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını araştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Değerlendirmede Karakter Güçleri ve Erdemli Oluş Gençlik Envanteri, Çok Boyutlu Bir 21. Yüzyıl Beceri Ölçeği ve Özerk Öğrenme Ölçeği olmak üzere üç farklı ölçek kullanılarak, ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu araştırmanın evreni Kütahya ilindeki lise öğrencilerinden oluşmuştur. Araştırmanın çalışma evreni Kütahya ilindeki ulaşılabilen lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini 711 kız öğrenci, 358 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 1069 öğrenciden toplanan verilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş aralığı 13-19 ve yaş ortalaması 16,10'dur. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler için parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi, bağımsız örneklem t testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı yöntemleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir.

- 1- Lise öğrencilerinin karakter güçleri ile yaşam becerileri arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.
- 2- Lise öğrencilerinin karakter güçleri ile özerk öğrenme becerileri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir
- 3- Cinsiyet değişkeni açısından karakter güçleri ile yaşam becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamazken, özerk öğrenme puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmuştur.
- 4- Yaş değişkeni açısından karakter güçleri, yaşam becerileri ve özerk öğrenme puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- 5- Okul türü değişkenine göre özerk öğrenme puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmazken, karakter güçleri ile yaşam becerileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmuştur.
- 6- Sınıf düzeyi değişkenine göre karakter güçleri, yaşam becerileri ve özerk öğrenme puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- 7- Başarı ortalaması değişkeni açısından karakter güçleri, yaşam becerileri ve özerk öğrenme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur

Anahtar Kelimeler: Karakter Güçleri, Yaşam Becerileri, Özerk Öğrenme

⁶⁷ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, nurdogan6097@gmail.com

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN KARAKTER GÜÇLERİ, ÖZERK ÖĞRENME VE YAŞAM BECERİLERİ

ŞEYMA NURDOĞAN DAKESOĞLU⁶⁸

ÖZET

Bu çalışma lise öğrencilerinin karakter güçleri ile özerk öğrenme ve yaşam becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu ilişkinin cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi ve başarı ortalaması değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını araştırmak amacıyla hazırlanmıştır.

Değerlendirmede Karakter Güçleri ve Erdemli Oluş Gençlik Envanteri, Çok Boyutlu Bir 21. Yüzyıl Beceri Ölçeği ve Özerk Öğrenme Ölçeği olmak üzere üç farklı ölçek kullanılarak, ilişkiel tarama modelinden yararlanılmıştır.

Bu araştırmanın evreni Kütahya ilindeki lise öğrencilerinden oluşmuştur. Araştırmanın çalışma evreni Kütahya ilindeki ulaşılabilen lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemi 711 kız öğrenci, 358 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 1069 öğrenciden toplanan verilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş aralığı 13-19 ve yaş ortalaması 16,10'dur.

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler için parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi, bağımsız örneklem t testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı yöntemleri kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir.

1- Lise öğrencilerinin karakter güçleri ile yaşam becerileri arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

2- Lise öğrencilerinin karakter güçleri ile özerk öğrenme becerileri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir

3- Cinsiyet değişkeni açısından karakter güçleri ile yaşam becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamazken, özerk öğrenme puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmuştur.

4- Yaş değişkeni açısından karakter güçleri, yaşam becerileri ve özerk öğrenme puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5- Okul türü değişkenine göre özerk öğrenme puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmazken, karakter güçleri ile yaşam becerileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmuştur.

6- Sınıf düzeyi değişkenine göre karakter güçleri, yaşam becerileri ve özerk öğrenme puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

⁶⁸ Öğretmen, Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Öğrencisi, nurdogan6097@gmail.com

7- Başarı ortalaması değişkeni açısından karakter güçleri, yaşam becerileri ve özerk öğrenme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Karakter Güçleri, Yaşam Becerileri, Özerk Öğrenme

CHARACTER STRENGTHS, AUTONOMOUS LEARNING AND LIFE SKILLS OF HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

This study was prepared to examine the relationship between high school students' character strengths, autonomous learning and life skills, and to investigate whether this relationship differs according to gender, age, school type, grade level and average achievement variables.

In the evaluation, the relational screening model was used by using three different scales: Character Strengths and Virtue Youth Inventory, A Multidimensional 21st Century Skills Scale and Autonomous Learning Scale.

The universe of this research consisted of high school students in Kütahya. The study population of the research consists of high school students who can be reached in Kütahya. The research sample consists of data collected from a total of 1069 students, including 711 female students and 358 male students. The age range of the students is 13-19 and the average age is 16.10.

The data obtained from the research were analyzed using the SPSS program. One-way analysis of variance, independent samples t-test and Pearson Product-Moment Correlation Coefficient methods were used for the analyses.

The findings obtained as a result of the analyzes are summarized below.

1- It is seen that there is a high level of positive correlation between the character strengths of high school students and their 21st century skills.

2- It is seen that there is a moderate positive relationship between the character strengths and autonomous learning skills of high school students.

3- While no significant difference was found between character strengths and 21st century skills in terms of gender variable, a significant difference was found between autonomous learning score averages.

4- In terms of age variable, no significant difference was found between character strengths, 21st century skills and autonomous learning mean scores.

5- While there was no significant difference between autonomous learning mean scores according to the school type variable, a significant difference was found between character strengths and 21st century skills.

6- According to the grade level variable, no significant difference was found between the character strengths, 21st century skills and autonomous learning mean scores.

7- In terms of achievement average variable, a significant difference was found between character strengths, 21st century skills and autonomous learning score averages.

Keywords: Character Strengths, Life Skills, Autonomous Learning

GİRİŞ

Yaşamakta olduğumuz 21. Yüzyıl, bilim, teknoloji ve yenilikler ile bütünleşmiş bir çağdır. Bu yönüyle yaşayan insanlar üzerinde etkisi kaçınılmaz olmuştur. İnsanların çağa ayak uydurmak amacıyla değişime ve gelişime yönelmesi sonucunda 21. Yüzyıl dediğimiz çağ yalnızca bir dönem ifadesi olmaktan çıkmış, bir anlayış tarzı veya bir bakış açısını ifade eder hale gelmiştir. İnsanlar yaşamları boyunca buldukları dönemden etkilenmiş ve buldukları dönemi etkilemiştir. Çift yönlü bu etkileşim sonucunda hem kendileri değişmiş ve gelişmiş hem de buldukları dönemi değiştirip geliştirmişlerdir. Bu değişim ve gelişimi etkileyen en önemli faktörlerden biri kitlelerin eğitimidir.

Toplum içinde bilgiyi üretmek ve bulunduğu çağın gelişim ve değişimine ayak uydurmak amacıyla yeniliklere eğitim vasıtasıyla erişmeye çalışmıştır. Var olan değişim yaşadığımız son yüzyılda öyle hızlı gelişmiştir ki toplumun tamamı tarafından takip edilememiştir. Bunun sonucu olarak toplumda bu değişime yetişmek amacıyla sahip olunması gereken donanımlar merak edilmiştir. Bireyin yalnızca belli bir yönde tek düze gelişmesinin onu çağa yetiştirmeyeceği ve çağın gerisinde bırakacağı açıkça görülmüştür. Toplum son yüzyılda kişilerin çok yönlü becerileri olması gerektiği fark etmiştir. Becerilerin elde edilmesinde yine toplum tarafından desteklenen bir eğitim anlayışı ile mümkündür.

Toplumun genç ve dinamik kesimini oluşturan ergenlik dönemi içindeki bireyler değişimin odak noktasına alınabilir. Ergenlik diye adlandırdığımız, genç bireylerin çocukluk dönemini tamamlaması beklenen ve yetişkinliğe geçiş aşamasında olan ve bu sırada da birçok fiziksel, zihinsel, duygusal, biyolojik, ruhsal ve sosyal değişimle karşılaştığı bir dönemi ifade eder (Bayhan ve Işitan, 2010).

İçinde bulunduğumuz yüzyılda eğitim üzerine yapılan çalışmalarda kabul gören temeldeki yaklaşım oluşturmaçılık olmuştur. Oluşturmacı yaklaşım, bilginin kişinin haricinde ve aktarım yapılabilecek bir durumda olmadığını, kişinin kendisi tarafından öğrenmeyi içselleştirilerek oluşturduğu düşüncesine dayanır (Kılıç, 2002). Yani öğrenme, bireyin öğrenmesi gereken bilgi kendi zihninde onu yapılandırması ile oluşur. Böylelikle, öğrenme amaçlarına elde etmede bireyin sahip olduğu kişisel özellikleri önemli hale gelmektedir (Tatar ve Tatar, 2007). 21. Yüzyılın bilgi çağı olarak nitelendirilmesi ve öğrenme sürecinde kazanılacak beceri, bilgi, davranış ve tutumların zaman içinde artış göstermesi, bireyin aktif öğrenebilmeyi bilmesini gerektirir (Kaya ve Akçin 2002).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Milli Eğitiminin genel amaçları arasında —beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek amacı da yer almaktadır. Sawyer (2006), gençleri bu değişen geleceklere

hazırlamanın ve olası çevresel, sosyolojik ve politik zorlukları ele almak için kültürler arası işbirliği yapmanın önemini vurgulamaktadır.

İnsanoğlu yaşamın başlangıcı olan doğum ve yaşamının nihayete erdiği ölüm arasındaki yaşamı süresince birçok farklı dönemden geçmektedir. Dönemler kişinin gelişimine ve geliştiği ortama göre farklı boyutlarda karşımıza çıkmaktadır. Dönemler boyunca değişmeyen tek bir mekanizma ise kişinin bir amaca uygun olarak hayatı boyunca gelişimini sürdürmek ve bu süreçte karşılaşılabileceği engelleyici faktörlerle başa çıkmak istemesidir (Yeşilyaprak, 2004). Bu süreçte birçok mekanizma devreye girer. Kişi sadece tek başına gelişimini tamamlayan bir varlık değildir. Çevreden etkilenir ve çevreyi etkiler. Bireyler, engelleyici faktörlerle baş edebilmek için çevrenin talep etikleri ve sunduğu kaynakları ile kendinin sahip olduğu imkan ve yetenekleri arasında bir denge oluşturması gerekmektedir (Compton ve Galaway,1979).

Eğitim sürecinde rehberliğin görevi, öğrencilerin sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını temin etmek, gelişimlerine uygun şekilde yaşamlarını sürdürmelerine ve süreç boyunca kendilerini gerçekleştirmelerine aracılık etmektir (Yeşilyaprak, 2013). Yirmi birinci yüzyıl öğretmenleri, öğrencilerinin becerilerini değerlendirecek ve daha derin bir anlayışa sahip olmalarına yardımcı olmak için öğrenme etkinlikleri belirleyip tasarlayacaklar. Bu etkinlikleri belirlemek için öğrencinin var olan becerilerini belirlemek ve onu süreç boyunca yönlendirmek için biçimlendirici değerlendirmenin, öğretmenlerin stratejilerini maksimum etkililik ile dersler içinde ayarlamalarına izin veren bu değerlendirme yaklaşımı etkili olduğu görülmektedir (Frey, 2007). Dünyada özellikle son yirmi yılda yapılan çalışmalarda ortak çıkarım, ölçme-değerlendirme biçiminin öğrenme sürecini yönlendirdiği (Biggs ve Watkins, 1996) ve ölçme-değerlendirme uygulamalarının öğrenme süreciyle uyumlu olduğunda öğrencilerin öğrenme seviyesini ve kalitesini yükseltme noktasında etkileyici olduğu yönündedir (Clarke, 2001; Black ve William, 2002). Biçimlendirici değerlendirme yöntemi öğrencilere öğrenme süreci hakkında geri dönüt verme ve öğretmene ise öğrencinin öğrenme süreci hakkında bir öngörü sağlayıp yapılacak süreç planlaması için bir başvuru kaynağı oluşturmaktadır. Öğrenci aldığı geri dönüt ile hem sahip olduğu becerileri hem de yeterli olmadığı yönlerini görüp buna göre kendi çalışmalarına bir yön tayin edebilir ve öğretmen ise öğrencilerinin öğrenme sürecini yeniden belirleyip yönlendirebilir (Bell ve Bronwen, 2001; Brookhart, 2001). Buradaki zorluk, öğrencilere karşılaştıkları yüklü bilgiyi nasıl anlamlandıracaklarını ve özellikle güvenilir kaynakları nasıl belirleyeceklerini ve okudukları ve öğrendikleri bilgilerin güvenilirliğini ve geçerliliğini nasıl değerlendirebileceklerini öğrencilere öğretmekte yaşanan bir durumdur. Edinilen bilgilerin sahipliği ve doğruluğu nasıl denetlenebileceği ve edinilen yeni bilginin önceki öğrenmelerle nasıl senkronize edileceği ve sahip oldukları bilgilerden farklılıkları ve yeni bilginin yerinin saptanmasına yönelik becerileri önemli hale getirmektedir (Facer, 2011). Eğitimciler, eğitim bakanlıkları ve hükümetler,

vakıflar, işverenler ve araştırmacılar yirmi birinci yüzyıl becerileri, üst düzey düşünme becerileri, daha derin öğrenme çıktıları ve karmaşık düşünme ve iletişim becerileri olarak bu becerilere atıfta bulunurlar. Günümüz toplumlarında gerekli görülen yeterlilik ve becerilere odaklanmak ve bunları bu çağda yaşayan ve çağı yönlendirecek öğrencilere yirmi birinci yüzyılın zorluklarını aşmalarında bu becerilerin önemini saptamak amacıyla üzerinde durulmaktadır.

Okullar, gençlere yaşadıkları dünyanın gerçekliğine uygun olarak sahip olması gereken rolleri ve sorumlulukları anlamlandırmaları için fırsatlar sunmalı, rehberlik etmeli ve destek faktörleri oluşturmalı ve bunları öğrencilerle uygun ortamlarda buluşturmalıdır. Öğrencileri yüksek derecede karmaşıklık, akışkanlık ve belirsizlikle açıklanan yeni durumlara ve ortamlara hazırlamak ve onları anlamlandırmalarına aracı olarak yeterlilikleri geliştirmelerine yardımcı olmak gerekmektedir (Bolstad, 2011). Bilgiyi biriktirmekten çok aslanan öğrenme becerisine dayalı anahtar olacak yeterliliklere sahip olmak da aynı şekilde gereklidir (Carneiro ve Draxler, 2008). İçinde bulunduğumuz çağ enformasyon çağı olarak adlandırılmaktadır fakat enformasyon bilgi değil malumdur. Bu demektir ki içinde bulunduğumuz çağda birçok malumun ilanı ile karşı karşıyayız ancak bunca malumat bize asıl ihtiyacımız olan bilgiyi vermez. Biz bunca malumat içinden muhakeme ederek ve tahlil yeteneği ile malumatı ihtiyacımız olan bilgiye dönüştürebiliriz (Kalın, 2022).

Günümüzde birçok yüksek öğretim ve sosyal program, gençlerin eleştirel düşünme gibi akademik becerileri ve yetenekleri kazanmalarına yardımcı olmaya odaklanmaktadır. Bunlar gençlerin yaşam hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmaları için önemlidir. Bununla birlikte, karakteri iyilik üzerine kurulmamış bireyler doğru şeyi yapma arzusundan yoksun olabilir. Bu da bireyi bilgiye ulaşırken ihtiyacı olan ancak yanlış yönlendiren bir öğrenmeye yol açabilir. İyi olanı istemek; erdemli karakter ve iyi olanı yapma yeterliliğini gerektirir (Baumrind, 1998). Böylece bireyler karakterlerini açığa çıkardığı ve kendi karakteri iyiye evrilen ve öğrenmelerinde becerilerini kullanarak öğrenme süreçlerini yönlendirebilir hale gelen bireyler olarak yaşayabilirler.

Karakter güçleri, uygulandığında, yalnızca istenmeyen yaşam sonuçlarını engellemekle kalmaz (Botvin, Baker, Dusenbury, Botvin ve Diaz, 1995) Sorunların ve eksik yönlerin izlenmesi eğitim ve psikolojide uzun bir geçmişe sahiptir, oysa karakter güçleri gibi olumlu gelişim ölçüleri bu kadar ilgi görmemiştir (Park ve Peterson, 2005). Güçlü yönler dayalı bir yaklaşım, gençlerle her düzeyde ve herhangi bir yetenek alanının geliştirilmesinde kullanılabilir, böylece gençler kendi öğrenmelerini yönetebilir, edindikleri bilgileri değerlendirebilir en önemlisi de kendi kendini yönetebilme becerileri aktif hale gelebilir. "Elinizden gelenin en iyisini yapın" veya "Olabileceğinizin en iyisi olun" demek, iyi bir karakter gelişimi için bir yol değildir. Gençlere odaklanmak istedikleri hedefe yönelik güçlü yönlerini seçmeleri, belirli ve ölçülebilir hedefler koymalarını ve bu hedeflere ulaşmak için somut eylem planları tasarlamaları konusunda rehberlik edilmelidir. Gençlere yönelik çalışmalarda bütün

gençlerin iyi şeyler yapmak, mutlu ve doyurucu bir hayat yaşamak istedikleri görülmektedir. Bu hedefler, temel insan arzuları ve haklarıdır. Ancak çoğu zaman gençler, doğru faaliyetlerde ve doğru şekilde mutluluğu ve anlamı nasıl bulacaklarını bilmezler. Belki de karakter güçlerinin belirlenmesi, başlamak için iyi bir yerdir. Herkesin güçlü yanları vardır. Güçlü yönlerin tanınması, kutlanması, güçlendirilmesi için kullanılması gerekir. Bu bilgiler eğitimciler için öğrencilere rehberlik edebilmede önemli bir çıkış noktası olabilir (Park, 2004b ; Peterson, Park ve Seligman, 2006).

İyi karakter, eksikliklerin ve sorunların olmaması demek değildir tam tersi daha çok iyi gelişmiş olumlu özelliklere sahip bireyler demektir. Yapılan çalışmalarda bireylerin kişisel niteliklerinin psikolojik olarak süreci inceleyebilmek için somut bir dayanak oluşturan karakter güçleri sınıflandırılması yapılmıştır (Park ve Peterson, 2006a, 2006b, 2006c; Peterson ve Seligman, 2004). Bu sınıflandırılma yapılırken erdemler evrensel ahlaki değerleri ortaya çıkaran filozoflar ve dini düşünürler tarafından değer verilen temel özellikler göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Sonuç olarak ortaya 6 erdem boyutu çıkmıştır. Bunlar: bilgelik, cesaret, insanlık, adalet, ölçülülük ve aşkınlık. Belirlenen erdem boyutları altında 24 karakter gücü tanımlanmış ve kişilerde güçlü olandan daha az güçlü olana doğru bir sıralama oluşturacak şekilde tanımlanması yapılabilir hale gelmiştir.

1. Bilgelik ve Bilgi.

- Yaratıcılık: Bir şeyler yapmanın yeni ve üretken yollarını düşünme
- Merak: Devam eden tüm deneyimlerle ilgilenmek
- Açık fikirlilik: Her şeyi derinlemesine düşünme ve her yönden inceleme
- Öğrenme sevgisi: Yeni beceriler, konular ve bilgi birikimlerinde ustalaşmak
- Bakış açısı: Başkalarına akıllıca öğüt verebilme

2. Cesaret

- Dürüstlük: Doğruyu söylemek ve kendini samimi bir şekilde sunmak
- Cesaret: Tehdit, meydan okuma, zorluk veya acıdan kaçmama
- Sebat: Başladığını bitirmek
- Lezzet: Hayata heyecan ve enerji ile yaklaşmak

3. İnsanlık

- Nezaket: Başkaları için iyilik ve iyilik yapmak
- Aşk: Başkalarıyla yakın ilişkilere değer verme
- Sosyal zeka: Kendinin ve başkalarının güdü ve duygularının farkında olma

4. Adalet

- Adalet: Adalet ve adalet kavramlarına göre tüm insanlara aynı şekilde davranmak
- Liderlik: Grup etkinlikleri organize etmek ve bunların gerçekleştiğini görmek
- Ekip çalışması: Bir grubun veya ekibin üyesi olarak iyi çalışma

5. Ölçülülük

- Affetme: Yanlış yapanları affetmek
- Tevazu: Kişinin başarılarının kendi adına konuşmasına izin vermek
- Sağduyu: Kişinin seçimleri konusunda dikkatli olması; sonradan pişman olabilecek şeyleri söylememek veya yapmamak
- Kendi kendini düzenleme: Birinin ne hissettiğini ve ne yaptığını düzenleyebilmesi

6. Aşkılık

- Güzelliğin ve mükemmelliğin takdir edilmesi: güzelliğin fark edilmesi ve takdir edilmesi, hayatın her alanında mükemmellik ve/veya yetenekli performans
- Minnettarlık: Olan iyi şeylerin farkında olmak ve minnettar olmak
- Umut: En iyisini beklemek ve ona ulaşmak için çalışmak
- Mizah: Gülmeyi ve şakayı sevmek; diğer insanlara gülümsemek
- Dindarlık: Yaşamın daha yüksek amacı ve anlamı hakkında tutarlı inançlara sahip olmak

Gençlerin psikososyal gelişimleri göz önüne alındığında Erikson'a göre ergenlikte kazanılması gereken temel özellik kimlik gelişimidir (Erikson, 1968). Kimlik gelişimi bireyin kendini tanıması ve kendinde var olan özü açığa çıkarması ile tanımlanabilir. Gençler böylece hem kendileriyle etkileşimlerinde hem de çevreyle ilişkilerinde tutarlı bir yol izleyebilir. Bu dönemde birey eğer kendi ile yüzleşip kimliğini açığa çıkaramadığında diğer gelişim dönemlerinde ve kendi yaşamında tutarsızlıklarla karşılaşabilir. Kendi keşfini tamamlayamamış bireyler ne yapacaklarını ve nasıl yapacaklarını tam olarak bilemezler.

Okullarda yapılan psikolojik danışmanın hedeflerinden birisi olan öğrencilerde var olan olumlu özellikleri arttırarak olumsuz durumu verimli şekilde azaltmaktır (Harris, 2007). Bu sebeple bireyde var olan olumlu özellikleri görebilmek için onun karakter güçleri ile ilişki kurabilmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü karakter güçleri bu alanda tanımlanan spesifik psikolojik süreçleri içeren bir mekanizmadır (Seligman, Steen, Park ve Peterson, 2005). Psikolojik müdahale sadece zayıf tarafların ve oluşan hasarın incelenmesi değildir; aynı zamanda güçlü tarafları açığa çıkarma ve erdemli hareketleri belirleme çalışmasıdır. Bu sebeple de müdahale sırasında sadece oluşan

bozukluğun düzeltilmesi değil; içimizde var olan iyi tarafları beslemek önemlidir (Seligman, 1999). Her öğrencinin karakterinin güçlü yönleriyle beraber profilini belirlemek ve onu anlamak, bireysel müdahaleler için önemli temeller sağlar (Park ve Peterson, 2008).

Okullarımızda gençlerimize olumlu yönlendirme yapabilmek ve onların olumsuz çeldiriciler tarafından duygu, düşünce ve davranışlarının bozulmasını engellemek için de karakter güçlerine yönelik çalışmalar yapmak, önleyici çalışmalar içerisine alınabilir. Okullarda bulunan risk grubundaki çocuklar için yapılan çalışmalara bakıldığında koruyucu faktörlerin artırılması ile çocukların yaşamlarında bulunan zorluklarla başa çıkmalarını kolaylaştırdığı görülmektedir (Werner ve Smith, 1992). Çünkü gençlerin hayatlarında olumlu giden ve onların iyi yapabildiklerini bulmak ve güçlü yanlarını açığa çıkarmak onları aynı zamanda riskli durumlardan koruyabilmeyi de beraberinde getirir.

Bireyde var olan güçlere ve olumlu taraflara odaklanan psikolojik danışma süreci bireyin var olan kapasitesini açığa çıkarmayı ve ömrü boyunca geliştirebilir taraflarını vurgulanması böylece bireyi olumlu olanla meşgul eden bir anlayışa sahiptir (Benson, 2006). Ayrıca tüm insanlar pozitif bir büyüme gerçekleştirmek, pozitif olana yönelmek ve güçlerini açığa çıkarmaya çalışmak için doğal bir güdüye sahiptir (Maslow, 1971; Rogers, 1961). Psikolojik danışma süreci insanların sahip olmadıklarından çok neye sahip olduklarını, insanların ne yapamadıklarından çok ne yapabildiklerini ve nasıl başarısız olduklarından çok nasıl başarılı olduklarını araştıran bir süreci ifade eder (Smith, 2006). Bireylerin pozitif yönlerini vurgulayan psikolojik danışma süreci içerisinde kişinin güçlerinin açığa çıkarılması psikolojik danışma sürecini daha somut temelde ilerletebilmeye yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bireylerin güçlerine odaklanan yaklaşım onların problemlerini çözmelerine ve yeni becerileri öğrenmelerine yönelik kaynaklara sahip olduğu üzerinde durur (Masten ve Coatsworth, 1998). Öğrenciler açısından bakıldığında onlara sorunlarını çözerken kullanabilecekleri ve başvurabilecekleri yeterliliklerini/güçlü yanlarını açığa çıkarabilecekleri ve kaynak olarak kullanmalarını sağlayacak bir anlayışa sahip olmuş oluruz. Böyle bir yaklaşım şekli, psikolojik danışma sürecinin başarısını arttırmakla kalmayıp danışma sürecinin verimliliğine katkı sağlar (Park ve Peterson, 2008).

Anlaşılır ve ampirik olarak sağlam olan iyi bir yaşam vizyonunu ifade ederken sosyal ve davranış bilimleri son derece önemli bir rol oynayabilir. Hangi eylemlerin esenliğe, pozitif bireylere ve gelişen topluluklara yol açtığını gösterebilirler. Psikoloji, gelişen çocukların ne tür aileleri oluşturduğu, hangi çalışma ortamlarında işçiler arasında çalışırken işinde memnun halde olduğu, hangi politikaların en güçlü sivil katılımı sağladığını ve insanların hayatlarının nasıl en yaşamaya değer olabileceğini belgeleyebilmelidir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2014). Böylece uygulanan ampirik yöntemler psikoloji biliminin davranışları açıklamasına ayrıca davranışların sonuçlarından haberdar etmesine

yardımcı olmaktadır. Araştırma içerisinde uygulanan ölçek verileri ile yaşamın içinde bireyin sahip olduğu özellikleri, ayrıca sahip olması gereken hangi özellikleri olduğu ve kendi kendine öğrenebilme ortamına uygunluğu açığa çıkarılmak istenmiştir.

Araştırmanın Önemi

MEB 2023 Eğitim Vizyon’unda 21. yüzyıl becerileri üzerinde durmuştur. Bu becerileri “yumuşak becerilerin kazanılması” olarak tanımlamış ve yaratıcılık, iletişim, takım çalışması, eleştirel düşünce gibi becerileri içeriğine almıştır. Bireylerin günümüz dünyasında bu beceriler ile hayata tutunması ve hayatına yön vermesi kişinin çağa ayak uydurmasını kolaylaştıracak ve dünya ile ortak hareket edebilecektir. Eğitimin temel odağı insan yani öğrencilerdir. Ancak öğrencilerin yalnızca akademik başarısı öncelenemez çünkü birey çok yönlü bir varlıktır. Sadece akademik yönelimli eğitim hedefi koyulduğunda eğitimin sürekliliğinden söz edilemez. Eğitim vizyonunun ana odak noktası öğrenmeyi seveni, öz denetimi yüksek, öğrenmeye karşı meraklı öğrenciler yetiştirmektir. Öğrencileri ezber makinesi olmaktan çıkarıp kendi öğrenmesinden sorumlu ve üreten, değiştiren konumuna getirmek önemli hale gelmiştir. Ayrıca vizyon içerisinde öğrencilerin gelişimlerinin ve sürecin ilerlemesinin sayısal veriler ile somut veriler ışığında olacağı görülmektedir. Eğitim vizyonu göz önüne alındığında araştırma konusu olan 21. Yüzyıl becerilerinin öğrenciler üzerinde çalışılması gereken bir konu olduğu ayrıca bu becerilerin kişilerde var olan güçlerle ilişkilendirilip kişinin öğrenme yaklaşımı içerisinde kendine göre bir yol çizmesinde yardımcı olacağı düşünülmektedir. Öğrencileri odağa alan bir yaklaşımla önemli olan öğrencinin ilk olarak kendini tanıması ve güçlerini fark etmesi olacağından somut bir veri ile öğrencilerin var olan güçlerinin açığa çıkarılmasının öğrenme ortamını zenginleştireceği ve sağlam bir zemine oturtacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin var olan karakter güçleri açığa çıktıkça çağın bir gereksinimi olarak adlandırılan 21. Yüzyıl becerilerine yönelik hazır bulunuşluğu da açığa çıkacaktır. Böylece öğrencileri gerçek yaşama hazırlamak ve çağa uygun hareket etmek öğrenme ortamının çıktılarını pozitif yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma Kütahya’daki ortaöğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin karakter güçleri ile özerk öğrenme ve yaşam becerileri arasındaki ilişki düzeyinin çeşitli değişkenler bakımından inceleyen tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modelindeki araştırmalar geçmişte ya da halen var olan durumları oldukları biçimde betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2004). Bu amaçla da nicel yaklaşım kullanılarak ankete dayalı veri toplama tekniğinden faydalanılmıştır.

İşlem

Araştırmada 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kütahya ilinde eğitim gören ortaöğretim öğrencilerinden veri toplanmıştır. Verilerin toplanması için Google formlar üzerinden ölçeklerin yer aldığı ve kişisel bilgi formunu içeren bir link oluşturulması ile sosyal medya (Whatsapp ve Gmail) aracılığıyla paylaşılmış ve araştırmaya gönüllü katılım sağlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmaya Kütahya'nın çeşitli ortaöğretim kurumlarında eğitim gören 712 kız öğrenci (%66,4) ve 361 erkekten (%33,6) oluşan toplam 1073 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların yaş aralığı 13-19 ve yaş ortalaması 16,10'dir (SS= 1,245). Öğrencilerin cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi ve not ortalamaları bakımından dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler.

Özellik		n	%
Cinsiyet	Kız	711	66,4
	Erkek	358	33,6
Yaş	13-14	111	10,3
	15	260	24,2
	16	262	24,4
	17	307	28,6
	18-19	133	12,4
Okul Türü	Anadolu Lisesi (Yerel Yerleştirme)	277	25,8
	Anadolu Lisesi (Merkezi Yerleştirme)	404	37,7
	Mesleki ve Teknik Lise (Yerel Yerleştirme)	97	9,0
	Mesleki ve Teknik Lise (Merkezi Yerleştirme)	188	17,5
	İmam-Hatip Lisesi (Yerel Yerleştirme)	30	2,8
	İmam-Hatip Lisesi (Merkezi Yerleştirme)	67	6,2
	Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi	10	0,9
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	347	32,3
	10. Sınıf	253	23,6
	11. Sınıf	292	27,2
	12. Sınıf	181	16,9
Başarı Ortalaması	0-49	51	4,8
	50-59	47	4,4

60-69	114	10,6
70-84	317	29,5
85-100	544	50,7

Veri Toplama Araçları

Karakter Güçleri ve Erdemli Oluş Gençlik Envanteri (Ek 1):Altı erdem ve 24 karakter gücünü değerlendirmek için Peterson ve Seligman (2004) tarafından geliştirilmiş olan envanterin yetişkin formu 240 maddeden oluşmaktadır. Ergenler için revize edilen kısa form 96 maddeden oluşmaktadır ve 5’li likert tipinde cevaplanmaktadır. Ölçekte 24 karakter gücünü değerlendiren 24 alt boyut bulunmaktadır. Her bir alt ölçek ayrı ayrı da kullanılabilir. Kabakçı (2013) tarafından lise öğrencilerinden oluşan bir grup üzerinde envanterin Türkçeye uyarlanma çalışması yapılmıştır. Envanterin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. “Envanterin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı alt ölçekler için .64- 85, erdem boyutları için .80-.91 arasında bulunmuştur. Altı erdem boyutu ve yirmi dört alt ölçekten oluşan envanterin orijinal yapısına ilişkin ölçme modelinin oldukça iyi uyum katsayılarına sahip olduğu belirlenmiştir. Envanterin test-tekrar-test güvenilirlik katsayıları ise alt ölçekler için .72-.85, erdem boyutları için ise .84-.89 arasında bulunmuştur. Bu bulgulara dayalı olarak ölçeğin yeterli geçerlik ve güvenilirlik düzeyine sahip olduğu ifade edilmektedir.”

Özerk Öğrenme Ölçeği (ek 2) :Araştırmada, katılımcıların özerk olma düzeylerini ölçmek için Macaskill ve Taylor (2010) tarafından geliştirilen, Arslan ve Yurdakul (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Özerk Öğrenme Ölçeği (ÖÖÖ) kullanılmıştır. Bu ölçme aracı katılımcıların kendi durumlarını betimlediği bir tür öz değerlendirme ölçeğidir. Ölçeği tamamlayan katılımcılar ölçekteki cümleleri 5’li likert derecelendirmeye 1-5 arasındaki rakamlardan birini işaretleyerek cevap vermektedir. Her maddenin karşısındaki; (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum anlamını taşımaktadır. Ölçeği oluşturan 12 madde iki alt boyuttan meydana gelmektedir ve ölçek ayrıca genel bir özerk öğrenme puanı da sunmaktadır. Bağımsız Öğrenme alt ölçeği 7 maddeden (Örn. 4. “Yeni konular hakkında kendi kendime bilgi edinmeyi severim.”), Ders Çalışma Alışkanlıkları alt ölçeği ise 5 maddeden (Örn. 10. “Etkili çalışma için zamanımı planlarım.”) oluşmaktadır. Genel anlamıyla Özerk Öğrenmenin tüm özelliklerini yansıtan Bağımsız Öğrenme alt ölçeği; öğrenme sorumluluğu, tecrübe edinmeye açıklık, iç motivasyon ve yeni etkinliklerle başa çıkmada öz-güven niteliklerini barındırmaktadır. Ders Çalışma Alışkanlıkları alt ölçeği ise çoğunlukla zaman yönetimi, erteleme, yalnız çalışma tutumu gibi çalışma uygulamaları ve öğrenmeye dair özellikleri içermektedir. Ölçeğin orijinal formundaki iki madde, tepki yanlılığını önlemek amacıyla

olumsuz yapıda düzenlenmiştir. Türkçe uyarlamasında ise 11. madde bütünlük oluşturması adına olumlu cevaplanacak şekilde uyarlanmıştır.

Çok Boyutlu Bir 21. Yüzyıl Beceri Ölçeği (ek 3): Çevik ve Şentürk (2019), tarafından geliştirilen ölçek çalışması 600 lise, ön lisans ve lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında oluşturulan madde havuzundan uzman görüşleri doğrultusunda 146 madde seçilmiştir. Geçerlilik çalışmaları kapsamında açılımlı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda beş alt faktörlü 41 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında doğrulayıcı faktör analizi ile Lisrel 8.80 programı kullanılmış ve beş alt faktör yapısı doğrulanmıştır. Beş faktör şu şekildedir; Bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri, Eleştirel düşünme ve problem çözme yetenekleri, Girişimcilik ve inovasyon becerileri, Sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri, Kariyer bilinci. Tüm ölçeğin Cronbach's Alpha değeri 0.86 olduğu için söylenebilir. Araştırmanın üçüncü aşamasında test-tekrar test yöntemi uygulanmış olup, ölçeğin birinci ve ikinci uygulamalardaki ölçek puan ortalamaları ve standart sapma değerleri sırasıyla 3,89, 18,21 ve 3,58 ve 22,19 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu: Hazırlanan kişisel bilgi formuyla öğrencilerin yaş, cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve not ortalaması demografik özellikleriyle ilgili bilgiler toplanmıştır.

İşlemler ve Veri Analizi

Veri toplama işlemi çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Analizler öncesinde veriler incelenmiş ve uygun bir şekilde doldurulmadığı düşünülenler veri setinden çıkartılmıştır. Ardından verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun için değişkenlerin Skewness ve Kurtosis değerleri ve histogram grafikleri incelenmiştir. Karakter Güçleri Gençlik Envanteri puanları için Skewness değeri -.233 (S.H: .075) , Kurtosis değeri ise -.059 (S.H: .149) olarak bulunmuştur. Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği puanları için ise, Skewness değeri -.072 (S.H: .075), Kurtosis değeri ise -.447 (S.H: .149) olarak bulunmuştur. Özerk Öğrenme Ölçeği puanları için ise, Skewness değeri -.221 (S.H: .075), Kurtosis değeri ise -.335 (S.H: .149) olarak bulunmuştur. Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell 2013) Histogram grafiklerinin de 3 değişken için de normal dağılıma uygun olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda analizler için parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi, bağımsız örneklem t testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı yöntemleri kullanılmıştır. ANOVA analizinin sonucunda hangi gruplar arasında fark olup olmadığını belirlemek için post hoc testlerinden Tukey ve Bonferroni hesaplanmıştır. Katılımcıların cevapları SPSS 22 programıyla veri analizine tabi tutulmuştur.

BULGULAR

Katılımcılardan elde edilen ölçek puanları ile demografik değişkenler arasındaki ilişkilere ve ölçeklerin kendi aralarındaki ilişkilere bakılmıştır.

Tablo 2. Karakter Güçleri Gençlik Envanterinin Bilgelik Boyutu ve Alt Ölçekleri Puanlarının Katılımcıların Cinsiyetine Yönelik Yapılan Bağımsız t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ort	Std. S.	t	P
Karakter Güçleri	Kız	711	146,82	18,38	-	,134
	Erkek	358	145,07	17,42	1,500	
Gençlik Envanteri Bilgelik Boyutu						
Özgünlük	Kız	711	28,40	4,05	-,537	,591
	Erkek	358	28,26	3,94		
Merak	Kız	711	28,38	4,28	,559	,576
	Erkek	358	28,54	4,40		
Öğrenmeye açık oluş	Kız	711	32,01	5,17	-	,001
	Erkek	358	30,94	4,94	3,251	
Açık fikirlilik	Kız	711	30,13	4,94	,010	,992
	Erkek	358	30,13	4,77		
Ç. Y. Bakış açısı	Kız	711	28,32	5,14	-	,002
	Erkek	358	27,34	4,75	3,102	

*p<,05

Tablo 2 incelendiğinde lise öğrencilerinin karakter güçleri gençlik envanteri bilgelik boyutu puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır (p>0.05). Alt ölçekler incelendiğinde de öğrenmeye açık oluş ve çok yönlü bakış açısı boyutları puanları için anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmuştur (p<0.05). Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenmeye açık oluşu ve çok yönlü bakış açısına sahip oluşu anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 3. Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Katılımcıların Cinsiyetine Yönelik Yapılan Bağımsız t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ort	Std. S.	t	P
Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği	Kız	711	154,32	21,64	1,366	,172
	Erkek	358	152,43	20,74		
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri						
Eleştirel Düşünme ve Problem	Kız	711	58,39	9,88	,002	,998
	Erkek	358	58,39	9,60		
	Kız	711	21,87	5,24	2,305	,021
	Erkek	358	21,02	5,87		

Çözme Becerileri						
Girişimcilik ve İnovasyon	Kız	711	33,66	7,67	-	,305
	Erkek	358	34,17	7,63	1,026	
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri						
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik	Kız	711	14,16	3,01	1,576	,115
	Erkek	358	13,86	2,78		
Kariyer Bilinci						
Kariyer Bilinci	Kız	711	26,24	4,06	4,635	,000
	Erkek	358	24,99	4,36		

*p<,05

Tablo 3 incelendiğinde lise öğrencilerinin çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ölçeği puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır ($p>0.05$). Alt ölçekler incelendiğinde de eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ve kariyer bilinci puanları için anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmuştur ($p<0.05$). Buna göre kız öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ve kariyer bilincinin erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4. Özerk Öğrenme Ölçeği Puanlarının Katılımcıların Cinsiyetine Yönelik Yapılan Bağımsız t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ort	Std. S.	t	P
Özerk Öğrenme Ölçeği	Kız	711	45,27	8,78	2,932	,003
	Erkek	358	43,55	8,75		

*p<,05

Tablo 4 incelendiğinde lise öğrencilerinin özerk öğrenme ölçeği puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farklılaştığı bulunmuştur ($p<0.05$). Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre özerk öğrenmesinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 5. Karakter Güçleri Gençlik Envanterinin Bilgelik Boyutu ve Alt Ölçekleri Puanlarının Katılımcıların Yaş Değişkenine Yönelik Yapılan ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Karakter Güçleri	Gruplar Arası	617	4	154,250	,471	,757	
	Grup İçi	348261	1064	327,313			
	Toplam	348878	1068				
Gençlik Envanteri Bilgelik Boyutu	Gruplar Arası	56,058	4	14,015	,870	,481	
	Grup İçi	17135	1064	16,105			
	Toplam	17192	1068				

Merak	Gruplar Arası	29,020	4	7,255	,388	,818
	Grup İçi	19913,313	1064	18,716		
	Toplam	19942,333	1068			
Öğrenmeye açık oluş	Gruplar Arası	19,751	4	4,938	,188	,945
	Grup İçi	27919,877	1064	26,240		
	Toplam	27939,628	1068			
Açık fikirlilik	Gruplar Arası	112,866	4	28,216	1,184	,316
	Grup İçi	25363,085	1064	23,837		
	Toplam	25475,951	1068			
Ç. Y. Bakış açısı	Gruplar Arası	74,985	4	18,746	,740	,565
	Grup İçi	26951,857	1064	25,331		
	Toplam	27026,842	1068			

*p<,05

Tablo 5 incelendiğinde, lise öğrencilerinin yaşlarının kategorize edilerek analiz edildiği ve karakter güçleri gençlik envanterinin bilgelik boyutu ve alt ölçekleri puanlarının yaşa göre farklılaşmadığı bulunmuştur (p>0.05).

Tablo 6. Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Katılımcıların Yaş Değişkenine Yönelik Yapılan ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği	Gruplar Arası	263,249	4	65,812	,144	,966	
	Grup İçi	486759,642	1064	457,481			
	Toplam	487022,891	1068				
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı	Gruplar Arası	108,819	4	27,205	,283	,889	
	Grup İçi	102105,295	1064	95,964			
	Toplam	102214,114	1068				
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri	Gruplar Arası	124,041	4	31,010	1,036	,387	
	Grup İçi	31842,855	1064	29,927			
	Toplam	31966,896	1068				
Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri	Gruplar Arası	125,217	4	31,304	,533	,712	
	Grup İçi	62520,474	1064	58,760			
	Toplam	62645,691	1068				
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik	Gruplar Arası	32,874	4	8,218	,951	,433	
	Grup İçi	9190,646	1064	8,638			

Becerileri	Toplam	9223,519	1068			
Kariyer	Gruplar	14,943	4	3,736	,211	,932
Bilinci	Arası					
	Grup İçi	18846,642	1064	17,713		
	Toplam	18861,585	1068	65,812		

*p<,05

Tablo 6 incelendiğinde, lise öğrencilerinin yaşlarının kategorize edilerek analiz edildiği ve çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ölçeği ve alt boyutları puanlarının yaşa göre farklılaşmadığı bulunmuştur (p>0.05).

Tablo 7. Özerk Öğrenme Ölçeği Puanlarının Katılımcıların Yaş Değişkenine Yönelik Yapılan ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Özerk Öğrenme Ölçeği	Gruplar	52,594	4	13,149	,169	,954	
	Arası						
	Grup İçi	82669,780	1064	77,697			
	Toplam	82722,374	1068	13,149			

*p<,05

Tablo 7 incelendiğinde, lise öğrencilerinin yaşlarının kategorize edilerek analiz edildiği ve özerk öğrenme ölçeği puanlarının yaşa göre farklılaşmadığı bulunmuştur (p>0.05).

Tablo 8. Karakter Güçleri Gençlik Envanterinin Bilgelik Boyutu ve Alt Ölçekleri Puanlarının Katılımcıların Okul Türü Değişkenine Yönelik Yapılan ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Karakter Güçleri	Gruplar	8743,112	6	1457,185	4,550	,000	I-III
	Arası						I-IV
Gençlik Envanteri	Grup İçi	340134,953	1062	320,278			II-III
	Toplam	348878,065	1068				II-IV
Bilgelik Boyutu							
Özgünlük	Gruplar	583,405	6	97,234	6,217	,000	I-III
	Arası						I-IV
	Grup İçi	16608,640	1062	15,639			II-III
	Toplam	17192,045	1068				II-IV
Merak	Gruplar	494,936	6	82,489	4,505	,000	I-III
	Arası						I-IV
	Grup İçi	19447,397	1062	18,312			II-III
	Toplam	19942,333	1068				
Öğrenmeye açık oluş	Gruplar	745,454	6	124,242	4,852	,000	I-III
	Arası						II-III
	Grup İçi	27194,173	1062	25,607			II-IV
	Toplam	27939,628	1068				

Açık fikirlilik	Gruplar Arası	381,766	6	63,628	2,693	,013
	Grup İçi	25094,185	1062	23,629		
	Toplam	25475,951	1068			
Ç. Y. Bakış açısı	Gruplar Arası	293,273	6	48,879	1,942	,071
	Grup İçi	26733,569	1062	25,173		
	Toplam	27026,842	1068			

*p<,05

Tablo 8 incelendiğinde, lise öğrencilerinin okul türü değişkeninin kategorize edilerek analiz edildiği ve karakter güçleri gençlik envanterinin bilgelik boyutu ve özgünlük, merak , öğrenmeye açık oluş alt ölçekleri puanlarının yaşa göre farklılaştığı bulunmuştur (p<0.05). Buna göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenebilmesi için yapılan Tukey analizine göre, Anadolu Lisesi (Yerel Yerleştirme- Merkezi Yerleştirme) öğrencilerinin Mesleki ve Teknik Lise (Yerel Yerleştirme -Merkezi Yerleştirme) öğrencilerine göre karakter güçleri gençlik envanterinin bilgelik boyutu ve özgünlük alt boyutu puanlarının da arttığı görülmüştür. Merak alt boyutunda ise Anadolu Lisesi (Yerel Yerleştirme) öğrencilerinin Mesleki ve Teknik Lise (Yerel Yerleştirme -Merkezi Yerleştirme) öğrencilerine göre ve Anadolu Lisesi (Merkezi Yerleştirme) öğrencilerinin Mesleki ve Teknik Lise (Yerel Yerleştirme) öğrencilerine göre puanlarının arttığı görülmüştür. Öğrenmeye açık oluş alt boyutunda ise Anadolu Lisesi (Yerel Yerleştirme) öğrencilerinin Mesleki ve Teknik Lise (Yerel Yerleştirme) öğrencilerine göre ve Anadolu Lisesi (Merkezi Yerleştirme) öğrencilerinin Mesleki ve Teknik Lise (Yerel Yerleştirme - Merkezi Yerleştirme) öğrencilerine göre puanlarının arttığı görülmüştür.

Tablo 9. Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Katılımcıların Okul Türü Değişkenine Yönelik Yapılan ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği	Gruplar Arası	6779,266	6	326,766	2,499	,021	II-IV
	Grup İçi	480243,624	1062	456,378			
	Toplam	487022,891	1068				
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı	Gruplar Arası	712,122	6	32,842	1,242	,282	
	Grup İçi	101501,993	1062	95,883			
	Toplam	102214,114	1068				
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri	Gruplar Arası	2440,234	6	30,781	14,628	,000	I-III I-IV
	Grup İçi	29526,662	1062	29,929			II-III
	Toplam	31966,896	1068				II-IV II-VI
Girişimcilik	Gruplar Arası	349,780	6	69,395	,994	,428	

ve İnovasyon	Arası						
Becerileri	Grup İçi	62295,911	1062	58,627			
	Toplam	62645,691	1068				
Sosyal	Gruplar	66,598	6	16,712	1,287	,260	
Sorumluluk	Arası						
ve Liderlik	Grup İçi	9156,921	1062	8,614			
Becerileri	Toplam	9223,519	1068				
Kariyer	Gruplar	261,842	6	9,501	2,492	,021	II-IV
Bilinci	Arası						
	Grup İçi	18599,743	1062	17,684			
	Toplam	18861,585	1068	326,766			

*p<,05

Tablo 9 incelendiğinde, lise öğrencilerinin okul türü değişkeninin kategorize edilerek analiz edildiği ve çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ölçeği ve eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, kariyer bilinci alt boyutları puanlarının yaşa göre farklılaştığı bulunmuştur (p<0.05). Buna göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenebilmesi için yapılan Tukey analizine göre, Anadolu Lisesi (Merkezi Yerleştirme) öğrencilerinin, Mesleki ve Teknik Lise (Merkezi Yerleştirme) öğrencilerine göre çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ölçeği ve kariyer bilinci alt boyutu puanlarının arttığı görülmüştür. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri alt boyutunda ise Anadolu Lisesi (Yerel Yerleştirme-Merkezi Yerleştirme) öğrencilerinin Mesleki ve Teknik Lise (Yerel Yerleştirme -Merkezi Yerleştirme) ile İmam-Hatip Lisesi (Merkezi Yerleştirme) öğrencilerine göre puanlarının arttığı görülmüştür.

Tablo 10. Özerk Öğrenme Ölçeği Puanlarının Katılımcıların Okul Türü Değişkenine Yönelik Yapılan ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Özerk Öğrenme Ölçeği	Gruplar	82,023	6	13,670	,176	,983	
	Arası						
	Grup İçi	82640,351	1062	77,816			
	Toplam	82722,374	1068				

*p<,05

Tablo 10 incelendiğinde, lise öğrencilerinin okul türlerinin kategorize edilerek analiz edildiği ve özerk öğrenme ölçeği puanlarının okul türüne göre farklılaşmadığı bulunmuştur (p>0.05).

Tablo 11. Karakter Güçleri Gençlik Envanterinin Bilgelik Boyutu ve Alt Ölçekleri Puanlarının Katılımcıların Sınıf Düzeyi Değişkenine Yönelik Yapılan ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Karakter Güçleri	Gruplar	1548,977	3	516,326	1,583	,192	
Gençlik	Arası						
	Grup İçi	347329,089	1065	326,131			

Envanteri	Toplam	348878,065	1068				
Bilgelik							
Boyutu							
Özgünlük	Gruplar	119,186	3	39,729	2,478	,060	
	Arası						
	Grup İçi	17072,859	1065	16,031			
	Toplam	17192,045	1068				
Merak	Gruplar	28,814	3	9,605	,514	,673	
	Arası						
	Grup İçi	19913,519	1065	18,698			
	Toplam	19942,333	1068				
Öğrenmeye	Gruplar	31,206	3	10,402	,397	,755	
açık oluş	Arası						
	Grup İçi	27908,422	1065	26,205			
	Toplam	27939,628	1068				
Açık	Gruplar	328,031	3	109,344	4,631	,003	I-IV
fikirlilik	Arası						II-IV
	Grup İçi	25147,920	1065	23,613			III-IV
	Toplam	25475,951	1068				
Ç. Y. Bakış	Gruplar	48,807	3	16,269	,642	,588	
açısı	Arası						
	Grup İçi	26978,035	1065	25,331			
	Toplam	27026,842	1068				

*p<,05

Tablo 11 incelendiğinde, lise öğrencilerinin sınıf düzeylerinin kategorize edilerek analiz edildiği ve karakter güçleri gençlik envanterinin bilgelik boyutu ve açık fikirlilik alt ölçeği dışındaki alt ölçekleri puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Açık fikirlilik alt ölçeği puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı bulunmuştur ($p<0.05$). Buna göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenebilmesi için yapılan Tukey analizine göre, 9. 10. 11. Sınıf öğrencilerinin 12. Sınıf öğrencilerine göre açık fikirlilik puanlarının arttığı görülmüştür. Buna göre 9. 10. 11. Sınıf öğrencilerinin 12. Sınıf öğrencilerine açık fikirli olma durumunun anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 12. Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Katılımcıların Sınıf Düzeyi Değişkenine Yönelik Yapılan ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Çok Boyutlu	Gruplar	980,297	3	516,326	,716	,542	
21. Yüzyıl	Arası						
Becerileri	Grup İçi	486042,593	1065	326,131			
Ölçeği	Toplam	487022,891	1068				
Bilgi ve	Gruplar	98,527	3	39,729	,343	,795	
Teknoloji	Arası						

Okuryazarlığı	Grup İçi	102115,587	1065	16,031		
Becerileri	Toplam	102214,114	1068			
Eleştirel	Gruplar	92,343	3	9,605	1,028	,379
Düşünme ve	Arası					
Problem	Grup İçi	31874,553	1065	18,698		
Çözme	Toplam	31966,896	1068			
Becerileri						
Girişimcilik	Gruplar	208,186	3	10,402	1,184	,315
ve İnovasyon	Arası					
Becerileri	Grup İçi	62437,506	1065	26,205		
	Toplam	62645,691	1068			
Sosyal	Gruplar	50,136	3	109,344	1,940	,121
Sorumluluk	Arası					
ve Liderlik	Grup İçi	9173,383	1065	23,613		
Becerileri	Toplam	9223,519	1068			
Kariyer	Gruplar	28,503	3	16,269	,537	,657
Bilinci	Arası					
	Grup İçi	18833,082	1065	25,331		
	Toplam	18861,585	1068			

*p<,05

Tablo 12 incelendiğinde, lise öğrencilerinin sınıf düzeylerinin kategorize edilerek analiz edildiği ve çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ölçeği ve alt boyutları puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuştur (p>0.05).

Tablo 13. Özerk Öğrenme Ölçeği Puanlarının Katılımcıların Yaş Değişkenine Yönelik Yapılan ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Özerk Öğrenme Ölçeği	Gruplar	52,594	4	13,149	,169	,954	
	Arası						
	Grup İçi	82669,780	1064	77,697			
	Toplam	82722,374	1068	13,149			

*p<,05

Tablo 13 incelendiğinde, lise öğrencilerinin sınıf düzeylerinin kategorize edilerek analiz edildiği ve özerköğrenme ölçeği puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuştur (p>0.05).

Tablo 14. Karakter Güçleri Gençlik Envanterinin Bilgelik Boyutu ve Alt Ölçekleri Puanlarının Katılımcıların Not Ortalaması Değişkenine Yönelik Yapılan ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Karakter Güçleri	Gruplar	12310,899	4	3077,725	9,730	,000	I-V
	Arası						III-V
Gençlik Envanteri	Grup İçi	336567,167	1064	316,323			IV-V
	Toplam	348878,065	1068				

Bilgelik Boyutu	Özgünlük	Gruplar Arası	502,994	4	125,748	8,017	,000	I-V
		Grup İçi	16689,051	1064	15,685			III-V
		Toplam	17192,045	1068				IV-V
Merak		Gruplar Arası	208,956	4	52,239	2,817	,024	
		Grup İçi	19733,378	1064	18,546			
		Toplam	19942,333	1068				
Öğrenmeye açık oluş		Gruplar Arası	1678,567	4	419,642	17,002	,000	I-IV
		Grup İçi	26261,061	1064	24,681			I-V
		Toplam	27939,628	1068				II-V
Açık fikirlilik		Gruplar Arası	478,729	4	119,682	5,094	,000	III-V
		Grup İçi	24997,223	1064	23,494			IV-V
		Toplam	25475,951	1068				
Ç. Y. Bakış açısı		Gruplar Arası	547,365	4	136,841	5,499	,000	III-V
		Grup İçi	26479,477	1064	24,887			IV-V
		Toplam	27026,842	1068				

*p<,05

Tablo 14 incelendiğinde, lise öğrencilerinin not ortalaması değişkeninin kategorize edilerek analiz edildiği ve karakter güçleri gençlik envanterinin bilgelik boyutu ve özgünlük, öğrenmeye açık oluş, açık fikirlilik ve çok yönlü bakış açısı alt ölçekleri puanlarının not ortalamasına göre farklılaştığı bulunmuştur (p<0.05) Buna göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenebilmesi için yapılan Tukey analizine göre, karakter güçleri gençlik envanterinin bilgelik boyutu, özgünlük ve açık fikirlilik alt ölçeği puanlarının not ortalaması 85-100 olan öğrencilerin, not ortalaması 0-49, 60-69, 70-84 olan öğrencilere göre arttığı görülmüştür. Çok yönlü bakış açısı alt ölçeği puanlarının not ortalaması 85-100 olan öğrencilerin, not ortalaması 60-69 ve 70-84 olan öğrencilere göre arttığı görülmüştür. Öğrenmeye açık oluş alt ölçeği puanlarının not ortalaması 85-100 olan öğrencilerin, not ortalaması 0-49, 50-59, 60-69 ve 70-84 olan öğrencilere göre arttığı görülmüştür ayrıca not ortalaması 70-84 olan öğrencilerin, not ortalaması 0-49 olan öğrencilere göre de arttığı görülmüştür. Buradan anlaşılabilir ki başarı oranı arttıkça karakter güçleri kazanımının da anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür.

Tablo 15. Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Katılımcıların Not Ortalaması Değişkenine Yönelik Yapılan ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri	Gruplar Arası	14454,055	4	3613,514	8,136	,000	II-V
	Grup İçi	472568,835	1064	444,144			III-V
							IV-V

Ölçeği	Toplam	487022,891	1068				
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı	Gruplar Arası	1628,042	4	407,011	4,305	,002	III-V
Becerileri	Grup İçi	100586,072	1064	94,536			
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri	Toplam	102214,114	1068				
	Gruplar Arası	2667,554	4	666,889	24,218	,000	I-III
	Grup İçi	29299,342	1064	27,537			I-IV
	Toplam	31966,896	1068				I-V
							II-IV
							II-V
							III-V
							IV-V
Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri	Gruplar Arası	206,360	4	51,590	,879	,476	
	Grup İçi	62439,331	1064	58,684			
	Toplam	62645,691	1068				
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri	Gruplar Arası	63,968	4	15,992	1,858	,116	
	Grup İçi	9159,551	1064	8,609			
	Toplam	9223,519	1068				
Kariyer Bilinci	Gruplar Arası	443,105	4	110,776	6,399	,000	II-V
	Grup İçi	18418,479	1064	17,311			III-V
	Toplam	18861,585	1068	3613,514			IV-V

*p<,05

Tablo 15 incelendiğinde, lise öğrencilerinin not ortalaması değişkeninin kategorize edilerek analiz edildiği ve çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ölçeği ve bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, kariyer bilinci alt boyutları puanlarının not ortalamasına göre farklılaştığı bulunmuştur ($p<0.05$). Buna göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenebilmesi için yapılan Tukey analizine göre, çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ölçeği ve kariyer bilinci alt boyutu puanlarının not ortalaması 85-100 olan öğrencilerin, not ortalaması 50-59, 60-69 ve 70-84 olan öğrencilere göre arttığı görülmüştür. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri alt boyutu puanlarının not ortalaması 85-100 olan öğrencilerin, not ortalaması 0-49, 50-59, 60-69 ve 70-84 olan öğrencilere göre arttığı görülmüştür. Ayrıca not ortalaması 70-84 olan öğrencilerin, not ortalaması 0-49 ve 50-59 olan öğrencilere göre ve not ortalaması 60-69 olan öğrencilerin, not ortalaması 0-49 olan öğrencilere göre arttığı görülmüştür. Bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri alt boyutu puanlarının not ortalaması 85-100 olan öğrencilerin, not ortalaması 60-69 olan öğrencilere göre arttığı görülmüştür. Buradan anlaşılabilir ki başarı oranı arttıkça yaşam becerileri kazanımının da anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür.

Tablo 16. Özerk Öğrenme Ölçeği Katılımcıların Not Ortalaması Değişkenine Yönelik Yapılan ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Özerk Öğrenme Ölçeği	Gruplar Arası	1236,827	4	309,207	4,037	,003	III-V
	Grup İçi	81485,547	1064	76,584			
	Toplam	82722,374	1068				

*p<,05

Tablo 16 incelendiğinde, lise öğrencilerinin not ortalamalarının kategorize edilerek analiz edildiği ve özerk öğrenme ölçeği puanlarının not ortalamalarına göre farklılaştığı bulunmuştur (p<0.05). Buna göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenebilmesi için yapılan Tukey analizine göre, özerk öğrenme ölçeği puanlarının not ortalaması 85-100 olan öğrencilerin, not ortalaması 60-69 olan öğrencilere göre arttığı görülmüştür.

Tablo 17. Lise Öğrencilerinin Karakter Güçleri Gençlik Envanteri Bilgelik Boyutu Ve Alt Ölçekleri Ve Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Ve Alt Boyutları Ve Özerk Öğrenme Ölçeği Puanlarının Korelasyon İlişkisi

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
2 ,794 **											
3 ,648 **	,463 **										
4 ,838 **	,596 **	,537 **									
5 ,824 **	,552 **	,391 **	,659 **								
6 ,747 **	,530 **	,253 **	,454 **	,557 **							
7 ,803 **	,644 **	,471 **	,673 **	,651 **	,634 **						
8 ,718 **	,551 **	,457 **	,613 **	,578 **	,533 **	,897 **					
9 ,299 **	,287 **	,111 **	,296 **	,347 **	,201 **	,326 **	,092 **				
1 ,609 **	,496 **	,364 **	,465 **	,416 **	,531 **	,780 **	,665 **	,109 **			
1 ,553 **	,437 **	,308 **	,376 **	,420 **	,560 **	,689 **	,528 **	,184 **	,525 **		
1 ,564 **	,441 **	,328 **	,526 **	,494 **	,390 **	,711 **	,561 **	,242 **	,405 **	,410 **	
1 ,648 **	,461 **	,344 **	,605 **	,521 **	,502 **	,723 **	,648 **	,038 **	,700 **	,469 **	,541 **

*p<,05

1. Karakter Güçleri Gençlik Envanteri Bilgelik Boyutu
2. KGGE- Özgünlük
3. KGGE- Merak
4. KGGE- Öğrenmeye açık oluş
5. KGGE- Açık fikirlilik
6. KGGE- Ç. Y. Bakış açısı
7. Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği
8. Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri
9. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri
10. Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri
11. Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri
12. Kariyer Bilinci
13. Özerk Öğrenme Ölçeği

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin karakter güçleri ile 21. Yüzyıl becerileri arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=,803$, $p<,01$). Buna göre öğrencilerin karakter güçleri edinimi artıkça 21. Yüzyıl becerileri artmaktadır. Öğrencilerin karakter güçleri ile özerk öğrenme becerileri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=,648$, $p<,01$). Buna göre öğrencilerin karakter güçleri edinimi artıkça özerk öğrenme becerileri artmaktadır. Ayrıca bakıldığında öğrencilerin özerk öğrenme becerileri ile 21. Yüzyıl becerileri arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=,723$, $p<,01$). Buna göre öğrencilerin özerk öğrenme becerisi artıkça 21. Yüzyıl becerileri artmaktadır. Genel olarak tablo incelendiğinde Karakter güçleri, 21. Yüzyıl becerileri ve özerk öğrenme arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu söylenebilir. Öğrencilerin karakter güçleri edinimlerinin artmasının 21. Yüzyıl becerilerini kazanımını ve özerk öğrenme becerilerine sahip olmasını pozitif yönlü olarak etkilemektedir.

Bu çalışma, karakter güçleri kazanımına yönelik 21. Yüzyıl becerileri ve özerk öğrenme algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, karakter güçleri kazanımlarının öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri kazanımları ve özerk öğrenme algıları üzerinde pozitif yönlü bir etki oluşturduğu söylenebilir. Yapılan alt boyutlar arasındaki ilişki testleri sonuçları da bu bulguları destekler niteliktedir. Karakter güçleri edinimini sağlayan öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerini ve özerk öğrenme algısını desteklediği görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın örneklemini oluşturan lise öğrencilerinin demografik özellikleri, karakter güçleri, 21. Yy becerileri ve özerk öğrenme düzeyleri ölçülmüş ve bu değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Karakter güçlerini ölçmek için kullanılan Karakter Güçleri Gençlik Envanteri, 21. Yy becerilerini ölçmek için kullanılan Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ve özerk öğrenme becerilerini ölçmek için kullanılan Özerk Öğrenme Ölçeğinin birbirleri ile olan ilişkilerinin yanında katılımcıların demografik özellikleriyle olan ilişkileri de incelenmiştir.

Bulgulara göre Karakter güçlerinin 21. Yy becerileri ve özerk öğrenme düzeyleri arasından pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Lise öğrencilerinin karakter güçlerinin başka değişle bireysel donanımlarının ve desteklerinin var olmasının 21. Yy becerileri ve özerk öğrenme becerileri ile ilişkili olduğu doğrulanmaktadır.

Güçlü yanların temele alındığı psikolojik danışma sürecinde, ortaya çıkan sorunları çözmek yerine bireyin yeterlilikleri arttırmaya odaklanmak esastır. Karakter güçleri, yeterliliklerin hem içerik hem de süreç olarak temelini oluşturur. İçerik bakımından, karakter güçleri, kişinin belirli bir konudaki bilgi ve becerilerini geliştirmesini sağlar. Süreç bakımından, karakter güçleri, kişinin belirli bir konudaki bilgi ve becerilerini uygulamasını kolaylaştırır (Galassi, Griffin ve Akos, 2008). Karakter güçleri, gençlerin psikolojik güçlerini geliştirmelerine ve yaşadıkları zorluklar karşısında bu güçlerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olur. Bu nedenle, ailelere ve okullardaki öğretmen ve idareye karakter güçleri hakkında bilgi vermek ve bu güçleri gençlerin gelişiminde nasıl kullanabileceklerini öğretmek önemlidir. Karakter güçleri hakkında bilgi ve eğitim, gençlerin psikolojik güçlerini geliştirmelerine ve yaşadıkları zorluklar karşısında daha dayanıklı olmalarına yardımcı olabilir. Aileler ve okullar, bu eğitimi sağlayarak gençlerin daha mutlu, sağlıklı ve başarılı olmalarına katkıda bulunabilirler (Smith, 2006). Bu araştırma sonucu öğrencilerin karakter güçleri üzerinde çalışmalar yapıldığı takdirde öğrencilerin yaşam becerilerini destekleyebilir ve akademik yönden bireysel olarak sorumluluk almalarına katkıda bulunabileceğini göstermiştir. Öğrencilerin ise yaşam becerilerini kazanmaları ve öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarında kullanabilecekleri yeterliliklerine/güçlü yanlarına ilişkin sahip oldukları kaynaklarını fark etmelerinde yardımcı olarak onları kullanmaları noktasında cesaretlendirmek öğretmen ve velilerin aradığı problem durumuna çözüm olarak sunulabilir.

Öğrencilerin sahip oldukları becerileri temele alan yaklaşım, psikolojik danışma sürecinin ve uzmanın başarısını artırır (Park ve Peterson, 2008). Hizmet türleri açısından, güçlere dayalı danışmanlık, PDR hizmetlerinin kapsamını genişleterek, sadece sorunları çözmeye değil, aynı zamanda olumlu kişilik özelliklerini geliştirmeye de odaklanır. Bu yaklaşım, danışanların kendi güçlerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olur.

Karakter güçleriyle ilgili araştırmamızdaki vurguladığımız bilgelik boyutu gibi “anahtar güçler”dir (Park ve Peterson, 2009). Anahtar güçler öğrencinin sahip olduğu 24 gücü içinde üst sıralardakilerdir. Sahip oldukları anahtar güçlerle çalışmak öğrenciler için hem kolay hem zevklidir. Anahtar güçleriyle öğrenciler çalışmaya başlatılarak daha sonra diğer güçlerine geçilebilir. Araştırmamızda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenmeye açık oluşu ve çok yönlü bakış açısına sahip oluşu anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ayrıca eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, kariyer bilinçleri ve özerk öğrenme düzeyleri de aynı şekilde erkek öğrencilerden yüksektir. Bu sonuca baktığımızda kız öğrencilerin öne çıkan karakter güçleri ve becerileri olarak bu başlıklar ele

alınarak çalışmalara başlanabilir. Başlarken zayıf ve problemlili olandan başlamak süreç için engelleyici bir faktördür, bireyi vazgeçmeye ve kendi savunmasına yol açar. Anahtar güçler demektir ki kişiyi diğer kişilerle karşılaştırıldığımızda, mutlaka kişinin güçlü yanları olduğu anlamındadır. Bireyin sahip olduğu güçlerini diğerleriyle karşılaştırmaktansa kendi güçlerini bireysel olarak birbiriyle karşılaştırıp kendi güçlü yanlarını açığa çıkarmak ve sıralamak daha gerçekçidir. Bu güçler gençlik gelişim programlarıyla ve psiko eğitimlerle geliştirilebilir (Park ve Peterson, 2009). Anahtar güçler, PDR hizmetlerinde bireysel müdahalelere dahil edilebilecek önemli bir araçtır. Bu güçler, disipline giden veya riskli davranışlar gösteren, kendine karşı olumsuz bakışa sahip ve çevrenin ona olumsuz baktığı öğrenciler için bireysel gelişimlerinde başlangıç noktası olabilir. Anahtar güçler, kişinin sahip olduğu olumlu kişisel özelliklerdir. Bu özellikler, kişinin hem kişisel hem de profesyonel hayatında başarılı olmasına katkıda bulunur. Bu güçler, öğrencilerin zorluklarla başa çıkmalarına, hedeflerine ulaşmalarına ve olumlu bir yaşam sürmelerine yardımcı olur. Güçlü yanlardan başlamak, değişim ve gelişimin temel alındığı PDR hizmetleri için danışanların umutlarını canlandırarak daha hızlı ilerlemelerini sağlayabilir.

Öğrencilerin okul türüne göre baktığımızda okul düzeylerinde akademik başarıları yüksek okulların lehine öğrencilerin karakter güçlerinde bir fark bulunmuştur. Bu okullara devam eden öğrencilerin daha kendilerinin farkında olmaları olabilir. Bu sebepten ötürü tüm lise türlerinde karakter güçlerine yönelik farkındalık programları aracılığıyla bireylerin değişime nereden başlayacakları belirlenip hem de gelişim için rota belirlenebilir.

Öğrencilerin karakter güçlerinin ve diğer değişkenlerin yaşa ve sınıf düzeyine göre farklılaşmaması aslında öğrencilerin yaşa bağlı gelişimleri göz önüne alındığında beklenilmeyen bir durumdur. Çünkü öğrencilerin gelişim aşamalarına bakıldığında kendini tanıma evresinde oldukları lise döneminde yaşa bağlı olarak var olan becerilerinde bir farklılaşma beklenirken araştırma bulgularında bu farklılık gözlemlenmemiştir.

Öğrencilerin karakter güçlerinin ve diğer değişkenlerin not ortalaması bir başka değişle başarı ortalamalarına göre farklılaştığı görülmüştür. Bu durum okul türüne benzer şekilde desteklenen öğrencilerin kendileri üzerinde daha çok becerilerini görebildiği ve fark edebildiği söylenebilir. Bu sonuç göz önüne alındığında lise öğrencilerin yalnızca akademik başarı odaklı desteklenmesi öğrencilerin diğer beceri alanlarını ketlediği söylenebilir. Öğrencilerin yalnızca akademik alandaki başarılarını desteklemek yerine çok yönlü sahip oldukları bireysel güçleri ele alarak onları yönlendirmek ve gelişimlerine katkı sağlamak önemlidir. Sonuç olarak, ergenlerin okullarda hem iyi oluşlarını arttırma hem de onların öğrenme ve akademik başarılarını içeren en istedik düzeyde işlevselliklerini geliştirmede var olan güçleri kullanılabilir. Bu güçler, ergenlerin sahip oldukları olumlu kişisel özelliklerdir. Bu özellikler, ergenlerin hem kişisel hem de akademik yaşamlarında başarılı

olmalarına katkıda bulunur. Okullar, ergenlerin güçlerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olmak için çeşitli çalışmalar yapabilirler. Bu çalışmalar kapsamında okullar; ergenlere, güçleri hakkında bilgi vermek, ergenlerin kendi güçlerini keşfetmelerine yardımcı olmak, ergenlerin güçlerini günlük yaşamlarında nasıl kullanabileceklerini öğretmek konusunda yol gösterebilirler. Bu çalışmalar, ergenlerin kendilerine ve çevrelerine olan bakış açılarını olumlu yönde değiştirmeye yardımcı olabilir. Ergenler, güçlerini geliştirerek, daha mutlu, sağlıklı ve başarılı bireyler olabilirler. (Kabakçı, 2016).

Aileler, çocuklarına karakter güçlerini öğretmek onların olumlu kişilik özelliklerini geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Bu, çocuklara karakter güçlerini tanımlamayı, kendi karakter güçlerini keşfetmeyi ve bu güçlerini günlük yaşamlarında nasıl kullanabileceklerini öğretmeyi içerir. Aileler, çocuklarıyla karakter güçleri hakkında konuşmak, karakter güçlerini vurgulayan kitaplar ve filmler okumak ve karakter güçlerini destekleyen aktivitelere katılmak gibi çeşitli yollarla bu eğitimi sağlayabilirler.

Okullar da karakter güçlerinin öğretilmesine odaklanarak gençlerin psikolojik güçlerini geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Bu, karakter güçleri hakkında dersler vermek, karakter güçlerini vurgulayan etkinlikler düzenlemek ve karakter güçlerini destekleyen bir okul iklimi yaratmak gibi çeşitli yollarla yapılabilir. Okullar, karakter güçlerinin önemi hakkında farkındalık yaratmak, gençlere karakter güçlerini keşfetme fırsatları sağlamak ve karakter güçlerini uygulamaya yönelik beceriler kazandırmak için çalışabilirler.

Sonraki araştırmalar hem nicel hem de nitel yöntemlerle lise öğrencilerinin farklı durum ve sorunlarını inceleyebilir. Yeni çalışmalarda daha fazla ilden katılımcı ile temsil gücü daha yüksek araştırmalar yapılması yararlı olacaktır. Nitel veri toplama ve analiz yöntemleriyle daha derinlemesine ve zengin bilgi sağlanması da konu hakkında bilinenlere değerli katkılar sunabilir. Lise kademesinde veli, öğretmen ve öğrenci işbirliğine dayalı olarak PDR servisi müşavirliğinde Karakter güçlerine yönelik yapılacak çalışmaların öğrencilerin 21. Yı becerilerini ve özerk öğrenme becerilerini geliştireceği düşünülerek yapılması yararlı olacaktır. Öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine uyumlu olarak öğrencilerin pozitif yönlü gelişimini destekleyen eğitime yönelik projeler üretilmesi ve sürdürülmesi teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

ARSLAN, S., & YURDAKUL, C. (2015). Özerk Öğrenme Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması ve Geçerlilik Çalışması. *Journal of International Social Research*, 8(39).
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=13079581&AN=110585022&h=slfxRrVIFRGSqgau9oMfoljgPXR5g8Ur2OPtC8F%2Fgw3T4GkqKuUM7CRc47oH335mWG4eAxn1q00WC1TPyUZtrg%3D%3D&crl=c>

- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child development*, 887-907.
- Bayhan, P., & İŞİTAN, A. G. S. (2010). Ergenlik döneminde ilişkiler: Akran ve romantik ilişkilere genel bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(20), 33-44.
- Bell, B. (1997). Formative assessment and science education. *Summary Report of the Learning in Science Project*. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1574231874693271168>
- Benson, P. L. (2006). *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*. Jossey-Bass. <https://psycnet.apa.org/record/2006-13341-000>
- Biggs, J. B., & Watkins, D. (1995). Classroom learning: Educational psychology for the Asian teacher. (No Title). <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130000797115833984>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21. <https://doi.org/10.1177/003172170408600105>
- Black, P., & William, D. (2002). Improved standards achieved by transforming assessment for learning. *News Archive: Kings College London*.
- Bolstad, R. (2011). *Taking a "future Focus" in Education-what Does it Mean?* New Zealand Council for Educational Research. <https://www.nzcer.org.nz/system/files/taking-future-focus-in-education.pdf>
- Botvin, G. J., Baker, E., Dusenbury, L., Botvin, E. M., & Diaz, T. (1995). Long-term follow-up results of a randomized drug abuse prevention trial in a white middle-class population. *Jama*, 273(14), 1106-1112.
- Brookhart, S. M. (2001). Successful Students' Formative and Summative Uses of Assessment Information. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 8(2), 153-169. <https://doi.org/10.1080/09695940123775>
- Carneiro, R., & Draxler, A. (2008). Education for the 21st Century: Lessons and challenges. *European Journal of Education*, 43(2), 149-160. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00348.x>
- Cevik, M. (2019). Multidimensional 21st Century Skills Scale: Validity and Reliability Study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(1), 11-28.
- Clarke, G. N., Hornbrook, M., Lynch, F., Polen, M., Gale, J., Beardslee, W., O'Connor, E., & Seeley, J. (2001). A randomized trial of a group cognitive intervention for preventing depression in adolescent offspring of depressed parents. *Archives of general psychiatry*, 58(12), 1127-1134.
- Erickson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Facer, K. (2011). *Learning futures: Education, technology and social change*. Routledge. [https://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=x-SrAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=Facer,+K.+\(2011\).+Learning+Futures:+Education,+technology+and+social+change.+Routledge.&ots=pznp5Vk-2c&sig=vxuJSQrJ_K3d8cmVwadCNA1i2ek](https://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=x-SrAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=Facer,+K.+(2011).+Learning+Futures:+Education,+technology+and+social+change.+Routledge.&ots=pznp5Vk-2c&sig=vxuJSQrJ_K3d8cmVwadCNA1i2ek)

- Frey, B. S., & Torgler, B. (2007). Tax morale and conditional cooperation. *Journal of comparative economics*, 35(1), 136-159.
- Galassi, J. P., Griffin, D., & Akos, P. (2008). Strengths-Based School Counseling and the ASCA National Model[®]. *Professional School Counseling*, 12(2), 2156759X0801200. <https://doi.org/10.1177/2156759X0801200207>
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: Conceptual confusion and empirical reticence¹. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325. <https://doi.org/10.1080/13603120701257313>
- Kabakçı, Ö. F. (2013). *Karakter güçleri açısından pozitif gençlik gelişiminin incelenmesi*.
- KABAKÇI, Ö. F. (2016). Karakter güçleri ve erdemli oluş: Güçlü yanlara-dayalı psikolojik danışma ve değerler eğitime yeni bir yaklaşım. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 6(45), 25-40.
- Kaya, H., & Akçin, E. (2002). Öğrenme biçimleri/stilleri ve hemşirelik eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6(2), 31-36.
- Kılıç, A. G. E. (2002). *BASKIN ÖĞRENME STİLİNİN ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ TERCİHİ VE AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ*. <http://ebuline.com/pdfs/1Sayi/1-1.pdf>
- Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature* (C. 1971). Viking press New York. <http://www.humanpotentialcenter.org/Forms/FartherReaches.pdf>
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American psychologist*, 53(2), 205.
- Park, N., & Peterson, C. (2005). The Values in Action Inventory of Character Strengths for Youth. İçinde K. A. Moore & L. H. Lippman (Ed.), *What Do Children Need to Flourish?* (C. 3, ss. 13-23). Springer US. https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9_2
- Park, N., & Peterson, C. (2006a). Character Strengths and Happiness among Young Children: Content Analysis of Parental Descriptions. *Journal of Happiness Studies*, 7(3), 323-341. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-3648-6>
- Park, N., & Peterson, C. (2006b). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of adolescence*, 29(6), 891-909.
- Park, N., & Peterson, C. (2008). Positive Psychology and Character Strengths: Application to Strengths-Based School Counseling. *Professional School Counseling*, 12(2), 2156759X0801200. <https://doi.org/10.1177/2156759X0801200214>
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 118-129. <https://doi.org/10.1080/17439760600619567>

Park, S. (2004). Quantitative analysis of network externalities in competing technologies: The VCR case. *Review of Economics and Statistics*, 86(4), 937-945.

Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (C. 1). Oxford University Press.

[https://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=vKzmCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Peterson,+C.+ve+Seligman,+M.+E.+P.+\(2004\).+Character+strengths+and+virtues+a+handbook+and+classification.+New+York:+Oxford+University+Press.+&ots=sTehcFiczZ&sig=0e8GslLqXQsun8dexH9eSGvHLS0](https://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=vKzmCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Peterson,+C.+ve+Seligman,+M.+E.+P.+(2004).+Character+strengths+and+virtues+a+handbook+and+classification.+New+York:+Oxford+University+Press.+&ots=sTehcFiczZ&sig=0e8GslLqXQsun8dexH9eSGvHLS0)

Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction*. (C. 55). American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/journals/amp/55/1/5/>

Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American psychologist*, 60(5), 410.

Smith, N. (2006). Yeni Küresellik, Yeni Şehircilik: Küresel Kentsel Strateji Olarak Soylulaştırma. *Planlama*, 13.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (C. 6). pearson Boston, MA. <https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/4/0134790545.pdf>

Werner, E. E., & Smith, R. S. (2019). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.

[https://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=lf6tDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=TWerner,+E.+E.,+%26+Smith,+R.+S.+\(2019\).+Overcoming+the+odds:+High+risk+children+from+birth+to+adulthood.+Cornell+University+Press.&ots=VchzIL-lh4&sig=fyBQLLx7RnfNmd8MKwage_4azFA](https://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=lf6tDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=TWerner,+E.+E.,+%26+Smith,+R.+S.+(2019).+Overcoming+the+odds:+High+risk+children+from+birth+to+adulthood.+Cornell+University+Press.&ots=VchzIL-lh4&sig=fyBQLLx7RnfNmd8MKwage_4azFA)

Yeşilyaprak, B. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Palme Yayıncılık.

Yeşilyaprak, B. (2014). *21. Yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel.

YEŞİLYAPRAK, B. (2019). Türkiye’de mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetleri: Güncel durum ve öngörüler. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(2), 73-102.

Ek 1:

KGE - GENÇLİK ENVANTERİ

Sevgili Öğrenci; bu bölümde kişilik özelliklerine yönelik ifadeler yer almaktadır. Söz konusu ifadeleri 1 ila 5 arasında senin için en uygun seçeneği işaretlemen gerekmektedir.	Bana Hiç Uymuyor	Bana Çok Az Uyuyor	Bana Kısmen Uyuyor	Bana Çoğunlukla Uyuyor	Bana Tamamen Uyuyor
--	------------------	--------------------	--------------------	------------------------	---------------------

1.	Problemlerin çözümünde farklı yollar düşünmeyi severim.					
2.	Olup bitenlerle ilgili çok fazla soru sormam.					
3.	Zor durumlarda bile iyi kararlar veririm.					
4.	Yeni bir şeyler öğrenmekten heyecan duyarım .					
5.	Bir güçlükle karşılaştığımda gerçek sorunun ne olduğunu ayırt ederim.					
6.	Yeni fikirler ortaya atmak benim için güçtür.					
7.	Birçok şey ilgimi çeker.					
8.	Her seçeneğin olumlu veya olumsuz yanlarını dikkate alarak karar veririm.					
9.	Sadece biri beni zorladığımda öğrenirim					
10.	İnsanlar sıklıkla iyi tavsiyede bulunduğumu söylerler.					
11.	Yeni ve farklı şeyler oluşturmayı severim.					
12.	İşlerin nasıl yürüdüğünü ve araçların nasıl çalıştığını merak ederim.					
13.	Eğer bir seçenek çok hoşuma giderse diğer seçenekleri düşünmem.					
14.	Yeni şeyler öğrenmem söz konusu olduğunda aktif olarak katılırım.					
15.	Çatışmalara kolay çözüm bulamam.					
16.	Çoğu zaman birçok yaratıcı fikrim vardır.					
17.	Her zaman daha fazlasını bilmek isterim.					
18.	Yeni bir şeyler okurken veya öğrenirken zamanın nasıl geçtiğini anlayamam.					
19.	Diğerlerinden daha iyiymişim gibi hareket etmem.					
20.	Arkadaşlarım önemli bir karar vermeden önce, sıklıkla benim fikrimi sorarlar.					
21.	Çok yaratıcı birisi olduğumu düşünüyorum.					
22.	Olaylar hakkında meraklı biri değilim.					
23.	Bir konu hakkında bütün bilgilere sahipsem o konu hakkında karar verebilirim.					
24.	Okurken ve bir şeyler öğrenirken sıkılırım.					
25.	İnsanlar benim bilge kişilerin özelliklerine sahip olduğumu söylerler.					
26.	Sıklıkla işleri farklı şekilde yapmanın yollarını bulurum.					
27.	Her zaman sorular sorarım.					
28.	Son kararı vermeden önce bütün ihtimalleri düşünürüm.					
29.	Yeni şeyler öğrenmeyi severim.					
30.	Problemlere sıklıkla herkesi memnun eden çözümler getiririm.					
31.	Her zaman işleri farklı bir tarzda yapmayı severim.					
32.	Çevremdeki birçok şey hakkında her zaman birçok sorum vardır.					
33.	Her zaman yeni fikirlere açığım.					
34.	Farklı şeyleri nasıl yapacağımı öğrenmeyi severim.					
35.	Sıklıkla yanlış kararlar veririm.					
36.	Yeni şeyler meydana getirmeyi sevmem.					
37.	Yeni yerler, insanlar, aşına olmadığım şeyler her zaman ilgimi çeker.					
38.	Karar vereceğim zaman genellikle farklı olasılıkları düşünmem.					
39.	Yeni konular öğrenirken tüm ayrıntıları öğrenmeye çalışırım.					
40.	Bir tartışma sonrasında arkadaşlarımı kolaylıkla barıştırabilirim.					

Ek 2:

Özerk Öğrenme Ölçeği

Sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyunuz. Lütfen her ifadeye mutlaka tek yanıt veriniz ve kesinlikle boş bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim; (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum anlamına gelmektedir.

1.	Yeni öğrenme deneyimlerini severim.	1	2	3	4	5
2.	Bilinen şeyleri yeni yöntemlerle yapma fikrine açığım.	1	2	3	4	5
3.	Zorluklarla başa çıkmayı severim.	1	2	3	4	5
4.	Yeni konular hakkında kendi kendime bilgi edinmeyi severim.	1	2	3	4	5
5.	Dersler zor olduğunda bile sabırla çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4	5
6.	Ödev son teslim tarihleri beni derse daha iyi motive eder.	1	2	3	4	5
7.	Öğrenme deneyimlerimle ilgili sorumluluk alırım.	1	2	3	4	5
8.	Zaman yönetimim iyidir.	1	2	3	4	5
9.	Ödev teslim tarihlerine uymada iyiyim.	1	2	3	4	5
10.	Etkili çalışma için zamanımı planlarım.	1	2	3	4	5
11.	Derse başlamak için asla bahane üretmem.	1	2	3	4	5
12.	Kendi kendime çalışmak beni mutlu eder.	1	2	3	4	5

Ek 3:

Alt Boyutlar		Ölçek Maddeleri				Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim Yok	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri	1	Öğrenmeye karşı meraklıyım.								
	2	Yeni ve farklı fikirleri dinlemeyi severim.								
	3	Mevcut bilgiler dışında yeni bilgiler edinmeye yönelik çaba gösteririm.								
	4	Ülkemizde ve dünyada meydana gelen yenilikleri takip ederim.								
	5	Dünyadaki değişim ve yeniliklere yönelik fikir sahibiyim.								
	6	Çeşitli kaynakları takip ederek farklı bilgiler ve fikirler edinirim.								
	7	Güvenilir kaynaklardan araştırma yaparak yeni bilgiler edinmeyi severim.								
	8	Günlük hayatta ne tür bilgilere ihtiyaç duyduğumu fark ederim.								

	9	İhtiyaç duyduğum bilgiye doğru kaynaklardan ulaşıyorum.					
	10	Elde ettiğim bilgilerin doğruluğunu farklı kaynaklardan araştırırım.					
	11	Edindiğim ve doğruluğuna emin olduğum bilgileri günlük hayatımda etkili bir şekilde kullanırım.					
	12	Doğruluğuna emin olduğum bilgileri çevremdekilere aktarırım.					
	13	Yazılı, işitsel ve görsel kaynakları düzenli takip ederim.					
	14	TV programlarının öncesinde programın hangi kitleye hitap ettiğini belirten akıllı işaret sembollerinin anlamlarını bilirim.					
	15	Teknolojide meydana gelen gelişmeleri yakından takip ederim.					
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri	16*	Bana anlatılan her bilginin doğru olduğuna inanırım.					
	17*	Benim gibi düşünmeyen kişilerle arkadaşlık yapmak istemem.					
	18*	Beni eleştiren insanlardan hoşlanmam.					
	19*	Okuduğum her bilginin doğru olduğunu kabul ederim.					
	20*	Öğrendiğim konular üzerinde hiç düşünmeden konuşurum.					
	21*	Karşılaştığım sorunlarla mücadele etmek yerine sorunu görmezden gelirim.					
Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri	22	Çalışmalarımı genellikle istekli, coşkulu ve enerjik bir şekilde sürdürürüm.					
	23	Karşılaştığım olumsuz durumları fırsata dönüştürürüm.					
	24	Zamanı iyi planlar ve yönetirim.					
	25	Yaptığım çalışmalarda farklı ürünler ortaya koyarım.					
	26	Karmaşık ve zor işlerle uğraşmayı severim.					
	27	Yoğun bir merak duygusuyla her şeyi gözlemler ve incelerim.					
	28	İnsanların hayatını kolaylaştıracak yöntem ve teknikler üzerine düşünürüm.					
	29	Alışılmışın dışında, yeni ve yararlı fikirleri üretir ve uygularım.					
	30	Gelecekte dünyada ortaya çıkabilecek ihtiyaçlar hakkında düşünür ve buna yönelik araştırmalar yaparım.					
	31	Geliştirdiğim ürünleri çevremdekilere rahatlıkla sunarım.					
Uk ve Lid	32	Farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurmaya çalışırım.					

	33	Grup çalışmalarında genellikle grubun lideri olarak görev yaparım.					
	34	Kendimle birlikte çevremdeki kişilerin yeteneklerini geliştirmelerini katkıda bulunurum.					
	35*	Grup çalışmalarının zaman kaybı olduğunu düşünürüm.					
Kariyer Bilinci	36	Bana verilen görevi başarıyla yerine getirmek için gayret gösteririm.					
	37	Gelecekte sahip olmak istediğim mesleğe ilişkin bir kararım vardır.					
	38	Mesleklerin özelliklerini araştırarak kendime en uygun mesleği belirlemeye çalışırım.					
	39	Gelecekte yapacağım meslekte başarılı olmayı isterim.					
	40	Hayatımın bu evresinde aldığım kararların, geleceğime yöne vereceğinin farkındayım					
	41	Kişisel gelişimime ve gelecekteki kariyerime katkı sağlayacak fırsatları değerlendiririm. (staj, kurs, kongre, seminer, eğitim vb.)					

CHANGES IN CHILD PSYCHOLOGY AND SKILLS TO OVERCOME THEM

NİLUFAR TURSUNBAEVNA MIRZAEVA⁶⁹

ÖZET

One of the major British specialists in the Sox of child psychology was M.Ratter offers the criteria in the tune to satisfy all deviations in behavior: 1.When considering child development, it's important to account for age-specific traits and gender. Behaviors vary by age; for instance, toddlers may become anxious when not seeing their caregivers briefly, a common reaction unlike in teenagers. While boys and girls generally exhibit similar behaviors, cross-gender traits are observed, with some boys displaying traits typically associated with girls and vice versa, though complete crossover is rare. 2. Long continuation of the cartilage. Almost every child experiences a state of unwillingness to go to school for some opportunity. This condition can last a few days or a few weeks. If it lasts for months or years, it is natural for adults to have anxiety. 3. Behavioral situations can cause vaccinative changes in the behavior and emotional state of children. Not every person's development goes smoothly. The burden of psychological development is characterized by a bump and drop, and in some vaccines children show very impressive, and sometimes enough — qualities that can show karshilik and adapt to the conditions. Such changes occur depending on the child's ghost conditions. For many children, the birth of a younger child in the family is the reason for such changes. The change of school or class is also a stressful situation for the child, exacerbating the anxiety in it. 4. The behavior of the child should be assessed at chikkan Khol, due to the nuktai point of view of the mukhit requirements that are blinding him. Therefore, it is necessary to take into account the socio-cultural differences that exist in society. 5. To determine the degree of violation of discipline, muxim has ahamit. Some symptoms are more common compared to the head. Children prone to deviations in the field of hissii or behavior, especially if these deviations affect different aspects of psychic development, that is, disorders in one area negatively affect other Sox, require attention in Aloxi. 6. Symptom, repetition and level of signs. 7. When a child's behavior is taxing, it is important not to compare the manifestations of this behavior with the recognized norms, but to take into account the characteristics that are characteristic of this particular child. 8. Dependence of external signs on the situation. It is not without benefit that attention is paid to the situation in which the Hulk is manifested, even if the monster is not very sensitive. Because it is this kind of device that can help to anicize the dynamics of the development of the problem. So kilib, M.Ratter believes that the formation of discipline in a child will have a positive effect on a higher level if it is carried out in the hall, which embodies all the prejudices in yukori. It is necessary to take into account in what way the factors affect the development of deviance in behavior.

Anahtar Kelimeler: child psychology, character, discipline

⁶⁹ Prof. Dr., Tashkents State Technical Uuniversity, Mirzaevanilufar241@gmail.com

CHANGES IN CHILD PSYCHOLOGY AND THE SKILLS FOR OVERCOMING THEM

Nilufar Tursunbaevna MIRZAEVA

Psychologist of Tashkent state

Technical university named after Islam Karimov

e-mail: mirzaevanilufar 241@gmail.com

Annotation

During adolescence, the child's life conditions and activities change a lot, and the reconstruction of his psyche takes place. New forms of dealing with equals will appear. Changes occur in the social status of the teenager in the team, and the demands on him from parents and teachers increase.

At this age, a teenager temporarily separates from the family and school. The importance of parents in the formation of a teenager decreases. Usually he is busy choosing between the formal team and the informal treatment group, and he chooses the group that treats him with respect. It can be a sports or technical club. At the same time, this group can also be a basement where teenagers gather and drink.

Almost every day, we all come across different forms of socially undesirable morality - aggression, harmful habits, illegal actions. Specialists dealing with similar problems have been looking for answers to a number of questions for many years. What could be the reason for such behavior? What forces a person to repeatedly harm himself and others? How to get rid of it? And finally, is it legal to use the terms "deviant behavior", "hard-educated", "deviant"?

The main goal of social pedagogy and the psychology of "Difficult Children" is to help students in the formation of a scientifically based, integrated vision of the modern state of the problems of deviant behavior. Recognizing the value of various psychological concepts to explain deviant behavior, we prioritize cognitive-ethical approaches.

Key words: child, adolescence, morality, education, psychology, skill, problem, etiquette, person, student, concept

The ambiguity of the concept of "difficult to raise children" and the related terminological confusion is the contradiction between the need for personal freedom inherent in our inner world and the restrictions of society. The very existence of the phenomenon of deviant behavior confirms the fact of the dilemma of "freedom or necessity", even against the expectations of society, it is a subject of personal choice of each person. Another well-known complication is that it is necessary to search for the problem of deviant behavior in different disciplines, for example, sociology, medicine, law, pedagogy. Existing literature is, as a rule, either very specialized or very general. In this regard, we should emphasize that an unhealthy family environment, insufficient attention to the child in the family, too much free time for the child, dysfunctional families, and the crisis of adolescence and adulthood. the inability to cope and the fact that the parents allowed a gap in the child's education during that period is the

reason for the emergence of "deviant" and "difficult-educated" children, which are becoming a topical issue today, and we can say that it is the main factor. Many measures are being taken to solve the root causes of this problem. Today, it is important for our state to unite the forces of the family, neighborhood, school, and peer group in order to direct children with "difficult upbringing" in a positive direction and to attack the roots of the problem. In general, the role of each socialization institution is incomparable in the proper socialization of the child and finding his place in society.

The main problem of school social pedagogy is teenagers who are difficult to educate. Boys and girls aged 12-16 are considered teenagers. This period is extremely important in the process of personality formation. At the same time, teenagers are also a difficult period for educators.

At this age, teenagers have problems with adults, especially parents. Parents take care of their child like a young child, and the child wants to get out of this care. Therefore, many conflicts arise in his relationship with adults, and the child becomes more critical of the opinions of adults. The nature of relations with adults also changes: from the position of submission, the child wants to move to the position of equality. At the same time, the nature of interactions with peers also changes. Adolescents are born with a sense of greatness, and the feeling is manifested in the desire to be independent, to go against the wishes of adults. A teenager's interests change much more than a small child. In addition to the desire for creative activity, the instability of interests is also characteristic of a teenager.

Thus, we can distinguish the following characteristics of adolescence:

1. Emotional immaturity;
2. Inability to fully control one's behavior;
3. Inability to correctly evaluate the opportunities and desires to satisfy one's needs;
4. Striving to be big

A teenager is not an adult. He is a person who is at the stage of formation of the most important qualities and aspects of a person. This stage is the period between childhood and adulthood. A person is not yet developed enough to consider himself an adult, but at the same time, he is developed enough to interact with others and follow the requirements of social norms and rules in his actions.

Adolescents are capable of making informed decisions, making conscious actions and being morally and legally responsible for them. It is worth noting that a teenager is a person who is held legally responsible for his actions. Although the law takes into account the social and psychological development of minors and determines limited responsibility for them, we can consider the period of adolescence and adolescence as an age characterized by personal responsibility.

Teenagers with "difficult upbringing" are physically healthy, but their education is disturbed. They lag behind their peers in learning, because their memory, thinking and imagination are not well developed.

Although they enjoy doing something, they don't like to work, they can't force themselves to do something, they can't do it systematically. Teenagers with "difficult upbringing" violate school discipline and order, do not want to study, have conflicts with teachers, peers, and

parents. They drop out of school, they consider themselves unlucky, they become nannies, drink alcohol, take drugs, and commit crimes. It is teenagers who commit suicide as a result of physical or sexual violence.

Pedagogical failure of adolescents is a socio-pedagogical phenomenon, it is a deficiency of family and school education, and it is the result of unsatisfactory implementation of extracurricular education. If the family, school, and non-school institution control the factors that bring up the child, it cannot be controlled on the street. This cannot be reflected in the education process. Because teenagers spend most of their free time on the street. Their behavior, that is, one of their most important social needs, is formed there. The main activity for school-age teenagers is reading. However, studying education is not a means to gain the respect of teachers and peers for teenagers who are difficult to study. Therefore, they look for activities that are important to them outside of school. It is here, in the circle of teenagers like himself, that they are not reprimanded for bad qualities and rudeness, but rather consider these shortcomings as a sign of maturity.

However, the practice of doing social work together with children is emerging at school and in residential areas. This activity unites the school and all social services to solve the problem of child education and protection according to the single plan of educational work in the microdistrict and school. Working according to a single plan will fundamentally change the activity of the school's pedagogical team. Educators participate in the activities of extracurricular children's institutions, class leaders, group educators and work closely with them.

When working with children with difficult pedagogical upbringing, the social pedagogue studies the influence of the school and extracurricular community on their behavior. In order to achieve good results when working with them, a number of conditions must be met:

1. Establishing contact with a teenager;
2. Establish good relations with the teenager;
3. To study his reaction, opinion, aspirations, interests, future plans;

Working with teenagers with difficult upbringing is carried out by filling out a public questionnaire and questionnaire. These methods make it possible to get information about where the groups of pedagogic neglected teenagers appeared.

When working with teenagers with difficult upbringing, the pedagogue should take into account the following parameters: the size of the group, their age and social structure, the place and time of treatment, the content and direction of the group's activities.

It is also important to know the social composition of the social pedagogue group of teenagers. It will be interesting to exchange information and deal with each other in groups of teenagers with different social composition. However, information with false ideas about life can also be distributed in these groups.

The teacher's task:

1. To know the content of group interaction;
2. Educators organize the influence correctly and direct the information in the right direction.

The activities of the groups, which should be established and analyzed, can be divided into two types by time permanent and non-permanent, by direction positive (engaged in work, sports, art being) and negative (smoking, drinking alcohol, gambling).

It should be taken into account that in addition to the teacher, the group of students to whom the teenager belongs also joins this process. In this case, the educator acts as a coordinator and directs the team to re-educate their comrades. A social pedagogue who works with teenagers in a rehabilitation center uses one of the methods to put an ideal plan in front of the student. This morally perfect person helps the formation of a positive behavior of a teenager.

Since child education is considered one of the important conditions of human existence, educational activities are started before the child is born. Nevertheless, in society, we meet children who are prone to negative behavior, unwilling to accept social norms, and unable to control their behavior. Ignoring them because they have such behavior by nature or not developing measures will lead to huge losses for the society.

Therefore, psychologists and pedagogues are the people who help children with changes in their upbringing and behavior.

References

1. Mirziyoev Sh.M. "Critical analysis, strict order, discipline and personal responsibility should be the daily rules of every leader's activity." 2017, 104 pages, Creative House of the Press and Information Agency of Uzbekistan - Publishing House of Uzbekistan.
2. Mirziyoev Sh.M. "We will build our great future together with our brave and noble people" 2017, 488 pages, Creative House of the Press and Information Agency of Uzbekistan - Publishing House of Uzbekistan.
3. Azizkhodjaeva N.N. "Pedagogical technologies and pedagogical skills" Study guide. - T.: Publishing House of the Literary Fund of the Writers' Association of Uzbekistan, 2006.
4. Bern E. Igrri, v kotorie igrayut lyudi. Ludi, kotorie igrayut v igri. / Eric Berne; [per. English to A. Gruzber]. - M.: Eksmo, 2012.
5. Bordovskaya N.V., Rozum S.I. Psychology and pedagogy. Uchebnik dlya Vuzov Peter, 2016.

EĞİTİM SÜRECİNDE OYUNLAŞTIRMA VE MOBİL UYGULAMALARI KULLANMANIN PRATİK YÖNLERİ

ALİSHER TURAKULOV⁷⁰, YEGEMBERDİ TENİZBAYEV⁷¹, ALEXANDER ROGOVOY⁷²

ÖZET

Oyunlaştırma, oyunun didaktik materyalleri öğretmenin ve hazırlamanın ana yöntemi haline geldiği modern eğitimde geniş popülerlik kazanıyor. Eğitim ve oyun mobil uygulamaları, özellikle öğrenilen materyalin kontrol ve özdenetim, doğrulama, pekiştirme araçları olmak üzere en uygun öğrenme araçlarından biri haline gelmiştir. Öğrencilerin konuyu inceleme motivasyonunu artırmaya yardımcı olurlar. Ek olarak, bazı bileşenlerinin modern bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla uygulanmasını sağlayarak, yani derslerde, ders dışı saatlerde uygulanabilen otomatik kontrol ile görevlerin eğlenceli bir şekilde tamamlanmasını sağlayarak öğrenme sürecini optimize etmek mümkün hale gelir. veya isteğe bağlı olarak karma öğrenme ile öğretmenin. Bu bağlamda araştırmamızın amacı, mobil eğitim ve oyun uygulamalarını öğrenme aracı olarak kullanma beklentilerini analiz etmek, büyüleyici bir çalışma, pekiştirme ve asimilasyonun kontrolü amacıyla Birlik platformunda Android işletim sistemi için bir mobil uygulama geliştirmektir. Kazakistan tarihi üzerine materyal ve bilgi teşhisi. Bu makalede açıklanan araştırmanın konusu, Kazakistan tarihi boyunca ilginç ve büyüleyici bir yolculuk için mobil bir eğitim ve oyun uygulamasının geliştirilmesidir. Buradaki sanal dünyanın zorluklarının üstesinden gelmek, arsa boyunca elde edilen bilgiyi kullanma yeteneği ile bağlantılıdır. Bu hedefe ulaşmak için aşağıdaki görevleri çözdük:

- 1) mobil işletim sistemi için oyun geliştirme yazılımına genel bakış;
- 2) mevcut oyun uygulamaları incelenmiştir;
- 3) mobil uygulamanın mimarisi tasarlanmış ve geliştirilmiştir;
- 4) oyun uygulamasının uygulanması uygulanmıştır;
- 5) geliştirilen oyun uygulaması test ediliyor.

Böyle bir uygulamayı kullanmanın beklenen temel sonuçları, hem öğrenciler hem de öğretmenler için ders dışı eğitim de dahil olmak üzere eğitim sürecinin optimizasyonudur; öğrencilerin Kazakistan tarihini inceleme motivasyonunu artırmak; öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin algılarının olumsuz psikolojik etkisini azaltmak.

Anahtar Kelimeler: mobil oyun uygulaması, öğrenme aracı, oyun geliştirme yazılımı, Android işletim sistemi.

⁷⁰ Arş. Gör., Central Asian Innovation University- Shymkent- Kazakhstan, alisher_t84@bk.ru

⁷¹ Doç. Dr., Central Asian Innovation University- Shymkent- Kazakhstan, ukgi.olip@mail.ru

⁷² Doç. Dr., Central Asian Innovation University- Shymkent- Kazakhstan, rog2005@list.ru

EĞİTİM SÜRECİNDE OYUNLAŞTIRMA VE MOBİL UYGULAMALARI KULLANMANIN PRATİK YÖNLERİ

Alisher Turakulov, Yegemberdi Tenizbayev, Alexander Rogovoy
Central Asian Innovation University, Shymkent, Kazakhstan
E-mail: alisher_t84@bk.ru, ukgi.olip@mail.ru, rog2005@list.ru

Özet

Oyunlaştırma, oyunun didaktik materyalleri öğretmenin ve hazırlamanın ana yöntemi haline geldiği modern eğitimde geniş popülerlik kazanıyor. Eğitim ve oyun mobil uygulamaları, özellikle öğrenilen materyalin kontrol ve özdenetim, doğrulama, pekiştirme araçları olmak üzere en uygun öğrenme araçlarından biri haline gelmiştir. Öğrencilerin konuyu inceleme motivasyonunu artırmaya yardımcı olurlar. Ek olarak, bazı bileşenlerinin modern bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla uygulanmasını sağlayarak, yani derslerde, ders dışı saatlerde uygulanabilen otomatik kontrol ile görevlerin eğlenceli bir şekilde tamamlanmasını sağlayarak öğrenme sürecini optimize etmek mümkün hale gelir. veya isteğe bağlı olarak karma öğrenme ile öğretmenin. Bu bağlamda araştırmamızın amacı, mobil eğitim ve oyun uygulamalarını öğrenme aracı olarak kullanma beklentilerini analiz etmek, büyüleyici bir çalışma, pekiştirme ve asimilasyonun kontrolü amacıyla Birlik platformunda Android işletim sistemi için bir mobil uygulama geliştirmektir. Kazakistan tarihi üzerine materyal ve bilgi teşhisi. Bu makalede açıklanan araştırmanın konusu, Kazakistan tarihi boyunca ilginç ve büyüleyici bir yolculuk için mobil bir eğitim ve oyun uygulamasının geliştirilmesidir. Buradaki sanal dünyanın zorluklarının üstesinden gelmek, arsa boyunca elde edilen bilgiyi kullanma yeteneği ile bağlantılıdır. Bu hedefe ulaşmak için aşağıdaki görevleri çözdük:

- 1) mobil işletim sistemi için oyun geliştirme yazılımına genel bakış;
- 2) mevcut oyun uygulamaları incelenmiştir;
- 3) mobil uygulamanın mimarisi tasarlanmış ve geliştirilmiştir;
- 4) oyun uygulamasının uygulanması uygulanmıştır;
- 5) geliştirilen oyun uygulaması test ediliyor.

Böyle bir uygulamayı kullanmanın beklenen temel sonuçları, hem öğrenciler hem de öğretmenler için ders dışı eğitim de dahil olmak üzere eğitim sürecinin optimizasyonudur; öğrencilerin Kazakistan tarihini inceleme motivasyonunu artırmak; öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin algılarının olumsuz psikolojik etkisini azaltmak.

Anahtar Kelimeler: mobil oyun uygulaması, öğrenme aracı, oyun geliştirme yazılımı, Android işletim sistemi, Birlik platformu

Şu anda, mobil oyun pazarı hala ayakta değil ve aktif olarak gelişiyor. Motivasyon acil bir öğrenme sorunu olmaya devam ediyor. Etkileşimli öğretim yöntemlerinin tanıtılması, bu sorunun çözümüne katkıda bulunan alanlardan biridir. Oyun kaynaklarının katılımı, öğrenme sürecine duygusal bir renk verir, onu daha parlak ve daha ilginç hale getirir. Standart eğitim, büyük zorluklarla bilgi edinmeyi amaçlamaktadır. Oyunlaştırma ise ciddi bir konuya hafiflik ve oynaklık kazandırmaya çalışır. Oyunun öğretime girmesi, öğrencilerin bilgi edinmeye ilgi duymalarına yol açar. Dijital video oyunlarında öğrenmenin sorunları [1] 'de incelenmiştir. Oyun öğrenimi için çok önemli olan, çeşitli video oyunlarında sürekli kullanılan geri bildirim mekanizmasıdır. Katılımcılar, beklenmedik bir şekilde kendi başarılarıyla sunulduklarında ve beklemedikleri ödüller verildiklerinde yakalanır ve oyuna dahil olurlar. Bu nedenle amacımız, Birlik platformunda Android işletim sistemi için Kazakistan tarihini incelemek için eğitici bir oyun geliştirmektir.

Çalışmamızın teorik ve metodolojik temeli, üç boyutlu etkileşimli alanın bilgisayar modellemesine, mobil teknolojilere, bilgisayar oyunlarına ve eğitimdeki uygulamalara dayananlar da dahil olmak üzere elektronik oyun teknolojilerini kullanma pratiğinin incelenmesine adanmış modern eserlerin materyalleriydi [2-4]. Bu tür elektronik eğitim sistemlerini kullanma pratiğinin genişletilmesi, Kazakistan tarihini öğretme ve kendi kendine öğrenme konusunda yeni umutlar doğuracaktır. Geliştirilen mobil uygulamanın kullanımından beklenen sonuçlar, hem öğrenciler hem de öğretmenler için öğrenme sürecini (ders dışı öğrenme dahil) optimize edecekleri, öğrencilerin Kazakistan tarihini inceleme motivasyonunu artıracakları, öğrencilerin olumsuz psikolojik etkilerini azaltacakları için her

şeyden önce pratik öneme sahiptir.' eğitim sürecinin algılanması. Oyun öğrenme yöntemleri, bir öğretmenin ve öğrencilerin eğitim, yetiştirme ve gelişim hedeflerine ulaşmayı amaçlayan bir dizi oyun etkinliği yolu olarak tanımlanır. Bu tür etkinliklerin yollarından biri, oyun bilgisayarı programlarının, yazılım komut dosyalarının ve uygulamalarının kullanılmasıdır. Oyun etkinliği sürecinde öğrencilerin yüksek derecede bilişsel etkinliği nedeniyle oyun yöntemlerinin etkinliği, oyunlaştırma veya oyunlaştırma adı verilen öğrenmeye ayrı bir yaklaşımın geliştirilmesini önceden belirlemiştir.

Oyunlaştırmanın temel ilkesi, kullanıcıdan sürekli ölçülebilir geri bildirimlerin alınmasını sağlamak ve kullanıcı davranışının dinamik olarak ayarlanması olasılığını sağlamaktır. Oyunlaştırma için, uygulamanın temeli olacak bir hikaye, bir arsa oluşturmak önemlidir. Bu, kullanıcının bir aidiyet duygusu yaratmasına, herhangi bir hedefe ulaşmaya ilgi duymasına olanak tanır. Oyunlaştırmanın bir diğer önemli yönü, kullanıcılar yeni beceriler ve yetkinlikler kazandıkça hedeflerin ve hedeflerin kademeli olarak değişmesi ve karmaşıklaşmasıdır. Oyunlaştırmanın ana yönleri:

- dinamik arsa - kullanıcının dikkatini ve tepkisini gerçek zamanlı olarak gerektiren senaryoların kullanımı;

- etkileşim - kullanıcının uygulama ile etkileşimli iletişimini sağlayan çok çeşitli teknikler, oyunların kullanıcılar arası etkileşim özelliği;

- sanal ödüller, durumlar, puanlar, sanal ürünler gibi oyuna özgü senaryo öğelerinin kullanılması; estetik tasarım - duygusal katılımı teşvik eden genel bir izlenim yaratmak [5].

There are a number of Internet resources that allow you to study certain disciplines, sections, programming languages in a playful way, for example: codeacademy.com – an electronic resource aimed at learning programming in JavaScript, HTML, Python; Lingualeo, Duolingo – for learning foreign languages, web 2.0 resource applications learningapps.org etc. These Internet resources can be used both in classroom classes and for self-study of the subject or individual sections of the discipline.

The communicative orientation of mobile applications for studying history increases the motivation of students to the process of mastering history. The communicative-oriented method, modeling the process of communication and the closest to real conditions, is today the methodological standard for teaching the history of Kazakhstan.

Until recently, it was very difficult to provide opportunities that will contribute to the implementation of this method at the university, but with the introduction and widespread use of various mobile devices and special applications for them, new and more effective ways to solve the above tasks have appeared.

Elektronik, bilgi ve iletişim teknolojileri ve ağları ile etkileşimli eğlence endüstrisindeki gelişmeler sayesinde günümüzde bilgisayar ve mobil cihazlara yönelik eğitsel oyunlar ve uygulamalar, eğitimde oyun yöntem ve teknolojilerinin başarılı bir şekilde uygulanmasına hizmet eden elektronik öğrenme ve kendi kendine eğitim araçları arasında değerli bir yer tutmaktadır.

Modern eğitimin zorlukları, öğrencilerin internet nesli, siber nesil veya çevrimiçi öğrencilerdir. İnternet kaynaklarını yeterince erken kullanmanın teknik tarafında ustalaşırlar ve bilgisayar araçlarıyla çalışmak için motive olurlar. Araştırmacılara göre [4], modern bir gencin bilişsel sistemi değişti: örneğin, eğitim materyalleri öncelikle bilgi aktarımı biçimi nedeniyle dikkat çekiyor – ekranlar ve ses efektli parlak görüntüler aracılığıyla.

Geliştirilmekte olan uygulamanın genel konsepti, tarihe odaklanarak macera türünde uygulanacak bir 2D oyundur. Oyunun anlamı, Kazakistan tarihinin belirli bir bölümünü şakacı bir şekilde incelemek, kendinizi tarihe kaptırmak, tarihi kendi teninizde hissetmektir. Oyuncu kendini oyuna tamamen kaptırır, böylece ülkesinin geçmişi hakkında daha fazla şey öğrenir.

Oyunun ana karakteri hikayeyi hiçbir şekilde etkilemeyecek, ancak her yıl kronolojik sırayla hikaye boyunca ilerleyecektir. Buna ek olarak, oyun sırasında oyuncu doğru cevaplara itilecektir. Yani oyun, oyuncu hikayeyi bir şekilde çarpıtmak istese bile başarılı olamayacak şekilde inşa edilmiştir. Oyun, Kazakistan'ın oluşum tarihinin gidişatını şu ya da bu şekilde etkileyen en önemli olayları gösteriyor. Kazakistan Tarihinin ana tarihi olaylarını tanımanın yanı sıra, oyuncu kendini halkımızın kültürüne ve geleneklerine tamamen kaptırarak ufkunu zenginleştirebilecek.

Konu alanını analiz ettikten sonra, Kazakistan tarihini incelemek için halihazırda var olan uygulamaların esas olarak turistler için geliştirilen referans ve bilgi sistemleri olduğunu öğrendik. Örneğin, "Kazakistan - Büyük Bozkırın Ülkesi" mobil uygulaması ülkemiz hakkında çeşitli bilgiler içeren bir bilgi ve referans sistemidir. Coğrafya, tarih ve kültürden ekonomiye, turizme ve uluslararası ilişkilere kadar çok çeşitli konuları kapsar. Program, Kazakça, Rusça, İngilizce ve Çince dillerinde yüzlerce benzersiz fotoğrafın yanı sıra videolar, 3D nesnelere, panoramik turlar, infografikler ve etkileşimli haritalar içeriyor. Uygulama, Kazakistan'ı ziyaret edecek yabancı vatandaşların yanı sıra turistler, öğrenciler, araştırmacılar, gazeteciler ve iş dünyasının temsilcileri gibi çok çeşitli insanlar için vazgeçilmez bir yardımcıdır.

Kazakistan tarihi hakkındaki bilgileri test etmek için uygulamalar da vardır, örneğin, bmt'ye hazırlanmak için Kazakistan tarihi ile ilgili güncel bir soru veritabanı içeren Tarikh simülasyon uygulaması.

Ancak Kazakistan Cumhuriyeti tarihini eğlenceli bir şekilde, yerli topraklara, tarihine ve kültürüne olan ilgiyi artırmak için tasarlanan eylem türünde incelemeye yardımcı olacak uygulamalar bugüne kadar geliştirilmemiştir. Bu, çalışmamızın amacını belirledi.

Geliştirmeye başlamadan önce, oyun geliştirme için aşağıdaki gereksinimleri karşılayacak bir platform seçmek gerekiyordu:

- 1) mobil cihazlar için geliştirme yeteneği;
- 2) 2D oyunlar geliştirme becerisi;
- 3) kullanım kolaylığı;
- 4) yüksek kaliteli belgelerin mevcudiyeti;
- 5) serbestçe dağıtılır.

Bu gereksinimlere dayanarak, Windows ve OS X işletim sistemleri altında çalışan iki boyutlu ve üç boyutlu uygulamalar ve oyunlar geliştirmek için platformlar arası bir araç olan Unity 5 seçildi. PC, Linux, Mac, iOS, Android, Xbox One, PS4 vb. Gibi en ünlü platformlar için geliştirmenize olanak tanır.

Birlik, birkaç pencereye bölünmüş çok basit bir arayüze sahiptir:

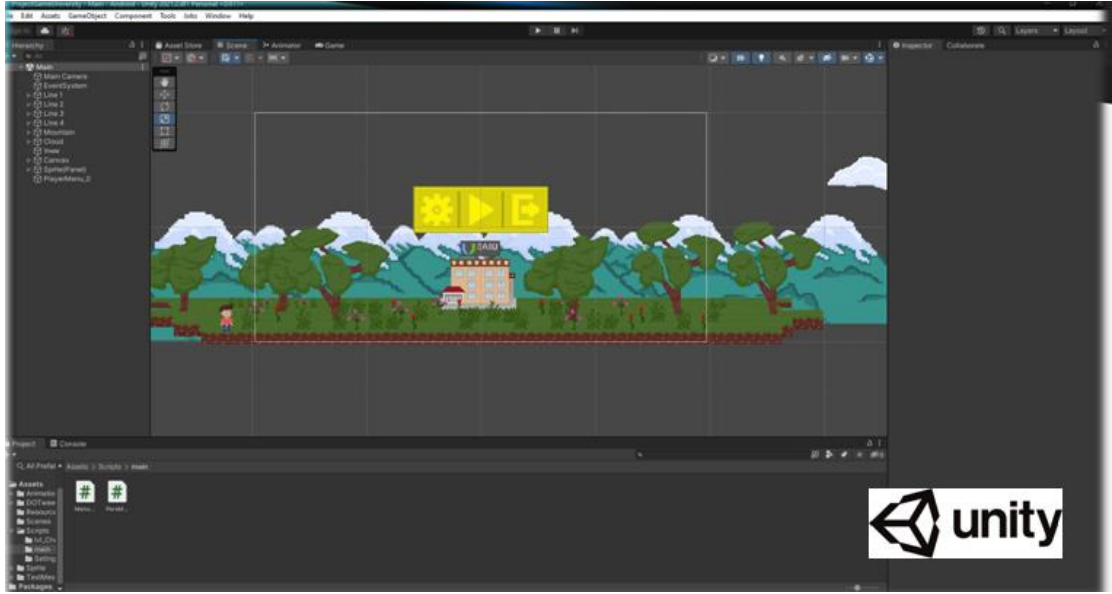
- Hiyerarşi, sahnede gruplandırılabilen tüm nesnelere adları nerede;
- Oyun alanını istediğiniz açıdan görüntüleyebileceğiniz sahne; Seçilen nesnenin ve bileşenlerinin tüm özelliklerini içeren Müfettiş;
- Tüm proje malzemelerinin bulunduğu proje;
- Araçlar menüsünün bulunduğu araç çubuğu.

Unity'deki bir proje sahnelere ayrılmıştır - kendi nesne kümesini, komut dosyalarını ve ayarlarını içeren ayrı dosyalar. Oyun mantığının ana amacı, bileşenleri içeren bir varlık olan bir oyun nesnesidir. Unity ayrıca oyuncuların ilgisini çekmek, elde tutmak ve para kazanmak için entegre hizmetler sunar. Böylece Birlik lehine seçim, aşağıdaki avantajlarıyla ilişkilendirildi [6, 7]:

- 1) kullanım kolaylığı ve mastering kolaylığı;
- 2) yüksek kaliteli dokümantasyon;
- 3) Unity kullanan geniş bir geliştirici topluluğu;
- 4) istenilen proje için geliştirme ortamını özelleştirme ve iyileştirme becerisi;
- 5) entegre para kazanma ve analiz hizmetleri;
- 6) çapraz platform.

Bu seçimi yaptıktan sonra, kontrol düğmeleriyle ana menünün bir prototipini geliştirdik: Ayarlar, Başlat, Çıkış (soldan sağa, Şekil 1).

Oyunun grafiklerini oluşturmak için yüksek çözünürlüklü raster grafiklerle çalışabilen bir grafik düzenleyiciye ihtiyacınız var. Oyunlar için bitmapler oluşturmak için piyasadaki en iyi çözüm Adobe Photoshop'tur, ancak ücretsiz değildir, bu nedenle bu yazılım ürününün işlevselliğe en çok benzeyen ücretsiz bir analogunu bulmanız gerekir. Bunlardan birkaçı vardı, kullanılacak olanları düşünelim.



Şekil 1. Unity 5 kullanılarak oluşturulan ana menünün prototipi

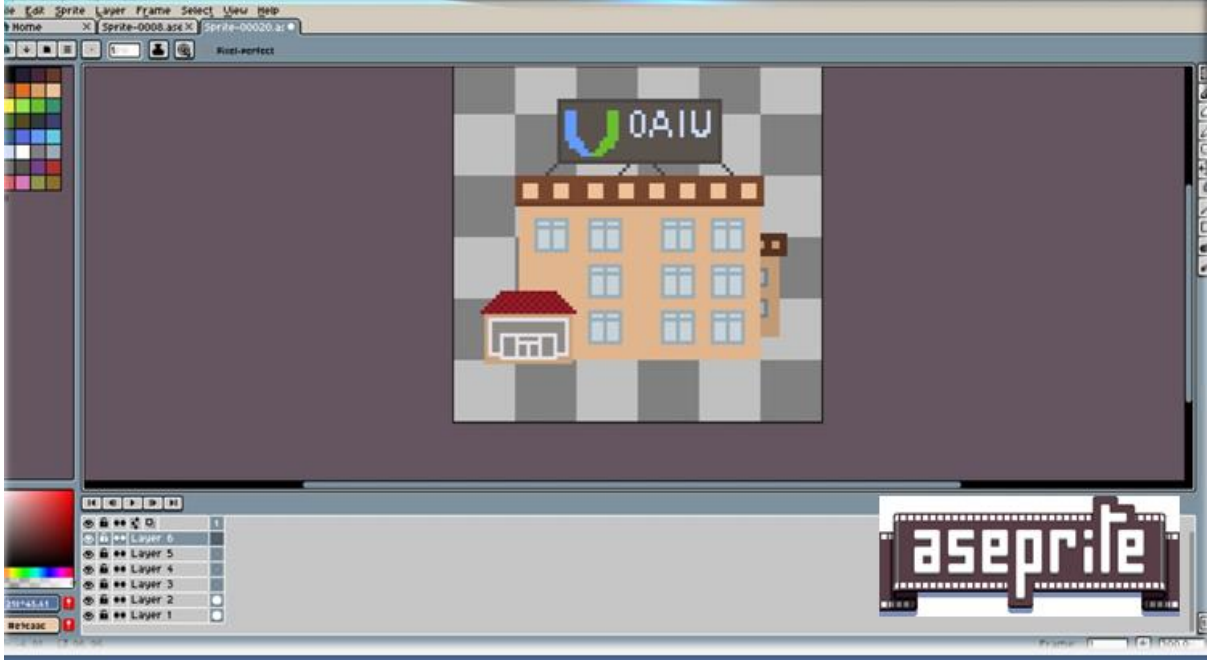
GİMP, raster görüntüler oluşturmak ve işlemek için bir program olan serbestçe dağıtılmış bir raster grafik düzenleyicisidir. Adobe Photoshop'un en iyi analoglarından biri. İşlevlerinin çoğunu uygular. GİMP, katmanlar ve saydamlıkla iyi çalışır ve ayrıca birkaç katman karıştırma modundan birini ayarlayabilirsiniz. Bu düzenleyicinin renk, düzey ve eğrilerle çalışmak için birçok işlevi vardır. Araç seti, fırçalar, pullar, damlalık, çeşitli seçim türleri, tuvalin konumunu değiştirme, degrade, kalem vb. Gibi araçları içerir. Dezavantajlardan, arayüzün rahatsızlığına dikkat çekmeye değer.

Aseprite, raster grafikleri düzenlemek ve oluşturmak için kullanılan bir programdır. Bu, piksel grafik tarzında animasyon için bir editördür. Basit ve kullanışlı, ustalaşmak için çok zaman gerektirmez. Her biri zaman ve saydamlık içinde ayarlanabilen çerçevelerle çalışır. Bir zaman çizelgesi var. Katmanlar var. Animasyon GIF veya webp'ye dışa aktarılır. Animasyon ilmeklenebilir. Diğer programlarda oluşturulan "gif'leri" düzenleyebilirsiniz. Program, kullanıcıyı piksel dünyasına o kadar daldırır ki, arayüz bile Piksel sanatı tarzında yapılır (Şekil 2).

Haysiyetler:

1. Anlaşılması kolaydır, ayrıca birçok eğitim "kılavuzu" vardır (ipuçları, talimatlar).
2. Bir ruslaştırıcı var.
3. Paletle çalışmak uygundur, paleti eklenen görüntüden kopyalamak da dahil olmak üzere kendiniz de oluşturabilirsiniz.
4. İyi ve anlaşılır bir araç seti.
5. Piksel sanat tarzında güzel, atmosferik tasarım.
6. Yüksek kaliteli animasyonlar oluşturabilirsiniz.
7. Çok çeşitli şablonlar ve dosyalarla rahat çalışma.
8. Düşük maliyetli.

Dezavantajlardan belki birkaç işlev eksiktir ve çalışma panelinde küçük rahatsızlıklar vardır (örneğin, paneli katmanlarla sürükleyemezsiniz) – ancak bu kritik değildir.



Şekil 2. Uygulamanın ana ekranının çizimi ile Aseprite programının arayüzü

Uygulama programı kodunun kendisi C # ile oluşturulur. Bu dil, BT pazarında yoğun olarak gelişen ve büyük talep gören en iyi dillerin başında haklı olarak yer almaktadır. En basit programlardan, her gün milyonlarca müşterinin geçtiği devasa web hizmetlerine kadar değişen C # kullanılır. Modern haliyle, C # birçok şey yapabilir. Bugün, popüler diller listelerinde lider konumda olması hiçbir şey için değildir, çünkü temelinde istediğiniz hemen hemen her projeyi oluşturabilirsiniz.

Siteden veri okumak ve konsola çıktı almak için bir program yazmanız gerekip gerekmediğini varsayalım – sorun değil. Bir web sitesi oluşturmanız, Windows için bir uygulama oluşturmanız, bir sinir ağı yazmanız, bir oyun yapmanız veya bir mobil uygulama yazmanız gerekir – tüm bunlar bu dil için mevcut olan farklı kütüphaneler ve çerçeveler kullanılarak yapılabilir. Dilin temel sözdizimini inceledikten ve ardından çeşitli eklemelerini (başka bir deyişle kütüphaneleri) inceledikten sonra, istediğiniz hemen hemen her şeyi yapabilirsiniz.

Ayrıca Unity oyun motorunun ortaya çıkmasından sonra bu dil piyasada ek güç kazanmıştır. Şimdi, temelinde, mega popüler Unity motoruyla birlikte, herhangi bir türden ve herhangi bir karmaşıklıktan kolayca ve hızlı bir şekilde oyunlar oluşturabilirsiniz.

Bu nedenle, uzun süreli oyun için tasarlanmış tek kullanıcı bir oyun uygulaması tasarlamamız ve uygulamamız gerekiyor. Uygulama aşağıdaki gereksinimleri karşılamalı ve kullanıcıya aşağıdaki özellikleri sağlamalıdır:

- 1) oyun uygulamasını başlatırken, kullanıcının hemen oyuna dahil olması gerekir;
- 2) kullanıcı, kaynak sayısı ve saniyede kaynak girişi hakkındaki bilgilere erişebilmelidir;
- 3) uygulama mobil cihazlar için tasarlandığından, kullanıcı arayüzü ile eylemlere erişmek için tüm işlevsel düğmeler ekranın altında bulunmalıdır ve bu, bunları yatay yönde kullanmanın rahatlığından kaynaklanmaktadır;
- 4) ana oyun alanı izometrik bir projeksiyonda uygulanmalıdır;
- 5) uygulama, Android işletim sisteminde 2.3'ten düşük olmayan bir sürümle çalışmalıdır.

Birlik platformu, her oyun nesnesinin bir veya daha fazla bileşenden oluşan bir varlık olduğu Varlık Bileşen Sistemi (ECS) mimari modelini kullanır. Bileşenler sırayla ek davranış veya işlevsellik ekler [8].

Böylece, bir varlığın davranışı, bileşenler eklenerek veya kaldırılarak çalışma zamanında değiştirilebilir.

Bu, derin ve geniş bir kalıtım hiyerarşisinin belirsizliği, algılanması zor ve desteklenmesi ve genişletilmesi sakıncalı sorunlarının çözülmesini mümkün kılar.

Bu tasarım deseni yeni başlayanlar ve küçük projeler için harikadır, ancak büyük projeler için farklı bir yaklaşıma ihtiyaç vardır. Ecs'nin genel ilkeleri diğer mimari kalıplarla iyi uyumludur ve ecs'nin üzerine eklentiler yapmanıza izin verir. Aşağıdakilerin seçildiği birkaç model göz önünde bulunduruldu: Model-Görünüm-Denetleyici, Durum, Tekil.

Model-View-Controller (MVC), bir eklenti oluşturmak için mimari bir model olarak seçildi - uygulama verilerini üç ayrı bileşene bölme kavramı: model, görünüm, denetleyici.

- 1) Model - verileri depolar ve depolanan verileri değiştirerek denetleyici komutlarına yanıt verir;
- 2) Görünüm - Kullanıcı arayüzü ve veri modeli ekranı;
- 3) Denetleyici - uygulamanın kontrol mantığı.

Oyunda, her MVC bileşeni, oyun aşamasında görüntülenmeyecek ve tek bir örnekte olacak ayrı bir oyun nesnesi olarak uygulanacak ve Görünüm bileşeni, Durum deseni kullanılarak kontrol edilecektir.

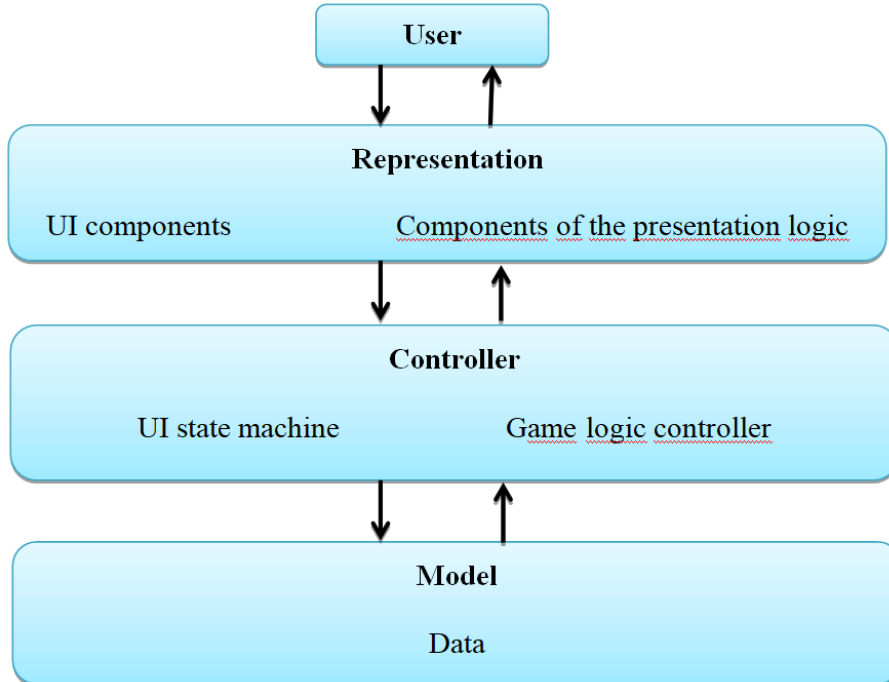
Durum modeli, Durum Makinesi nesnesi kullanılarak değiştirilen durumlardaki değişikliklere yanıt veren davranışsal kullanıcı arabirimini (UI) kontrol etmek için kullanılacaktır. Durumları değiştirmek için denetleyici Durum Makinesine bir mesaj gönderir.

Komut dosyalarını bağlamak için üretken bir Tekil tasarım deseni kullanılır. MVC nesnelere ve Durum Makinesi sınıfına genel bir erişim noktası sağlar. Bu model, istenen nesnenin tek bir örneğine kontrollü erişim sağlar.

Sonuç olarak, Unity platformunda iyi ölçeklenebilir tek kullanıcı projeler yapılmasına olanak tanıyan MVC modeline dayalı bir mimari tasarlandı (Şekil 3).

Kullanıcı arayüzü, kullanıcı arayüzlerini doğrudan düzenleyicide oluşturmanıza ve yapılandırmanıza olanak tanıyan Unity UI sistemi kullanılarak uygulanır. Tüm UI nesnelere oyun nesnelere, ancak kamera dikdörtgeninin düzleminde bulunurlar. Ana nesne, kullanıcı arayüzünün tüm nesnelere oluşturulmaktan sorumlu olan Tuvaldir, diğer nesnelere onun alt öğeleridir.

Kullanıcı arabirimi nesnelere, nesnenin kameranın dikdörtgen düzlemindeki konumundan ve ölçeklenmesinden sorumlu olan RectTransform bileşenini içerir.



Şekil 3. Oyun uygulamasının mimari diyagramı

Kullanıcı arayüzünün uygulanmasında kullanılan ana nesne türleri:

- 1) Kullanıcı arayüzü.Düğme - standart bir düğme, tıklandığında belirtilen olaylar yürütülür;
- 2) Kullanıcı arayüzü.Resim - Unity UI sisteminde hareketli grafikleri görüntülemek için kullanılır;

3) Kullanıcı arayüzü.Metin - Unity UI sisteminde metin ve yazı tipi ayarlarını görüntülemek için kullanılır.

Kullanıcı arayüzü, kontrol düğmeleri, anahtar karakterler (öğrenci, öğretmen), tarihi nesnelere, tarihi nesnelere (anahtar ipuçları) gibi bölümlerden oluşur (Şekil 4-6). Oyun, her biri Kazakistan tarihinin belirli tarihsel dönemlerini kronolojik sıraya göre düzenlenmiş 8 seviyeden oluşmaktadır. Her seviyenin geçişi sırasında, ana karakter (öğrenci) bulmacaları çözer, görevleri yerine getirir, geçmişin çeşitli nesnelere, örneğin aletler, ev eşyaları, silahlar vb. Keşfeder.



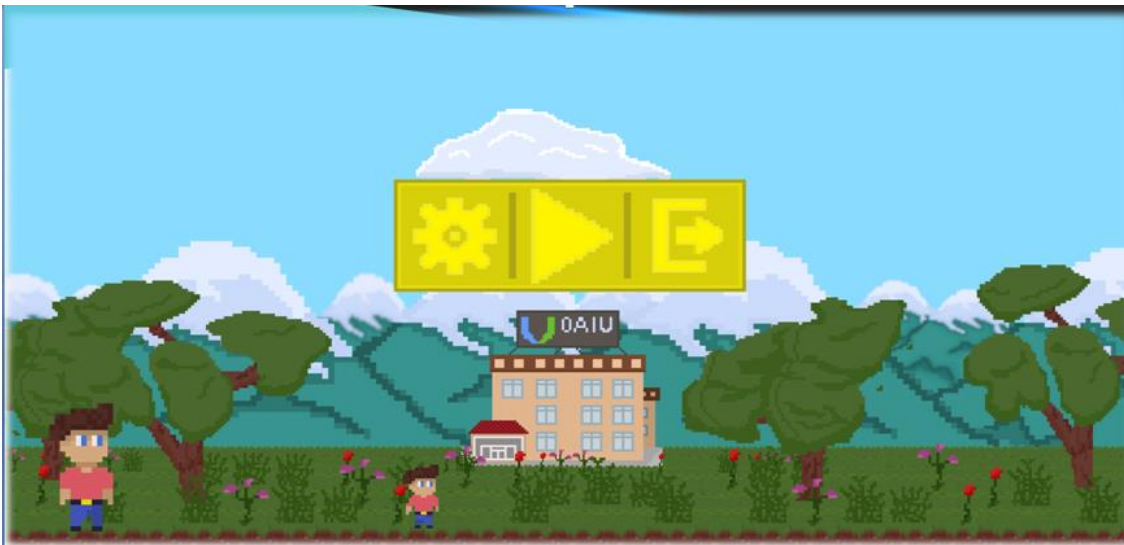
Şekil 4. Anahtar karakterler

Kontrol düğmeleri (Şekil 5) durumları değiştirmekten ve menüyü başlatmaktan sorumludur. Durum Makinesi komut dosyasında bulunan yöntemi yürütür. Kullanıcı arayüzüdür.Düğme elemanları.



Şekil 5. Kontrol düğmeleri

Thus, the main menu of the application being developed will look like this (Figure 6).



Şekil 6. Oyunun ana menüsü

Sonuç olarak, buradaki sanal dünyanın zorluklarının üstesinden gelmenin, arsa boyunca elde edilen bilgiyi kullanma yeteneği ile ilişkili olduğuna dikkat edilmelidir. Öğrencilerin ek bilgi almalarını sağlayan elektronik eğitim ortamlarının yanı sıra bağımsız olarak ve (veya) bir öğretmenin yardımıyla eğitim programının bir bölümünde ustalaşmalarını sağlamak son derece önemlidir.

Bu nedenle, eğitim ve oyun mobil uygulamaları, öğrencilerin tarihini incelemeye yönelik motivasyonlarını artırmaya olanak tanıyan en uygun öğrenme araçlarından biri (özellikle kontrol / öz kontrol, doğrulama, edinilen materyalin pekiştirilmesi araçları) haline gelebilir. Ülkelerinin bir yandan ve diğer yandan öte yandan, bazı bileşenlerinin modern bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla uygulanmasını sağlayarak öğrenme sürecini optimize etmek, yani – öğretmenin isteği üzerine ders sırasında, ders dışı saatlerde veya karma öğrenme ile uygulanabilen otomatik kontrol ile tarih görevlerinin eğlenceli bir şekilde tamamlanmasını sağlamak.

Kullanılmış Literatür

1. Toh W., Lim, F.V. Learning in digital play: a dual case study of video gamers' independent play// Research and Practice in Technology Enhanced Learning, volume 17, 2022, pp. 1-17.

2. Ishak, Shahrul Affendi, Umi Azmah Hasran, and Rosseni Din. 2023. "Media Education through Digital Games: A Review on Design and Factors Influencing Learning Performance" Education Sciences, vol. 13, no. 2. pp. 1- 20.

3. Schofield D. (2014). A virtual education: Guidelines for using games technology. Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice, 13, 25-43.

4. Paraskeva F., Mysirlaki S., Papagianni A. Multiplayer Online Games as Educational Tools: Facing New Challenges in Learning// Computer Education, 2010, 54, 498–505.

5. Wong Y.S, Maizatul H.M.Y. (2014). Computer Game as Learning and Teaching Tool for Object Oriented Programming in Higher Education Institution// Procedia – Social and Behavioral Sciences. Vol. 123, pp. 215–224.

6. Pa.Megha L.Nachammai, T.M.Senthil Ganesan, "3D Game Development Using Unity Game Engine," SSRG International Journal of Computer Science and Engineering , vol. 5, no. 4, pp. 15-18, 2018

7. Afzal Hussain, Haad Shakeel, Faizan Hussain, Nasir Uddin, Turab Latif Ghouri. Unity Game Development Engine: A Technical Survey //University of Sindh Journal of Information and Communication Technology (USJICT) Vol.4(2), pg.: 73-81

8. David Baron. Game Development Patterns with Unity 2021 - Second Edition. Explore practical game development using software design patterns and best practices in Unity and C#. - London: Packt Publishing, 2021.– 246 p.

UZAKTAN DİL ÖĞRENİMİNİN TEORİK YÖNLERİ

BAKYT AİTBAYEVA⁷³

ÖZET

Makale, modern eğitim sürecinin acil bir görevi olan yetişkinler için yabancı dilin uzaktan öğrenimine ilişkin kavramsal aygıtın teorik temellerini ve sorunlarını tartışmakta, yetişkinleri yabancı dil öğrenmeye teşvik eden nedenleri gösteren istatistiksel veriler sağlamakta ve aşağıdaki hususları vurgulamaktadır: Yetişkinler için uzaktan eğitimin özellikleri ve avantajları. Makale, dil derslerinde bilgi teknolojilerini etkili bir şekilde kullanmanın yollarından bahsediyor. Çağın gereklerine uygun olarak dil derslerinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin zengin olanaklarından yaygın biçimde yararlanmak gerekmektedir. Dil öğretiminde iletişimsel hedeflere ulaşmak için etkili yöntemlerin kullanılması öğretmenin becerisine bağlıdır. Yani konuşma eylemleri için çeşitli görev türlerinin kullanılması gerekir. Durumsal görevleri kullanmak genellikle daha etkilidir. Çevrimiçi dil eğitiminde "iletişimsel alıştırmalar sırasında öğrencinin telaffuz ve iletişim becerilerinin nasıl test edileceği" de dahil olmak üzere ne kadar eğitim içeriği sağlandığı dikkate alınır. Dil öğretiminin içeriğindeki bu tür sorunlar, öğretim yöntem ve araçlarının kullanımında yaratıcı bir yön izlenmesi gerektiğini göstermektedir. Dil öğretiminde bilişim teknolojilerinin etkin kullanımı, dil öğrenenlerin ilgilerinin artmasına yardımcı olmaktadır. Öğrenme sürecinde eğitimin kalitesinin artmasına yardımcı olur. Microsoft şirketinin sunduğu ürünlerin sınıfta akılcı kullanımı, öğrencilerin yaratıcı çalışma becerilerini oluşturur. Öğrencilerin akıllı telefonlarındaki çeşitli uygulamalar derslerde etkili bir şekilde kullanılabilir. Uzaktan dil öğrenimi, dil eğitiminin nispeten popüler ve uygun maliyetli bir yöntemi haline geliyor. Yabancı dil bilmenin kolaylığı nedeniyle dünyanın her yerinden öğrenciler bu tür kurslara kayıt yaptırabilmektedir. Diğer birçok konu gibi yabancı dil öğrenimi de elektronik öğrenme araçlarının ve teknolojik iletişim platformlarının ilerlemesinden faydalanmaktadır. Bu makale mesafenin faydalarının çoğunu kapsamaktadır dil öğrenimi incelenir; ve aynı zamanda geleneksel yüz yüze sınıf öğretiminden nasıl farklılaştığını da araştırıyor dünyanın her yerinden sanal bir yabancı dil öğrenmek isteyen öğrencilere nasıl fayda sağlayabileceği ile birlikte ortaya çıkan bu hizmetlerden. Uzaktan eğitim terimi herhangi bir özel öğrenme teknolojisini tanımlamaz, ancak öğretmenin ve öğrencinin sınıf içi öğrenmenin dar sınırlarının ötesine geçmesine olanak tanıyan bir yöntemi tanımlar. Son yıllarda tüm ülkelerde uzaktan eğitime büyük önem verilmektedir. Uzaktan eğitim, farklı coğrafi bölgelerde bulunan öğretmenleri, öğrencileri ve kaynakları özel teknolojiler aracılığıyla birbirine bağlayan işbirlikçi bir uygulamadır. Öğrencilere dil öğretiminde modern bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması çağımızın acil bir gereksinimidir. Dil öğreniminin ilginç ve zorlayıcı pek çok yönünün olduğu bilinmektedir. Dilin minimum gramerini öğretmek, geri kalanını ise düşünmeyi, konuşmayı ve tartışmayı öğretmek için öğrencilerin elindeki bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak etkili bir ders yürütmeye çalışmak gerekir.

Anahtar Kelimeler: metodolojik, uzaktan, bilgi ve iletişim teknolojileri, dijital olarak, elektronik versiyonlar

⁷³ Prof. Dr., beibarys@mail.ru

UZAKTAN DİL ÖĞRENİMİNİN TEORİK YÖNLERİ

Prof. Dr. BAKYT AITBAYEVA

El Farabi Kazak Milli

Üniversitesi

beibarys@mail.ru

ORCID 0000-0002-4288-6204

ÖZET

Bu bildiri, modern eğitim sürecinin acil bir görevi olan yetişkinler için yabancı dilin uzaktan öğrenimine ilişkin kavramsal aygıtın teorik temellerini ve sorunlarını tartışmakta, yetişkinleri yabancı dil öğrenmeye teşvik eden nedenleri gösteren istatistiksel veriler sağlamakta ve yetişkinler için uzaktan eğitimin özellikleriyle birlikte avantajlarını anlatmaktadır. Makale, dil derslerinde bilgi teknolojilerini etkili bir şekilde kullanmanın yollarından bahsediyor. Çağın gereklerine uygun olarak dil derslerinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin zengin olanaklarından yaygın biçimde yararlanmak gerekmektedir. Dil öğretiminde iletişimsel hedeflere ulaşmak için etkili yöntemlerin kullanılması öğretmenin becerisine bağlıdır. Yani konuşma eylemleri için çeşitli görev türlerinin kullanılması gerekir. Durumsal görevleri kullanmak genellikle daha etkilidir. Çevrimiçi dil eğitiminde "iletişimsel alıştırmalar sırasında öğrencinin telaffuz ve iletişim becerilerinin nasıl test edileceği" de dahil olmak üzere ne kadar eğitim içeriği sağlandığı dikkate alınır.

Dil öğretiminin içeriğindeki bu tür sorunlar, öğretim yöntem ve araçlarının kullanımında yaratıcı bir yön izlenmesi gerektiğini göstermektedir. Dil öğretiminde bilişim teknolojilerinin etkin kullanımı, dil öğrenenlerin ilgilerinin artmasına yardımcı olmaktadır. Öğrenme sürecinde eğitimin kalitesinin artmasına yardımcı olur. Microsoft şirketinin sunduğu ürünlerin sınıfta akılcı kullanımı, öğrencilerin yaratıcı çalışma becerilerini oluşturur. Öğrencilerin akıllı telefonlarındaki çeşitli uygulamalar derslerde etkili bir şekilde kullanılabilir. Uzaktan dil öğrenimi, dil eğitiminin nisbeten popüler ve uygun maliyetli bir yöntemi haline geliyor. Yabancı dil bilmenin kolaylığı nedeniyle dünyanın her yerinden öğrenciler bu tür kurslara kayıt yaptırabilmektedir. Diğer birçok konu gibi yabancı dil öğrenimi de elektronik öğrenme araçlarının ve teknolojik iletişim platformlarının ilerlemesinden faydalanmaktadır. Bu makale uzaktan eğitimin, geleneksel yüz yüze eğitimden nasıl farklılaştığını da araştırmaktadır. Ayrıca eğitimin uzaktan mı yoksa geleneksel yüz yüze mi daha etkili olacağını tartıştık.

Uzaktan eğitim terimi herhangi bir özel öğrenme teknolojisini tanımlamaz, ancak öğretmenin ve öğrencinin sınıf içi öğrenmenin dar sınırlarının ötesine geçmesine olanak tanıyan bir yöntemi tanımlar. Son yıllarda tüm ülkelerde uzaktan eğitime büyük önem verilmektedir. Uzaktan eğitim, farklı coğrafi bölgelerde bulunan öğretmenleri, öğrencileri ve kaynakları özel teknolojiler aracılığıyla birbirine bağlayan işbirlikçi bir uygulamadır. Öğrencilere dil öğretiminde modern bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması çağımızın acil bir gereksinimidir. Dil öğreniminin ilginç ve

zorlayıcı pek çok yönünün olduğu bilinmektedir. Dilin minimum gramerini öğretmek, geri kalanında ise düşünmeyi, konuşmayı ve tartışmayı öğretmek için öğrencilerin elindeki bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak etkili bir ders yürütmeye çalışmak gerekir.

SUMMARY

The article discusses the theoretical foundations and solutions of conservative apparatuses for distance learning of a foreign language for children, which is an urgent service of the modern educational process, provides data showing situations promoting foreign language periods for adults, and highlights the following points: Features of distance education for adults and. The article talks about ways to effectively use information technologies in language classes. In accordance with the requirements of the age, the rich possibilities of information and communication technologies should be widely used in language lessons. Using effective methods to achieve communicative goals in language teaching depends on the skill of the teacher. That is, various types of tasks need to be used for speech acts. It is often more effective to use situational tasks.

Online language education takes into account how much educational content is provided, including "how to test the student's pronunciation and communication skills during communicative exercises." Such problems in the content of language teaching show that a creative direction should be followed in the use of teaching methods and tools. Effective use of information technologies in language teaching helps increase the interest of language learners. It helps to increase the quality of education in the learning process. Rational use of products offered by Microsoft in the classroom forms students' creative working skills. Various applications on students' smartphones can be used effectively in lessons.

Distance language learning is becoming a relatively popular and cost-effective method of language education. Students from all over the world can enroll in such courses due to the ease of knowing a foreign language. Like many other subjects, foreign language learning benefits from the advancement of electronic learning tools and technological communication platforms. This article covers many of the benefits of distance language learning examined; and also explores how it differs from traditional face-to-face classroom teaching, along with how these emerging services can benefit students from all over the world who want to learn a virtual foreign language. The term distance education does not describe any specific learning technology, but a method that allows the teacher and student to go beyond the narrow confines of classroom learning. In recent years, great importance has been given to distance education in all countries.

Distance education is a collaborative practice that connects teachers, students, and resources located in different geographic locations through

specialized technologies. The use of modern information and communication technologies in teaching language to students is an urgent requirement of the present time. It is known that there are many interesting and challenging aspects of language learning. In order to teach only a minimum of the grammar of the language, and the rest to teach thinking, speaking, and discussion, it is necessary to strive to conduct an effective lesson by using information and communication technologies at the hands of students.

GİRİŞ

Şu anda, hızlı gelişme potansiyeli yüksek olan eğitim yollarından biri, modern telekomünikasyon teknolojilerini, özellikle de İnterneti kullanan uzaktan eğitimidir. Uzaktan eğitim teknolojisi, eğitim süreci organizasyonunun bir şeklidir. Bu makale uzaktan eğitim teknolojilerinden bahsetmektedir. Şu anda dünyanın her yerinde toplumun tüm faaliyetlerinin dijitalleşme süreci devam ediyor. Bilgilendirme, eğitim, araştırma ve diğer sosyal hizmetlerin insan müdahalesi olmadan sağlanmasına yönelik yeni fırsatlar açılıyor. Dijital bilgi kaynakları, malzeme, enerji ve işgücü kaynaklarıyla birlikte toplumsal üretime girerek her türlü endüstriyel, sosyal ve politik sürecin bir bileşeni haline geliyor; yani dijitalleşme, bilimsel-teknik, sosyo-ekonomik, sosyo-politik alanların bağımsız bir alanı haline geliyor. toplumun gelişimi Bilgisayar, küresel ağlar, elektronik kaynaklar modern bir gerçeklik ve insan yaşamının ayrılmaz bir parçası haline geldi. Uzaktan eğitim, eğitim sürecinde uzaktan eğitim teknolojilerinin, eğitim biçimlerinin, yöntem ve araçlarının hakim olduğu, internetin bilgi ve eğitim dizileri kullanılarak gerçekleştirilen eğitimidir. Günümüzde uzaktan eğitim, yeni bilgi teknolojilerinin aktif kullanımına, eğitim bilgilerinin sınırsız mesafe üzerinden iletilmesine ve hem senkronize hem de asenkron modda ve karma modda çeşitli iletişim biçimlerinde bilgi alışverişinin etkileşimli olmasına izin veren multimedya araçlarına dayanmaktadır. iki yönlü iletişim (metin, grafik, ses, video).) gönderimine dayanmaktadır.

Uzaktan eğitim ve bilgi edinme insan haklarına uygun sürekli bir eğitim sistemidir. Şu anda uzaktan eğitim sisteminin kullanılması dil öğreniminin yeniden canlandırılmasına olanak sağlıyor. Dil öğretiminde birleşik bir bilgi sistemi oluşturarak öğrencilerin dil bilgisi düzeyini yükseltmek mümkündür.

Uzaktan Eğitim:

1. İnsan haklarının eğitim ve bilgi edinme hakkını hayata geçiren sürekli eğitim sistemi;
2. Öğretmenin ve öğrencinin amfideki dar öğretim kapsamının dışına çıkmasını sağlayan bir yöntem.

3. Öğretmen ve öğrenci arasındaki bölgesel mesafeye bakılmaksızın, eğitim prosedürlerinin tamamı veya belirli bir kısmının yeni bilgi ve telekomünikasyon teknolojileri yardımıyla gerçekleştirildiği bilgi, beceri edinme süreci.

Uzaktan öğrenmeye ilgi aşağıdaki nedenlerden dolayı artmaktadır:

1. Herkesin dil öğreniminde zaman ve mekan bağımsızlığını sağlamak;
2. Yeni bilgi aktarımı ve organizasyonu türleri - metin, grafik, video, animasyon vb. kullanmak;
3. Dinleyicilere dil öğretiminde birleşik bir bilgi sistemi oluşturarak dil bilgisi düzeyini yükseltmek.

Uzaktan eğitimde öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişki kesintiye uğramaz. Uzaktan eğitim, iş dışında dil öğrenmeye vakti olmayan kişilere olanak tanır. Uzaktan eğitim, gerekli bilgileri edinen, yaratıcı çalışan, kendini yönetebilen aktif bir insan yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Günümüzde uzaktan eğitimin bu tür olanaklarından dil öğretiminde yaygın olarak kullanılması gerekmektedir. Dil öğrenenler için oldukça etkili bir teknolojidir çünkü uzaktan eğitim sırasında öğrenci uygun bir zamanda, uygun bir yerde, verimli bir hızda çalışabilir. Yani dışarıdan bilgi almayı sağlayan uzaktan eğitimin, grup çalışmalarını ve ders programlarını etkisiz bulan çalışan yetişkinler için faydalarının çok büyük olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitim kavramına ve olanaklarına daha yakından bakalım. Uzaktan eğitim, farklı coğrafi bölgelerde bulunan öğretmenleri, öğrencileri ve kaynakları özel teknolojiler aracılığıyla birbirine bağlayan işbirlikçi bir uygulamadır. Uzaktan teknolojinin dil öğrenme yöntemi olarak benimsenmesi özellikle dil öğretiminde çok faydalıdır. Zira uzaktan eğitim sırasında öğrenci uygun bir zamanda, uygun bir yerde, verimli bir hızda çalışabilir. Başka bir deyişle, grup çalışmasını ve ders programlarını etkisiz bulan çalışan yetişkinler dışarıdan bilgi sağlayan uzaktan eğitimden yararlanabilirler. Bu nedenle öğrencilerin çalışma tekniklerini ve yöntemlerini, bilgiyi en üst düzeyde tamamlamanın temellerini kendi başlarına öğrenmeleri gerekir. Aynı zamanda etkili bir şekilde ders çalışabilmesi için yeni bilgi teknolojisi araçlarıyla çalışabilmesi gerekir. Uzaktan eğitimde öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişki kesintiye uğramadığı gibi vakti olmayan kişilerin işten izin almadan da derse katılmalarına olanak tanır. Uzaktan eğitimde gerekli bilgileri edinen, yaratıcı, çalışan, kendini yönetebilen aktif bir birey yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Uzaktan eğitim üç ana bileşenden oluşur:

1. Teknolojik
2. İçerik
3. Organizasyonel

Uzaktan eğitim teknolojisi türlerini vurgulamak mümkündür: vaka ve çevrimiçi teknoloji.

Uzaktan eğitim özellikleri şunları içerir:

- dilin bireysel veya grup öğrenimi;
- kişinin dil bilgisi düzeyini izlemek ve değerlendirmek;
- dil öğreniminde zamandan tasarruf;
- çeşitli bilgisayar oyunu unsurları aracılığıyla dil öğrenimine olan ilginin artırılması.

Uzaktan eğitim sırasında dil öğrenen kişinin güçlü bilişsel ve düşünme becerilerine sahip olması gerekir. Bu nedenle gerekli teknolojinin kullanımı sırasında gerekli bilgiyi edinmeli, edinilen bilgiyi değerlendirmeli, pratikte uygulayabilmeli ve yeni bilgiler edinmeye çalışılmalıdır. Uzaktan eğitimde dil öğretmeni ile öğrenci arasındaki ilişki kesintiye uğramaz. Özetlemek gerekirse, uzaktan dil öğrenimi günümüzün talebidir.

Uzaktan dil öğreniminin kendine has özellikleri vardır. Çünkü okuma yazma gibi konuşma etkinliklerinin öğretilmesi, bu tür konuşma etkinliklerinin büyük bir program gerektirmemesi nedeniyle çevrimiçi bir dersle sınırlı kalabilmektedir. Ancak iletişim, telaffuz ve dinleme öğretiminde ses sanatının yanı sıra sadece metin dosyalarını kullanmak yeterli değildir; açıklayıcı materyaller oluşturmaya, yani öğrencileri sözlü konuşmaya motive eden çeşitli durumlara başvurmak gerekir. Dil uzaktan öğreniminin organizasyonu yalnızca eğitim düzeyine ve eğitim türüne bağlı olarak farklı olamaz. Eğitim kurumu, eğitim modeli ve kullanılan teknolojik bilgiler. İnternetin teknolojik olanakları, dil öğrenenler için gerçek bir dil ortamı yaratılmasını mümkün kılmaktadır.

Böyle bir ortam, ana dili konuşan kişiyle daha sonra (e-posta, çevrimdışı telekonferanslar) veya aynı anda (telekonferans, sohbet, video konferans) iletişim kurularak oluşturulur. Ayrıca, güçlü arama motorları aracılığıyla kişisel bilgileri yayınlamak, kişisel bir web sayfası oluşturmak, bilgi kaynaklarına erişmek ve çevrimiçi olarak güncellemek için bir fırsattır. Bu eşsiz olanaklar, modern eğitim sürecinin uzaktan eğitim biçiminde düzenlenmesi için tüm koşulları yaratır. Uzaktan eğitim seçeneği bir yandan öğrenciye kişisel yetenek ve yeteneklerine göre gerekli bilgiyi miktarda sunarken; diğer yandan dinleme becerisine olan güven, yani öğrencilerin eş zamanlı geri bildirimlerinde sözlü uygulamaya olan özgüvenleri sınırlıdır. Bu yasanın pratikte uygulanmasına yalnızca video konferanslar izin veriyor. Tüm bilgiler klavye kullanılarak ve bireysel durumlarda sesle girilir. Aynı şekilde yazı veya ses şeklindeki bilgiler de kabul edilmektedir. Uzaktan eğitim söz konusu olduğunda, egzersizlerin sözlü olarak gerçekleştirilmesi sorunu, canlı iletişim hala ağ ve diğer bilgi teknolojilerinin yeteneklerinin ötesindedir.

Dolayısıyla öğretimin amacı sadece dil bilgisi ve sözcüksel beceriler değil, aynı zamanda fonetik beceriler ve sadece okuma, yazma ve dinleme becerileri değil, telaffuz becerileri de dikkate alınırsa daha doğru olur. Böyle bir durumda beceri oluşturma, metin okuma ve diğer yazılı etkinliklerin uzaktan eğitim biçimine aktarılması, sınıfta öğretmen ve öğrenciler arasındaki doğrudan yüz yüze iletişime daha fazla önem verilmesi gerekmektedir (Monolog, diyalog, polilog).

Eğitimin amacı telaffuz alanında önemli sonuçlar elde etmek değilse, yalnızca ağ modellerini içeren diğer eğitim modelleri kullanılabilir. İletişimsel yeterlilik düzeyi yeterince yüksekse, fonetik becerilerin oluşumundan ve geliştirilmesinden bahsetmek gerekir. Bütün bunlar, fonetik becerilerin, yani operasyonel kontrolün oluşturulması durumunda bile canlı, doğrudan iletişim gerektirir. Bu konunun uzmanlık alanıdır. Diğer dil aktivitelerini aynı anda edinmek şüphesiz gerekli becerileri oluşturmanın etkinliğini etkileyecektir, ancak yazılı iletişim ne kadar yoğun olursa olsun telaffuz becerilerinin başarılı bir şekilde oluşturulmasına yardımcı olacaktır. Uzaktan eğitimin başarısı ve kalitesi birçok durumda kullanılan materyallerin etkili organizasyonuna ve metodolojik kalitesine, ayrıca bu süreçte yer alan yönetime ve öğretmenlerin becerisine bağlıdır.

Bu tür bir eğitimin etkili olduğunu düşünürsek, türlerinden herhangi birinin karakteristik özelliği olan bir takım özellikleri ayırt edebiliriz:

- uzaktan Dil eğitim kursları, öğrencinin faaliyetinin çok dikkatli ve ayrıntılı planlanmasını, organizasyonunu, eğitimin amaç ve hedeflerini açıkça belirleme yeteneğini ve önceki görevlerin yerine getirilmesine göre gerekli eğitim materyallerini teslim etmeyi dikkate alır.

- Öğrencilerin eğitim faaliyetlerinin doğruluğundan emin olabilmeleri için son derece etkili geri bildirimlerin dikkate alınması çok önemlidir. Bu geri bildirim, öğretmen tarafından operasyonel, operasyonel (beceri geliştirme aşamasında) ve ertelenmiş dış değerlendirme şeklinde olmalıdır.

- Uzaktan eğitim dersinin yapılması modüler olmalıdır, çünkü öğrenci modülden modüle gelişim düzeyini bilinçli olarak hissetme, kendi takdirine bağlı olarak veya lider öğretmenin takdirine bağlı olarak herhangi bir modülü seçme fırsatına sahip olacaktır.

Uzaktan dil öğrenme kursları bir yandan yukarıda sayılan uzaktan eğitim modellerinin hepsini temsil edebilirken, diğer yandan konunun özelliklerine göre tasarlanmaktadır. Özellikle:

- Dil öğrenenler için temel kurs;
- Her seviyeye uygun dil kursu;
- İşletme kursları;
- İleri düzey kurslar.

Uzaktan eğitimin etkinliği ve geleceği, uzmanın psikolojik özelliklerine ve iş becerilerine bağlıdır. Bundan ortaya çıkan temel gereklilik, konunun öğrenilmesinin önemi, kişilik gelişiminin teşhisi, durumların tasarımı, düşünceli araştırma diyalogu, eğitim-metodik kompleksin görevlerini yaşamla ilişkilendirmektir. Şu anda uzaktan eğitim sisteminin kullanılması dil öğreniminin yeniden canlandırılmasına olanak sağlıyor.

1. Uzaktan eğitimde öğretmen, müfredatı sağlayarak dil öğrenen kişiyi kendi kendine çalışmaya yönlendirir;

2. Uzmanlığa bağlı olarak eğitim-metodik kompleks için materyallerin sınıflandırılması;

3. Uzaktan eğitim kursunda dilin bireysel veya grup olarak öğrenilmesi;
4. Dil öğrenenlerin dil bilgi düzeylerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi;
5. Dili öğrenirken zamandan tasarruf edin;
6. Çeşitli bilgisayar oyunu unsurları aracılığıyla dil öğrenimine ilginin artması.

Günümüzde ana dilin öğretiminde uzaktan eğitimin bu tür olanaklarından yaygın olarak yararlanmak gerekmektedir. Bu, dil öğrenenler için çok etkili bir teknolojidir, çünkü uzaktan eğitim sırasında dinleyici, uygun bir zamanda, uygun bir yerde, verimli bir hızda bağımsız olarak iş yaratabilir. Yani dışarıdan bilgi almayı sağlayan uzaktan eğitimin, grup çalışmalarını ve ders programlarını etkisiz bulan çalışan yetişkinler için faydalarının çok büyük olduğu söylenebilir.

Uzaktan öğrenme, uzaktan öğrenme teknolojisi ve uzaktan öğrenme kavramlarının aşağıdaki şekilde tanımlanmasını öneririz.

1. Uzaktan eğitim; eğitim prosedürlerinin tümü veya çoğu, eğitim sürecinin organizasyonunun mekan ve zaman faktörlerinden bağımsız olarak modern bilgi ve telekomünikasyon teknolojileri kullanılarak gerçekleştirilir.

2. Uzaktan eğitim teknolojisi, modern bilgi ve telekomünikasyon teknolojilerini kullanarak uzaktan öğrenme sürecini sağlayan öğrenme yöntem ve araçları ile öğrenme prosedürlerinin yönetiminin birleşimidir.

3. Uzaktan eğitim aynı zamanda teknolojiden uzak kalmış öğrencilere öğretimin eski jenerasyonlara bu yöntemleri öğretir. Bu yönüyle farklı bir amaca da hizmet etmiş olur.

Başka bir deyişle, bağımsız eğitim konuları ve eğitim kurumlarının nesnelere birbirleriyle etkileşim halindedir ve mekansal adreslerinden bağımsız olarak birbirlerine eğitimsel bilgiler iletirler. Uzaktan eğitimde öğrenme süreci özel bir pedagojik sistem aracılığıyla ve kendi kendine gerçekleştirilir. Uzaktan eğitimin avantajı her şeyden önce öğrenciler için uygun bir zamanda ve yerde ders çalışabilmesidir. Uzaktan eğitimin bir diğer özelliği ise modülerliktir. Yani kullanıcının kişisel ihtiyaçlarına göre belirli eğitim kursları-modüller arasından ihtiyaç duyduğu eğitim programını seçebilmesi. Ayrıca uzaktan eğitim, ana eğitim programlarının yanı sıra ek derslerin de paralel olarak çalışılmasıdır. Bu tür eğitim, öğrencilere yönelik diğer eğitim türlerinden farklıdır. Fiziksel olarak hiçbir kütüphanenin sağlayamayacağı kadar imkanı yani milyonlarca kitaba, veriye ve belgeye ulaşmayı bu elektronik ortam vermektedir. Ayrıca diğer kullanıcılarla ve öğretmenlerle de iletişim kurma fırsatı sağlar. Uzaktan eğitimin maliyet etkinliği ve teknolojisine vurgu geçmek daha iyidir.

Ekonomi, teknik eğitim araçlarının verimli kullanımı, bütünleşik eğitim bilgileri, formülasyonun teslimi ve çoklu teslimatın sağlanması, eğitim maliyetleri azaltmaktır. Teknoloji eğitim sürecinde bilgi ve telekomünikasyondur. Teknoloji alanında yeni başarıların kullanılmasına yansır. Düşüncemize göre, uzaktan eğitimde en önemli adres, fiziksel yetenekler ve sosyal statüsü ve maddi durumu ne olursa olsun, vakıflarında eğitim pazarında

sosyal eşitlik ve bunun uluslararasılığı dünya başarılarını ihraç ve ithal edebilme özelliği. Uzaktan öğrenmenin etkililiği şu şekilde belirlenir:

1. Eğitim sürecinin konularının etkileşimi (geri bildirim);
2. Uzaktan eğitim yöntem ve teknolojilerinin etkinliği;
3. Metodik malzemelerin verimliliği ve dağıtım yöntemleri.

Referans

1 Kurman N.J. Kazak dili öğretiminin metodolojik temelleri / N.Zh. Kurman. - Almatı, Sözlük, 2008. — 160.

2 Aitbaeva B.M. Eğitim metniyle çalışırken yeniliklerin uygulama teknolojisi / B.M. Aitbaeva // Bilimsel dergi "Chronos: multidisipliner bilim". — 2021. —Cilt 6 Sayı 1(51). — S.53-57.

EĞİTİME ERİŞİMDE YARIŞMA VE ULAŞMA

MUHSİN KARAMAN⁷⁴

ÖZET

Eğitim, gelişmenin ve ilerlemenin, insanın, varlık olmasının ötesine giderek, varolmasını ortaya koymanın temel unsurudur. Kabul edilmelidir ki eğitim, insan hayatının en temel taşıdır. Böylesine önemli bir unsurun uygulanması da doğal olarak ayrı bir önem kazanmaktadır. Bu da zorunlu olarak çeşitli soruları ve sorunları beraberinde getirmektedir. Özel okullar eğitim hayatımıza girdiğinden itibaren eğitim dünyamızın ayrılmaz bir parçası olmuştur. Eğitimin her yönüyle meşakkatli ve maliyetli olması nedeniyle, okul işletmeye sermayesi yeterli olan özel sektörün eğitim hayatında sorumluluk alması çok daha önemlidir. Ayrıca, kamuya ait okullarda verilen eğitimle özel okullarda verilen eğitim aynı düzeyde olmalıdır. Hatta daha öne çıkmalıdır. Devletin her vatandaşına eğitim imkanı sunması sosyal devlet olmanın temel kuralıdır. Eğitimde fırsat eşitliği, ülke vatandaşlarının, devletin sunduğu eğitim hizmetinden eşit ve adil yararlandırılmasıdır. Ancak bu ilkeye ne kadar uyulmaktadır. Devletin, vatandaşlarından gelen talebe yeterince karşılık verememesi nedeniyle eğitime özel sektöründe katkısını sağlamak için izin verdiği özel okullar, kendilerine sunulan bu fırsatı yerinde ve yeterince değerlendirmelidir. Ülke nüfusunun gelişmesi ve büyümesine orantılı olarak artan, devletin eğitim hizmeti verme sorumluluğuna ve yüküne kamu kaynakları yanında özel sektöründe kendi gücüyle katılması elbette çok gerekli ve önemlidir. Lakin bu katılmanın zorunlu getirisi olan mali yükü karşılamak için talebin artmasını sağlayıcı faktörler öne sürülürken, eğitimin zorunlu sonucu olan eğitim veriminden de aynı oranda sonuç alınması için ne gibi çabalar gösterilmektedir. Devlet okullarına sınavsız öğrenci alınırken, özel okullara sınavla öğrenci alınması ne derecede adil olmaktadır. Veya devlet okullarının bir kısmına sınavsız öğrenci alınırken, bazılarında sınavla, hatta yüksek puanla öğrenci almak ne derece doğru olmaktadır. Velilerin, çocuğunu en iyi okullarda okuması çabası nedeniyle çocukların, daha ilkokul sıralarından itibaren yarış atı gibi dersane ve özel hocalara eklenerek yarışa hazırlamak çocuklar yönünden ne derecede doğru olmaktadır. Yakın zamanda acı örneklerle yaşanan, sınavlarda kayırma ve hatta görünürde sınav yapmaların yaşanmasından sonra adalet ve hak kavramlarının ne kadar önemli olduğu bir kez daha gözler önüne serilmiştir. Vatandaşında, yaşananlar dolayısıyla bu sınav ve eleme sistemlerine güveni son derece azalmış bulunmaktadır. Eğitimin bu denli önemli ve insan ve toplum hayatındaki önemi ister istemez gündeme eğitimcilerin de eğitiminin ne denli önemli olduğunu ortaya koymuştur. Kısaca ifade etmek gerekirse eğitim bir aşamada veya noktada ele alınmamalı en alt halkadan en üst halkaya kadar bir bütünlük içinde ele alınıp değerlendirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, özel okul, rekabet.

⁷⁴ Diğer, Ankara 1 No'lu Barosu Hukuk Fakülteleri İle İşbirliği Kurulu, muhsinkaram@gmail.com

EĞİTİME ERİŞİMDE YARIŞMA VE ULAŞMA

Av. Muhsin Karaman⁷⁵

ÖZET

Eğitim, gelişmenin ve ilerlemenin, insanın, varlık olmasının ötesine giderek, varolmasını ortaya koymanın temel unsurudur. Kabul edilmelidir ki eğitim, insan hayatının en temel taşıdır. Böylesine önemli bir unsurun uygulanması da doğal olarak ayrı bir önem kazanmaktadır. Bu da zorunlu olarak çeşitli soruları ve sorunları beraberinde getirmektedir.

Özel okullar eğitim hayatımıza girdiğinden itibaren eğitim dünyamızın ayrılmaz bir parçası olmuştur. Eğitimin her yönüyle meşakkatli ve maliyetli olması nedeniyle, okul işletmeye sermayesi yeterli olan özel sektörün eğitim hayatında sorumluluk alması çok daha önemlidir. Ayrıca, kamuya ait okullarda verilen eğitimle özel okullarda verilen eğitim aynı düzeyde olmalıdır. Hatta daha öne çıkmalıdır.

Devletin her vatandaşına eğitim imkânı sunması sosyal devlet olmanın temel kuralıdır. Eğitimde fırsat eşitliği, ülke vatandaşlarının, devletin sunduğu eğitim hizmetinden eşit ve adil yararlandırılmasıdır. Ancak bu ilkeye ne kadar uyulmaktadır.

Devletin, vatandaşlarından gelen talebe yeterince karşılık verememesi nedeniyle eğitime özel sektöründe katkısını sağlamak için izin verdiği özel okullar, kendilerine sunulan bu fırsatı yerinde ve yeterince değerlendirmelidir.

Ülke nüfusunun gelişmesi ve büyümesine orantılı olarak artan, devletin eğitim hizmeti verme sorumluluğuna ve yüküne kamu kaynakları yanında özel sektöründe kendi gücüyle katılması elbette çok gerekli ve önemlidir. Lakin bu katılmanın zorunlu getirisi olan mali yükü karşılamak için talebin artmasını sağlayıcı faktörler öne sürülürken, eğitimin zorunlu sonucu olan eğitim veriminden de aynı oranda sonuç alınması için ne gibi çabalar gösterilmektedir.

Devlet okullarına sınavsız öğrenci alınırken, özel okullara sınavla öğrenci alınması ne derecede adil olmaktadır. Veya devlet okullarının bir

⁷⁵ Avukat, Ankara 1 Nolu Barosu Hukuk Fakülteleri ile işbirliği Kurulu üyesi, muhsinkaram@gmail.com

kısmına sınavsız öğrenci alınırken, bazılarında sınavla, hatta yüksek puanla öğrenci almak ne derece doğru olmaktadır. Velilerin, çocuğunu en iyi okullarda okuması çabası nedeniyle çocukların, daha ilköğretim sıralarından itibaren yarış atı gibi dersane ve özel hocalara eklenerek yarışa hazırlamak çocuklar yönünden ne derecede doğru olmaktadır.

Yakın zamanda acı örneklerle yaşanan, sınavlarda kayırma ve hatta görünürde sınav yapmaların yaşanmasından sonra adalet ve hak kavramlarının ne kadar önemli olduğu bir kez daha gözler önüne serilmiştir. Vatandaşında, yaşananlar dolayısıyla bu sınav ve eleme sistemlerine güveni son derece azalmış bulunmaktadır.

Eğitimin bu denli önemli ve insan ve toplum hayatındaki önemi ister istemez gündeme eğitimcilerin de eğitiminin ne denli önemli olduğunu ortaya koymuştur. Kısaca ifade etmek gerekirse eğitim bir aşamada veya noktada ele alınmamalı en alt halkadan en üst halkaya kadar bir bütünlük içinde ele alınıp değerlendirilmelidir.

Anahtar kelimeler: Eğitim, öğretim. Özel, okul, rekabet,

Eğitim ve Öğretimin tanımı

Günlük hayatımızda da çok kullandığımız ve hemen her konuda önümüze çıkan eğitimin çok farklı tanımları olmakla birlikte, eğitimi, kişilerin davranışlarında hiç olmayanda mevcudiyet, mevcut olanda ise daha verimli, daha yararlı gelişmeye yönelik davranışlar oluşturma süreci olarak belirtebiliriz. Bu, kültürel geliştirme, davranış geliştirme, yetenek geliştirme gibi çok farklı konu ve alanlarda hayatımızda yer alan bir süreç ve olgudur.

Eğitim, en genel anlamıyla bireylerin davranışlarında değişiklik oluşturma sürecidir.

Öğretim ise genel anlamda bir konunun veya unsurun, bir plan program dâhilinde sistematik ve düzenli bir şekilde muhataplarına, veya ilgisine aktarılması, taşınması demektir. Öğrenmede aslolan teorik bilgilerin aktarılması, öğrenmeyi talep edenlere bilgilerin nakledilmesidir. Genel bir ifadeyle okullar bilgiyi değil bilginin anahtarını, ulaşma elde etmenin yollarını verir, ifadesi bunu daha net ortaya koyar.

Böylesine temel ve önemli kavramların topluma aktarılması ve verilmesi de kaçınılmaz olarak büyük insan toplulukları olan devletlerde elbette toplum düzenini sağlayan kanunlarla düzenlenmesini getirmektedir.

Eğitim ve öğretim konusunda Kanuni düzenlemeler

Osmanlı devletinin yönetim hayatından çıkarılıp Türkiye cumhuriyeti kurulmasında devletin ve toplumun geleceğini güvenilir ellere bırakmak isteyenler de geçmişteki hatalardan ders çıkararak Türk milleti adına hareket eden Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) Kanunu çıkararak öncelikle eğitim ve öğretimde çok başlılığı ortadan kaldırmakla yola çıkmışlardır. Peşinden eğitim öğretimin nasıl yapılacağını düzenleyen *Maarif* Teşkilatı Hakkında *Kanun* 22 Mart 1926 tarihinde kabul edildi. Zaman zaman yapılan kanuni düzenlemelerle devam ettirilen milli eğitim hayatına 14.06.1973 tarihinde Milli eğitim temel kanunu katılmıştır. Daha çok ilköğretim okullarına yönelik olan bu kanunun 2. maddesinde - Türk Milli Eğitiminin genel amacı, başlığı altında: Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.⁷⁶ İfadeleriyle eğitim ve öğretimin ne amaçla, nasıl yapılabileceği belirlenmiştir.

Bu belirtilen ilkelere uygun hareket edilip edilmediği herkesin malumudur. Ancak gördüğümüz kadarıyla bu ilkeler şu veya bu nedenle eğitim

⁷⁶ Milli eğitim temel kanunu Md.2

ve öğretim hayatına tam olarak yansıtılamamış, çoğu diğer kanunlar gibi fiili olarak kadük kalmıştır.

Oysa bu ilkelere tam veya ağırlık verilerek öğrenim hayatı düzenlenip sürdürülmüş olsaydı acaba son yıllarda oranı hızla artan önemli sınavlarda 0 çekme veya toplum hayatında yaşamakta olduğumuz yanlışlıklar ve olumsuzluklar yaşanır mıydı?

İleride ayrıca ele alacağımız, eğitim ve öğretimin tadili veya iyileştirilmesine yönelik yapılan kanun değişikliklerin büyük ölçüde tevhidi tedrisat kanuna uygunluğu ayrı bir araştırma konusunu olacak niteliktedir.

Eğitimin tarihi hakkında kısa bilgi

Eğitim tarihçilerinin özel okullarla ilgili ortak görüşü, bu okulların Türk eğitiminin yenileşme sürecinin bir parçası olduğudur. 19. yüzyılda Türk eğitiminde başlayan yenileşme girişimleri zamanla bir eğitim hareketine dönüşmüş, bu gelişme *usul-i cedit* adıyla kavramsallaştırılmıştır. Usul-i cedit, ders araç ve gereçleri konusundaki yenileşmelerle birlikte, öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerini bırakıp yeni ve etkili öğretim yöntemleri uygulamaları anlamında kullanılmıştır (Akyüz2007: 207). Bu kavram, Tanzimat Döneminin sonlarına doğru, *ilköğretim* alanındaki yenileşmeleri anlatmak için tercih edilmiştir. Usul-i cedit hareketi, Selim Sabit tarafından yazılan *Rehnüma-i Muallimin* adlı eserde bahsedildiği biçimde algılanmış ve bu yöntemin uygulanması sonucunda iyi sonuçlar elde edilmiştir (Berker 1945: 103).⁷⁷

Bir yandan belirli bir kesimde oluşan talebi karşılama, diğer yandan alt düzeydeki okulların ıslahı konusunda gösterilen direnci aşacak bir formül bulma düşüncesi, özel okulların doğuşunu hazırlamıştır. 19. yüzyılın ikinci yarısında şahıslar eliyle bazı özel okullar açılmış, bu okullar hızlı biçimde ve rekabet halinde kısa sürede yaygınlaşmıştır. Örneğin 1882 yılına ait Devlet Salnamesinde dokuz özel okuldan bahsedilirken, beş yıl sonra bunların sayısı neredeyse iki katına (onyediye) çıkmıştır. Özel okullar bu dönemde resmi okullardan daha fazla gelişme göstermiş; Türk kültürüne onlardan daha çok hizmet etmişlerdir. Öte yandan Devlet yetkilileri, özel okul açmak isteyenlere kolaylık göstermiş; maddi destek sağlamışlardır (Ergin 1977: 935-936).⁷⁸

⁷⁷ Hüseyin şimşek, *Osmanlı Devletinde özel Okullar ve ilk Türk özel Okulunun Tarihçesine dair yeni bilgiler Sh. 210*"

⁷⁸ Hüseyin şimşek, *Osmanlı Devletinde özel Okullar ve ilk Türk özel Okulunun Tarihçesine dair yeni bilgiler Sh 211.* "

Özel okulların Türkiye’de ilk kez ortaya çıkışı, 1856 Islahat Fermanı kapsamında cemaat ve azınlıklara okul açma ve geliştirme hakkı verilmesi ile gerçekleşmiştir. Türkler dâhil bütün kişilerin özel okul açabilmesi konusundaki 129. ve 130. maddeler 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi kapsamında düzenlenmiştir.

Özel okulların tarihçesine değinen Akyüz, Tanzimat döneminde Türkler eliyle açılan özel okullar hakkında bilgi bulunamadığını; bazı girişimler varsa bile, bunların henüz çok az olduğunu sanıldığını belirtmektedir. Tıpkı Ergin gibi Akyüz de özel okulların ilk defa Mutlakiyet döneminde açıldığını belirtmiştir. Akyüz, İstanbul’da 1881 yılında açılan *Şemsülmaarif* adındaki okulun muhtemelen kişilerin açtığı *ilk Türk özel okulu* olduğunu belirtmiş, ancak kitabın sonraki baskılarında bu okulun açılış tarihini 1884olarak düzeltmiştir (2007: 240, 2010: 240, 2012: 240).⁷⁹

Örnekler verecek olursak

Şemsi Efendi Mektebi (Feyziye Mektebi’ nin Öncüsü)

Özel okulların tarihçesine ilişkin eski bir başka çalışmada, Şemsi Efendi tarafından 1289 (1872) yılında Selanik’te açılan okul, ilk hususi mektep olarak nitelendirilmiştir (Eren 1969: 6). Eren, ayrıca bu mektebin bir süre sonra genişletilerek, *Şemsi Efendi Mektebi* adındaki bir başka mektebe nakledildiğini aktarmıştır.⁸⁰

Selanik’ te açılan Mekteb-i Terakki.

İlk Türk özel okullarından bir diğeri Selanik’te açılan *Mekteb-i Terakki*’dir. *Çocuklara Rehber* dergisinde okulun kuruluş tarihi 1879 olarak verilmiştir. Okulun kuruluş tarihine ilişkin bir başka önemli bilgi 1905 yılında Selanik’te yayınlanan *Çocuk Bahçesi* adlı dergide geçmektedir. Dergide

Yadigâr-ı Terakki adındaki özel okuldan sıkça söz edilmektedir. Yadigâr-ı Terakki aslında Mektebi Terakki’nin devamıdır. *Çocuk Bahçesi* dergisinden öğrendiğimize göre, 1901 yılında Mekteb-i Terakki’nin erkek ve kız bölümlerini kapsayacak büyük bir okul binasının temel atma töreninde,

Padişah *Abdulhamit’in tahta çıkışının 25. yılı* anısına okulun adı *Yadigâr-ı Terakki* olarak değiştirilmiş ve bundan sonra Mekteb-i Terakki adı yerine Yadigâr-ı Terakki adı kullanılmaya başlanmıştır (*Çocuk Bahçesi* 1905, Sayı. 27: 12).⁸¹

İsmail Efendi (Lisan) Mektebi

Selanik’te açılan ve hiçbir kaynakta geçmeyen bir başka özel okul daha bulunmaktadır. Bu okul İsmail Efendi tarafından açılan ilköğretim düzeyindeki bir okuldur. 1873 yılına ait

⁷⁹ “Hüseyin şimşek, Osmanlı Devletinde özel Okullar ve ilk Türk özel Okulunun Tarihçesine dair yeni bilgiler Sh. 214”

⁸⁰ “Hüseyin şimşek, Osmanlı Devletinde özel Okullar ve ilk Türk özel Okulunun Tarihçesine dair yeni bilgiler Sh. 213”

⁸¹ “Hüseyin şimşek, Osmanlı Devletinde özel Okullar ve ilk Türk özel Okulunun Tarihçesine dair yeni bilgiler Sh. 219”

Rumeli Gazetesinde şöyle bir haber yer alır: “Maarif heveskârânından Selanikli İsmail Efendi yeni bir sıbyan mektebi açmış, başlıca talimi Türkçe, Fransızca, İtalyanca, Yahudice dahi okutur imiş. Cenab-ı Hak muvaffak buyursun. İşte hamiyet-i vatana muhabbet istikbalimize hizmet böyle olur” (*Rumeli*, 3 Sefer 1290/1 Nisan 1873: 1).⁸²

Okulun tasnifi

Okulu, kurucusunun kimliğine göre tasnif yaptığımızda, devlet tarafından açılıp finansmanı, eğitim kadrosunun ve çalışanlarının ücretlerinin devlet tarafından karşılanarak eğitim verilen okula devlet okulu, Devlet dışında özel sektör dediğimiz halk tarafından gerçek veya vakıf, dernek, şirket gibi tüzel kişiler tarafından açılıp, binası, çalışanlarının ücreti ve eğitim öğretimin yapılması ve sürdürülmesi için gerekli finansmanın kurucusu tarafından karşılanan okula özel okul demektediriz.

Tam bir ayırım konusu olmasa da öğrencisinden bir ücret almadan eğitim veren okula devlet okulu, öğrencisini belirli bir ücret karşılığı eğitim ve öğretime kabul eden okula özel okul demektediriz.

Devlet okullarında ilke olarak okul binasının yerinin belirlenmesi ve yapımı, donatımı, çalışan personelim ücretleri, yönetim ve eğitim kadrosunun ücretleri, hatta öğrencilere verilecek defter, kitap. Ders sarf malzemeleri, beslenme, sportif faaliyetler için kullanılacak ekipman ve malzemeler devlet tarafından bakanlık bütçesinden karşılanır.

Özel okular ise binasının yapımı, donatımı, çalışan personelim ücretleri, yönetim ve eğitim kadrosunun ücretleri, hatta öğrencilere verilecek defter, kitap. Ders sarf malzemeleri, beslenme, sportif faaliyetler için kullanılacak ekipman ve malzemeler okul kurucusu tarafından karşılanır.

Diğer yandan her iki okulun eğitim ve öğretim müfredatı ve programı devlet yani milli eğitim bakanlığı tarafından belirlenmekte ve bu belirlenen çerçevede eğitim öğretim verilmektedir. Bu konuda yok denecek kadar bir ayırım söz konusudur.

Özel teşebbüsle eğitime Dünyadan örnekler

A. B. D' nin Eğitim Sisteminde Özel Okulların Yeri:

A. B. D' de zorunlu eğitim eyaletlere göre 6 veya 7 yaşında başlar 16 yaşına kadar devam eder. İlk ve ortaöğretim sonuna kadar öğrenci 12 yıl okula gider. Devlet okullarında ücretsiz ve karma eğitim yapılıır.

⁸² “Hüseyin şimşek, Osmanlı Devletinde özel Okullar ve ilk Türk özel Okulunun Tarihçesine dair yeni bilgiler Sh. 220”

İlkokullar da eyaletlere göre farklılıklar gösterir. İlkokulda 6 yıl eğitim alan öğrenci lisede 6 yıl daha eğitim alır. İlkokullardan ortaokula geçip 3 yıl daha okuyan, lisede 3 yıl okur. Ortaokulda 2 yıl okuyan lisede 4 yıl daha eğitim alır. Böylelikle liseye kadar olan eğitim 12 yılda tamamlanır. Lisede okullaşma oranı %94, ilkokulda ve ortaokulda %99'dur, (Demirel, 1996:65).

A.B.D'de özel okulların kaynaklarının %26'sı devlet tarafından karşılanmaktadır. (Bolay, 1996:271).

A.B.D.'deki özel ortaöğretim kurumlarının toplam ortaöğretim kurumları arasındaki payı %20.2'dir. Özel okullarda okuyan öğrencilerin toplam öğrenci içindeki oranı A.B.D. ilköğretim okullarında %12 ve genel lisede %10'dur. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin toplam öğretmenler arasındaki oranı ise ilkokul öğretmenleri için %19, ortaokul öğretmenleri için ise %9'dur, (Özkaya, 1991:107).

Japonya'daki Eğitim Sisteminde Özel Okulların Yeri:

Japonya'da 1600-1868 yılları arasındaki Edo döneminde devlet okulları yanında özel okullar da açılmaya başlanmıştır. Japonya'daki eğitim kurumları ulusal, yerel ve özel okullar olmak üzere üç gruba ayrılabilir. Ulusal ve yerel okullar resmi okullar olarak kabul edilmektedir. Bunların dışında kalan kişiler tarafından veya vakıflar tarafından kurulan okullar özel okul olarak kabul edilmektedir, (Ankan, 1996:20)

İngiltere'deki Eğitim Sisteminde Özel Okulların Yeri:

İngiltere'de zorunlu eğitim parasızdır. 15 yaşına kadar devam eden zorunlu eğitim dokuz yıl sürmektedir. İngiltere'de Okullar: İlkokul 1. devre okulları 5-7 yaş arasındaki çocuklar için, 2 yıllık okullardır. İlkokul 2. devre okulları 7-11 yaşları arasındaki çocuklar için olup süresi 4 yıllık okullardır, (Demirel, 1996 : 55) Ortaokullar 11-15 yaşları arasında olup 3 yıl sürmektedir. İlk ve Ortaokul seviyelerinde sınıfta kalmak yoktur.

İngiltere'de okullar kamu okulları ve bağımsız okullar olarak ikiye ayrılabilirler. Bağımsız okullar özel okullardır ve çoğunlukla 13-18 yaşlarındaki öğrencilerin okuduğu okullardır. Devletin parasal desteğine dayanmazlar, okulların kurmuş olduğu vakıflar veya hayır kurumları tarafından desteklenirler. Özel okulların bir kısmı kiliseler tarafından kurulmuştur. Bir kısmı da ticari kaynaklıdır. Bir kısım özel okullar da oldukça köklü tarihi bir geçmişe sahiptirler. Birçok özel okul 20. yüzyılın başlarında yalnızca erkeklere veya kızlara eğitim vermek için kurulmuştur ve varlığını halen devam ettirmektedir.

Fransa'nın Eğitim Sisteminde Özel Okulların Yeri:

Fransa'da zorunlu eğitim süresi dokuz yıldır. Her Fransız 16 yaşına kadar eğitim almak zorundadır. Fransa'da zorunlu eğitim parasızdır. Fransız eğitim sistemi merkezi olarak yönetilmekteydi. 1982 den bu yana eğitimde bölgeselleşmeye gidilmiştir. Eğitim planlaması ve finansmanı bölgeler tarafından yapılmaktadır, (Demirel, 1996 : 33) Fransa'da zorunlu eğitim 6-16 yaşları arasındaki çocuk ve gençlere uygulanmakla birlikte çocukların % 90'dan çoğu 4 yaşında okul öncesi eğitime başlarlar.

Fransa eğitim sisteminde özel okul açmak için istenen şartlar en aza indirilmiş ve bürokratik engeller azaltılmıştır. Herkes istediği okul tipini seçme hakkına sahip olduğu gibi herkesin özel okul açma hakkı da vardır. Fransız kanunlarına ve anayasaya saygılı herkesin bina emniyetini sağladıktan ve uygun niteliklere haiz bir okul yöneticisi seçtikten sonra özel okul açması mümkündür.

Özel kişi ve kurumlarca okul açılabileceği gibi, öteden beri kilise tarafından kurulan ve işletilen okullar da vardır. Devlet uzun süre kilise tarafından işletilen okullara mali destek sağlamamıştır. Daha sonra çıkartılan özel okul kanunu ile devletin kilise okullarına da mali destek sağlamasını mümkün kılmıştır.

Almanya'daki Eğitim Sisteminde Özel Okulların Yeri:

Özel öğretim kurumlarının dağılımı Almanya'da eyaletten eyalete değişmektedir. Bonn'da toplam okulöncesi, ilk, orta ve liselerin % 5.92'si, Frankfurt'ta % 32.81'i ve Karlsruhe'de % 25.14'ü özeldir. Öğrencilerin Bonn'da % 8.49'u, Frankfurt'ta % 16.77'si, ve Karlsruhe'de % 11.06'st özel okullarda okumaktadır.

Özel okullarda çalışan öğretmenlerin oranlarına bakıldığında, Bonn'daki öğretmenlerin % 5.71'i Frankfurt'taki öğretmenlerin % 11.72'si, ve Karlsruhe'deki öğretmenlerin % 8.01'i özel okullarda çalışmaktadır.

Hollanda'daki özel Okulların Eğitimdeki Yeri:

Hollanda'da özel öğretim kurumlarına hükümet tarafından ödeme yapılmaz. Bu okullar devletten K.D.V. muafiyeti kazanırlar. Hollanda'da özel öğretim daha çok mesleki eğitim alanında açılan kurslarda görülmektedir.

Özel öğretim kurumları öğrencinin ve işverenlerin taleplerine uygun ders programları geliştirerek nitelikli eleman yetiştirmeye öncülük ettiler, (Türkiye'de ve Dünyada Özel Öğretim Kurumları, 1993:42)

Hollanda'da üç tür özel öğretim kurumları bulunmaktadır.

a- Devlet okullarında verilmeyen mesleki eğitim kurslarını veren özel öğretim kurumları,

b- Mektupla öğretim kurumları,

c- Şirketler tarafından kendi elemanları için açılan kurslar.

Bu kurslar herhangi bir izne tabi olmadan açılabilir. 1974’de devlet Özel Eğitim Kurumları kanunu çıkarmış ve özel kuruluşları bir standarda kavuşturmak istemiştir. Bu sebeple müsaade belgesi almak için Milli Eğitim Bakanlığının öngördüğü standartlara uyduğunu belgelemelidir. Hollanda hükümeti giderek devlet okullarını da özelleştirmeyi amaçlamaktadır.

1991 yılı verilerine göre Hollanda’da okul öncesi ilkökul, ortaokul ve lisedeki toplam okul sayısının % 68.89’u özeldir. Öğrencilerin %74,15’i özel okullarda okumakta, öğretmenlerin %74,44’ü özel okullarda çalışmaktadır.⁸³

Kamu okulu ve özel okul arasındaki farklılıklar

Görüleceği üzere her iki okulu ayıran en önemli faktör eğitim ve öğretimin finansmanında kendisini göstermektedir. Bu basit ve önemsiz gibi görünse de yaşanan ve yaşanmakta olanların asıl kaynağını oluşturmaktadır.

Özel okullar eğitim hayatımıza girdiğinden itibaren eğitim dünyamızın ayrılmaz bir parçası olmuştur. Eğitimin her yönüyle meşakkatli ve maliyetli olması nedeniyle, okul işletmeye sermayesi yeterli olan özel sektörün eğitim hayatında sorumluluk alması çok daha önemlidir. Ayrıca, kamuya ait okullarda verilen eğitimle özel okullarda verilen eğitim aynı düzeyde olmalıdır. Hatta daha öne çıkmalıdır.

Devletin her vatandaşına eğitim imkanı sunması sosyal devlet olmanın temel kuralıdır. Eğitimde fırsat eşitliği, ülke vatandaşlarının, devletin sunduğu eğitim hizmetinden eşit ve adil yararlandırılmasıdır. Ancak bu ilkeye ne kadar uyulmaktadır.

Devletin, vatandaşlarından gelen talebe yeterince karşılık verememesi nedeniyle eğitime özel sektörde katkısını sağlamak için izin verdiği özel okullar, kendilerine sunulan bu fırsatı eğitimin amacına uygun olarak değerlendirmelidir.

Şartların getirdiği özel okulların faaliyete geçirilmesi hususu zamanla bir ticari sektöre dönüşmüş olması, zorunlu olarak işletenin, işletmeyi bir ticarethaneye dönüştürmesine neden olmuştur.

Oysa herkesin kabul edeceği üzere eğitim hiçbir zaman ticari konu ve parasal değerle ölçülmesi doğru olmayan bir husustur. Buna rağmen sermayenin ticaret yapma, para kazanma, Pazar olma unsurları eğitimde öğrenciyi kaçınılmaz olarak mal, ticari meta görme konusunu gündeme getirmesiyle işletme sahibinin de ticari kazanç elde etme amacına doğru orantılı yaklaşımını getirmiştir. Bu da yanı sıra işlemeciyi yatırım

⁸³ “Adnan Kulaksızoğlu, Bülent Dilmaç Türkiye’de ve Dünyada Özel Okulların Yapısı ve İşleyişi, Sh. 9-12”

kazanç bağlamında kazancını koruma ve sürdürmeye itmekte ve eğitimden önce bu konuya öncelik verme gündeme gelmektedir. Ancak bu gelişim bu defa eğitim için var olan özel okulu amacının dışına çıkarmaktadır.

Ancak aşağıda sunduğumuz görüşlerle ortaya konulacağı üzere bu kontrol yeterince yapılmadığını ortaya koymaktadır. Bu geline durumu sorun olarak ortadan kaldırmak için hem devlet yöneticilerine, hem özel okul işletmecisine hem de velilere büyük yük ve sorumluluk düşmektedir. Ancak bu tarafların ortak, eğitim ve ülke geleceğini önceleyen yaklaşımları sonucu yararlı ve faydalı bir sonuca varılabilir. Aksi halde belirtilen sorunlar yumağı büyüyerek devam eder ve zorunlu olarakta ülke ve devlet için hiç iyi sonuçlara ulaşılmaz

Aslında finansman yönünden farklılık içerdiğini belirttiğimiz devlet okulu özel okul arasında çok az fark bulunmaktadır. Her ne kadar devlet okul binasını yapmaya çalışsa da ekonomik nedenlerle özel sektör diye nitelenen vatandaşın okul yapmasını teşvik etmekte, onların yaptığı okullarla kendi eğitim ve öğretim programını yürütmektedir. Burada özel okuldan en büyük ayrılma okul yapılıp devlete devredildikten sonra bağışlayanın isminin korunması dışında okul yönetimine ve öğrencilere bir dahli bulunmamaktayken özel okul sahibi okulun mülkiyetini elde tuttuğundan her an mesela ekonomik bir sıkıntı sonucu okul binası mülkiyetinden çıkıp öğrenci ve öğretmenler binasız kalma ihtimali bulunabilir.

Bir diğer ortak husus ta özellikle son zamanlarda bakanlığın olağan, hatta ana unsur haline getirdiği kadrolu eğitim ve öğretici personel yerine ücretli öğretmen istihdam etmesidir. Yüzbinlerce atanamayan öğretmen varken çeşitli siyasi ve ekonomik nedenlerle kadrosuz, bir dönem veya bir öğretim yılı istihdam edilen ve belki de kpss' i dahi olmayan öğretmenlerle eğitim öğretim hayatını sürdürmesi özel okulların asgari ücretle öğretmen çalıştırmasıyla aynı yolu izlemiş olmaları devlet okulu ile özel okul ayrımını ortadan kaldırdığı gibi her iki yapıdaki öğrencilerin yeterli eğitim alamamaları sonucunu da doğurmaktadır.

Bu makalenin hazırlanması aşamasında özel okul velileri ile yapılan görüşmelerde genel olarak beyan edilen verilen para ve emeklere rağmen öğrencinin bilgi donanımında çok büyük yetersizlik olduğu hususunun gerekçesini bir nebze ortaya koymaktadır.

Görüştüğümüz velilerin kendileri de öğrenim çağından geçtiklerinden, yaptıkları mukayeselerde öğrencilerin yok denecek derecede bilgiye sahip olmalarının yanısıra beceri konularında da çok yetersiz olduklarını, bu hususu yönetime ilettiklerinde tatmin edici cevap alamadıklarını dile getirmişlerdir.

Bunların yanısıra bakanlığın uygulaması olan meslek liselerinin yok denecek kadar az olması, Liselerin bir anda Anadolu liselerine çevrilmesi, düz lise diye tanımlanan Anadolu lisesi olmayan okulların öğrencilerinin farklı ifadelerle değerlendirilmesine sebebiyet verilmesi, düz ortaokul ve liselerin yerine imam hatip okullarına dönüştürmelerin amacının anlaşılabilmesi, öğrencilerin imam hatip meslek derslerinde yetersiz olmalarının yanısıra kültür ve sosyal derslerinde de yetersiz olmaları, mezunların yeterliliklerinin yok denecek derece oldukları velilerce beyan edilmiştir.

Bunlar dikkate alındığında genel olarak devlet okullarının da özel okullarında milli eğitim temel kanununda tanımı yapılan Türk gençliğinin yetiştirilmesine yok denecek seviyede oldukları, bunun da eğitimin amacına hiç uygun olmayan şekilde sürdürüldüğü ortaya çıkmaktadır.

Bu belirtilenlerde göstermektedir ki eğitim ortamı ve şartlarının iyileştirilmesine ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılırken geleceğin güvencesi olarak nitelenen öğrenim gençliğinin ülke geleceğine ışık olacak şekilde yetiştirilmediğini ve bunun neticesi olarak ta geleceğe dönük umutları kırdığının, ne derece dikkate alındığı sorusu ortaya çıkmaktadır.

Günümüzde kamunun verdiği eğitimin değerlendirilmesi

Daha önce de belirtildiği gibi devletin kendi imkanlarıyla ve finansman desteğiyle verilen eğitim ve öğretimlerde öncelikle öğrenci seçimi özel okullar gibi olmadığından ve her başvuran öğrenciyi şemsiyesi altına almasının zorunlu olmasından yola çıkarak çok başarılı ve öğrenme heveslisi bir öğrenci ile aile baskısıyla okula eğitim öğretime zorlanan öğrenciyi aynı sınıfta ve aynı programa tabi kılınması beraberinde başka sorunları da gündeme getirmektedir.

Öte yandan istisnalar olsa da çocuğunu daha iyi bir eğitim alması için özel okula gönderen veli, sadece kar ve kazanç amacı güden özel okul sahibi tarafından beklenen derecede çocuğunun bilgi ve eğitimle daha iyi donatılması yerine, fazladan özel okul parası vermek dışında devlet okulundaki bir öğrenciden farklı verim alamamaktadır.

Bu tür örnekleri çoğaltmak mümkündür. Burada bizim ana amacımız devlet okulunda olsun, özel okulda olsun öğrenci anne babanın beklediği, milli eğitimin kurulmasının amaçlandığı düzeyde öğrenciyi gelecek için hazırlıyor mu hazırlamıyor mu bunu ortaya koymak ve varsa olumsuzlukları ve hataları belirleyip bunların giderilmesini sağlayarak ülkenin geleceği olan gençleri ülke geleceğine hazırlamaktır.

Sorunlar tespit edilip dile getirilmeli ki bunlar bertaraf edilerek sorun olmaktan çıkarılsın ve ülke ehil ellere teslim edilsin.

Ülke nüfusunun gelişmesi ve büyümesine orantılı olarak artan, devletin eğitim hizmeti verme sorumluluğuna ve yüküne kamu kaynakları yanında özel sektöründe kendi gücüyle katılması elbette çok gerekli ve önemlidir. Lakin bu katılmanın zorunlu getirisi olan mali yükü karşılamak için talebin artmasını sağlayıcı faktörler öne sürülürken, eğitimin zorunlu sonucu olan eğitim veriminden de aynı oranda sonuç alınması için ne gibi çabalar gösterilmektedir.

Devlet okullarına sınavsız öğrenci alınırken, özel okullara sınavla öğrenci alınması ne derecede adil olmaktadır. Veya devlet okullarının bir kısmına sınavsız öğrenci alınırken, bazılarında sınavla, hatta yüksek puanla öğrenci almak ne derece doğru olmaktadır. Velilerin, çocuğunu en iyi okullarda okuması çabası nedeniyle çocukların, daha ilköğretim sıralarından itibaren yarış atı gibi dersane ve özel hocalara eklenerek yarışa hazırlamak çocuklar yönünden ne derecede doğru olmaktadır.

Yakın zamanda acı örneklerle yaşanan, sınavlarda kayırma ve hatta görünürde sınav yapmaların yaşanmasından sonra adalet ve hak kavramlarının ne kadar önemli olduğu bir kez daha gözler önüne serilmiştir. Vatandaşında, yaşananlar dolayısıyla bu sınav ve eleme sistemlerine güveni son derece azalmış bulunmaktadır.

Günümüzde Özel sektörün verdiği eğitimin değerlendirilmesi

Herkesin aynı seviyede olmasının mümkün olmadığı gibi her özel okul sahibi öğrenciye ticari malzeme olarak bakmadığı gibi her özel okul sahibi de öğrenciyi geleceğe hazırlama sorumluluğunu taşımamaktadır. Bu hususlar okuldan mezun öğrencilerin tabii tutulduğu genel sınavlardaki başarı istatistikleriyle ortaya açık konulmaktadır. Olması gereken bunların tespit edilmesi, akabinde amaca uygun hareket etmeyen özel okulların öğrenim hayatından çıkarılması veya sorunları gidermeyi amaçlayan idarecilerin bu okullarda görev almalarını sağlayarak yaşanan olumsuzlukların ortadan kaldırılmasını sağlayan politikaların ve kanuni düzenlemelerin hayata geçirilmesidir.

Özel okullar önemli mi okullara özel önem mi

Özel okullarda yaşanan sorunların neticesi olarak karşımıza özel okullar çok mu önemli, yoksa bu okullara özel önem mi vermek gerekiyor, sorusu ortaya çıkmaktadır. Burada yaşanan durumlara devlet eliyle çözüm aranıyorsa özel okulda ısrar etmek yerine bunların devlet okulları bünyesine alınıp doğrudan devlete eliyle eğitim öğretim verilmesine yönelmektedir. Devlet okullarının talebe yeterince karşılık verememesi

nedeniyle eğitime halkın da katkısını sağlamak için izin verdiği özel okullar kendilerine sunulan bu fırsatı yerinde ve yeterince değerlendiriyor mu? Sorusu da gündeme gelmektedir.

Öğrenim hayatı içerisinde bir süre yaptığım öğretmenlikte gördüğüm ve farketdiğime göre eğitim ortamı ve hayatı maaş para ile değerlendirilebilecek, mukayese edilebilecek bir ortam olmaktan çok uzaktır. Hele ki ilkokulda bir cana, bir varlığa, toplumda yer alacak bir bireye şekil verip bilgi yüklüyorsun ve hayata salıyorsun. Bunun neticesinde elde edilen hazzı parayla orantılamak kanaatimce mümkün değildir. Lakin eğitim hayatında genel olarak gördüğümüz kadarıyla ne idareciler, ne de halkımız böyle bakmamakta sıradan herhangi bir iş olarak görmektedir. Hele ki özel okul adı altında açılmış olan bazı ticari işletmelerde bu hiç olmamakta, geleceğin ferdi, bir meta olarak kabul edilmekte, bu metanın ne kadar ve neye kadar faydalanılabilecek unsur olarak elde tutulabilirliğinin hesabı yapılmaktadır.

Hal böyle olunca da eğitim amacından uzaklaşıp sadece ticari meta olan öğrenci öğrenim hayatı boyunca belki de hiçbir yeterli bilgi donanımına sahip olmadan toplum hayatına bırakılmakta bunun neticesi olarakta toplumun eğitim kültür seviyesi de yoklara eşit duruma gelmektedir. Görüştüğümüz özel okul sahibi de, özel okulda öğrenci okutan veli de çocukları, mecburen öncelikle gelir kaynağı olarak görüldüğünü, sonrasında eğitim ve öğretimin geldiğini vurgulamışlardır. Bu görüşler, göz ardı edilemez, çünkü genel kuraldır ki bir işletmenin ayakta durması kar zarar prensibinde kar etmesiyle mümkündür. Hele ki devlet, kadrolu öğretmen yerine ücretli öğretmenlikle eğitim hayatını sürmeye öncelik vermişse, özel dersane sahipleri de tecrübeli, vasıflı öğretmen yerine ucuz işgücü olan yeni mezun veya illa iş arayışında olan tecrübesiz ve verimsiz öğretilerle okulun eğitim kadrosunu oluşturacaktır. Tabii bunların neticesinde de eğitim hayatımız yaşadıklarımızla kendini ortaya koyacaktır.

Toplumumuzda özel okulların devlete kıyasla daha başarılı olduğu düşünülmektedir. Ancak tarafımızın şahsen görüşmeler yaptığı öğrenci velileri veya özel okul yöneticileri aynı düşünce ve verileri tasdik etmemiş, aksine öncelikle kar amacı güden özel okulların kendilerini cazip göstermek için gerçek olmayan başarılarından bahsetmektedirler.

Ücretsiz öğrenci okutma zorunluluğu yerine, devlet, işletme sahibinden alınan bedelin bir kısmını öğrenciye doğrudan burs vs. gibi ödeme yaparak gerektiğinde öğrencinin harçlığını da karşılayarak onu

arkadaşları arasında farklı veya eksik duruma düşmesini de önlemiş, kişiliğini beslemiş olur.

Sonuç

Eğitim hayatımıza girdiği günden beri özel okulların bir ihtiyacı karşıladığı kaçınılmazdır. Ancak bu ihtiyaç karşılanırken diğer ticari işletmelerden farklı olarak okulun ve eğitimin kalitesini artırıcı önlemlere öncelik ve ağırlık verilmelidir. Devletin sadece başarılı öğrenciye kısmi destek vermesi yerine her öğrenciye destek verecek projelere önem vermesi özellikle zorunlu olan ilköğretimdeki tüm öğrencilerin ayırım yapılmaksızın en iyi ve verimli eğitim ve öğretimi alacak politika, proje ve planlamalar yapılması ülke geleceği için büyük önem taşımaktadır.

Eğitimin bu denli önemli ve insan ve toplum hayatındaki önemi ister istemez gündeme eğitimcilerin de eğitiminin ne denli önemli olduğunu ortaya koymuştur. Kısaca ifade etmek gerekirse eğitim bir aşamada veya noktada ele alınmamalı en alt halkadan en üst halkaya kadar bir bütünlük içinde ele alınıp değerlendirilmelidir

Devlet, vatandaşlarından gelen talebe yeterince karşılık verememesi nedeniyle eğitime özel sektöründe katkısını sağlamak için izin verdiği özel okullar kendilerine sunulan bu fırsatı yerinde ve yeterince değerlendirmelidir. Eğitim sorumluluğunu ticari kazanç fırsatı olarak görmemelidir.

Devlet te özel sektörün hatasını farklı yaşamamalı, ekonomiyi bahane ederek kadrolu eğitim yerine ücretli öğretmenlikle eğitime son vermeli, atanmayan öğretmenlerinde hayallerindeki göreve kavuşmalarını sağlamalıdır.

Bu, hem başlangıçta belirttiğimiz milli eğitim kanununda tanımlanan Türk ferdinin yetişmesini hem de ülkenin güvenilir ellere bırakılmasını temin etmiş olur.

Kaynakça:

- 1- Milli Eğitim Temel Kanunu
- 2- Hüseyin Şimşek, Yrd. Doç. Dr Bilig, Kış 2014 / SAYI 68209-230 Osmanlı Devletinde özel Okullar ve ilk Türk özel Okulunun Tarihçesine dair yeni bilgiler
- 1- Adnan Kulaksızoğlu Prof Dr., İst. S.Z.U., Bülent Dilmaç Arş. Gör., N.E.Ü. Türkiye'de ve Dünyada Özel Okulların Yapısı ve İşleyişi

SUÇ YOLUYLA ELDE EDİLEN PARA VE MÜLKÜN YASALLAŞTIRILMASINA (KARA PARA AKLAMAYA) KARŞI ÇIKMAK: ULUSLARARASI UYGULAMA

MOLDIR PALVANOVA⁸⁴, GULZAGIRA ZHARYLKOVA⁸⁵

ÖZET

Bu makale, suç yoluyla elde edilen para ve mülkün yasallaştırılmasına (kara para aklama) karşı mücadelede temel uluslararası deneyimin bazı yönleriyle ilgili araştırmalar sunmaktadır. Bilimsel araştırmalar sırasında, hukuk alanları da dahil olmak üzere beşeri bilimler alanlarının temel bireysel araştırma yöntemleri ve yöntemleri de kullanılmaktadır. Örnek olarak analiz, sentez, karşılaştırmalı hukuk analizi ve diğer yöntem ve yaklaşımlardan bahsedebiliriz. Makalenin giriş bölümünde FATF örgütünün metodolojik ve pratik materyali “Yöntemler ve Eğilimler” incelenmekte olup, bununla bağlantılı olarak suç konularının ilgili suçları işleme yöntem ve araçlarını giderek değiştirdiği bildirilmektedir. Suçlar. Sorunların tanımı genel olarak derlenmiştir. Bu makalenin konusunun alaka düzeyi büyük ölçüde Kazakistan Cumhuriyeti'nin suç yoluyla elde edilen para ve mülkün aklanmasıyla mücadele konularının yasal düzenlenmesine ilişkin uluslararası yasal düzenlemeleri ve mevzuatının yanı sıra kanunların bütünlüğü ve yukarıda belirtilen araştırma çalışması çerçevesinde tanımlanan düzenlemeler. Araştırma çalışmasının ana kısmı, özellikle uluslararası kuruluşların ve yetkili hükümet organlarının faaliyet sistemindeki ana konuları tartışmaktadır. Yazarlar aynı zamanda BM Örgütü FATF, Avrasya Grubu (EAG) ve Kazakistan Cumhuriyeti Mali İzleme Ajansı çerçevesinde kara para aklamayı önleme sistemi konusunda geliştirilen uluslararası deneyimi analiz ediyor. Suç yoluyla elde edilen para ve mallar ile bunların sorunları tespit edilmektedir. Bu makale, FATF ve EAG organizasyonları içindeki iki karşılıklı değerlendirme yöntemini (verimlilik ve teknik uyumluluk) ve ayrıca Kazakistan Cumhuriyeti Mali İzleme Ajansının uluslararası deneyimini ve ana başarılarını tartışmaktadır. Bazı sorunlar ve önemli eksiklikler tespit edildi. Yazarlar ilk, geçiş ve kendi sonuçlarını doğrulamaktadır. Aynı zamanda uluslararası deneyimin oluşmasını sağlayan becerileri ve faktörleri ortaya koymaya çalıştılar. Bilimsel makalenin son bölümünde yazarlar, FATF ve EAG kuruluşlarının faaliyetlerinin bazı yönlerinin karşılaştırmalı analizinin sonuçlarını sunmaktadır. FATF organizasyonu içerisinde yürütölen faaliyetlerin olumlu tarafının da yansıdığı açıktır. Ancak söz konusu kuruluşun tavsiyelerin birçoğunu uygulamada sorunları bulunmaktadır. EAG organizasyonunun çalışmalarına devam etmesi gerekiyor. Bunlar kuruluşun kendi tavsiyeleri olmalıdır. Kazakistan Cumhuriyeti Mali İzleme Ajansı'nın faaliyetleri ortalama düzeyde değerlendirilmektedir..

Anahtar Kelimeler: Suç yoluyla elde edilen para ve mallar, yasallaştırma, aklama, karşı önlemler, Kazakistan Cumhuriyeti.

⁸⁴ Öğretmen, Shymkent University, ladylawer85@mail.ru

⁸⁵ Öğretmen, Shymkent University, zagira_09.80@mail.ru

MOLDIR PALVANOVA
Kıdemli öğretim görevlisi
Çimkent Üniversitesi
GULZAGIRA ZHARYLKAPOVA
Kıdemli öğretim görevlisi
Çimkent Üniversitesi

SUÇ YOLUYLA ELDE EDİLEN PARA VE MÜLKÜN YASALLAŞTIRILMASINA (KARA PARA AKLAMAYA) KARŞI ÇIKMAK: ULUSLARARASI UYGULAMA.

BM FATF organizasyonu çerçevesinde, suç yoluyla elde edilen para ve malların yasallaştırılmasına (aklanması) karşı eylemler sistemi konusunda geliştirilen uluslararası deneyimi vurguluyoruz.

Öncelikle bu uluslararası uzman kuruluşun resmi web sitesinde yayınlanan bir dizi materyali vurgulayarak başlayalım.

İngilizce olarak yazılan “Yöntemler ve Süreçler” materyalinin içeriği [1] aşağıdaki bilgileri içermektedir.

“Doğrudan suç faaliyetlerinden elde edilen gelirlerin aklanması ve yasa dışı faaliyetlerin finansmanına yönelik yöntemler sürekli olarak geliştirilmektedir. Aynı zamanda, uluslararası finans sektörünün artık FATF standartlarını uygulaması nedeniyle suçlular, suç gelirlerini aklamamanın alternatif yollarını arıyor.

FATF, ülkelerin kara para aklama ve terörün finansmanı risklerini tanımlamasına, değerlendirmesine ve anlamasına yardımcı olmak için yeni teknikler ve eğilimler üzerine araştırmalar yürütmektedir. Ancak bu riskler tam olarak anlaşıldığında tüm ülkeler riskleri azaltmak için daha etkili önlemler alabilecektir” [1].

Bu resmi bilgilerden de bilindiği üzere, belirtilen metodolojik sistemin (yani metodoloji, yöntem ve yaklaşımların) sorunlu olduğu açıktır. Bizim anlayışımıza göre, bu metodolojik konular bilimsel ve pratik nitelikte karmaşıktır.

Birincisi, kara para aklama ve terörün finansmanı risklerinin belirlenmesi ikili bir zorluk teşkil etmektedir. Çünkü birbirleriyle doğrudan değil dolaylı olarak ilişkilidirler. Kişisel görüşümüzün temeli, birçok suç aktörünün (bireyler, tüzel kişiler, suç grupları ve ulusötesi grup ve kuruluşlar) kara para aklamaya karıştığı yönündedir. Terörizmin finansmanı özel kuruluşlar (dini, ulusal nitelikteki radikal, aşırılıkçı örgütler, çeşitli türlerde mafyalar, uyuşturucu mafyası vb.) Tarafından yürütülmektedir.

İkincisi, kara para aklama ve terörün finansmanı risklerini ayırmaya yönelik metodoloji, bilimsel, metodolojik ve kişisel-pratik sorunu çözememektedir.

Üçüncüsü, suç konularını etkilemeye yönelik bu sistemin metodolojik temelleri ve mekanizmaları kamuya açıklanmakta ve kendi yöntemleriyle uygulanmaktadır.

Bu nedenle, bu faktör suçların öznelere tarafından bilindiğinden, özel olarak kodlanmış, operasyonel ve gizli yöntemlerin artık uluslararası bir hukuki düzenlemede onaylanması gerekmektedir.

Tartışma ve sonuçları

FATF organizasyonunun aşağıdaki resmi materyaline atıfta bulunuyoruz.

“Şu anda göçmenlerin yasadışı göçü küresel bir sorundur. Her yıl milyonlarca göçmen daha iyi bir gelecek arayışıyla bölgesel çatışmalardan, siyasi istikrarsızlıktan, zulümden ve yoksulluktan kaçmaya çalışıyor. Hayatlarını, kendilerini mali kazanç fırsatı olarak gören ve çoğu zaman göçmenlerin güvenliğine pek önem vermeyen göçmen kaçakçılarının eline bırakarak riske atabilirler. Göçmenlerin yasa dışı geliri yılda 10 milyar ABD dolarını aşılıyor” [2].

“Bu FATF raporu, göçmen kaçakçılığıyla bağlantılı kara para aklama ve terörün finansmanı risklerini analiz ediyor. Göçmen kaçakçılığındaki artışa rağmen birçok ülke bunu yüksek riskli kara para aklama suçu olarak görmüyor ve ilgili mali akışlar nadiren araştırılıyor.

Raporda, göçmen kaçakçılığından elde edilen gelirlerin aktarılması ve aklanmasının en yaygın yöntemleri, hawala, gelirlerin mağazalar, seyahat acenteleri ve nakliye şirketleri gibi meşru işletmelerde birleştirilmesi ve profesyonel kara para aklayıcıların artan kullanımı vurgulanıyor. Rapor, ülke deneyimlerine dayanarak yetkililerin suç gelirlerini daha iyi kontrol etmesini ve kara para aklama suçlarının etkinliğini artırmasını sağlayacak çeşitli öneriler ve en iyi uygulamaları sunuyor [2].

“Rapor, ülkelerin göçmen kaçakçılığıyla bağlantılı kara para aklama risklerini anlamaları ve ulusal ve uluslararası makamlar ve özel sektörle artan işbirliği de dahil olmak üzere bu suç faaliyetiyle bağlantılı parayı proaktif bir şekilde izlemeleri gerektiğinin altını çiziyor.

FATF, ülkelere göçmen kaçakçılığıyla bağlantılı parayı aktif olarak takip etmeye çağırıyor. Kurumsal, uluslararası ve bölgesel işbirliğinin güçlendirilmesi önemli bir adımdır. Göçmen kaçakçılığından doğrudan etkilenen ülkelere destek verilmesine özellikle dikkat edilmelidir” [2].

Aşağıdaki materyal FATF ve benzeri grupların faaliyetleri hakkında bilgi içermektedir.

“FATF’ın uzman değerlendirmeleri, kara para aklama, terörün finansmanı ve kitle imha silahlarının yayılmasıyla mücadeleye yönelik tedbirlerin uygulanmasını ve etkinliğini analiz eden ayrıntılı ülke raporları sunmaktadır. Raporlar, farklı ülkelere katılımçıların başka bir ülkeyi değerlendirdiği uzman değerlendirmeleridir. Karşılıklı değerlendirme, ülkenin kara para aklamayı önleme ve terörle mücadele finansmanı sisteminin ayrıntılı bir tanımını ve analizini ve ayrıca bu sistemin daha da güçlendirilmesine yönelik özel tavsiyeleri içermektedir” [3]. Karşılıklı değerlendirme sırasında, değerlendirilen ülkenin finansal sistemi suiistimalden koruyacak etkili bir sisteme sahip olduğunu göstermesi gerekiyor. Akran değerlendirmesinin iki ana bileşeni vardır: etkililik ve teknik uyumluluk.

Akran değerlendirmesinin en önemli kısmı ülke performans derecelendirmeleridir. Uzman ekibin değerlendirilen ülkeye yaptığı ziyaretin amacı da budur. Bu ziyaret sırasında değerlendirme ekibinin, değerlendirilen ülkedeki önlemlerin işe yaradığına ve doğru sonuçlar ürettiğine dair kanıtlara ihtiyacı var. Bir ülkeden beklentiler karapara aklama, terörün finansmanı ve diğer risklere göre değişmektedir.

Teknik uygunluk değerlendirmesi de karşılıklı değerlendirmenin önemli bir parçasıdır. Değerlendirilen ülke, kara para aklama, terörizm ve kitle imha silahlarının yayılmasının finansmanı ile mücadelede yönelik yasalar, düzenlemeler ve diğer yasal araçlar hakkında bilgi sağlamalıdır [3].

Karşılıklı Değerlendirme Raporu, bir ülkenin kara para aklama, terörün finansmanı ve kitle imha silahlarının yayılması ile mücadelede yönelik çabalarının bir değerlendirmesidir. Buna, ülkenin belirli teröristlerin veya terör örgütlerinin oluşturduğu riskleri ele alma çabalarının değerlendirilmesi de dahildir. Karşılıklı değerlendirme raporu, söz konusu varlığın terörist veya terör grubu veya örgütü olarak tanımlanmasının statüsüne veya gerekçesine halel getirmemelidir.

FATF, FATF Tavsiyelerinin uygulanma düzeyini değerlendirmek için her üyeyi düzenli olarak gözden geçirerek, her ülkenin mali sistemin suç teşkil eden suiistimalini önlemeye yönelik sisteminin ayrıntılı bir tanımını ve analizini sağlar [3].

Bu materyalin sonunda aşağıdaki temel yöntemler tanımlanmıştır.

Yukarıda bahsedilen iki yaklaşımın (yani teknik uyum ve karşılıklı değerlendirme raporunun), kara para ve mülkiyet aklamaya mücadelede doğrudan uluslararası pratik sonuçları vardır. Bu iki yaklaşımın karşılıklı bağlantıları olmakla birlikte, kendilerine has özellikleri de bulunmaktadır. Bunların karşılıklı ilişkileri, Üye Devletler tarafından kara para aklama konularında sağlanan teknik yardım ve tavsiyelerle ortaya konulmaktadır. Artık temsilciler birbirlerini ziyaret ediyor, bu ülkelerdeki durumu gözlemliyor, birbirlerine tekliflerde bulunuyor ve uluslararası işbirliğinin çıkarları doğrultusunda temaslarda bulunuyorlar.

Dolayısıyla bu iki yaklaşım etkisini eyaletler arası, ortaklık ve kolektif bir şekilde ortaya koyuyor. Bir yandan üye devletlerin temel uluslararası becerilerini oluştururlar. Sonuç olarak, iki uluslararası pratik yön oluşturulmuş ve geliştirilmiştir. Bu nedenle uluslararası uygulamanın ana biçimlendirici yönleridirler.

Aşağıdaki gerekli bilgiler aşağıdaki materyalde yer almaktadır.

“FATF, uluslararası finansal sisteme tehdit oluşturan stratejik IS/SFT eksiklikleri bulunan yetki alanlarını düzenli olarak tespit edip inceliyor ve ilerlemelerini yakından takip ediyor. Süreç, FATF Uluslararası İşbirliği İnceleme Grubu (ICRG) tarafından izlenmektedir. Bu süreç 2007'de başladı, 2009'da daha da genişletildi ve ardından 2015'te FATF standartlarının etkinliğini ve ilgili faaliyetlerin uygulanmasını değerlendiren bir emsal inceleme süreciyle yeniden başladı [4].

İnceleme süreci sırasında FATF, hem mevcut önlemlerin teknik yeterliliği ve etkinliği hem de yargı mercii tarafından kaydedilen ilgili ilerlemeler açısından bilgi güvenliği/AML alanında tespit edilen politika boşluklarını ele alacaktır. FATF, stratejik eksikliklerinin giderilmesinde kaydedilen ilerlemenin yetersiz olduğunu tespit ederse, FATF, kalan stratejik eksiklikleri gidermek için bir eylem planı geliştirmek üzere yargı merciiyle birlikte çalışacaktır.”[4]

“FATF, ICRG'nin yetki alanı altındaki tüm ülkelerden, yargı bölgesinin Eylem Planında gerekli olan yasal, düzenleyici ve operasyonel reformların uygulanması için yüksek düzeyde siyasi kararlılık gerektirmektedir.

Yoğun bakım ünitesinin dört bölgesel ortak grubu, Afrika/Orta Doğu, Amerika, Asya/Pasifik ve Avrupa/Avrasya'yı kapsayan incelemeler yürütmektedir. Her yargı alanı (yani yargı alanı),

FATF genel kurul toplantılarından önce ortak grubun analizini tartışmak üzere ayrı bir toplantıya katılabilir" [4].

"FATF'ın ana hedeflerinden biri, tüm suçluların yasa dışı varlıklarından arındırılmasıdır. FATF, INTERPOL ortaklığıyla, varlıkların kurtarılmasının ülkelerin kara para aklama ve terörün finansmanı ile mücadele yaklaşımının temel unsuru olmasını sağlamak için ulusal makamlarla birlikte çalışıyor. Çalınan para ve varlıkların takip edilmesi, ele geçirilmesi ve müsadere edilmesi ve bunların menşe ülkeye iade edilmesi için ulusal makamların etkili sistemler geliştirmesi esastır." [5]

"BM Uyuşturucu ve Suç Ofisi, ülkelerin şu anda dünyadaki yasadışı mali akışların yüzde birinden daha azını yakalayıp ülkelerine geri gönderdiklerini tahmin ediyor.

Çeşitli yolsuzlukla mücadele ve varlık kurtarma kurumları arasında gizli bilgilerin güvenli alışverişini kolaylaştırmak, durumu iyileştirmeye yönelik önemli bir adımdır. Başarılı varlık kurtarma, kapsamlı ve güvenilir soruşturmalara ve özellikle sınır ötesi davalarda resmi ve gayri resmi kanallar aracılığıyla kanıt paylaşma isteğine bağlıdır. FATF, her düzeyde artan operasyonel işbirliğinin ve kamu ile özel sektör arasında gelişmiş bilgi paylaşımının önemini vurgulamaktadır. bu hedeflere ulaşmak için eylemi teşvik etmek için çalışır" [5].

Söz konusu materyalin metninden de anlaşılacağı üzere FATF ile Interpol arasında doğrudan uluslararası işbirliği ilişkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu gerçek, söz konusu uluslararası uzman kuruluşların karşılıklı işbirliği sonucu gelişen uluslararası deneyimi temsil etmekte ve bu deneyimin yeni boyutları oluşturulmaktadır.

Bu nedenle, FATF organizasyonu çerçevesinde, suç yoluyla elde edilen para ve varlıkların aklanmasıyla mücadelede uluslararası deneyimin temel yönlerini değerlendirmeye çalıştık. Bu organizasyon içerisinde geleneksel yöntem ve yaklaşımların yanı sıra pek çok yeni düşünce ve fikir de bulunmaktadır. Bu uluslararası örgüt çerçevesinde onaylanan karşı mücadele yöntem ve yöntemlerinin modernize edilmesinin hukuki bir ihtiyaç olduğuna inanıyoruz. Örneğin uluslararası takas sisteminin yöntemlerinden biri de "şüpheli işlem" olduğu kanıtlanan bir hesabın bloke edilmesidir. Çünkü kara para aklama faaliyetleri çoğunlukla offshore lokasyonlara yönlendirilmektedir. Kişisel görüşümüze göre, bu uluslararası örgütün gücü toplam tavsiye sayısının 40 olması, zayıflığı ise üye ülke sayısının az olmasıdır.

Daha sonra, Avrasya Kara Para Aklamanın ve Terörün Finansmanının Önlenmesi (EAT) ile FATF tipi bölgesel kara para aklamanın önlenmesi görev gücü (FATF) arasında ayrım yapacağız. EAT dokuz ülkeyi içeriyor: Belarus, Hindistan, Kazakistan, Çin, Kırgızistan, Rusya, Tacikistan, Türkmenistan ve Özbekistan. Üstelik EAT, FATF'ın ilişkili bir üyesidir" [6]. Bu uluslararası geçici bölgesel organizasyon 2004 yılında kuruldu. Öncelikle bu organizasyon içerisinde kabul edilen resmi belgeleri inceleyip inceleyeceğiz.

"12-13 Nisan 2005 tarihlerinde Avrasya Ekonomik Birliği'nin ikinci genel kurul toplantısı Şangay'da (PRC) yapıldı. Aynı zamanda EAT'nin faaliyetleriyle ilgili bir dizi başka konu da değerlendirildi. İlgili mutabakata varılan kararlar EAT'nin bir sonraki üçüncü genel kurulunun Aralık 2005'te Moskova'da yapılmasına karar verildi." [7] Aynı genel kurul toplantıları 37 kez yapıldı. Dolayısıyla böyle bir genel kurul toplantısının sonucu büyük önem taşıyor. Siyasi ve hukuki açıdan.

Bu noktada EAT'nin gerçekleştirdiği son 2022 Genel Kurul toplantılarındaki iki etkinliği karşılaştırıp analiz edeceğiz.

EAT organizasyonunun 1 ve 2 Haziran 2022 tarihlerinde Taşkent'te gerçekleştirilen 36. genel kurul toplantısında aşağıdaki kararlar alınmış ve ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir [8].

“36. genel kurul toplantısında üye ülkeler, EAT'nin yasal belgelerinde değişiklik yapılmasına ilişkin bir protokol imzaladılar - EAT anlaşması ve EAT bütçesinin oluşturulması ve yürütülmesine ilişkin prosedür.

Genel Kurul Avrasya Grubunun etkileşimini güçlendirme kavramı, EAT üye devletlerinin en yüksek hükümet organları ve yönetim temsilcileri tarafından onaylandı. Aynı zamanda söz konusu genel kurul toplantısında cumhuriyetin karşılıklı değerlendirmesinin raporu ve özet bilgileri onaylandı” [8].

EAT'nin ikinci tur karşılıklı değerlendirmesi kapsamında Özbekistan'dan ilgili bir rapor dinlendi.

Genel kurul toplantısında Tacikistan Cumhuriyeti'nin çalışmalarının hiçbir değişiklik yapılmadan ilerlemesine ilişkin 3. rapor dinlendi.

EAT ve ikinci tur emsal incelemesi kapsamında, teknik uyumluluk derecelendirmeleri ülkenin IP/IT sistemini geliştirmede kaydettiği ilerlemeyi vurguladı.

Genel Kurul, 2023 yılı EAT bütçesini ve EAT faaliyetlerine ilişkin bir raporu onayladı” [8].

“Genel kurul kararıyla 2. tur genel kurul toplantı takviminde değişiklik yapıldı. Ayrıca 2022-2026 EAT genel kurul programına da dahil edildi.

Genel kurul toplantısı ve çalışma gruplarının toplantılarına ilişkin düzenlemelerin ve EAT'nin bilgi ve iletişim stratejisinin yanı sıra bir dizi diğer idari belgenin yeni bir baskısı onaylandı” [8].

“Genel kurul toplantısı, TK/TC'nin Avrasya bölgesindeki ilk tur risk değerlendirmesinin sonuçlarını onayladı. Aynı zamanda, daha net tanımlanmış risk azaltma önlemlerinin geliştirilmesine yönelik ileri eylem önerilerini de tartıştılar. Ayrıca tipolojik projenin başlatılması cumhuriyetin liderliği tarafından onaylandı.

Özbekistan ve Tacikistan Cumhuriyetleri, terörizmin finansmanı ile mücadele "Tipolojisi ve güncel konular" konusunda çalışmaya devam etme konusunda mutabakata vardı.

Afganistan'daki siyasi durumun istikrarsızlığı nedeniyle TK/TK risklerini kontrol altına alacak önlemler geliştirildi” [8].

Bu materyalin genel içeriğinden de anlaşılacağı üzere EAT organizasyonunda önemli konuların ele alındığı söylenebilir.

Öncelikle bu etkinliklerin üst düzey bir düzeyde düzenlendiği ortadadır. Bu, bu örgüte üye devletlerin büyük çoğunluğunun tarihi ve hukuki benzerlikleri olan ülkeler olduğu anlamına geliyor. Bir yandan siyasi ve hukuki sistemleri temel benzerliklere sahip.

İkincisi, uluslararası bölgesel örgüte üye ülke sayısı toplamda dokuz olmasına rağmen bu ülkelerin nüfusu bakımından en büyük örgüt olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla bu organizasyon içerisinde alınan kararların uygulanması önemli bir sonuçtur.

Üçüncüsü, Afganistan uluslararası örgütün bazı üye devletleriyle komşudur. Uluslararası uyuşturucu kaçakçılığı sonucu elde edilen varlıkların aklanması, yasa dışı silah satışı ve diğer suç türleriyle mücadeleye yönelik kolektif tedbirlerin öneminin şüphesiz artacağı söylenebilir.

EAT Karşılıklı Değerlendirmelerinin 2. Turu, bir ülkenin teknik uyumluluk açısından IP/IT sistemini geliştirme konusundaki ilerlemesini değerlendirdi.

EAT'nin 2023 çalışma planı genel kurul toplantısında onaylandı” [9].

“EAT genel kurulunun kararıyla, 2. tur karşılıklı değerlendirme prosedürlerinde ve EAT çalışma gruplarının genel kurul ve toplantılarının yapılmasına ilişkin düzenlemelerde değişiklikler yapıldı.

Genel kurul kararıyla her üç çalışma grubunun 2022-2024 dönemi eşbaşkanları seçildi.

Genel kurul toplantısında “ceza davalarının aklanması”[9] konulu tipolojik bir projenin sonuçlandırılması onaylandı.

EAT organizasyonunun son iki genel kurul toplantısının karşılaştırılmasında ise 36. ve 37. genel kurul toplantılarının genel olarak yüksek düzeyde gerçekleştiği görülüyor. Genel kurul toplantısının gidişatının siyasi ve diplomatik açıdan kapsamlı olduğunu belirtmekte fayda var. Çünkü toplantı Özbekistan ve Tacikistan'da gerçekleşti. Bir yandan Orta Asya ülkeleri de dahil olmak üzere bu örgüte üye devletlerin sorunlarının ele alındığı, bunun yanı sıra suç sayılan yollarla elde edilen malvarlığının aklanması sorunlarının önlenmesine yönelik ilke ve mekanizmaların ele alındığı söylenebilir. terörün finansmanı. .

Pek çok projede belirlenen konuların söz konusu genel kurul oturumları çerçevesinde tartışıldığını da belirtmek gerekir. Bu olayların, her devletin temsilcilerinin, suç yoluyla elde edilen para ve malların yasallaştırılması ve aklanmasıyla mücadelede özel uluslararası pratik beceriler geliştirmelerine olanak sağladığını söylemek isteriz.

Daha sonra Kazakistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı, şu anda Almatı'da yapılmakta olan 38. Genel Kurul Toplantısı[10] katılımcılarına bir tebrik konuşması gönderdi. Resmi materyal aşağıdaki bilgileri içermektedir.

“38. EAT Genel Kurul Toplantısının ana konusu, Kazakistan'ın FATF organizasyonunun standartlarına uyumun karşılıklı değerlendirilmesine ilişkin raporu savunmasıdır. Etkinliğe, EAT üyesi ülkelerin (Beyaz Rusya, Hindistan, Kazakistan, Çin, Kırgızistan, Rusya, Tacikistan, Türkmenistan, Özbekistan) 9 gözlemci ülkeden (Ermenistan) 9 mali istihbarat dairesi başkanı dahil olmak üzere 20 ülkeden 200'den fazla delege katıldı.). Katılımcılar (İran, Moğolistan, Sırbistan, ABD, Almanya, Kore, Türkiye, Fransa) ve diğer davetliler katılıyor” [10].

Yani bu aşamada geçici bir sonuca varıyoruz.

Yukarıdaki detaylardan da anlaşılacağı üzere EAT organizasyonuna üye olmak isteyen ülkelerin temsilcileri katılıyor. Gözlemci ülkelerin temsilcileri bile katılıyor.

Dolayısıyla bu uluslararası özel organizasyonun geleceğinin çok parlak olduğunu söyleyebiliriz.

Çünkü bu örgüte üye ülkeler arasında ülkelerin dünya siyasetinde yeri ve rolü vardır. Bir yandan, suç yoluyla elde edilen mülklerin yasallaştırılmasına (aklanması) karşı davalar

sisteminin uluslararası yasal çerçevesinin ve mekanizmalarının açıkça oluşturulduğu açıktır. Bu organizasyon içerisinde birçok yeni pratik uluslararası becerinin kazanılacağını umuyoruz.

Araştırmamızı Kazakistan Cumhuriyeti Mali İzleme Ajansı'nın uluslararası işbirliği deneyimine bağlı olarak yürüteceğiz.

1995 yılında, Egmont Grubu, kara para aklama ve terörizmin finansmanıya mücadele etmek için uluslararası bir kurumsal sistem olarak gayri resmi bir formatta oluşturuldu[63].

Bu bağlamda Mali İzleme Ajansı'nın Temmuz 2011'de Egmont grubunun tam üyesi olarak kabul edildiğini belirtmekte fayda var [11].

Kazakistan Cumhuriyeti Mali İzleme Ajansının kendi uluslararası deneyimini gösteren aşağıdaki materyali değerlendiriyoruz.

“EAT, finans kurumlarının suçu tespit etmek ve riskleri değerlendirmek için önleyici tedbirlerin kullanımına yönelik bir tipoloji projesidir. “Tipolojik Araştırma Raporu 2021” [12] belgesi gerekli resmi bilgileri içermektedir.

Bu belge temel olarak "şüpheli işlemin ayrıntılarını" içermektedir.

Söz konusu belge, Kazakistan Cumhuriyeti'ndeki şüpheli işlemlere ilişkin bilgi miktarının dinamiklerini açıkça göstermektedir. 2014-2019 yıllarını kapsamaktadır.

Şüpheli İşlem Raporlarının (STO) sayısı ve hacmindeki azalma, finansal kurumların olaya müdahale düzeyindeki azalmaya işaret edebilir. Bir yandan devletin kredi ve mali alanda şüpheli işlemlere katılımı azaldı. Aynı zamanda kayıt dışı ekonominin boyutu da küçüldü. Daha iyi bir departmana gönderilecek işlemler seçilirken bankaların mali istihbaratı da yapıldı. IS/TDS departmanlarında analitik çalışmanın kalitesinin artırılması ve gönderilen KKD'nin payının azaltılması yöntemine ise "savunma raporlaması" adı verilmektedir [12].

Materyalin devamında aşağıdaki bilgiler sunulmaktadır.

“Birçok ülkede geri bildirim bilgilerinin ana tüketicisi finansal istihbarat servisleridir. Bazı ülkelerde kolluk kuvvetlerine (Beyaz Rusya, Çin, Kırgızistan) ve düzenleyici otoritelere (Hindistan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan) geri bildirim sağlamada sorunlar yaşanmaktadır” [12]. Bu resmi bilgiye göre, Kazakistan Cumhuriyeti Mali İzleme Ajansının bazı uluslararası pratik göstergelerinin iyi olduğu söylenebilir.

Böylece, Kazakistan Cumhuriyeti Mali İzleme Ajansı kendi uluslararası pratik becerilerini biriktirmiş, aynı zamanda COM göndermeden önce müşterinin iş ilişkilerinin ayrıntılı bir analizini, yeni BT teknolojilerinin tanıtılmasını, tüm yaptırım listesinin belirlenmesini sağlamıştır. EAT ve FATF belgelerinde iyi bilgiler belirtilmektedir.

Elbette bazı dezavantajları da var. Ve şimdi bazı ülkelerde (Kazakistan, Tacikistan) COM sayısında bir azalma var.

Bu ülkeler bunu ekonomik aktivitedeki düşüşe ve kısmen de bilgi güvenliği/STD birimlerinin kendilerini kısıtlama ve karantina koşullarında buldukları koşullara bağlamaktadır” [12].

Bu nedenle bu sorunun önlenmesi için bir dizi etkili önlemin organize edilmesi ve koordine edilmesi gerektiğine inanıyoruz.

Bu faktör, sırasıyla, belirtilen hükümet organının uluslararası pratik becerilerini geliştirir.

Çözüm

Dolayısıyla, suç yoluyla elde edilen para ve malların yasallaştırılması (aklanması) ile mücadelenin gerekli uluslararası pratik yönlerini incelemenin sonuçlarına dayanarak, aşağıdaki sonuca varıyoruz.

FATF örgütünün resmi internet sitesinden alınan bir takım temel materyallerin incelenmesi sonuçlarına göre, bu kuruluşla birlikte 8 benzer uluslararası kuruluş faaliyetlerini yürütmektedir. Bu kuruluşlar arasında EAT örgütünün (9 üye ülke) üye ülkelerin nüfusuna göre yaklaşık 3 milyar insanı bulunmaktadır. Artık diğer uluslararası bölgesel kuruluşlar arasında Avrupa ülkelerinin de dahil olduğu kuruluşların hizmet kalitesinin daha iyi olduğunu söyleyebiliriz. Aşağıdaki faktörler bunu etkiler. Tüm bu üye devletlerin uluslararası entegrasyonu ve uluslararası deneyimi geliştirildi. Bu talimatta, ülke ekonomisinin normal gelişiminin, dijitalleşme sisteminin yanı sıra ülke nüfusunun iyi bilgi güvenliği, hukuk ve finansal okuryazarlığının arttığı kaydedildi.

EAT organizasyonunun resmi web sitesinden alınan bazı materyallerin özel bir analizinden bilindiği üzere, FATF organizasyonu içerisinde kazanılan deneyimin yanı sıra birçok alanda ilerleme de görülebilmektedir. Açıkçası, bu örgüt içerisinde suç yoluyla elde edilen malların yasallaştırılmasına (aklanmasına) yönelik şüpheli işlemlere ilişkin bilgilerden kaynaklanan sorunların henüz gerekli düzeye ulaşmadığını söylemek isterim. Sonuçta, bu örgüte üye ülkelerin büyük nüfusu, bir yandan hala tehlikeli olan bazı bölgelere yakınlıkları, teknik uyumluluk, karşılıklı değerlendirmelerin çoğunun resmi olarak gerçekleştiriliyor olması ve diğer acil ve acil durumların varlığı. acil görevler. acil sorunlar, bu sorunları netleştirin.

Bu iki uluslararası kuruluşu karşılaştırsak, şekil olarak pek çok ortak noktaya sahipler. Ancak kendilerine has özellikleri vardır. Örneğin FATF örgütünün bir özelliği evrensel bir örgüt olması ve birçok gelişmiş Avrupa ülkesini içermesidir. Bu nedenle üye ülkeler ile EAT üyesi ülkeler arasında kara para aklamaya ilgili şüpheli işlemlerde dinamik farklılıklar bulunmaktadır. Bu faktör, EAT üye devletlerinde önleyici çerçeveler ve mekanizmalar da dahil olmak üzere karşı önlemlerin azaltılması anlamına geliyor.

Kazakistan Cumhuriyeti Mali İzleme Ajansı'nın mevcut uluslararası tecrübesini genel olarak değerlendirirsek ortalama düzeyde olduğu söylenebilir. Aynı zamanda Orta Asya ülkeleriyle karşılaştırıldığında birçok göstergede ilerleme gözleniyor. Bu nedenle uluslararası deneyimin temel göstergesinin uluslararası işbirliğinin yoğunlaşması olması gerektiğine inanıyoruz. Ancak bazı ülkelerin sıralamaya yaklaşma eğilimi var. Bu nedenle, bu yetkili organın temsilcileri, yabancı karşılıklı ve uluslararası pratik becerileri bireysel ve grup halinde geliştiren uluslararası etkinliklere daha sık gönderilmelidir.

Kullanılmış literatür listesi

1 Yöntemler ve trendler//<https://www.fatf-gafi.org/en/topics/methods-and-trends.html>.

2 Göçmen kaçakçılığından kaynaklanan kara para aklama ve terörün finansmanı riskleri // <https://www.fatf-gafi.org/en/publications/MethodsandTrends/Migrant-smuggling.html>.

3 Karşılıklı değerlendirmeler. Bu materyal resmi FATF web sitesinden //<https://www.fatf-gafi.org/en/topics/mutual-evaluations.html> alınmıştır.

4 Doğrulama süreci // <https://www.fatf-gafi.org/en/topics/high-risk-and-other-monitored-jurisdictions.html>.

5 Varlık kurtarma // <https://www.fatf-gafi.org/en/topics/asset-recovery.html>.

6 EAG//<https://eurasiangroup.org/ru> hakkında bilgi.

7 EAG'nin ikinci genel kurul toplantısı sona erdi. EAG web sitesinden materyal//https://eurasiangroup.org/files/uploads/files/about_eag/documents/public_statements/II_public_statement.pdf.

8 EAG'nin 36. genel kurul toplantısı 1-2 Haziran 2022 Özbekistan Cumhuriyeti, Tashkent//Virtually//Bu materyal resmi EAT web sitesinden alınmıştır [https://eurasiangroup.org/files/uploads/files/PLEN_\(2022\)_6_rev_1_rus.pdf](https://eurasiangroup.org/files/uploads/files/PLEN_(2022)_6_rev_1_rus.pdf).

9 EAG'nin 37. genel kurul toplantısı 24-25 Kasım 2022 Tacikistan Cumhuriyeti, Duşanbe//Virtually. Materyal EAT//[https://eurasiangroup.org/files/uploads/files/PLEN_\(2022\)_15_rev_2_rus_2.pdf](https://eurasiangroup.org/files/uploads/files/PLEN_(2022)_15_rev_2_rus_2.pdf) resmi web sitesinden alınmıştır.

10 Cumhurbaşkanı, 8 Haziran 2023 tarihinde Almatı'da düzenlenen Avrasya Grubu'nun (EAT) Kara Para Aklama ve Terörizmin Finansmanı ile Mücadele Konulu 38. Genel Kurul Toplantısı katılımcılarına bir tebrik konuşması gönderdi. Kazakistan Cumhuriyeti Mali İzleme Ajansı'nın resmi web sitesinden materyal//<https://www.gov.kz/memleket/entities/afm/press/news/details/570440?lang=en>.

11 Uluslararası işbirliği. Kazakistan Cumhuriyeti Mali İzleme Ajansı'nın web sitesinden materyal // <https://www.gov.kz/memleket/entities/afm/activities/813?lang=kk>.

12 “Finansal Kurumların Suçları Tespit Etmek ve Riskleri Değerlendirmek İçin Önleyici Tedbirlerinin Tipolojik Kullanımına İlişkin EAG Tipolojik Projesi.” Tipolojik araştırma raporu 2021. AFM RK//file:///C:/Users/User/Downloads/9aeef4a8cf6dc23ab923588c26d5989a_original.748622.pdf web sitesi.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİ

MERVE ÖZTÜRK⁸⁶, SEVİLAY ŞAHİN⁸⁷, AYKAR TEKİN BOZKURT⁸⁸

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 5-6 yaş grubu çocukların eğitiminde rol alan okul öncesi öğretmenlerin çocuk hakları kapsamındaki uygulamalar ile ilgili görüşlerinin yanı sıra bu çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları konusundaki algılarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmadan elde edilen sonuçların okul öncesi dönemde çocuk hakları eğitimi konusunda hazırlanacak program ve uygulamalarda aile katılımına ek olarak veli-öğretmen işbirliği içerisinde çocuk haklarının korunması, desteklenmesi, uygulanması ve geliştirilmesine katkı sağlayacak çözüm önerileri ortaya koyacağı ve yeni araştırmalar için yararlı olabileceği düşünülmektedir. Çocuğun yüksek yararının bütün yararlardan öncelikli olduğunu kabul ederek, yaşama, gelişme, korunma ve görüşünün alınması hakkı ile ayrımcılığın önlenmesini esas alan, çocuk hakları kültürü temelinde bir çocukluğun yaşandığı Türkiye vizyonu oluşturulması ve bu vizyon doğrultusunda yapılacak çalışmaları çocuk hakları açısından ele alan örneklemelerin sadece okul yönetimi ya da bu çocukların eğitiminde rol alan eğitimciler ile sınırlı kaldığı görülmüştür. Veli - öğretmen işbirliğinin çocuk hakları konusunda farkındalığı arttıracığı ve eğitim sürecini daha kaliteli hale getireceği düşünülmektedir. Bu nedenle Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne dair öğretmen ve velilerin okul öncesi eğitim üzerinden Türk eğitim sistemindeki çocuk hakları uygulamalarından beklentileri ve bu haklara bakış açıları ortaya çıkarılıp farkındalık yaratılabilecek bir çalışma sunulmak istenilmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılacaktır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden "benzeşik(homojen) örnekleme" yöntemine göre oluşturulacaktır. Veriler toplanırken odak grup görüşmesi tekniğinden yararlanılacak, veli ve okul öncesi öğretmenlerin çocuk hakları konusunda gerçekleştirdiği uygulamalar, çocuk hakları ve çocuk hakları sözleşmesi konusuna ilişkin algılarını ayrıntılı bir biçimde ortaya çıkarmak amacıyla verilerin toplanmasında yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilecektir. Elde edilen veriler çalışmada var olan durumu olduğu gibi ortaya koyma amacıyla betimsel analiz kullanılarak yorumlanacaktır. Planlanan çalışma hala veri toplama kısmında olduğu için net bulgu analizi yapılamamış kesin bulgulara ulaşılamamıştır. Ancak çalışma verilerinin analizi sonucunda elde edileceği düşünülen bulgular sonucunda, okul öncesi öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin görüşleri, ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin görüşleri, çocuk hakları uygulamaları konusunda yaşanan sorunlar ve çocuk hakları uygulamalarına yönelik öneriler olmak üzere dört ana tema ortaya çıkması beklenmektedir. Etkili bir çocuk hakları eğitimi için, bütüncül bir yaklaşımla anne-baba-çocuk- öğretmen dörtlüsünün çocuk hakları ve çocuk katılımı konusunda eğitilmesi önem arz etmektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çocuk hakları sözleşmesini genel hatları ile bildiği ancak uygulama kısmında yeterince deneyimi ve imkânı olmadığı sonucuna ulaşılması beklenilmektedir. Ebeveynlerin çocuk haklarını bilmeleri, erken dönemde çocukların haklarını aile ortamında saygı ve duyarlılık içinde yaşayarak içselleştirmelerine yardım

⁸⁶ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, merve.ozturk.9204@gmail.com

⁸⁷ Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi, svlyshn@gmail.com

⁸⁸ Dr. Öğr. Üys., Gaziantep Üniversitesi, aykarbozkurt@gmail.com

edecektir. Yapılacak olan araştırma sonucunda çocukların ev ortamında haklarını kullanabilme yeterlilikleri ile okul ortamındaki uygulama sıklığının paralellik göstereceği sonucuna ulaşılabileceği beklenilmektedir. Çalışma sonucunda ebeveynlerin genel olarak çocuk hakları konusunda bilgileri olsa da, çocuk haklarını günlük yaşama yansıtılabilmeleri için bilinçlendirme gereksinimleri olduğu sonucuna ulaşılabileceği düşünülmektedir. Ebeveynlerden çok azının, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nden haberdar olduğu sonucuna ulaşılabileceği beklenilmektedir. Bulgu analizinden elde edilecek sonuçlardan yola çıkılarak; çocuk hakları bir ders olarak öğretmen adaylarına, hizmet içi eğitim seminerleri kapsamında tüm öğretmenlere verilebilir, aileleri çocuk hakları konusunda bilinçlendirmek amacıyla belli aralıklarla seminer, toplantı ve uygulamalı çalışmalar yapılabilir gibi uygulamaların öneri olarak sunulması planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Okul Öncesi, Öğretmen, Veli, Hak

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİ

Sevilay ŞAHİN⁸⁹, Aykar TEKİN BOZKURT⁹⁰, Merve ÖZTÜRK⁹¹

ÖZET

Araştırmanın amacı, 5-6 yaş grubu çocukların eğitiminde görev alan okul öncesi öğretmenlerin çocuk hakları kapsamındaki uygulamalar ile ilgili görüşlerinin yanı sıra bu çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları konusundaki algılarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinde sosyo-demografik özellikler bakımından çeşitlilik gösterecek üç farklı anaokulunda görev yapan toplam 14 öğretmen ve bu okullarda çocukları eğitim-öğretim gören toplam 14 veli oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler sonucunda toplanmıştır. Veriler çözümlenirken içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çocuk hakları öğretimi sürecinde veli tarafından desteklenmenin, öğrencilere gerekli hakları kullanım alanının sağlanmasının ve eğitim programında çocuk haklarına yer verilmesinin önemi ve sınıflarda yaptıkları etkinliklere ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Katılımcı veliler ev içerisinde rol model olma, hak kavramının öncelikle ev ortamında pekiştirilmesi gerektiği, gibi olumlu uygulamalara yönelik görüş bildirmiştir. Ayrıca bazı veliler düşük sosyo-ekonomik düzey ve büyük aile bireyleri ile aynı evde yaşamının çocuk hakkı kazandırma sürecine olumsuz etkisinden bahsetmiştir. Araştırma sonucunda, bu süreçte karşılaşılan sorunların çözüme yönelik özellikle bu

⁸⁹ Prof. Dr. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ORCID: 0000-0002-7140-821X, e-posta: svlyshn@gmail.com

⁹⁰ Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ORCID: 0000-0002-1936-2808, e-posta: aykarbozkurt@gmail.com

⁹¹ Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ORCID:0009-0001-9451-1551, e-posta: merve.ozturk.9204@gmail.com

konuda hizmet içi eğitim seminerleri vasıtasıyla tüm öğretmenlere ve ilgili paydaşlara yönelik eğitimlerin düzenlenmesi hakkında öneriler belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Çocuk, Okul Öncesi, Çocuk Hakkı, Öğretmen, Veli.

TEACHERS' AND PARENTS' VIEWS ON CHILDREN'S RIGHTS IN PRESCHOOL PERIOD

ABSTRACT

This study aims to reveal the views of preschool teachers working in the education of 5-6 year old children about the practices within the scope of children's rights as well as the perceptions of the parents of these children about children's rights. Case study approach, one of the qualitative research designs, was used in the study. The study group of the research consists of a total of 14 teachers working in three different kindergartens that will vary in terms of socio-demographic characteristics in Gaziantep province in the 2023-2024 academic year and a total of 14 parents whose children receive education in these schools. Data were collected through interviews using a semi-structured interview form. Content analysis technique was used to analyze the data. As a result of the research, teachers' views on the importance of supporting parents in the process of teaching children's rights, providing students with the necessary space to use their rights and including children's rights in the education program, and the activities they do in the classroom were determined. Participant parents expressed opinions on positive practices such as being a role model at home, the concept of rights should be reinforced in the home environment first. In addition, some parents mentioned the negative effects of low socio-economic level and living in the same house with large family members on the process of gaining children's rights. As a result of the research, the problems encountered in this process can be solved, especially through in-service training seminars on this subject.

Keywords: Child, Preschool, Child Rights, Teacher, Parent.

GİRİŞ

İnsan hayata gözlerini açtıktan sonra içinde yer aldığı bebeklik dönemi ile birlikte çocuk olma yolunda ilerlemeye devam eder. Çocuk, 'Bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız; yavru' olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2024). Çocukluk insan hayatının önemli bir dönemidir. Bu dönemde yaşanan her olayın hayatın sonraki dönemlerinde etkileri olduğu söylenebilir (Gürge & Tekin-Bozkurt, 2022). Çocukluğun erken yılları gelişim hızı, kazanılan özellikler, çevre etkilerine duyarlılık bakımından yaşamın temelini oluşturan bir dönemdir (Dinç, 2015). Bu nedenle, bireyin gelişimine yönelik kritik dönem olarak ifade edilen okul öncesi eğitim dönemi olarak nitelenen genelde 3-6 yaş aralık dönemi çocuk eğitime yönelik düzenlemeler hem bireyin sağlıklı bir birey olarak yetişmesi hem de toplumsal yönlü olarak bireyin sağlıklı bir sosyalleşme süreci geliştirmesi açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle bu araştırmada okul öncesi dönem ve bu dönemdeki eğitim sürecine odaklanılarak, çocuk hakları konusuna yönelik eğitim ve öğretim süreci irdelenmiştir.

Okul öncesi eğitimde kayıt olma yaş aralığı genel olarak çocuğun en az 36 aylık ve en çok 71 aylık olması zaman hesabına göre yürütülmektedir. Bu süre ise yaş bakımından 3 yaş ile 6 yaş aralığına denk gelmektedir.

Ayrıca, 1739 numaralı Milli Eğitim Temel Kanunu içerisinde 'Amaç ve Görevler' başlığı altında yer alan 20. maddede, okul öncesi eğitimin genel amaç ve görevleri şöyle ifade edilmiştir:

Madde 20. Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak;
2. Onları ilköğretime hazırlamak;
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak;
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

(<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=1739&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>)

Yukarıda ifade edilen Madde 20. bağlamında, okul öncesi eğitim sürecinde çocuğun çok yönlü gelişimini ve olumlu davranışlar edinimini sağlamak, ayrıca bir üst eğitim basamağına hazırlamak adına pek çok amacın belirtildiği ve bu amaçlar doğrultusunda etkinliklerin planlandığı görülmektedir. Çocukların sağlıklı gelişimi bakımından okul öncesi kurumlarda verilecek eğitim süreci ve süreçte yer alan çocuğa kazandırılması hedeflenen kazanımlara dair etkinliklerin içeriği de oldukça önemlidir. Özellikle 'çocuk hakları' konusu bağlamında yapılan etkinliklerin incelemesi yapıldığında, Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında yayınlanan rapor incelendiğinde 'Sosyal ve Duygusal Gelişim Özellikleri' başlığı altında yer alan kazanım listesi içinde kazanım 16 ve kazanım 18'de açık bir şekilde bu haklara vurgu etkinlikler görülmektedir. Bu kazanımlar; **Kazanım 16.** Sürdürülebilir yaşam için gerekli olan varlıkları korumayı alışkanlık hâline getirir; **Kazanım 18.** Kendisinin ve başkalarının haklarını savunur etkinliği görülmektedir, şeklindedir (<https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>, s.76-77). Ayrıca, bu program raporunda oyun etkinliklerinin gerçekleştirilmesi başlığı içerisinde çocuk hakları ve bu hakların oyunlar ile öğretime yönelik vurgular yapan ifadeler yer verilmiştir.

"Çocuklar içinde buldukları dünyayı, toplumu ve çevrelerini en kolay oyun yoluyla tanır ve gelecekteki rollerine hazırlanırlar. Paylaşmak, iş birliği yapmak, sabırlı olmak başkalarının haklarına saygı duymak gibi davranışları oyun aracılığıyla kazanırlar...(s.96)."

Çocuk hakları kavramı bireysel, toplumsal, ahlaki ve hukuki yönleri olan çok boyutlu bir kavramdır. Çocuk hakları, çocukları zarar görmekten ve istismardan korumayı; onları duygusal olarak uygun tarzda yetişmeleri için şans vermeyi; sağlık, barınma ve eğitim gibi temel ihtiyaçları sağlamayı öngören haklar olarak tanımlanabilir (Nelken, 1998, akt.Erbay, 2009, s.16). Modern hukuk sistemlerinde çocuk, bir birey olarak devlet tarafından yasalarla korunmaktadır, ancak bu yasaların doğal ve evrensel hukuk kurallarına uygun olması için uluslararası normlar da geliştirilmiştir (Akyüz, 2001). Çocuk haklarına dair en önemli uluslararası belgelerden birisi Birleşmiş Milletler tarafından yayınlanan 'Çocuk Hakları Bildirgesi'dir. Çocuk Hakları Bildirgesi diğer bir ifadeyle Sözleşmesi

çocuklara yönelik pek çok hakkı içeren önemli bir hukuki metindir. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda oy birliği ile kabul edilmiştir ve Birleşmiş Milletler Genel Kurulu temsilcilerince 26 Ocak 1990 tarihinde imza edilmiştir. Türkiye, 1990 tarihinde Çocuk Haklarına dair Sözleşmeye imza atmıştır (İnan, 1995).

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHS)'nin temel ilkeleri, sözleşmede vurgulanan dört hak, çocuklara tanınan diğer bütün hakların kullanılmasında ve devletlere yüklenen görevlerin yerine getirilmesinde göz önünde bulundurulacak temel ilkeler niteliğindedir. Bunlar; *'Ayrımcılığın Önlenmesi, Yaşama ve Gelişme Hakkı, Çocuğun Yüksek Yararının (Güvenliğinin) Korunması ve Çocuğun Görüşlerine Saygı Gösterilmesi'* şeklinde sıralanır (Akyüz, 2001). Bu dört ilkede vurgulandığı üzere, çocuğun yüksek yararının bütün yararlardan öncelikli olduğunu kabul eden, yaşama, gelişme, korunma ve görüşünün alınması hakkı ile ayrımcılığın önlenmesini esas alan, çocuk hakları kültürü temelinde bir çocukluk sürecinin yaşandığı eğitim süreçlerinin tasarlanması eğitim sistemlerinin başarısı ve gelişimi dolaylı olarak toplumlarda birlik ve beraberliğin sağlanması adına önemli bir husustur. Alan yazına bakıldığında Türkiye'deki çocuk hakları ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, çocuk hakları açısından yapılan çalışmaların örneklem seçimlerinde okul yöneticileri ya da öğretmenlere yoğunlaşarak sınırlı kaldığı görülmüştür. Bu nedenle, bu çalışmada çocuğun eğitiminde birebir süreçte yer alan iki temel öge olan öğretmen ve veli unsurları üzerinde durulmuştur. Çalışmada öğretmenlerin ve velilerin sürece ilişkin bakış açılarına odaklanılarak, her iki ana paydaş açısından konuya yönelik görüşleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu çalışmanın çok yönlü bakış açılarını ortaya koyması bakımından ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alan yazına bakıldığında çocuk hakları ve öğretimi sürecini araştıran öğretmen, yönetici ve veli görüşleri ile ilgili yapılan bazı çalışmalar görülmektedir. Fazlıoğlu'nun (2007) yapmış olduğu tez çalışmasında çocuk haklarına yönelik bilinç düzeyleri arasında yönetici ve öğretmenlerin herhangi bir farklılık göstermediği sonucu paylaşılmıştır. Tunç'un (2008) hazırladığı Çocuk Hakları Sözleşmesini eğitim politikaları bakımından incelediği çalışmada ÇHS'nin eğitim politikalarına yansıtılması ve daha demokratik bir toplumsal süreç oluşturmada konuyla ilgili uzmanların görüş birliği içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, okul öncesi kademedeki yer alan çocukların (5-6 yaş) eğitiminde görev alan okul öncesi öğretmenlerin çocuk hakları kapsamındaki gerçekleştirdikleri uygulamalar ile ilgili görüşlerini saptamanın yanı sıra bu çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları konusundaki görüşlerini de ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin, okul öncesinde eğitimi sürecine odaklanarak çalışma yürütülmüştür. Konuyla ilgili alanyazına bakıldığında, yapılan çalışmalarda çocuk hakları açısından ele alınan örneklemelerin genelde okul yöneticileri ya da çocukların eğitiminde görevli öğretmenler ile sınırlı kaldığı görülmüştür. Bu sebeple, öğretmen-veli işbirliğinin çocuk hakları konusunda farkındalığı daha da arttıracığı ve eğitim sürecini daha kaliteli hale getireceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS)'ne ilişkin öğretmen ve velilerin okul öncesi eğitim dönemi üzerinden Türk eğitim sistemindeki çocuk hakları uygulamalarından beklentileri ve bu haklara bakış açılarını ortaya çıkarılıp farkındalık yaratılabilecek bir çalışma sunmak hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar alandaki genel eğilimler ve problemlerin ortaya çıkma nedenlerini açıklamaya yönelik araştırma problemleri üzerinde dururken gözlem, görüşme, doküman incelemesi gibi veri toplama türlerinin kullanıldığı yöntemlerdir (Creswell,2017). Araştırmanın deseni olarak 'durum çalışması deseni' tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinde sosyodemografik özellikler bakımından çeşitlilik gösterecek 3 farklı anaokul oluşturmuştur. Çalışma grubu örnekleme yöntemlerinden " maksimum çeşitlilik örnekleme" yöntemine göre oluşturulmuştur. Toplam 14 veli 14 öğretmen ile yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara önceden ulaşılarak bilgilendirme yapılmıştır. Gönüllü olan katılımcılarla görüşme yapılmıştır. Katılımcıların isimleri gizli tutulup, öğretmenler "Ö1,Ö2.Ö3..." veliler "V1, V2, V3..." şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 1. Öğretmen çalışma grubunun demografik özellikleri

İsim	Cinsiyet	Yaş	Meslek	Meslekteki Yılı
Ö1	Kadın	44	ÇGU	16
Ö2	Kadın	34	OÖÖ	12
Ö3	Kadın	27	ÇGU	2
Ö4	Kadın	28	ÇGU	5
Ö5	Kadın	34	OÖÖ	10
Ö6	Kadın	31	OÖÖ	7
Ö7	Kadın	24	OÖÖ	3
Ö8	Kadın	27	OÖÖ	5
Ö9	Kadın	35	OÖÖ	12
Ö10	Kadın	36	ÇGU	9
Ö11	Kadın	37	OÖÖ	12
Ö12	Kadın	31	OÖÖ	8
Ö13	Kadın	32	OÖÖ	8
Ö14	Kadın	25	ÇGU	3

*OÖÖ: Okul Öncesi Öğretmeni, ÇGU: Çocuk Gelişimi Uzmanı

Tablo 1'den görüldüğü gibi, çalışmaya katılan tüm öğretmenler cinsiyet olarak kadın katılımcılardır. Yaş aralığı 27 ile 44 yaş arasında değişmektedir. Öğretmenlerin sadece 5 tanesi çocuk gelişimi mezunu diğerleri ise okul öncesi öğretmeni mezunudur.

Tablo 2. Veli çalışma grubunun demografik özellikleri

İsim	Cinsiyet	Yaş	Meslek	Eğitim Düzeyi
V1	Kadın	32	Temizlik personeli	Ortaokul
V2	Kadın	28	Ev hanımı	Ortaokul
V3	Kadın	25	Ev hanımı	Lise
V4	Kadın	34	Ev hanımı	İlkokul
V5	Kadın	33	Ev hanımı	Lise
V6	Kadın	23	Ev hanımı	Lise
V7	Kadın	24	Ev hanımı	Ortaokul
V8	Kadın	34	Ev hanımı	Lise
V9	Kadın	30	Temizlik personeli	Lise
V10	Kadın	34	İnsan kaynakları	Üniversite
V11	Kadın	30	Ev hanımı	Lise
V12	Kadın	29	Ev hanımı	Ortaokul
V13	Kadın	24	Ev hanımı	Lise
V14	Kadın	34	Öğretmen	Üniversite

Tablo 2'den görüldüğü gibi, çalışmaya katılan tüm veliler cinsiyet bakımından kadın katılımcılardır. Yaş bakımından aralık 24 yaş ile 34 yaş arasında değişmektedir. Katılımcı velilerin çoğu ev hanımı olarak sorumluluk yapmaktadır. Katılımcı velilerin eğitim düzeyine göre ortaokul ve lise mezuniyetleri daha fazla olduğu görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin ve veli çocuk hakları konusunda gerçekleştirdiği uygulamalar, çocuk hakları ve çocuk hakları sözleşmesi konusuna ilişkin algılarını ayrıntılı bir biçimde ortaya çıkarmak amacıyla verilerin toplanmasında yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Veriler toplanırken görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda bir konu hakkındaki kişilerin görüş ve duygularını belirlemek için kullanılan temel yöntemlerden biri

görüşmedir (Patton, 2002).Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda demografik bilgiler, ikinci kısımda görüşme soruları yer almaktadır. Görüşme formu literatür taranarak ve uzman görüşü alınarak hem veli hem de öğretmen için ayrı ayrı oluşturulmuştur. Formda sekiz görüşme sorusu ve soruların altında sonda soruları bulunmaktadır. Araştırmada öğretmenlere ve velilere çocuk haklarına dair bilgi düzeyleri, yaptıkları çalışmalar ve hak öğretimi sırasında yaşadıkları sorunlara yönelik sorular sorulmuştur. Görüşmeler ön bilgilendirme yapılarak gönüllük esaslı yapılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmeler yaklaşık 25'er dakika sürmüştür. Daha sonra ses kayıtları dinlenerek kayıtlar yazıya dökülmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde çalışmada var olan durumu olduğu gibi ortaya koyma amacıyla betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan ve yazıya dökülen görüşme verilerinin kod ve temalaştırma süreci gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde sıklıkla tekrar edilen, benzer kelime ve cümleler belirlenerek kodlar oluşturulmuştur. Görüşme sorularına dayalı olarak temalar oluşturulmuştur. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak adına toplanan veriler alanda uzman bir başka araştırmacı tarafından da tekrar kodlanarak “görüş birliği/ayrılığı” yüzdesi hesabı yapılmıştır. Önerilen formül bağlamında yapılan hesaplama sonucunda görüş birliği oranı yüzde seksen olarak tespit edilmiştir ve bu sonuç kodlayıcılar arası kod birliğini sağlama bakımından yeterli düzeyde kabul edilmektedir (Patton, 2002; Miles ve Huberman 1994). Bulgular bölümünde belirlenen temalar ve kodlar tablolar kullanılarak sunulmuştur. Ayrıca, tabloların altına katılımcılara dair örnek alıntılar verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde görüşmeler yoluyla katılımcılardan elde edilen bulguların sunumuna araştırmanın alt soru sıralaması göz önünde bulundurularak yer verilmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin ulaşılan bulgular

“Çocuk Hakları Sözleşmesi nedir? Bu sözleşmeyi daha önce duydunuz ya da metni okunuz mu? Evet, ise içeriği nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Alınan cevaplar kapsamında elde edilen bulgular aşağıda Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin önem ve etkililiği açısından öğretmen ve veli değerlendirmelerini içeren görüşler

Tema	Temaya Ait Kodlar
Öğretmenlerin Çocuk Hakları Bildirgesine Yönelik Değerlendirmelerini İçeren Görüşler	Çocukları geleceğe hazırlamak
	Farkındalık kazandırmak
	Sorumluluk bilinci kazandırmak
	Çocuk merkezli eğitim anlayışını uygulamak
	Sürdürülebilir hak kavramının önemini öğretmek

	Kapsayıcılık açısından yetersizlik
Velilerin Öğretmenlerin Çocuk Hakları Bildirgesine Yönelik Değerlendirmelerini İçeren Görüşler	Ortama uygun hak kavramı edinimi (ev, okul...)
	Bireyselliğe saygı göstermek
	Eşitlik anlayışını geliştirmek
	Özgürlük alanı sunmak

Tablo 3. incelendiğinde, öğretmenler tarafından çocuk haklarının çocukları gelecek hayata hazırlamak, sorumluluk bilinci kazandırmak, haklarına dair farkındalık kazandırmak ve bu hakları kullanabilecek yeterliliğe sahip olmalarına yardımcı olmak gibi amaçların olmasının yanı sıra dünyanın her yerinde bu hakların tamamının kullanılmadığını, bu durumun ise hak ihlali sorunu olduğu belirtilmiştir. Velilere göre ise çocuk haklarının ev, okul, park vb. birçok alanda söz konusu olduğunu, çocuğun bireyselliğine saygı duyulması gerektiği, çocuğa özgürlük alanı sunulursa haklarını daha sağlıklı kullanabileceği gibi tanımlamalar ifade edilmiştir.

Bu temadaki örnek alıntılar şöyledir;

"Çocuklara verilen haklar bildirgesidir. Çocuklarımıza bu hakları eğitim içerisinde resimlerle, videolarla, drama yöntemleri ile anlatıyoruz. Örneğin; eğitim hakkı ile ilgili resim gösterip, oraya parmak ya da el baskısı yaptırarak 'benim eğitim hakkım var' dedirtiyoruz." (Ö1)

"Eğitim sisteminde çocuk merkezli, çocuğun yararını gözetken, ayırım yapılmasına engel olan, çocuğa özgüven aşıl原因 bir hak öğretim sistemi belirlenmelidir." (Ö6)

"Çocukların sahip oldukları hakların genişletilmesi ve var olan hakların sürdürülebilmesi için dünyanın birçok yerinde sivil toplum örgütleri bulunmaktadır." (Ö8)

"Çocukların da yetişkinler gibi hakları vardır. Onların da kendi bedenleri, düşünceleri ile ilgili koruma altına alınan haklardır."(V10)

İkinci alt probleme ilişkin ulaşılan bulgular

"Çocuk/çocuklarınızın/öğrencilerinizin ayrımcılığa uğramaması ve başkasına ayrımcılık yapmaması konusunda yaptığınız çalışmalardan bahseder misiniz? Bu konuda yaptığınız çalışmaları pozitif ve negatif yönleri ile ele alarak değerlendirir misiniz?" sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Alınan cevaplar kapsamında elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Çocuk Hakları Sözleşmesi'ndeki ayrımcılığın önlenmesi ilkesine yönelik öğretmen ve veli görüşleri

Tema	Temaya Ait Kodlar
Çocuk Hakları Sözleşmesindeki Ayrımcılık İlkesine Yönelik Öğretmen Görüşleri	Drama ve rol oynama etkinliklerinden yararlanma
	Somatlaştırarak anlaşılabilirliği sağlama
	Saygılı bireyler yetiştirme

	Veli ile işbirliği
	Fırsat eşitliğine uygun eğitim ortamını hazırlama
	Model olma
	Karşılıklı sevgi bağına verilen önem
	Örneklerle açıklamalar
Çocuk Hakları	Çizgi film yoluyla değer kazanma
Sözleşmesindeki Ayrımcılık	İki taraflı koruma (hem kendisini hem karşındakini ayrımcılık yaşanmaması hususunda koruma)
İlkesine Yönelik Veli Görüşleri	Empati oluşturma

Tablo 4. incelendiğinde çocuk hakları sözleşmesindeki ayrımcılığın önlenmesi ilkesini öğretmenler drama ve rol oynama teknikleri ile somutlaştırarak, sınıf içerisinde öğrenciye rol model olarak geliştirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Veliler ise çocuklarının ayrımcılığa maruz kalmamaları ya da ayrımcılık yapmamaları için sözel diyaloglardan yararlandığını, çizgi filmler yolu ile somutlaştırıp empati yeteneğinin gelişmelerine yardımcı olduklarını bu sayede hem kendi çocuklarını hem de başka çocukları korumayı amaçladıkları ifade edilmiştir.

Bu temadaki örnek alıntılar şöyledir;

"Bütün çocuklar eşittir ve eşit olmak zorundadır. Tüm öğrencilerime gerek hitap etmede gerekse etkinlik yardımlarında aynı imkân ve tutumu uygulamaya çalışıyorum. Kendi çocuğum gibi önemsiyorum." (Ö10)

"Sınıf içerisinde gerek hikâye okuyarak gerek drama ve etkinlikler ile destekleyerek çeşitli çalışmalar yapıyoruz. Bahsedilen kavramlar genelde okul öncesi çocuklar için soyut kalsa da genel olarak çocuklarda bir farkındalık oluşuyor. Bu da aile ortamına yansısın ve kalıcı öğrenmeler sağlansın diye veli toplantıları yapıyoruz." (Ö13)

"Öncelikle bu maddeyi çocukların yaş grubuna indirgeyerek çocuklarda bilinç oluşturup, daha sonra empati oyunu yardımıyla bazı sorular ve roller yönlendiriyorum. Ayrıştırmadan rahatsız olacakları için kendilerine ya da kendilerinin başkalarına bu şekilde ayrıştırmayı yapmamalarını oyun yolu ile benimsetmeye çalışıyorum." (Ö14)

"Çocuğum okul ortamında ayrımcılığa uğramadı fakat çok hareketli olduğu için aile ortamında ayrımcılığa uğruyor. İstenmediğini anlıyor. Bununla ilgili hem çocuğumla hem de aile büyüklerimizle konuşuyorum ancak pek etkili olmuyor." (V13)

Üçüncü alt probleme ilişkin ulaşılan bulgular

“Çocuk/çocuklarınızın /öğrencilerinizin yüksek yararına ilişkin yaptığınız çalışmalardan bahseder misiniz? Bu konuda yaptığınız çalışmaları pozitif ve negatif yönleri ile ele alınız? Mevcut durumu daha iyi hale getirmek için neler yapılabilir?” sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Alınan cevaplar kapsamında elde edilen bulgular aşağıda Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Çocuk Hakları Sözleşmesi’ndeki çocuğun yüksek yararı ilkesine yönelik öğretmen ve veli görüşleri

Tema	Temaya Ait Kodlar
Çocuk Hakları Sözleşmesindeki Çocuğun Yüksek Yararı İlkesine Yönelik Öğretmen Görüşleri	Aile eğitiminin önemi Öğretmen-veli-rehberlik servisi işbirliği Ödüllendirmenin olumlu etkisi Kalıcı (uzun vadeli) davranış geliştirme
Çocuk Hakları Sözleşmesindeki Çocuğun Yüksek Yararı İlkesine Yönelik Veli Görüşleri	Çocuğun çabasını desteklemek Psikolojik güvenli alanı oluşturma Sağlıksız hamilelik süreci İyi olmayan aile ortamının çocuğa olumsuz yönlü etkisi

Tablo 5. incelendiğinde, Çocuk Hakları Sözleşmesinde yer alan çocuğun yüksek yararı ilkesi bağlamında öğretmenler tarafından ailelerin de sürece katılmasının önemli olduğu, öğretmen-veli ve okul rehberlik servisinin işbirliği içerisinde sürecin yönetilmesi gerektiği, öğrencilerin olumlu davranışlarından dolayı ödüllendirilmesinin hak öğrenimini olumlu yönde etkilediği ve bu davranışları gerçekleştirme sıklığının arttığı belirtilmiştir. Veliler tarafından ise çocuğun haklarını kullanabilmesi için gerekli olan güvenli psikolojik alanı oluşturmaya çalıştıkları, çabasını destekleyerek teşvik edilmenin yanı sıra erken yaşta hamileliğin çocuğun haklarını kullanmasını teşvik etme anlamında olumsuz etkileri olduğu ve aile büyükleri ile bir arada yaşayan velilerin çocuklarına hak öğretimi ve kullanımı konusunda zorluk yaşadığı ifade edilmiştir. Bu temadaki örnek alıntılar şöyledir;

"Gelişimsel özelliklerine dikkat ederek etkinlik hazırlıyorum. Karakteri farklı birçok öğrenci var. Sohbet ederken dikkat ediyorum. Öğrencilerin düşüncelerini dile getirebilecekleri ve birbirine saygı duyacakları bir sınıf ortamı yaratmaya çalışıyorum." (Ö6)

"Sınıf içerisindeki uygunsuz davranışlarda öğrenciyi rencide ederek değil yapıcı bir şekilde ceza verip doğru davranış değişikliğini amaçlıyorum." (Ö5)

"Öğrencilerin yüksek yararı için sınıfta ödül ceza ilkelerini uyguluyorum. Pekiştireçleri olumlu olumsuz kullanıyorum. Dar zamanlı ama tekrara dayalı olarak baktığımızda uzun zamanda çocuktaki davranış değişikliğine ulaşmış oluyorum. Amaca uygun davranış ve kazanımı elde ediyorum." (Ö7)

"Toplum içerisinde çok dikkatliyim. Evi özel alan olarak kullanıp bu tarz konuşmaları eve bırakıyorum. Konuşup öneri veriyorum. Özgüven konusunda cesaretlendiriyorum." (V6)

Dördüncü alt probleme ilişkin ulaşılan bulgular

“Çocuk hakları sözleşmesi ile çocuk hakları koruma altına alınmıştır. Siz bu hakların öğrencilerinize öğretilmesi adına neler yapıyorsunuz? Bu konuda yaptığınız çalışmaları pozitif ve negatif yönleri ile ele alınız? Mevcut durumu daha iyi hale getirmek için neler yapılabilir?” sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Alınan cevaplar kapsamında elde edilen bulgular aşağıda Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Çocuk Hakları Sözleşmesi’ndeki çocuğun yaşama ve gelişme hakkına yönelik öğretmen ve veli görüşleri

Tema	Temaya Ait Kodlar
Çocuk Hakları Sözleşmesindeki Çocuğun Yaşama ve Gelişme Hakkına Yönelik Öğretmen Görüşleri	Öz bakım eğitimi
	Mahremiyet eğitimi
	Veli ile işbirliği
	Okulun fiziki imkânlarının yetersizliği
Çocuk Hakları Sözleşmesindeki Çocuğun Yaşama ve Gelişme Hakkına Yönelik Veli Görüşleri	Beslenme listeleri (Çocuğun gelişimini destekleyecek içerikte olması)
	Eğitici hikâye kitabı okuması
	Hijyenik olmaya dikkat etme
	Hasta çocukların okula gönderilmemesi
	Doğal beslenmenin önemi

Tablo 6. incelendiğinde, Çocuk Hakları Sözleşmesinde yer alan çocuğun yaşama ve gelişme hakkı bağlamında öğretmenler tarafından öz bakım ve mahremiyet eğitimi eğitim programında yer alan şekilde verdikleri, bu süreçte veli ile iletişim içerisinde olmanın öğrenilen hakkı pekiştirdiği, beslenme listelerinin öğretmenler tarafından diyetisyen danışmanlığında hazırlanmasının çocukların gelişim hakkını korumaya gayret gösterdiklerini ifade ederken, okulun birinde fiziki imkân yetersizliğinden dolayı kirli lavabo kullanımı ve öğrenciye uygun olmayan el yıkama yerleri konusunda sağlıklı hak kullanımını sağlayamadıkları belirtilmiştir. Veliler ise evde hijyen konulu kitaplar okuyarak, hijyen konusunda çocuklarla konuşmalar yaparak, hastalandığında diğer çocukların sağlıklı hak kullanımına engel olmamak için çocukları iyileşene kadar okula göndermeyip evde ilaç tedavisine devam ettikleri ifade edilmiştir.

Bu temadaki örnek alıntılar şöyledir;

“Çocukların hakları ile ilgili etkinlik, animasyon, drama çalışmaları, müzik çalışmaları yaparak çocuklara haklarını benimsetiyoruz. Çocuklar etkinliğe birebir katılım sağladıkları için pozitif yönlü davranışlarını pekiştirmiş oluyoruz.” (Ö14)

“Beslenme dersinde besinlerin yararlarından bahsediyorum. Sağlıksız besinlerle karşılaştırmalar yapıyorum. Temizliğin yaşamımızdaki öneminden bahsediyorum. Spor ve oyunlarla öğrencinin gelişimini destekliyorum.” (Ö10)

“Sınıf içerisinde grip olan hasta olan çocukların velilerini arayıp öğrencinin birkaç gün dinlenmesini istiyorum. Böylelikle diğer öğrencilere hastalık bulaşmıyor. Öğrencim de daha hızlı iyileşiyor.” (Ö5)

“Kitaplardan yararlanıyorum. Eğitici hikâye kitaplarını okuduktan sonra konuşup neler anladığımızı ve neler yapmamız gerektiğini sohbet yardımıyla somutlaştırmaya çalışıyoruz.” (V14)

“Çocuklarımı düzenli ve titiz bir ortamda büyütüyorum. Ev temizliğinde ve düzeninde onlara da görevler veriyorum. Sürece dâhil ediyorum.” (V11)

Beşinci alt probleme ilişkin ulaşılan bulgular

“Çocuk/çocuklarınızın /öğrencilerinizin çocuğun ifade hakkı (çocuğun görüşlerine saygı) bu hakkını kullanma düzeylerini değerlendir misiniz? Bu konuda yaptığınız çalışmaları pozitif ve negatif yönleri ile ele alınız? Mevcut durumu daha iyi hale getirmek için neler yapılabilir?” sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Alınan cevaplar kapsamında elde edilen bulgular aşağıda Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Çocuk Hakları Sözleşmesi’ndeki çocuğun ifade hakkına yönelik öğretmen ve veli görüşleri

Tema	Temaya Ait Kodlar
Çocuk Hakları Sözleşmesindeki Çocuğun İfade Hakkına Yönelik Öğretmen Görüşleri	Beyin fırtınası yaptırma
	Sınıf içi etkinliklerde süre sınırının ifade özgürlüğüne olumsuz etkisi
	Belirli gün haftalarda etkinlikleri çocukların seçmesinin önemi
	Sınıf içerisinde söz kesen öğrenciyi uyarma
	Göçmen öğrencilerin dil ve iletişim sorunu
Çocuk Hakları Sözleşmesindeki Çocuğun İfade Hakkına Yönelik	Göz temasını kurmanın önemi
	Aktif dinlemenin önemi
	Empati kurmaya çalışma
Veli Görüşleri	Erken yaşta anne olmanın dezavantajı

Tablo 7. İncelendiğinde, Çocuk Hakları Sözleşmesinde koruma altına alınan çocuğun kendini ifade hakkı öğretmenler tarafından sınıf içerisindeki uygulamalarda beyin fırtınası veya belirli gün ve haftalarda etkinlik seçiminin öğrenciye bırakılması gibi uygulamalarla pekiştirildiği ifade edilirken, sınıf mevcudu nedeniyle her öğrenciye yeteri kadar söz hakkı süresi tanınmadığı ve sınıf içerisindeki göçmen öğrencilerin dil sorunu nedeniyle bu haklarını kullanamadıkları belirtilmiştir. Veliler ise evde çocuğu ile konuşurken göz temasına önem vererek onu önemseydiğini ve aktif olarak dinleyerek ifade

hakkının önemli olduğunu kalıcı davranışlarla pekiştirmek istendiği ve empati kurmaya çalışıldığını ifade edilmiştir. Ayrıca, erken yaşta anne olan katılımcı ebeveyn tarafından ise bu hakkın çocuğuna öğretimi ve kullanılması konusunda yetersiz oldukları ifade edilmiştir.

Bu temadaki örnek alıntılar şöyledir;

“Öğrencilerim her zaman olmasa da çoğunlukla bu haklarının farkındalar. İstemediği durumları ifade etmeye, fikirlerini söylemeye başladılar. Aileler de dikkat edip çocuklara saygı duyarlarsa, davranışlarını pekiştirirlerse daha iyi hale gelecektir.” (Ö6)

“Sınıfta bu hakkı çok güzel kullanabiliyorlar ancak toplum gereği aile içerisinde kullanabildiklerini düşünmüyorum.” (Ö12)

“Belirli gün ve haftalar etkinlikleri hazırlanırken konu ile ilgili öğrencilerimizin fikirlerini alıyoruz. Bu onlara kendilerini değerli hissettiriyor ve görüşlerine saygı duyduğumuzu pekiştirmiş oluyoruz.” (Ö1)

“Genelde dinliyorum ama çok konuşuyor. O anlarda onu dinlemek istemiyorum ve engelliyorum. Çok erken anne oldum. 18 yaşındaydım. Çocuğumla birlikte büyüdüğüm için süreci sağlıklı yönetemiyorum.” (V13)

“Göz temasını çok önemserim. Çocuğumun seviyesine inip onu etkileşimli bir şekilde dinlediğimde daha sağlıklı bir iletişimimiz oluyor.” (V11)

“Hafta sonu planlarını çocukların fikrini alarak yaparız. Onların düşüncelerini önemseyeceğimizi önce ev ortamında hissettirmeye çalışırız.” (V9)

Altıncı alt probleme ilişkin ulaşılan bulgular

“Çocuklarınıza/öğrencilerinize haklarını bilme ve uygulaması konusunda evinizde/ sınıfınızda ne gibi rehberlik çalışmaları yapıyorsunuz? Öğrenciye rol model olma sürecini kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız ne gibi yönlerden rol model oluyorsunuz? Neden?” sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Alınan cevaplar kapsamında elde edilen bulgular aşağıda Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Çocuklara Haklarını bilme, uygulama ve rol model olma konusunda öğretmen ve veli görüşleri

Tema	Temaya Ait Kodlar
Çocuklara Haklarını Bilme, Uygulama Ve Rol Model Olma Konusunda (Sınıfta) Öğretmen Görüşleri	Sosyal öğrenme ortamları oluşturmak
	Çocuğun sağlıklı ifade alanını sağlamak
	Çocuk hakları günü kutlamaları yapmak
	Animasyonlarla somutlaştırmak
	Basite/somuta indirgeyerek örneklendirmeler vermek
Çocuklara Haklarını Bilme, Uygulama Ve Rol Model	Baba ile evde işbirliği yapma
	Gelişmiş, kültürlü bireylerle sosyal ilişkiler

Olma Konusunda (Evde)

Görev dağılımı yapılması

Veli Görüşleri

Tablo 8. incelendiğinde, öğretmenler tarafından çocuklara haklarını bilme ve uygulama konusunda sosyal öğrenme ortamları oluşturarak, sınıf ortamında sağlıklı kendini ifade alanı oluşturarak, hak kavramından bahsettikten sonra animasyon izleterek kalıcı öğrenme sağlamayı amaçladıklarını, örnekleri basit ve somut bir şekilde uygulamalı olarak vererek çocuklara rol model oldukları belirtilmiştir. Veliler tarafından ise ev ortamında baba ile iş birliği yaparak, kendini geliştiren ve kültürlü bireylerle ilişkilerini arttırarak çocuğun sosyal öğrenme ortamını daha da sağlıklı hale getirip rol model öğrenmesi ile hak öğrenimini desteklemeye çalıştıkları ifade edilmiştir.

Bu temadaki örnek alıntılar şöyledir;

“Her hak konusunu ayrı ele alıyor, konularla ilgili açıklamalar yapıyorum. Animasyon ve boyama resim etkinlikleri ile soyut olan hak kavramını somutlaştırmalarını sağlıyorum.” (Ö10)

“Elbette rol model olma sürecini kullanıyorum. Çocuklar yemek saatinde ya da serbest zamanda yanıma gelince dinlenme saatim olduğunu ifade ediyorum.” (Ö4)

“Başaramayacağını düşünmesi, pes etmesi veya sosyal ortamlardan çekinmesi bizi zorluyor. Başardığı anlarda pekiştirilirse kendine güveni gelecektir diye düşünüyorum.” (V14)

“Öncelikle ev ortamında başlatıyorum. Çocuklarım birbirinin eşyasını kullanacağı zaman izin istetiyorum. Ya da odaya girecekleri zaman kapı çaldırtıyorum. Önce birbirlerinin alanlarına, haklarına saygı duymayı öğretiyorum. Ben de onların eşyalarını alırken izin istiyorum. Rol model olmaya çalışıyorum.” (V10)

“Kültürlü insanlarla arkadaşlık kuruyorum. Kızımın arkadaşlarının iyi çocuklar olmasını önemişiyorum.” (V6)

Yedinci alt probleme ilişkin ulaşılan bulgular

“Çocuklarınıza/öğrencilerinize haklarını öğretirken yaşadığınız temel sorunlar nelerdir? Bu sorunların kaynağı nedir? Bu sorunlar veya zorluk yaşanan durumların aşılması ya da mevcut durumun daha iyi hale gelmesi için neler yapılabilir?” sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Alınan cevaplar kapsamında elde edilen bulgular aşağıda Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Çocuklara Hakları öğretilirken yaşanan sorunlara yönelik öğretmen ve veli görüşleri

Tema	Temaya Ait Kodlar
Çocuklara Hakları öğretilirken Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri	Uyarıcı ortam ve yaşantı eksikliğine dayalı sorunlar
	Çocukların kendini ifade güçlüğü yaşayabilmesi
	Bilinçsiz çocuk ve ebeveyn durumu
	Çocuğa aile ortamında yeterince söz hakkı verilmemesi

	Aile içerisinde sen büyüklerin işine karışma söylemleri ile karşılaşılması
Çocuklara Hakları	Çocuğun ağlayarak istediğine ulaşma isteği
Öğretilirken Yaşanan Sorunlara Yönelik	İçinde yaşanan ortamdaki sosyo-ekonomik düzey yetersizlikleri
Veli Görüşleri	Aile büyüklerinin (büyük nine/dede) sürece olumsuz etkisi
	Çocuğa yeni şeyler öğretme sürecinde yaşanabilen dirençler

Tablo 9. incelendiğinde, öğretmenler bilinçsiz ebeveyn tutumları nedeniyle hak öğrenimi kavramlarının evde yeterince pekiştirilmediği, evde söz hakkı verilmeyen çocuğun okuldaki çekimser tavırları nedeniyle hak ihlali yaşadığı, aile ve okul ortamında yeterince uyarıcıya maruz kalmayan öğrencinin eksik hak öğrenimi yaşadığı ifade edilmiştir. Veliler ise çocuğun ağlayarak hak öğrenim sürecini olumsuz yönde etkilediğini, aile büyüklerinin sürece dâhil olarak hedefe ulaşmayı zorlaştırdığını ve kalıcı izli davranış değişikliği sürecinde çocuğun direnç geliştirdiğini bunun da süreci olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Bu temadaki örnek alıntılar şöyledir;

“Konuşmaktan çekinen, içine kapanık öğrenci sayısı sınıfımızda fazla. Bence yetiştirilme tarzı etkiliyor. Aile çocuğum büyüme sürecinde kişiliklerini oluşturmaya çalışırken daha dikkatli olmalıdır.” (Ö6)

“Kendisinin küçük olduğu için hakkının olmadığını düşünmesi öğrenciye aileden aktarılan bir düşünce biçimidir. Hakkı olmadığına inandırılan çocuk bunu sorgulama gereksinimi de hissetmemektedir. Öğrencideki bu tabu yıkılmalı hakları ve bu hakların kullanımı konusunda bilgilendirilmelidirler” (Ö3)

“İlk çocukluk yıllarındaki uyarıcı ortam ve yaşantı yetersizliği nedeniyle çocuklar hakları olabileceğini dahi zor kabullenmektedirler.” (Ö11)

“Çocuğumun çevresine zarar verme eğilimi olduğu için her konuda eğitimi için çok zorlanıyorum. İsteklerini ağlayarak yaptırmaya çalışıyor. Görmezden gelerek vazgeçmesini bekliyorum.” (V13)

“Çocuklarım arasında yaş farkı var. Büyüğe verdiğim hakkı küçük de istiyor. Anlatarak öğretmeye çalışıyorum ancak yine de zorlanıyorum.” (V9)

Sekizinci alt probleme ilişkin ulaşılan bulgular

“Çocuklarınızın/öğrencilerinizin haklarını daha iyi öğrenebilmeleri için önerileriniz nelerdir? Bu konuda öğretmen/veli ve eğitim sisteminden beklentileriniz nelerdir?” sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Alınan cevaplar kapsamında elde edilen bulgular aşağıda Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Çocuklara Haklarını öğretirken eğitim sisteminden ve paydaşlardan beklentilere yönelik öğretmen ve veli görüşleri

Tema	Temaya Ait Kodlar
Çocuklara Haklarını	Bilinçli ebeveynlerin gelişimi için eğitimler

Öğretirken Eğitim Sisteminden Ve Paydaşlarından Beklentilere Yönelik Öğretmen Görüşleri	'Çocuk hakları' kavramının somutlaştırarak programa dâhil edilmesi
	Basitten karmaşığa doğru etkinliklerin planlanması
	Süreçte veli işbirliğini sağlayıcı çalışmaların artması
	Belirli aralıklarla toplantı, seminer, vb. düzenlenebilir
Çocuklara Haklarını Öğretirken Eğitim Sisteminden Ve Paydaşlarından Beklentilere Yönelik Veli Görüşleri	Sevilen çizgi filmler ya da tiyatro, drama vs. çalışmaları yapılması
	Oyun terapisi ya da veli eğitimleri (anne-baba birlikte) yapılması
	Ev ziyaretlerinin önemi
	Belirli aralıklarla toplantı, seminer, eğitim vb. düzenlenebilir

Tablo 10. incelendiğinde, öğretmenler çocuğa yönelik sağlıklı hak öğrenim sürecinin sağlanabilmesi için öğretim programlarına 'çocuk hakları' kavramının etkinlik ya da kazanım olarak eklenebileceği, belirli aralıklarla seminerler ya da eğitimler verilebileceği, bilinçli ebeveynler ile sürecin desteklenebileceği ifade edilmiştir. Veliler ise çocuklara tiyatro ve drama üzerinden hak öğretimi sağlanırken kendilerine de birlikte (anne baba katılımlı) veli eğitimleri verilebileceğini, yeterli pekiştirme sağlanmadığında ev ziyaretleri yapılabileceği, veli eğitimleri ile sürece dair bilgi verilebileceği belirtilmiştir. Bu temadaki örnek alıntılar şöyledir;

"Biz öğretmenler çocuklara haklarının öğretilmesi adına elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz ancak çalışmalarımız evde pekiştirilmiyor. Bu nedenle ailelere eğitim verilmelidir. Seminerler ile süreç daha da kapsamlı hale getirilebilir." (Ö9)

"Hak kavramını okul öncesi kademedeki somutlaştırmak çok önemlidir. Basitten karmaşığa doğru çocuklara haklarını öğretebilecek bir modül geliştirilebilir. Okuldaki eğitime entegre edilen bu modüllerden ev etkinliği verilip veliler de sürece dahil edilebilir. Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir. Üniversitelerin eğitim fakültelerine çocuk hakları dersi eklenebilir." (Ö13)

"Eğitim evde başlıyor. Evde eğitimi daha kaliteli hale getirip yükseltmeliyiz. Her şeyi okul ve öğretmenden bekleyemeyiz." (V11)

"Sınıf eğitimi aracılığıyla haklar öğretilir. Uygulama olarak toplantı yapılabilir. Gelemeyen veliler olursa slayt ya da broşür medya yoluyla paylaşılabilir." (V10)

"Sürece velinin dâhil edilmesi çok önemli. Sınıfta öğretmen bizi, evde biz öğretmeni pekiştirmeliyiz. O nedenle velilere eğitim verilir, veliler de bunu evde uygularsa daha iyi sonuçlar elde edilebilir." (V8)

"Veli semineri yapılabilir ancak seminerlere hem anne hem de babalar birlikte katılırsa çok daha iyi sonuçlar alınabilir."(V5)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümde ulaşılan bulgulara dayalı olarak varılan sonuçlara ve konuya dair ilgili uygulayıcılara, politik yapıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, çocukların çocuk hakları eğitimi sürecine okul öncesi dönemde başlanmasının gerekliliği ve sürecin okul-aile işbirliği çerçevesinde ve ailenin katılımını sağlayan etkinlikler yoluyla verilebileceğinin önemi yönünde katılımcı görüşleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan pek çok katılımcı öğretmen ve veli süreçte '*Veli ile işbirliği*' temasına değindiği saptanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, ebeveynlerin genel olarak çocuk hakları konusunda bilgileri olsa da, çocuk haklarını günlük yaşama yansıtılabilmeleri için bilinçlendirme yönünde eğitimlere gereksinim duydukları söylenebilir. Ayrıca, ebeveynler evde çocuk hakları eğitimi uygulamaları konusunda kendilerinin de bilinçlendirilmeye gereksinimlerini olduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, ailelerin çocuk hakları konusunda bilinçlendirme gereksinimleri olduğunu destekleyen bulgular ortaya koymakta ve çocuk haklarına yönelik ev ortamında süreci destekleyici velilere yönelik eğitimlerin yapılmasının ihtiyaç ve önemi belirginleşmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin özellikle sınıf ortamlarında sosyal öğrenme ortamları oluşturmak yoluyla çocukların kendini ifade etmesini destekleyen etkinliklere yer verdiği, ebeveynlerin ise ev ortamında çocuk hakları eğitimine yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalarda çocuklarla konuşma ve örnekler vererek anlatma, aile ortamında yaparak-yaşayarak öğrenme olanakları sunma ve model olma yollarını seçtikleri görülmüştür. Ülker (2010) de eğitim programlarında çocuk haklarının yerine yönelik paydaş görüşlerinin alındığı çalışmasında, 2005'ten itibaren uygulamaya geçen yeni eğitim programının öğrenci merkezli bir yapıda olduğu ve çocuk yararını göz önünde bulundurma ilkesine dayalı olarak hazırlandığını ifade etmiştir. Bu bağlamda, öğrenci/çocuk merkezli etkinliklere bu süreçte bolca yer vermenin önemi görülmektedir.

Araştırma kapsamında, çocuklara hakları öğretilirken yaşanan sorunlara yönelik hem öğretmen hem de veli bakışına göre sorun durumları da tespit edilmiştir. Öğretmenlere göre uyarıcı ortam ve yaşantı eksikliğine dayalı sorunlar, vb. belirlenmiş, ayrıca velilere göre aile büyüklerinin (büyük nine/dede) sürece olumsuz etkisi gibi sorunlar belirlenmiştir. Bazı çalışmalarda da okul öncesi eğitim süreçlerinde sorunlar yaşanabildiği ifade edilmektedir. Başturan ve Görgü (2020)'nin araştırmasında kamuda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf büyüklüklerinin yetersiz oluşu, aralıksız çalışma, öğrenci sayılarının fazlalığı gibi sorunları olduğunu ortaya koymuştur. Bu kapsamda hem genel olarak okul öncesi eğitim sürecinde hem de çocuk hakları kazandırma süreçlerinde bazı sorun durumlarının oluşabildiği tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında, katılımcıların çocuklara haklarını öğretirken okullarda belirli aralıklarla toplantı, seminer, vb. düzenlenebilme yönündeki önerileri belirlenmiştir.

Araştırma, çocuk haklarının öğretimi sürecinde yaşanan sorun durumlarının tespitine dair ilgili paydaşların bu yöndeki sorumluluklarını ön planda tutma yönüne dikkat çekmektedir. Çocuk Hakları Sözleşmesi de özellikle anne ve babaların çocuklarına karşı sorumlulukları olduğunu belirtir (Hodgkin & Newell, 1998). Nitekim çocukların okulda öğrenip yaşadıkları ile evdekiler arasında uyumsuzluklar olması halinde bir çatışma olması muhtemeldir. Ayrıca, çocukların ailede katılım hakkını kullanması kendi kendine karar alma becerilerini desteklemektedir (Peterson-Badali, Morine, Ruck ve Slonim, 2004). Ayrıca, Çetinkaya (1998) tarafından yürütülen tez çalışmasında çocuk haklarının ev ve okul ortamında önemi belirtilmiş, ancak bu hakların ev ve okul ortamındaki varlık derecesinin istenen düzeyde olmadığı bulgusuna erişilmiştir. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarımız ile paralellik göstermektedir.

Araştırma sonucunda pek çok katılımcı öğretmen tarafından bilinçli ebeveynlerin gelişimi için eğitimlerin düzenlenmesi beklentisi, katılımcı veliler tarafından da belirli aralıklarla toplantı ve eğitim beklentisi dile getirilmiştir. Bu bulgu, velilere yönelik bu konudaki eğitim gerekliliğini işaret etmektedir. Erbay (2013)'ın çalışmasında da ailelerin, çocuk hakları konusunda bilinçlendirilmelerinin gerekliliğine dikkat çekilmektedir.

Araştırmanın sonucunda ilgili paydaşlara yönelik geliştirilen öneriler şöyledir:

- Okul öncesi eğitime yönelik pek çok kademede eğitim veren ilgili kurumlarda (lise, üniversite eğitim programları) çocuk haklarına yönelik ek derslere yer verilebilir.
- Okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere yönelik çocuk hakları eğitiminde kullanabilecekleri yöntem, teknik, materyal ve etkinliklere yönelik olarak hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Okul öncesi dönemde sınıflarda, öğretmen, çocukların yetişkinlerden farklı gereksinimleri olduğu gerçeğinden yola çıkarak, çocukların haklarını vurgulayan çocukların yaş düzeylerine uygun etkinlikler arttırılmalı, etkin katılım sağlamalı, günlük yaşamdan yararlanmalı, evrenselliği vurgulamalı ve demokratik öğrenme ortamı oluşturmaya gayret gösterilmelidir.
- Çocuk haklarını her ortamda dikkate almaya yönelik okul yönetimi, öğretmenler, aileler ve diğer okul personelleri için uygulamalı eğitimler düzenlenebilir.
- Ebeveynler, çocuk hakları eğitimi konusunda bilinçlendirme çalışmalarını okuldan ve öğretmenlerden beklemektedirler. Bu nedenle, bu konuda okullarda okul rehberlik servislerinin öncülüğünde veliye yönelik çocuk hakları konusunda bilinçlendirmek amacıyla belli aralıklarla seminer, toplantı ve uygulamalı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, E. (2001). Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151. (Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/akyuz.htm)
- Baştüran, C. & Görgü, E.(2020). Öğretmenlerin mesleki sorun tanımları: okul öncesi öğretmenleri bağlamında bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*,34 (1),79-98.
- Çetinkaya, N. (1998). *Öğretmen ve öğrencilerin çocuk haklarına bakışlarının değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Dinç, B. (2015). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 3(1), 7-25. (<http://www.enadonline.com> doi:10.14689/issn.2148-2624.1.3c1s1m)
- Erbay, E. (2009). Çocuk hakları. İstanbul: Yeni İnsan yayınevi.
- Erbay, E. (2013). Çocukların katılım hakkı üzerine bir Türkiye değerlendirmesi. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 38-54.
- Fazlıoğlu, Z. (2007). *Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan çocuk hakları konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin bilinç düzeyleri* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Gürge, S. & Tekin-Bozkurt, A. (2022). İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Çocuk Haklarına İlişkin Algılarının İncelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:100; pp:2480-2493. <http://dx.doi.org/10.2922 8/sssji.63549>
- Hodgkin, R., & Newell, P. (1998).(prepared for UNICEF). *Implementation handbook for the convention on the Rights of the child*. Newyork: UNICEF
- İnan, A. N. (1995). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 44(1).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peterson-Badali, M., Morine, S. L., Ruck, M. D., & Slonim, N. (2004). Predictors of maternal and early adolescent attitudes toward children's nurturance and self-determination rights. *The Journal of Early Adolescence*, 24(2), 159-179.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications, Inc.
- Tunç Ç, D.(2008). *Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin eğitim politikalarına yansımaları konusunda milli eğitim bakanlığı uzmanlarının görüşleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı (Erişim adresi: <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Temel Kanunu, (Resmî Gazete Tarihi: 24.06.1973 Resmî Gazete Sayısı: 14574, Kanun Numarası: 1739). (Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=1739&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>)
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri, Güncel Türkçe Sözlük, (Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>)
- Ülker, İ. (2010). *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde ve Türk Anayasa hukukunda eğitim hakkı ve özgürlüğü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Zembat,R., Koçyiğit,S., Tuğluk, M.N. & Doğan, H. (2010). The relationship between the effectiveness of preschools and leadership styles of school managers, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 2269–2276.

OKUL ÖNCESİNDE MİNİK NOKTALARLA DUYGU DÜZENLEMENİN SOSYALLEŞTİRİLMESİ

EMİNE KAPUCU⁹²

ÖZET

Duygusal yeterliliğin gelişimi erken çocukluk döneminde önemli bir dönüm noktasıdır. Duygu düzenlemedeki eksiklikler çocukların sosyal ve akademik gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Duygusal yaşantılar yoluyla çocuklar duygularını nasıl yöneteceklerini öğrenmekte (Lewis, 2000) ve elde ettikleri duygusal bilgileri sosyal ilişkilerine taşımaktadır (Collwell ve Hart, 2006). Duygusal yetkinliğin önemli bir bileşeni olan ve sosyal yetkinlik ile yakından ilişkili olan duygu anlama (Albenese, De Stasio Chiacchio, Fiorilli ve Pons, 2010; Leerkes, Paradise, O'Biren, Calkins ve Lange, 2008) gelişimsel bakış açısına göre, okul öncesi dönemdeki çocuklar için oldukça önemli bir görevdir. Çocuklar başkalarının girdileri (ortak düzenleme) yoluyla uygun düzenleme stratejilerini (öz düzenleme) seçmeyi öğrenirler. Bu nedenle aile içi ve aile dışı erken sosyalleşme deneyimleri, Duygu düzenleme becerilerinin gelişimi ve bireyler arası farklılıklar akranların çocukların sonuçlarını etkilediğine inanılsa da şu ana kadar akranların çocukların duygusal yeterliliklerindeki kesin rolüne ilişkin bir araştırma yapılmamıştır. Mevcut çalışma, akranların duygu sosyalleştirme araçları olarak davranıp davranmadıkları ve nasıl davrandıkları hakkında ilk bilgileri elde etmeyi amaçlamaktadır. E=8 K= 9 5-6 Yaş sınıfında duygu düzenlemenin ortalama düzeyi ne kadar yüksek olursa, bireysel olarak çocukların duygu düzenleme becerilerindeki artışın zaman içinde o kadar yüksek olacağını ve 2. Grup 5-6 yaş sınıfta empatik ortak düzenlemenin Bireysel çocukların duygu düzenleme becerilerinde ortalama düzeyi ne kadar yüksek olursa, artışın da o kadar yüksek olacağını varsayıyoruz. Hipotez 1: Bir çocuğun akranlarının duygu düzenleme düzeyi ne kadar yüksekse, Bireysel olarak çocukların duygu düzenleme yeterlilikleri zamanla artacaktır. Hipotez 2: Akranların empatik ortak düzenleme düzeyi ne kadar yüksek olursa, artış da o kadar yüksek olur. Araştırma sorularını yanıtlamak için oyun grubunda üç değerlendirme noktasıyla boylamsal bir çalışma yürütülüyor. Okulöncesi Oyun grubunda, her değerlendirme noktasında çocukların duygu düzenleme yeterliliği, sosyal davranışları ve empatisi hakkında bir anket doldurulacak. Hipotezleri test etmek için, çalışmanın ön kaydı yapıldıktan sonra (hipotezin analizinden önce kayıt) çapraz düzey etkileşimli çok düzeyli büyüme modeli uygulanacaktır. İlk sonuçlar sunulacak ve okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerilerindeki gelişimsel değişikliklerde akranların rolü tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Duyu eğitimi, duygu noktaları, öfke yönetimi, duygu düzenleme, bağ kurma, okul öncesi, sosyo-duygusal yeterlilik

⁹² Öğretmen, Giresun Eyuder İl Başkanı, emine_besyo61@hotmail.com

Okul Öncesinde Minik Noktalarla Duygu Düzenlemenin Sosyalleştirilmesi

Emine KAPUCU

Giriş

Okul öncesi dönem, çocukların duygusal gelişimlerinin temellerinin atıldığı kritik bir evredir. Bu dönemde, çocuklar duygularını tanımayı, anlamayı ve düzenlemeyi öğrenirken sosyal becerilerini de geliştirmektedirler. Duygu düzenlemenin sosyalleşme üzerindeki etkileri, çocukların sağlıklı ilişkiler kurmaları ve toplumda etkin bireyler olmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma, okul öncesi çocuklarda duygu düzenlemenin sosyalleşme üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Bölüm 1: Duygu Düzenleme Nedir?

Duygu düzenleme, bireylerin duygularını yönetme, ifade etme ve gerektiğinde bu duyguları kontrol etme becerisidir. Çocuklar, doğal olarak yoğun duygular yaşayabilirler; bu nedenle, duygularını uygun bir şekilde ifade edebilmeleri için rehberlik ve destek gereklidir. Bu bölümde, duygu düzenlemenin tanımı, önemi ve gelişim aşamaları ele alınacaktır.

1.1. Duygu Düzenlemenin Önemi

- Duyguların tanınması ve yönetilmesi, çocukların sosyal etkileşimlerinde sağlıklı bir temel oluşturur.
- Duygu düzenleme, stres ve kaygı ile başa çıkmada kritik bir rol oynar.

Bölüm 2: Okul Öncesi Dönemde Duygu Düzenleme

Bu bölüm, okul öncesi dönem çocuklarının duygusal gelişimlerini etkileyen faktörleri incelemektedir.

2.1. Duyguların Tanınması

Çocuklar, kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanımaya yönelik eğitim almalıdır. Bu, oyunlar ve hikâye anlatımı gibi etkileşimli yöntemlerle desteklenebilir.

- Çocukların duygularını tanıma becerileri, oyunlar ve sosyal etkileşimlerle gelişir.
- Duygu tanıma eğitimlerinin önemi ve uygulanabilir yöntemler.

2.2. Duygu İfadeleri

Çocukların duygularını sözlü ve sözsüz olarak ifade etmeleri teşvik edilmelidir. Bu, sosyal etkileşimlerde daha sağlıklı iletişim kurmalarını sağlar.

- Duyguların uygun bir şekilde ifade edilmesi, sosyal ilişkilerin gelişimini destekler.
- Sözlü ve sözsüz iletişim becerileri üzerinde durulacaktır.

Bölüm 3: Duygu Düzenleme Stratejileri

Bu bölüm, çocuklara duygu düzenleme becerilerini kazandıracak stratejileri ele alacaktır.

3.1. Duygu Düzenleme Yöntemleri

- Derin nefes alma, sayma, dikkat dağıtma gibi basit teknikler.
- Drama ve rol oyunları ile duyguların deneyimlenmesi.

3.2. Sosyal Oyunlar

- Grup oyunlarının, çocukların sosyal becerilerini ve duygu düzenleme yeteneklerini nasıl geliştirdiği.

Bölüm 4: Duygu Düzenleme ve Sosyalleşme İlişkisi

Bu bölümde, duygu düzenlemenin sosyalleşme üzerindeki etkileri incelenecektir.

4.1. Empati Gelişimi

Duygularını düzenleyebilen çocuklar, başkalarının duygularını daha iyi anlar ve empati kurma becerilerini geliştirirler.

- Duygu düzenlemenin empatiyi nasıl güçlendirdiği.
- Empatik bireylerin sosyal ilişkilerdeki rolü.

4.2. Çatışma Çözümü

Duygularını ifade edebilme yeteneği, çatışmaların daha yapıcı bir şekilde çözülmesine yardımcı olur.

- Duygularını düzenleyebilen çocukların çatışma çözme becerileri.
- Olumsuz durumlarla başa çıkma yolları.
- Arkadaş İlişkileri: Sosyal etkileşimlerde olumlu duygusal tepkiler veren çocuklar, arkadaşlık ilişkilerinde daha başarılıdır.

Uygulamalar ve Yöntemler

Yöntem

Araştırma, 3-6 yaş aralığında 100 çocuğun katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler, anketler, gözlemler ve yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır.

1. Drama ve Rol Oyunları: Çocukların çeşitli duygusal durumları deneyimlemeleri için drama etkinlikleri düzenlenebilir.
2. Duygu Günlükleri: Çocuklar, günlük olarak hissettikleri duyguları ifade ettikleri basit çizim veya yazılar oluşturabilirler.
3. Grupla Oyunlar: Sosyal etkileşimleri artıran oyunlar, çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı olur.

Farklı renkte küçük duygu noktaları (sembolizasyon ve somutlaştırma)

Hangi durumda ortaya çıkarlar

Sakin nokta: rahat ve huzurlu hissettiğinde **Mutsuz nokta:** üzüldüğünde veya hayal kırıklığına uğradığında **Mutlu nokta:** neşeli olduğunda **Kaygılı nokta:** endişe ve korku hissettiğinde **Özgüvenli nokta:** kendine inandığında **Öfkeli nokta:** korktuğunda veya incindiğinde **Sevgi noktası:** önemsendiğinde veya sen birine değer verdiğinde **Cesur nokta:** kendini cesur hissettiğinde Duygular birbiriyle ilişkilidir ve birbirini etkiler Kaygılı nokta varsa yakınlarda bir yerde mutsuz noktada vardır.

Eğer Mutlu noktın çok BÜYÜMÜŞSE; Sevgi noktın, Özgüvenli noktın ve Sakin noktın yakınlarda bir yerdedir. Özgüvenli noktının yanında, mutlu noktada vardır. Noktaları büyüt ya da küçült (Olumlu duygular büyük, olumsuzlar küçük)

Mutlu nokta nasıl büyür?

İyilik yapmak, sarılmak, yaratıcılık, özgüvenli olmak, birine güzel şeyler söyleme, Konu hakkında tartışma ve kitap

Ana Mutlu noktamızı büyütme etkinlik panosu (ana mutlu noktayı büyüt) ,Veli iş birliği (nokta kartları),Hatırlatıcı nokta (mutluluğu çevrene yay)

Bölüm 5: Uygulama Önerileri

Bu bölüm, eğitimciler ve aileler için pratik uygulama önerileri sunmaktadır.

5.1. Eğitim Programları

- Okul öncesi eğitimciler için duygu düzenleme eğitimi programları.

5.2. Aile Katılımı

- Ailelerin çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmelerine nasıl katkıda bulunabilecekleri.

Analizler

1. Duygu Tanıma ve İfade

- Veri: Katılımcılara duygu tanıma ve ifade etme becerilerini ölçen bir anket uygulanmıştır.
- Sonuçlar: Çocukların %75'inin temel duyguları (mutluluk, üzüntü, öfke) tanıyabildiği, ancak duygularını ifade etme yeteneklerinin %60 oranında sınırlı olduğu görülmüştür. Bu, duygusal ifadelerin sosyalleşme süreçlerinde önemli bir rol oynadığına işaret etmektedir.

2. Duygu Düzenleme Stratejileri

- Gözlem: Çocukların oyun sırasında duygularını düzenleme becerileri gözlemlenmiştir.
- Sonuçlar: Oyun sırasında olumsuz duygularla karşılaşan çocukların, derin nefes alma ve dikkat dağıtma gibi stratejileri kullandıkları gözlemlenmiştir. Strateji kullanan çocukların sosyal etkileşimlerinin daha olumlu olduğu saptanmıştır.

3. Sosyal Etkileşim ve Empati

- Veri: Çocuklara, empati düzeylerini ölçen bir anket uygulanmıştır.
- Sonuçlar: Duygu düzenleme becerileri yüksek olan çocukların, diğerlerinin duygularını anlama ve empati kurma becerilerinin daha güçlü olduğu bulunmuştur. Duygularını düzenleyebilen çocukların sosyal gruplarda daha etkin rol oynadıkları gözlemlenmiştir.

4. Çatışma Çözümü

- Gözlem: Çocukların grup oyunlarında çatışma anlarındaki tepkileri incelenmiştir.
- Sonuçlar: Duygu düzenleme becerileri gelişmiş olan çocukların, çatışma anlarında daha sakin davrandıkları ve yapıcı çözümler ürettikleri tespit edilmiştir. Bu durum, sosyal ilişkilerin güçlenmesine katkı sağlamaktadır.

Tartışma

Araştırma sonuçları, okul öncesi çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin sosyalleşme süreçlerinde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Duygularını tanıma ve düzenleme yeteneği, çocukların sosyal etkileşimlerini olumlu yönde etkilemekte ve empati gibi kritik sosyal becerileri geliştirmektedir.

Sonuç ve Öneriler

•Oyun sırasında olumsuz duygularla karşılaşan çocukların, derin nefes alma ve dikkat dağıtma gibi stratejileri kullandıkları gözlemlenmiştir. Strateji kullanan çocukların sosyal etkileşimlerinin daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Bu çalışma, duygu düzenlemenin sosyalleşme üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Eğitimcilerin ve ailelerin, çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmelerine yönelik stratejiler uygulamaları önemlidir. Gelecek araştırmaların, bu becerilerin geliştirilmesi için daha spesifik programlar ve müdahale yöntemleri üzerine odaklanması önerilmektedir. Okul öncesi dönemde duygu düzenlemenin sosyalleşme üzerindeki etkileri, çocukların sağlıklı gelişimleri için kritik bir rol oynamaktadır. Eğitimciler ve aileler, çocukların bu becerileri kazanmalarına yardımcı

olmak için iş birliği yapmalı ve uygun stratejileri hayata geçirmelidir. Duygularını yönetebilen ve başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilen bireyler yetiştirmek, toplumun geleceği için önemlidir.

Kaynakça

1. Aydın, İ. (2017). Okul Öncesi Dönemde Duygusal Zeka ve Sosyal Beceriler. Çocuk Gelişimi ve Eğitim Dergisi, 4(1), 25-34.
2. Ertem, M. (2019). Duygu Düzenleme ve Sosyalleşme: Okul Öncesi Dönemde Eğitim Uygulamaları. Eğitim ve Bilim, 44(198), 55-70.
3. Güler, M. (2020). Okul Öncesi Eğitimde Duygu Yönetimi ve Sosyal Gelişim İlişkisi. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Dergisi, 2(1), 45-60.
4. Karagöz, H. (2021). Duygu Düzenleme Becerilerinin Çocukların Sosyal İlişkilerine Etkisi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 10(58), 115-130.
5. Kızıltepe, Z. (2015). Okul Öncesi Dönemde Duygusal Gelişim ve Sosyalleşme. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(1), 171-183.
6. Öztürk, H. (2018). Duygusal Zeka ve Sosyal Becerilerin Okul Öncesi Eğitimdeki Önemi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(3), 295-310.
7. Sezgin, S., & Bülbül, A. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Duygu Düzenleme Stratejileri. International Journal of Early Childhood, 8(2), 23-35.
8. Yılmaz, M. (2020). Duygusal Gelişim ve Sosyal Becerilerin Okul Öncesi Eğitimdeki Rolü. Düşünce ve Eğitim Dergisi, 5(1), 78-89.



TARİH SAHNESİNDEN TİYATRO SAHNESİNE

HATUN TÜRKMEN TÜRKAY⁹³, NURULLAH AKBULUT⁹⁴

ÖZET

Tarih Sahnelerinden Tiyatro Sahnelerine adlı eTwinning projesi 20.yüzyılın en büyük tiyatro yazarlarından biri olan A. Turan Oflazoğlu'nun bazı tiyatro eserleri (Sinan, Genç Osman, IV. Murat, Kösem Sultan, Yine Bir Gölünhal) üzerinde bir kahramana mektup yazma, kahraman karikatürü çizme, istenen bir sahneyi yeniden yazma, eserlerden biri için yeniden kapak tasarlama, eserler üzerine değerlendirme toplantısı yapma gibi çalışmalarını odak noktasına alıp değişik okul ve şehirler ile ülkedeki öğrencileri etkileşim içine sokma fikri üzerine temellenmiştir. Öğrencilerin özellikle kültürel miraslarına sahip çıkmaları, insanı erdem ve zaaflarıyla beraber değerlendirmeleri, dil ve edebiyat ile tarih, tiyatro gibi sosyal alanlar ile teknolojik alandaki yeterliliklerini artırmaları amaçlanmıştır. Proje oluşturulurken beklenen sonuçlar şu şekilde ortaya konmuştur: Öğrenciler yaptıkları çalışmalar vasıtasıyla kendine güven, başarı duyguları hissedecek; disiplinli çalışma, grupta ve farklı ülkedeki akranlarıyla etkileşebilme özelliği, empati kurma, sorumluluk bilinci kazanacaktır. Okuma yazma, dramatize etme, çok yönlü düşünmeden keyif alacaklardır. Görsel, işitsel ve dramatik sanatlar ile tarih ve psikolojiye ilgileri artacaktır. Öğrencilerin teknoloji becerilerinin daha ileriye gitmesi beklenmektedir. Tarihle ilgili tiyatro eserleri vasıtasıyla geçmişten güç alma, kültürel değerlere sahip çıkma gibi noktalarda değerler eğitiminin gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Projenin başlangıcında öğrencilerimizin hazır bulunuşluklarını ölçmek amacıyla ön anket yapılmıştır. Anketlerdeki beklentiler de dikkate alınarak etkinlik planlaması güncellenmiştir. Etkinlikler tarihî bir tiyatrodaki bir sahneyi yeniden yazma, kahramanlara mektup yazma ve değişik kahramanları karikatürize etme, kitap kapağı ve ayrıca tasarlama, bir eserde kullanılan eski kelimeler ve musiki terimlerinden sesli kitap oluşturma şeklinde yapılmıştır. Proje tamamlanırken son anket yapıp ilk anketle karşılaştırma yoluna gidilmiştir. Ayrıca süreç boyunca eTwinning platformunun Forum alanı titizlikle kullanılmış; öğrenciler her ayın faaliyet veya faaliyetlerini değerlendirmişlerdir. Lise öğrencisi değişik şehir ve ülkelerdeki (Türkiye, Azerbaycan) ekiplerde yer alan toplam 56 öğrenci ile teknoloji destekli gerçekleştirilen proje 5 ay gibi bir sürede tamamlanmıştır. Etkinlikler tamamlandıktan sonra öğrencilere uygulanan son anket değerlendirildiğinde projenin; Türkçeyi yazılı anlatımda doğru ve etkili kullanmak, Edebiyatın değişik türlerinde (mektup, tiyatro vb.) kalem oynatabilmek, Grupla çalışma becerisi kazanmak, Empati yeteneğini geliştirmek, Kendini ifade edebilme (iletişim becerileri) yeteneğini geliştirmek, Bilişim teknolojilerini (özellikle web 2.0 araçları) kullanabilmek, Çok yönlü düşünebilmek ve eleştirebilmek, Dramatize etme yeteneğini geliştirmek, Kültürel birikim kazanmak, Tarihten ders almak nihai hedeflerine ulaştığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: tarih, tiyatro, A. Turan Oflazoğlu, eTwinning

⁹³ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, hatunturkmenturkay@gmail.com

⁹⁴ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, akbulut.nurullah.1010@gmail.com

TARİH SAHNESİNDEN TİYATRO SAHNESİNE

Hatun TÜRKMEN TÜRKAY⁹⁵, Nurullah AKBULUT⁹⁶

ÖZET

Tarih Sahnesinden Tiyatro Sahnesine adlı eTwinning projesi 20.yüzyılın en büyük tiyatro yazarlarından biri olan A. Turan Oflazoğlu'nun bazı tiyatro eserleri (Sinan, Genç Osman, IV. Murat, Kösem Sultan, Yine Bir Gölünhal) üzerinde bir kahramana mektup yazma, kahraman karikatürü çizme, istenen bir sahneyi yeniden yazma, eserlerden biri için yeniden kapak tasarlama, eserler üzerine değerlendirme toplantısı yapma gibi çalışmalarını odak noktasına alıp değişik okul ve şehirler ile ülkedeki öğrencileri etkileşim içine sokma fikri üzerine temellenmiştir. Öğrencilerin özellikle kültürel miraslarına sahip çıkmaları, insanı erdem ve zaaflarıyla beraber değerlendirmeleri, dil ve edebiyat ile tarih, tiyatro gibi sosyal alanlar ile teknolojik alandaki yeterliliklerini artırmaları amaçlanmıştır. Proje oluşturulurken beklenen sonuçlar şu şekilde ortaya konmuştur:

Öğrenciler yaptıkları çalışmalar vasıtasıyla kendine güven, başarı duyguları hissedecek; disiplinli çalışma, grupla ve farklı ülkedeki akranlarıyla etkileşebilme özelliği, empati kurma, sorumluluk bilinci kazanacaktır. Okuma yazma, dramatize etme, çok yönlü düşünmeden keyif alacaklardır. Görsel, işitsel ve dramatik sanatlar ile tarih ve psikolojiye ilgileri artacaktır. Öğrencilerin teknoloji becerilerinin daha ileriye gitmesi beklenmektedir.

Tarihle ilgili tiyatro eserleri vasıtasıyla geçmişten güç alma, kültürel değerlere sahip çıkma gibi noktalarda değerler eğitiminin gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır.

Projenin başlangıcında öğrencilerimizin hazır bulunuşluklarını ölçmek amacıyla ön anket yapılmıştır. Anketlerdeki beklentiler de dikkate alınarak etkinlik planlaması güncellenmiştir. Etkinlikler tarihî bir tiyatrodaki bir sahneyi yeniden yazma, kahramanlara mektup yazma ve değişik kahramanları karikatürize etme, kitap kapağı ve ayrıca tasarlama, bir eserde kullanılan eski kelimeler ve musiki terimlerinden sesli kitap oluşturma şeklinde yapılmıştır. Proje tamamlanırken son anket yapıp ilk anketle karşılaştırma yoluna gidilmiştir. Ayrıca süreç boyunca eTwinning platformunun Forum alanı titizlikle kullanılmış; öğrenciler her ayın faaliyet veya faaliyetlerini değerlendirmişlerdir.

Lise öğrencisi değişik şehir ve ülkelerdeki (Türkiye, Azerbaycan) ekiplerde yer alan toplam 56 öğrenci ile teknoloji destekli gerçekleştirilen proje 5 ay gibi bir sürede tamamlanmıştır.

Etkinlikler tamamlandıktan sonra öğrencilere uygulanan son anket değerlendirildiğinde projenin nihai hedeflerine ulaştığı görülmektedir.

Anahtar kelimeler: tarih, tiyatro, A. Turan Oflazoğlu, eTwinning.

⁹⁵ Uzman Öğretmen, Atatürk Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Ankara, hatunturkmenturkay@gmail.com

⁹⁶ Uzman Öğretmen, Tekkeköy Ali-Emine Kahvecioğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Samsun, akbulut.nurullah.1010@gmail.com

FROM HISTORY STAGE TO THEATRE STAGE

The eTwinning project "From the History Stage to the Theatre Stage" is based on the idea of bringing students from different schools, cities and countries into interaction by focusing on some theatre works of A. Turan Oflazoğlu, one of the greatest theatre writers of the 20th century (Sinan, Young Osman, Murat IV, Kösem Sultan, Yine Bir Gülnihal), such as writing a letter to a hero, drawing a hero cartoon, rewriting a desired scene, re-designing a cover for one of the works, holding an evaluation meeting on the works. It is aimed that the students especially protect their cultural heritage, evaluate human beings with their virtues and weaknesses, increase their competencies in language and literature, social fields such as history, theatre and technological fields. The expected results of the project are as follows:

Students will feel self-confidence and feelings of success through their work; they will gain disciplined work, the ability to interact with groups and peers from different countries, empathy and responsibility awareness. They will enjoy literacy, dramatisation and multidimensional thinking. Their interest in visual, auditory and dramatic arts, history and psychology will increase. Students are expected to improve their technology skills.

It is aimed to carry out values education at points such as taking strength from the past and protecting cultural values through theatre works related to history.

At the beginning of the project, a preliminary survey was conducted to measure the readiness of our students. Taking into account the expectations in the questionnaires, the activity planning was updated. The activities included rewriting a scene in a historical theatre, writing letters to heroes and caricaturing different heroes, designing book covers and bookmarks, creating an audio book from old words and musical terms used in a work. At the end of the project, the final questionnaire was conducted and compared with the first questionnaire. In addition, the Forum area of the eTwinning platform was used meticulously throughout the process; students evaluated the activity or activities of each month.

The project was completed in 5 months with a total of 56 high school students in teams from different cities and countries (Turkey, Azerbaijan).

When the final questionnaire applied to the students after the completion of the activities is evaluated, it is seen that the project has achieved its final goals.

Keywords: history, theatre, A. Turan Oflazoğlu, eTwinning.

GİRİŞ

A. Turan Oflazoğlu'nun Sinan, Genç Osman, IV. Murat, Kösem Sultan, Yine Bir Gülnihal adlı tiyatro eserleri üzerinde bir kahramana mektup yazma, kahraman karikatürü çizme, istenen bir sahneyi yeniden yazma, eserlerden biri için yeniden kapak tasarlama, eserler üzerine değerlendirme toplantısı yapma gibi çalışmalarını odak noktasına alan "Tarih Sahnesinden Tiyatro Sahnesine" eTwinning projemizin amaçları şunlardır:

- Türkçeyi yazılı anlatımda doğru ve etkili kullanmak.
- Edebiyatın değişik türlerinde (mektup, tiyatro vb.) kalem oynatabilmek.
- Grupla çalışma becerisi kazanmak.

- Empati yeteneğini geliştirmek.
- Kendini ifade edebilme (iletişim becerileri) yeteneğini geliştirmek.
- Bilişim teknolojilerini (özellikle web 2.0 araçları) kullanabilmek.
- Çok yönlü düşünebilmek ve eleştirebilmek.
- Dramatize etme yeteneğini geliştirmek.
- Kültürel birikim kazanmak.
- Tarihten ders almak.

“Tarih Sahnesinden Tiyatro Sahnesine” projesi önce Ankara-Keçiören Atatürk Anadolu İmam-Hatip Lisesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Hatun Türkmen Türkay ve Samsun-Ladik Akdağ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Bilişim Teknolojileri Öğretmeni Nurullah Akbulut tarafından kurulmuştur. Türkiye’deki değişik okullardan 6 öğretmenin de iştirakiyle proje yürütölmekteyken Merkezî Destek Servisinin Aralık ayında kural değiştirmesi sonucu proje revize edilip Nurullah Akbulut ve Azerbaycan’dan Aygöl Hamidova kuruculuğunda Aralık ayı sonunda yeniden faal hâle gelmiştir. Hedef kitesine

- Anadilde iletişim,
- Öğrenmeyi Öğrenme,
- Dijital yetkinlik,
- Kültürel farkındalık ve ifade,
- Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik

anahtar yetkinliklerini kazandırmak için ana etkinlik ve yan etkinliklerini geręekleřtirip Mayıs ayı sonunda tamamlanmıştır.

YÖNTEM

Projenin başlangıcında öğrencilerin hazır bulunuşluklarını ölçmek amacıyla ön anket yapılmıştır. Anketlerdeki beklentiler de dikkate alınarak etkinlik planlaması güncellenmiştir. Yapılacak faaliyetler bir takvime bağlanmış, öğretmen görev dağılımı yapılmıştır. Faaliyetler iş birlikçi veya ortak ürün biçiminde yürütölmüştür. Ekiplerin katkısıyla ortaya konan her çalışma, bir öğretmen tarafından video, sanal galeri, e-kitap gibi bağımsız bir ürün hâline dönüştürölmüştür. Yapılan faaliyetin ardından bununla ilgili yorumlar eTwinning platformunun Forum kısmına yazılmıştır. Söz konusu uygulama öğretmenler için anında dönüt imkânı sağlamıştır.

Lise öğrencisi değişik Şehir ve ölkelerdeki (Türkiye, Azerbaycan) ekipler ile teknoloji destekli geręekleřtirilen ve 5 ay gibi bir sürede tamamlanan projede Ocak ayında projenin kuruluş aşamasındaki çalışmalar (öğrenci seçimi, veli izin belgeleri, WhatsApp gruplarının oluşturulması, ön anketler, tanışma toplantıları, avatarlar vb.) geręekleřtirilmiřtir. Yine bu ay içerisinde “Sinan” oyunu kahramanlarından istedikleri birine öğrenciler mektup yazmış (iş birlikçi ürün), Padlet aracıyla toplanan mektuplardan bir öğretmenimiz daha sonra Artsteps aracında sanal galeri oluşturmuştur.

Ocak ayındaki son çalışma şudur: “Genç Osman” oyunu kahramanlarının karikatürleri oluşturulup yine Padlet ile toplanmış (iş birlikçi ürün), gönüllü bir öğretmenimiz figürleri hareketlendirerek Kapwing aracıyla video oluşturmuştur.

Şubat ayında “IV. Murat” oyununun 2.perde 3.sahnesinin yeniden yazılması kararlaştırılmış; öğrencilerimiz “board.net” adlı web 2.0 aracını kullanarak bu çalışmayı ortak ürün biçiminde oluşturmuştur. Yeniden yazılan sahne daha sonra bir öğretmenimiz tarafından görsellerle zenginleştirilerek “fliphtml5” aracıyla e-kitap biçimine getirilmiştir.

Şubat ayındaki faaliyetlerden biri de “Kösem Sultan” oyunu için kitap kapağı tasarlanmasıdır. İş birliği şeklinde ortaya konan kitap kapaklarından “Spatial” aracıyla sanal galeri oluşturulmuştur.

Yine Şubat ayında “Kösem Sultan” oyunu için kitap ayracı tasarlanmıştır. Tüm ayrılar bir araya getirilerek Canva web aracıyla sanal sergi oluşturulmuştur.

Mart ayında karma takım çalışması biçiminde “Musiki Terimleri Sözlüğü” sesli kitap ürünü oluşturulmuştur. Bunun için bir öğretmenimiz “Yine Bir Gülnihal” oyunundaki musiki terimleri ve eski kelimeleri anlamlarıyla birlikte tespit edip Padlet aracıyla toplamıştır. Kurucumuz proje öğrencilerimizden 10 karma takım oluşturup her takıma bir öğretmeni rehber tayin etmiştir. Her takım çevrim içi toplantı aracıyla bir araya gelip kendilerine düşen kitap bölümünü tasarlayıp sözcükleri seslendirmiştir. Böylelikle Storyjumper aracıyla sesli kitap ürünü ortaya çıkmıştır.

Bir öğretmenimiz tarafından üzerinde çalıştığımız tiyatro eserlerinin kahramanları ekiplerimize dağıtılmıştır. Ekiplerimiz kendi sıraları gelince kahraman tanımlarını ana sayfadan yapmışlardır. Kahraman tanımları tamamlanınca başka bir öğretmenlerimiz bunları bir araya getirerek ortak ürün e-kitabı oluşturmuştur.

Projemizde iki kez akademisyen webinarı gerçekleştirilmiştir. İlki Bursa Uludağ Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sahne Sanatları bölümü hocaları Dr. Öğr.Üyesi İbrahim İ. Öztahtalı'nın “Tiyatroda Yazma ve Okuma Becerisi” webinarıdır. İkinci webinar da yine Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümü hocalarından Öğr.Gör. Ayşe Energin bize “Edebiyat ve Tarih: Turan Oflazoğlu” adlı sunumu yapmıştır.

Projemiz takviminde yer alan Kahoot bilgi yarışması kapanış webinarında gerçekleştirilmiştir. Bu yarışmada proje öğrencilerimiz süreç boyunca öğrendikleri oyunlar hakkındaki bilgilerini eğlenerek tazelemişlerdir.

Projemizin yaygınlaştırılması kapsamında yapılan etkinlikler şunlardır:

1. Codeweek Haftası kapsamında ekiplerimiz eş zamanlı etkinlikler yapmışlardır.
2. İnternet ve E-Güvenlik konusunda bir ekibimiz video hazırlamış, bu video proje öğrencilerimize izletilmiş ve ardından her ekip kendi sanal panosunu oluşturmuştur.
3. 10 Kasım Atatürk'ü Anma Günü kapsamında iki öğretmenimiz video hazırlamış, öğrencilerimiz bu videoları izlemiştir.
4. 24 Kasım Öğretmenler Günü için Ceyhun Atuf Kansu'nun “Dünyanın Bütün Çiçekleri” şiiri ekiplerimize bölüştürülmüş, ekiplerce oluşturulan şiir parçası videolarını bir öğretmenimiz birleştirmiş; bu ortak ürün öğrencilerimize izletilmiş, okullarımızda diğer öğrencilere de gösterilmiştir.
5. 27 Aralık Mehmet Akif Ersoy'un Ölüm Yılı Dönümü dolayısıyla ekiplerimizce eş zamanlı etkinlikler gerçekleştirilmiştir.
6. 7 Şubat Güvenli İnternet Günü için ekiplerimizin katkı getirmesiyle Spatial web aracıyla sanal galeri oluşturulmuş; Quizizz aracıyla yarışma hazırlanarak öğrencilerin sınıfta eğlenerek öğrenmesi sağlanmıştır.

7. Proje ortağı okullarımıza ait internet siteleri ve sosyal medya hesapları ile diğer site ve sayfalarda projemizle ilgili yapılan haber ve paylaşımlara ait linkler Twinspace'te tek sayfada toplanmıştır.
8. Projemizde tiyatro eserlerinden birkaçı üzerinde çalıştığımız 20.yy.ın en büyük tiyatro yazarlarından olan A. Turan Oflazoğlu hakkında değişik araçlarla altı farklı etkinlik hazırlanmıştır:
 - a) Yazarın hayatıyla ilgili VistaCreate aracıyla full hd video oluşturulmuştur.
 - b) Yine VistaCreate aracıyla yazarın zaman çizelgesi hazırlanmıştır.
 - c) Emaze aracıyla yazarın tiyatroları hakkında sunum hazırlanmıştır.
 - d) Wordwall aracıyla yazarın tiyatro eserlerine yönelik etkileşimli oyun hazırlanmış, öğrencilerimizin eğlenerek öğrenmesi sağlanmıştır.
 - e) GoConqr aracıyla yazarın tiyatroları konularına göre tasnif edilmiştir.
9. Ekiplerimiz kendi okullarında eTwinning panoları oluşturmuştur.

Yapılacak etkinlikler için proje öğretmen ve öğrencilerinin önerileri dikkate alınmış; her toplantıda konuşulanlar karar metni hâline getirilip Twinspace'te ilgili alana yüklenmiştir. Etkinlikler gerçekleştirildikten sonra söz konusu faaliyete yönelik değerlendirmeler özellikle Forum bölümü vasıtasıyla alınmıştır. İletişim başta WhatsApp olmak üzere telefon, Zoom programı, Twinspace öğretmen bülteni vasıtasıyla sağlanmış; Sohbet Odası'ndan daha sınırlı yararlanılmıştır. Çevrim İçi Toplantı platformu ESEP alt yapısındaki sıkıntılar dolayısıyla kullanılamamıştır.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Proje hedeflerimizden dijital yetkinlik kapsamında projenin her aşamasında teknoloji kullanımı önemsenmiştir. Toplantılar ve iletişimde teknoloji kullanımının yanında öğretmen ve öğrenci tanıtımları, ana faaliyet ve yaygınlaştırmada, ürünlerin birleştirilmesi, oyun biçimindeki etkinlikler, anketlerde vb. mümkün olduğunca değişik web 2.0 araçlarından faydalanılmıştır. Öğrenciler yeni araçlar konusunda farkındalık kazanmıştır.

Logonun seçimi vb. etkinliklerde "anket" kullanılmış; etkinliklerden sonra Forum'da öğrenci görüşü alınarak "demokratik yaklaşım" kullanılmıştır.

Karikatür, kitap kapağı ve ayrıca tasarımları, mektup gibi etkinliklerde "yaratıcı düşünme", "beyin fırtınası"; Wordwall, Quizizz, ve Kahoot ile "eğlenerek öğrenme" söz konusudur. Öğrenciler etkileşmiş, "akran öğrenmesi" olmuştur. Öğrencilere "yetişkin rehberliği" yapılmış, etkinliği tamamlayıp Twinspace'e yüklemek öğrenciye bırakılarak "öğrenci merkezli yaklaşım" ve "aktif öğrenme" gerçekleştirilmiştir.

Projemizle 21.yy. becerilerinden "kendine güven, eleştirel düşünebilme, sözlü ve yazılı ifade becerileri, bilişim teknolojilerinden yararlanabilme, sorumluluk alma, kültürel değerlere bağlı olma" gibi başlıklarda öğrencilerimizde gelişim görüldüğü anketlerle anlaşılmıştır.

Projede farklı alanlardan ortaklar bulunduğundan disiplinler arası yol izlenip ders kazanımları "Projemizin Müfredat Entegrasyonu" başlığı altında verilmiştir.

Türk dili ve edebiyatı dersinin bazı kazanımları:

Beden dilini etkili kullanma,

Metnin olay örgüsü ile zaman ve mekânının özelliklerini belirleme, tür ve konu seçme,

Seçilen tür ve konuda özgün metin üretebilme,
Metin yorumlama,
Görsel ve işitsel materyaller seçerek sunum oluşturma,
Metindeki dil ve anlatım özelliklerini belirleme,
Metin ve yazar arasındaki ilişkiyi açıklama,
Kendini rahat ifade edebilme,
Millî ve manevi değerlere karşı hassasiyet.

Bilişim teknolojileri alanının başlıca kazanımları:
Bilgi güvenliğine yönelik tehditleri açıklama,
Bilişimde temel etik sorunları açıklama,
Ses özelliklerini düzenleme,
Farklı yollar kullanarak animasyonlar oluşturma.

Proje süresince ortaya konan ürünler şunlardır: proje logo ve afişi, mektup sergisi, karikatür videosu, kitap kağıdı galerisi, kitap ayracı sergisi, yeniden yazılan sahne, sesli sözlük, kahraman tanıtımları e-kitabı, 10 Kasım videoları, 24 Kasım videosu, Güvenli İnternet Günü sanal müzesi, internet ve e-güvenlik videosu, A. Turan Oflazoğlu hayatı videosu, A. Turan Oflazoğlu tiyatroları sunumu, A. Turan Oflazoğlu tiyatrolarının özellikleri sunumu, A. Turan Oflazoğlu tiyatro eserleriyle ilgili etkileşimli oyun, A. Turan Oflazoğlu tiyatrolarının konularına göre tasnifi, A. Turan Oflazoğlu hayatı zaman çizelgesi.

Proje, öğrenci ve öğretmenler açısından değerlendirilmiştir. Tüm öğretmenler proje sonundaki ankette projenin Twinspace'te daha iyi gezinmelerini sağladığını, Türkçe dil becerilerini geliştirdiğini, bazı BT değerlerine sahip olduğunu, öğrenci başarısıyla kendi kişisel ve akademik gelişimlerine katkı sağladığını vb. söylemiştir.

Öğrenci proje son anketinde öğrencilerimizin %75'i bu projenin Türk dili ve edebiyatı dersindeki başarılarını artırdığını, %37,5'i web araçlarını kullanmada iyi seviyede olduklarını, %83,9'u "geçmişten güç alma, kültürel değerlere sahip çıkma vb." noktalardaki hassasiyetlerini artırdığını, %85,5'i iletişim ve grupta çalışma becerilerini geliştirdiğini, % 85,7'si edebiyata ilgilerini artırdığını, % 33,9'u tiyatroyu "sadece izlemeyi sevdiği"ni, % 32,1'i "hayatın acı ve gülünç yanlarını birlikte ele alan dram tarzı tiyatroyu"dan hoşlandığını belirtmiştir.

Bütün bunlar göz önüne alındığında "Tarih Sahnesinden Tiyatro Sahnesine" eTwinning projesinin

- Türkçeyi yazılı anlatımda doğru ve etkili kullanmak,
- Edebiyatın değişik türlerinde (mektup, tiyatro vb.) kalem oynatabilmek,
- Grupla çalışma becerisi kazanmak,
- Empati yeteneğini geliştirmek,
- Kendini ifade edebilme (iletişim becerileri) yeteneğini geliştirmek,
- Bilişim teknolojilerini (özellikle web 2.0 araçları) kullanabilmek,

- Çok yönlü düşünebilmek ve eleştirebilmek,
- Dramatize etme yeteneğini geliştirmek,
- Kültürel birikim kazanmak

nihai hedeflerine ulaştığı görülmektedir.

eTwinning projelerinin kaybedeni olmadığından tüm öğretmenler bu tür projeler yapabilir. Amaçlarımızı, değer ve becerileri gence anlatmak yerine kendisinin çeşitli etkinliklerde aktif yer almasının yolu açılabilir. Birey böylece yaparak, yaşayarak öğrenecektir. Davranışlar içselleştirileceği için kalıcı öğrenme sağlanacaktır.

KAYNAKÇA

- Aksan D. (2008). *Türkçenin gücü* (4. Baskı), Ankara, Bilgi Yayınevi.
- Kaplan M. (2005). *Nesillerin ruhu* (9. Baskı), İstanbul, Dergâh Yayınları.
- Kaplan M. (2016). *Kültür ve dil* (34. Baskı), İstanbul, Dergâh Yayınları.
- Oflazoğlu A.T. (1997), *Yine bir gülnihal* (1. Baskı), Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Oflazoğlu A.T. (1994), *Genç Osman* (1. Baskı), Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Oflazoğlu A.T. (1982), *Kösem sultan* (1. Baskı), İstanbul, Adam Yayıncılık.
- Oflazoğlu A.T. (1970), *IV. Murat* (1. Baskı), Ankara, Pınar Yayınları.
- Oflazoğlu A.T. (1988), *Sinan* (1. Baskı), Ankara, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

DEĞİŞİM BENİMLE BAŞLAR

MERYEM HACIMAN⁹⁷, FATMA KILIÇ⁹⁸, DERYA ATAY⁹⁹

ÖZET

Bu çalışma öğrencilerin doğal kaynakları koruma, kaynakları olabildiğince yeniden kullanma, geri dönüşümün doğaya faydaları konusunda bilinçlendirilmesi ve her zaman doğayı koruyan bilinçli tüketiciler olmalarına katkıda bulunulması amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma bir eTwinning projesidir. Çalışma 7 hafta sürmüştür. 9 Türk (Balıkesir, Tekirdağ, Niğde, Rize) 1 Slovakya, 3 Litvanya, 2 İspanya dan farklı branşlardan ortaokul ve lise düzeyi öğretmen ve 13-17 yaş grubundan 92 öğrenci ile yürütülmüştür..Projenin amaç ve hedefleri Milli Eğitim Bakanlığımızın 2023 vizyonu ve 21.yüzyıl becerileri ile örtüşmektedir Disiplinler arası yaklaşımla projedeki her öğretmenin branşına uygun kazanımları proje etkinlikleriyle entegre edilerek kalıcı öğrenme sağlanmıştır. Çalışma süreci boyunca öğrenciler azalt yeniden kullan geri dönüştür gruplarına ayrılarak oyun sunum anket afiş hazırlayarak sürece katılmışlardır. Proje tabanlı eğitim yöntemiyle yapılan çalışmalar hakkında öğrencilere önceden derslerde tanıtımlar yapılarak öğrenci merkezli uygulandıktan sonra sonuçlar değerlendirilmiştir. Öğretmen öğrenci görüşmeleriyle projenin süreç odaklı değerlendirmeleri bireysel olarak yapılmıştır. Projenin akademik alt yapısını güçlendirmek için, yapılan bilimsel araştırmalardan yararlanılmıştır. Proje öncesi öğrenci ve öğretmenlerin hazır bulunuşluklarını ölçmek için ön test anketi uygulanmış ve çıkan verilere göre etkinlikler şekillenmiştir. Proje sonunda da projenin etkisi yapılan son test anketiyle değerlendirilmiştir Projedeki ön test ve son test anketleri Google forms programıyla değerlendirilerek yorumlanmıştır. Proje sonuçlarına göre öğrenci, veli ve öğretmenlerde geri dönüşüm konusunda farkındalık yaratıldığı, günlük yaşamlarında bireysel olarak tasarruf etmeyi öğrendikleri, eşyalarını daha uzun süre yeniden kullanmanın önemli olduğunu ve daha iyi bir gelecek için geri dönüşümün önemini fark ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin farklı kültürleri tanıdıkları, birçok Web 2.0 aracını öğrendikleri, teknolojiyi etkin ve verimli kullandıkları, özgüvenlerinin ve yabancı dil iletişim becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca velilerden gelen olumlu geri dönütlerle de projenin öğretmen, öğrenci ve veli açısından önemli kazanımlar sağladığı görülmüştür. Bu proje öğretirken ve öğrenirken eğitim yöntem ve yolları gözden geçirmek için bir kilometre taşı olmuştur. Elde edilen sonuçlar ve çalışmalar dünyadaki kaynakları verimli kullanma ve toplumsal bilinç oluşması konularında başka projelere ışık tutacak niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, Çevre Eğitimi

⁹⁷ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, meryemhaciman542@gmail.com

⁹⁸ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, fkilic6@gmail.coM

⁹⁹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, deryaatay78@gmail.com

DEĞİŞİM BENİMLE BAŞLAR

*Fatma KILIÇ¹⁰⁰, Meryem HACIMAN¹⁰¹ Derya
ATAY¹⁰²*

ÖZET

Bu çalışma öğrencilerin doğal kaynakları koruma, kaynakları olabildiğince yeniden kullanma, geri dönüşümün doğaya faydaları konusunda bilinçlendirilmesi ve her zaman doğayı koruyan bilinçli tüketiciler olmalarına katkıda bulunulması amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma bir eTwinning projesidir. Çalışma 7 hafta sürmüştür. 9 Türk (Balıkesir, Tekirdağ, Niğde, Rize), 1 Slovakya, 3 Litvanya, 2 İspanya dan farklı branşlardan ortaokul ve lise düzeyi öğretmen ve 13-17 yaş grubundan 92 öğrenci ile yürütülmüştür. Projenin amaç ve hedefleri Milli Eğitim Bakanlığımızın 2023 vizyonu ve 21.yüzyıl becerileri ile örtüşmektedir. Disiplinler arası yaklaşımla projedeki her öğretmenin branşına uygun kazanımları proje etkinlikleriyle entegre edilerek kalıcı öğrenme sağlanmıştır. Çalışma süreci boyunca öğrenciler azalt, yeniden kullan, geri dönüştür gruplarına ayrılarak oyun, sunum, anket, afiş hazırlayarak sürece katılmışlardır. Proje tabanlı eğitim yöntemiyle yapılan çalışmalar hakkında öğrencilere önceden derslerde tanıtımlar yapılarak öğrenci merkezli uygulandıktan sonra sonuçlar değerlendirilmiştir. Öğretmen öğrenci görüşmeleriyle projenin süreç odaklı değerlendirmeleri bireysel olarak yapılmıştır. Projenin akademik alt yapısını güçlendirmek için literatür taraması yapılarak bilimsel araştırmalardan, makalelerden yararlanılmıştır. Proje öncesi öğrenci ve öğretmenlerin hazır bulunuşluklarını ölçmek için ön test anketi uygulanmış ve çıkan verilere göre etkinlikler şekillenmiştir. Proje sonunda da projenin etkisi yapılan son test anketiyle değerlendirilmiştir. Projedeki ön test ve son test anketleri Google Forms programıyla değerlendirilerek yorumlanmıştır. Proje sonuçlarına göre öğrenci, veli ve öğretmenlerde geri dönüşüm konusunda farkındalık yaratıldığı, günlük yaşamlarında bireysel olarak tasarruf etmeyi öğrendikleri, eşyalarını daha uzun süre ve yeniden kullanmanın önemli olduğunu ve daha iyi bir gelecek için geri dönüşümün önemini fark ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin farklı kültürleri tanıdıkları, birçok Web 2.0 aracını öğrendikleri, teknolojiyi etkin ve verimli kullandıkları, özgüvenlerinin ve yabancı dil iletişim becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca velilerden gelen olumlu geri dönüşlerle de projenin öğretmen, öğrenci ve veli açısından önemli kazanımlar sağladığı görülmüştür. Bu proje öğretirken ve öğrenirken eğitim yöntem ve yolları gözden geçirmek için bir kilometre taşı olmuştur. Elde edilen sonuçlar ve çalışmalar dünyadaki kaynakları verimli kullanma ve toplumsal bilinç oluşması konularında başka projelere ışık tutacak niteliktedir.

Anahtar kelimeler: Çevre, Geri Dönüşüm, Sıfır Atık

CHANGE BEGINS WITH ME

ABSTRACT

¹⁰⁰ Öğretmen, Yüksek Lisans, Şehit Fazıl Doğruöz Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi / Niğde, fkilic6@gmail.com

¹⁰¹ Öğretmen, Yüksek Lisans, Cunda Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi / Ayvalık-Balıkesir,

meryemhaciman542@gmail.com

¹⁰² Öğretmen, Yüksek Lisans, Gülbahar Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi / Rize, deryaatay78@gmail.com

This study was carried out with the aim of raising awareness of students about protecting natural resources, reusing resources as much as possible, the benefits of recycling to nature and contributing to them being conscious consumers who always protect nature. This work is an eTwinning project. The study lasted 7 weeks. The study was conducted with 9 Turkish partners (Balıkesir, Tekirdağ, Niğde, Rize) 1 Slovakian, 3 Lithuanian, 2 Spanish secondary and high school teachers from different branches and 92 students aged 13-17. The aims and objectives of this project coincide with the 2023 vision and 21st century skills of our Ministry of National Education. Permanent learning was ensured by integrating the achievements of each teacher in the project with the project activities with an interdisciplinary approach. During the study process, the students were divided into reduce, reuse and recycle groups and participated in the process by preparing games, presentations, questionnaires and posters. Students were informed about the studies carried out with the project-based education method in advance, and the results were evaluated after the project was implemented in a student-centered manner. Process-oriented evaluations of the project were made individually through teacher-student interviews. Previously published scientific researches were used to strengthen the academic infrastructure of the project. A pre-test survey was applied to measure the readiness of students and teachers before the project and activities were shaped according to the data obtained. At the end of the project, the impact of the project was evaluated with a last-survey. The pre-survey and last-survey in the project were evaluated and interpreted with the Google forms program. According to the results of the project, it was seen that awareness about recycling was created in students, parents and teachers; they learned to save individually in their daily lives; they realized that it is important to reuse their belongings for a longer period of time and the importance of recycling for a better future. In addition, it has been observed that students get to know different cultures, learn many Web 2.0 tools, use technology effectively and efficiently and increase their self-confidence and foreign language communication skills. In addition, with the positive feedback from the parents, it was seen that the project provided important gains for teachers, students and parents. This project has been a milestone for reviewing educational methods and ways of teaching and learning. The results and studies obtained will shed light on other projects on the efficient use of resources in the world and the creation of social awareness.

Keywords: Environment, Recycling, Zero Waste

GİRİŞ

Son günlerde hızla artan dünya nüfusu doğada büyük tahribatlara neden olmuştur ve olmaya devam etmektedir. Mevcut nüfus dengesizlikleri ve tüketim talepleri dünyada ciddi farklılıklar gösterse de, özellikle gelişmiş ülkeler başta olmak üzere gelişmekte olan ülkelerin üst sınıflarında tüketim davranışlarında önemli bir artış görülmektedir. Gelişmiş kapitalist ülkeler başta olmak üzere toplumun önemli bir kısmı tüketim toplumu haline gelmiştir. "Tek kullanımlık" ile özdeşleşen bu toplumsal dönüşüm, dünyayı kirlettiği gibi insanları tüketim açısından da rekabete sokmaktadır. Ancak bu tüketim çılgınlığı sadece günümüz insanının değil, gelecek nesillerin de bu dünyada yaşamasını zorlaştırmaktadır.

Sanayileşme ile birlikte artan kitlesel üretim kaynakların tüketiminin ve atıkların artmasına neden olmaktadır. Artan çevre kirliliği insan sağlığını ve gelecek nesillerin refahını olumsuz bir şekilde etkileyecek büyüklüğe ulaşmaya başlaması uluslararası toplumda çeşitli çareler aranmasına neden olmuştur. Sürdürülebilir kalkınma anlayışının öne çıkması ile birlikte mevcut ekonomik yaklaşım olan doğrusal ekonomide istenen sonuçlara ulaşamayacağını göstermiştir. Döngüsel ekonominin hayata geçirilmesi amacıyla Avrupa Birliği özel bir çaba sarf etmektedir. Avrupa Birliği bu kapsamda 2050 yılına kadar sürdürülebilir ekonomi için gereken yapısal ve teknolojik değişiklikleri kapsayan bir yol haritası hazırlamıştır (Bianco 2018: 238). Avrupa Birliğinin bu alanda hazırlamış olduğu en önemli plan, "Döngüsel Ekonomiye Yönelik Bir Eylem Planı" (COM/2015/0614) isimli plandır. Bu plan ile bir

ürünün tasarım aşamasından tüketilmesine kadar geçen süreçteki her bir adımında geri dönüşüm, yeniden kullanım ve azaltma prensiplerine bağlı olması gerektiği vurgulanmaktadır. Döngüsel ekonomi ile ekonomide kullanılan kaynak miktarının yeniden kullanım, geri dönüşüm ve azaltma ile düşürülmesi amaçlanmaktadır (Önder 2018).

Bu nedenle enerjinin ve yenilenemeyen malzemelerin küresel ölçekte hızla tüketimi karşısında, kaynak kullanımında yeni bir yaklaşım oluşturulmuştur. Günümüzde sürdürülebilirlik stratejileri olarak karşımıza çıkan sürdürülebilirliğin 3R'si: azaltma (reduction), yeniden kullanım (reuse) ve geri dönüşümdür (recycling) (Shekdar, 2009:1438-1442). Azaltmanın temelinde malzeme kullanımını, ürün yapımıyla ilgili sanayilerin atıklarını, daha az paketleme yapmak ve var olan ürünleri koruyarak ömürlerini uzatmak gibi faaliyetler vardır. Yeniden kullanım stratejisi ise bir ürünün aynı döngü içinde tekrar kullanımının sağlanmasıdır. Cam şişelerin toplanması ve içecek için tekrar kullanılması, yeniden kullanıma örnektir. Geri dönüşümün amacı ise ürünlerin atık malzemelerden tekrar üretilmesinin sağlanmasıdır. Atık kâğıtların, yeniden kâğıt ürünlere dönüştürülmesi, atık şişelerin tekrar cam haline dönüştürülmesi geri dönüşüm örnekleridir (Wheeler, 2004:94). Haron vd. (2005) yaptıkları çalışmalarda sürdürülebilir tüketim davranışının çevre bilgisi veya kişinin, bu davranışının eko-sisteme etkilerini değerlendirebilme yeteneği ile ilişkisini ölçmüştür. Buna göre kişinin davranışları, bilgisiyle doğru orantılıdır ve insanlar herhangi bir konu hakkında bilgi sahibi değil ise bu yönde tutum da sergileyemezler. Bu sebeple kişilerin geri dönüşüm gibi sürdürülebilir tüketim davranışlarından uzak olabilmelerinin sebebi, geri dönüşümün onlar ve çevre için faydasını bilmemeleridir. Özellikle gelişmiş ülkelerde geri dönüşümün hem çevresel hem de ekonomik faydaları göz önüne alınarak hükümetler ve sivil toplum kuruluşları tarafından yapılan çalışmalarda halkın geri dönüşüm ve sürdürülebilir tüketim davranışını geliştirmeye yönelik programlar uygulanmaktadır (Özbakır ve diğerleri 2015).

Çevre bilincine sahip bir birey kimdir? Çevre konusunda birçok bilgiye sahip bir kimse, atıkların azaltılması konusunda çaba harcamıyorsa, enerji kullanımında tasarruflu veya tutumlu davranmıyorsa (örneğin; yaya veya toplu taşıma araçlarıyla gidebileceği yerlere dahi tek başına özel otomobili ile gidiyorsa, çok gerekli olmadığı halde arabasıyla giderken 100 km'nin üzerinde hız yapıyorsa, evinde veya iş yerinde oda sıcaklığını 20 C° üzerinde tutuyorsa, kalorifer açık iken kapı ve pencerelerin açık olması onu rahatsız etmiyorsa, çalışmadığı halde bilgisayarını saatlerce açık duruyor ve bundan rahatsızlık duymuyorsa, hiç gerekmediği zamanlarda bile yanan ampulleri söndürmüyorsa vb.), suyu tasarruflu kullanmıyorsa (örneğin; işyerinde veya herhangi bir yerde bozuk musluklardan saatlerce, günlerce akan su onu rahatsız etmiyor ve onu bu konuda bir şey yapmaya itmiyorsa vb.), mümkün olduğunca alışverişlerinde depozitolu ürünleri tercih etme gibi bir davranışı yoksa, satın alacağı ürünün çevreye ne kadar zararlı olup olmadığına bakma gibi bir alışkanlığı yoksa, çevreye zarar verenleri gördüğünde sessiz kalıyor yetkililere haber vermiyorsa ve benzeri çevreyi koruyucu davranışlarda bulunmuyorsa bu kişinin çevre bilincinden söz edilemez (Erten 2014).

Çevresel bakış açısında "Yaşadığımız dünya bize geçmişin mirası değil, geleceğin emanetidir. En kıymetli varlığımız olan doğanın korunması ve gelecek kuşaklara yaşanılabilir bir dünya bırakmak, her insanın sorumluluğundadır." anlayışı bulunur. Doğadaki kaynakların kısıtlılığı, insanoğlunun daha lüks, daha konforlu yaşam stili ve tarzına yönelik eğilimleri, sınırlı olan doğal kaynaklar üzerindeki baskıyı arttırmıştır (Ilgar 2020).

İlk kez 1948 yılında Paris'te Uluslararası Doğayı Koruma Birliği Konferansında (International Union for Conservation of Nature) çevre eğitimi kavramı kullanılmıştır. Daha sonra 1970 yılında İngiltere'de Çevre Eğitimi Konseyi (The Council for Environmental Education) ve aynı yıl ABD Nevada'da çevre eğitiminin tanımı isimli toplantılar yapılmıştır (Yücel & Morgül 1999).

UNEP (Birleşmiş Milletler Çevre Programı) doğal kaynakların korunmasında çare olarak 3R konseptini (Reduce, Reuse, Recycle) (azalt, yeniden kullan, geri dönüştür) ana yaklaşım olarak önermektedir. İnsanoğlunun kaynakları gereksiz kullanımını önlemek, geri dönüşüm ile atıkların yeniden kullanımının sağlanması ve atıkların kaynağında ayrıştırılarak çöp miktarının azaltılması geri dönüşümün temel amaçları arasındadır (UNESCO, 1992). Dolayısıyla gerek doğal kaynakların aşırı

kullanımı gerekse sanayileşme kaynaklı oluşan karbon emisyonlarının önüne geçilmesi için atıkların yeniden değerlendirilmesi imkânlarının araştırılması ön plana çıkmaktadır (İlgar 2020).

Üretim ve tüketim faaliyetleri sonucunda oluşan ve doğaya bırakılması insan hayatına ve/veya yaban hayatına zarar veren her türlü maddeye atık denir. Bu atıkların bazıları yeniden kullanılabilir ve ham madde olarak sisteme yeniden kazandırılabilir (Samancı ve diğerleri 2021).

Ülkemizde belediyeler atıkları çevreye zarar vermeyecek şekilde bertaraf etmekte ve geri dönüştürülebilir atıkları kaynağında ayrı toplama gibi yöntemler kullanarak çevrenin korunmasına katkı sağlamaktadır. Ancak önemle belirtmek gerekir ki belediyeler tarafından başlatılan atık kontrolü çalışmaları ancak tüketicilerin çevreye duyarlılığının ve bilinç düzeyinin artırılması ile başarıya ulaşabilir (Özbakır Umut ve diğerleri 2015).



Şekil 1. Katı Atık Yönetimi Hiyerarşisinde Uygulama Önceliği

Katı atıkların çevre ve insan sağlığına zarar vermelerini önlemek amacıyla geliştirilen yöntemlerin kontrollü olarak uygulanmasına katı atık yönetimi denir. Şekil 1’de de görüldüğü üzere atık yönetimi hiyerarşisinde uygulama önceliği piramidin tepesinden tabanına doğru ilerlemektedir. İlk aşama olarak atık oluşumunun önlenmesi, eğer bu mümkün değilse atığın azaltılması amaçlanır. Atığın yeniden kullanımı mümkün değilse, atıkların geri dönüşümü amaçlanır. Eğer insanlar aynı dünyayı paylaşıyorsa bir birey olarak çevreye karşı sorumlulukları bulunmaktadır. Günlük tüketim alışkanlıkları kontrol edilerek ve çevredeki diğer insanları atık yönetimi hakkında bilinçlendirerek çevresel ve ekonomik açıdan kaynakların en verimli şekilde kullanılmasına katkı sağlanabilir (Samancı ve diğerleri 2021).

Dünyanın sağlamış olduğu doğal kaynakların verimli şekilde kullanılması hem günümüz için hem de gelecek nesiller için oldukça önemlidir. Bugün kaynaklar ne kadar tasarruflu kullanılırsa; bizden sonraki nesiller de o kadar az kaynak sıkıntısı yaşayacaktır. Dünya nüfusunun artması ve tüketim alışkanlıklarının değişmesi gibi nedenlerle doğal kaynakların her geçen gün azaldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, ülke genelinde Çevre Mevzuatı hazırlanarak Atık Yönetimi Yönetmeliği oluşturulmuştur (İlgar 2020).

02.04.2015 tarihli ve 29314 sayılı Resmi Gazete ’de yayımlanan Atık Yönetimi Yönetmeliği’nin amacı;

b) Ambalaj atıklarının oluşumunun önlenmesi, önlenemeyen ambalaj atıklarının yeniden kullanım, geri dönüşüm ve geri kazanım yöntemleri kullanılarak bertaraf edilecek miktarının azaltılmasıdır <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/06/20210626-18.htm> (erişim tarihi 30.06.2022)

Çevre ve Şehircilik Bakanlığı “Ulusal Atık Yönetimi ve Eylem Planı 2023’evgöre; doğal kaynakların hızlı tüketiminin önüne geçilmesi amacıyla geri dönüşüm ve geri kazanım ile atık maddelerin ekonomi içerisine yeniden kazandırılması sağlanarak, ülke genelinde “Sürdürülebilir Atık Yönetim Stratejilerinin” belirlenmesi amaçlanmıştır.

https://webdosya.csb.gov.tr/db/cygm/haberler/ulusal_at-k_yonet-m--eylem_plan--20180328154824.pdf (erişim tarihi 30.06.2022)

Her gün attığımız çöpler, çevrede tekrar kullanılabilir ve "Çöpün Yeniden Kullanımı" ilkesi ürünlere, çevredeki değerli kaynakları tüketmeden ve doğal kaynakları koruyarak, çöp ve katı atıklar için tahsis edilen çöp depolama alanlarından tasarruf ederek ulaşmanız gerektiğini hatırlatır. Ayrıca, bu size para da kazandırır. Herkes, yeniden kullanılabilir ve tekrar doldurulabilir ürünleri kullanmayı denemelidir; kırık ya da yıpranmış eşyaları tamir etmeli; ayakkabıları, mobilyaları onarmalı ve giysileri yamamalıdır. Herhangi bir şeyi yeniden kullanmıyorsanız, bunu kullanabilecek birisi olacağını düşünün. Giysileri, dergileri, mobilyaları ve diğer eşyaları birilerine vermeyi deneyin. Bu muhtemel alıcıları etrafınızda bulabilirsiniz. Eğer bir malzemeyi tekrar kullanamayacağınızı bile düşünüyorsanız, onu atmayın ve uygulamaya koymaya çalışmayın. <http://www.uni-ecoaula.eu/images/Tables/WORK-ORIENTED TRAINING COURSE 1 TR.pdf> (2014)

Geri dönüşüm sayesinde çöplüklere daha az atık gider ve buna ek olarak bu atıkların taşınması ve depolanması kolaylaşır, çünkü artık daha az çöp alanı ve daha az enerji gerekmektedir. Geri dönüşüm ekonomiye katkı sağlar. Geri dönüşüm sayesinde hammaddelerin azalması ve doğal kaynakların tükenmesi önlenecek, böylelikle ülke ekonomisine katkı sağlanacaktır.

1 ton eski kullanılmış kağıtla yeni kağıt yaparak; 17 ağacın kesilmesini, 36 ton sera gazının(CO2) atmosfere atılmasını, 267 kg kirletici gazın atmosfere atılması, 3-4 m3 depolama alanı tasarruf edilmesi, 25.900lt suyun harcanmasını, 4.410lt petrol tüketilmesini, 2,3m3 çöp alanının işgalini, %35-50 oranında enerji harcanmasını, önleyebiliriz (Özden 2015).

Dünyada geri dönüşüm ve diğer çevre koruma davranışlarının çevre sorunlarının giderilme sürecindeki önemi her geçen gün artmaktadır (Schultz, 2002). Çevre sorunlarının çözümü insanların çevre konusunda bilinçlenmesi ile gerçekleşebilir. İnsanların çevreyle ilgili bilgi, tutum ve bilinç kazanmasının yolu da çevre eğitimi ile olabilir.

Geri dönüşümlü ürünlerin kullanılması gibi çevre koruma davranışlarının kazanılmasında okulların rolleri önemlidir. Öğrenciler geri dönüşümün çevre için önemini, gerekli olan çevre bilincini çevre eğitimiyle okullarda kazanırlar. Connor (1989), geri dönüşümün öğrenciler tarafından algılanabilmesi için okullara önemli roller düştüğünü belirtmektedir. O. Çimen ve M. Yılmaz / Eğitim Fakültesi Dergisi 25 (1), 2012, 63-74 Okullarda öğrenciler yer kürenin kaynaklarının sınırlı olduğunu öğrenmeli, belirli bir atığın doğada uzun süre bozulmadan kalacağını ve çevreye zarar vereceği bilgisi kazanmalıdır (Çimen & Yılmaz 2012)

Ilgar (2020) araştırma sonucuna göre, öğrencilerin okullarda kullandığı en önemli materyallerin (kağıt, mukavva, plastik vs.) geri dönüştürme konusunda azımsanmayacak ölçüde bilinçli oldukları görülmektedir(Ilgar 2020).

Çimen & Yılmaz (2012) araştırma sonucuna göre, öğrencilerin geri dönüşüm ile ilgili bilgi kaynakları arasında öğretmenlerin önemli bir yer sahibi olduğu, öğrencilerin geri dönüşümle ilgili bilgi sahibi oldukları, geri dönüşümlü ürünler arasında en çok kağıt kullandıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra sosyal içerikli etkinliklerin öğrencilerin geri dönüşüm davranışlarını arttırdığı ve öğrencileri geri dönüşümlü ürünleri kullanmaya güdülediği tespit edilmiştir (Çimen & Yılmaz 2012).

Ceylan & Yiğit (2019) çalışması sonucuna göre, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun geri dönüşüm sembolü ve anlamıyla ilgili bilgiye ve olumlu düşüncelere sahip olduğu, sınıf seviyesi arttıkça çevre bilincinin de arttığı görülmüştür (Ceylan & Yiğit 2019).

Yücel & Morgül (1999)'ün araştırma sonucuna göre, insanların bilinçlendirilmesi ve eğitilmesi bir zorunluluk haline almıştır. Bu amaçla, faaliyetler düzenlenip projelerin başlatılması ve konu ile ilgili çalışmaların çeşitlendirilerek kişilere sunulması çok büyük önem taşımaktadır.

Çevre bilincini oluşturma, çevre eğitimi vermede pedagojik yöntemlerin kullanılmasının arttırılmasıyla gerçekleştirilebilir. Üniversitelerdeki öğrencilerin özel ilgi alanlarındaki aktivitelerine çevre konusunu içerir biçimde katılmaları için yönlendirici programlar yapılmalıdır. Akademisyenlerin uzmanlık eğitimlerinde bilimsel ve teknik çevre eğitimi konularına ağırlık verilerek, yönetim ve karar mekanizmalarına yardımcı olarak ders programları oluşturulmalıdır (Yücel & Morgül 1999).

AMAÇ

Çalışma kapsamında öğrencilerimizin doğal kaynakları koruma, kaynakları olabildiğince yeniden kullanma, geri dönüşümün doğaya faydaları konusunda bilinçlendirilmesi ve her zaman doğayı koruyan bilinçli tüketiciler olmalarına katkıda bulunulması amaçlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerimizin farklı kültürleri tanımaları, diğer ülkelerdeki geri dönüşüm örneklerini öğrenmeleri, yabancı ortaklıklar aracılığıyla yabancı dil becerilerini geliştirmeleri ve teknolojiyi etkin kullanmaları hedeflenmektedir.

YÖNTEM

- Çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılında 22 Şubat- 10 Nisan 2022 arasında uygulanmış ve 7 hafta sürmüştür.
- Planlanan çalışmalar proje tabanlı eğitim yöntemiyle müfredata entegre edilerek, ders içi çalışmalara teknoloji uygulamaları eklenmiştir.
- Her bir öğretmen kendi sınıfında ve proje içindeki öğrencilerle çalışmıştır.
- Öğrenciler yapılacak çalışma hakkında önceden araştırma yaparak fikirlerini paylaşmıştır.
- Ortak fikir çerçevesinde kullanılacak program, ders kazanımlarına entegre edilmiş ve katılımcıların görüş ve fikirleri alınıp bir sonraki çalışmaya geçilerek süreç tamamlanmıştır.
- Yapılan çalışmalar öğretmen ve öğrencilerle değerlendirilmiştir.
- Çalışma öncesi öğrenciler ve öğretmenlere "Geri dönüşüm neden önemlidir?" sorusunu araştırıp fikirlerini ifade ettikten sonra başlamıştır. Böylece konuyla ilgili farkındalıkları oluşturulmuştur.

Proje Faaliyetleri

Şubat Ayı

- Çalışmaya katılacak öğretmen öğrencilerin belirlenmesi,
- Ebeveyn izin belgelerinin alınması,
- e-Güvenlik ve telif hakları hakkında bilgi verilmesi,
- Öğrenciler, öğretmenler buluşma web seminerleri,
- Okulların ve şehirlerin tanıtılması,
- Çalışmanın ön anketlerinin yapılması.

Mart Ayı

- Grupları tanıma ve etkinlikler/görevler hakkında bilgi verme,
- Öğrencilerin araştırmanın başında "Geri dönüşüm neden önemlidir?" sorusunu araştırarak fikirlerini ifade etmesi, farkındalık kazanmaları,
- Karma Okul Takım Çalışması:
 1. Grup: Tasarrufla ilgili video mesajlar verme ve poster hazırlama,
 2. Grup: Kaynakları yeniden kullanmayla ilgili video mesajlar verme,
 3. Grup: Eski kağıtları geri dönüştürerek yeni kağıt üretme ve bu kağıtlara slogan yazımı,
- Her grup kendi konusu ile ilgili ortak bir sunum hazırlama,
- Çalışma sonunda ortak "Akrostiş Şiir" oluşturma.

Nisan Ayı

- Çalışma sonu sanal sergi,
- Çalışmanın son anket değerlendirmesi.

ÇALIŞMA GRUBU

9 Türk (Balıkesir, Tekirdağ, Niğde, Rize), 1 Slovakya, 3 Litvanya, 2 İspanya'dan farklı branşlardan ortaokul ve lise düzeyi 15 öğretmen ve 13-17 yaş grubundan 92 öğrenci ile yürütülmüştür.

VERİ TOPLAMA ARACI

- Çalışma öncesi proje hakkında öğrenci ve velilere bilgi verilerek veli izinleri alınmıştır.
- Süreçteki gelişmeyi daha iyi görebilmek için proje amaçlarına uygun ön test ve son test anket soruları hazırlanmıştır.
- Çalışmada öğrenci ve öğretmenlerde nitel ve nicel gözlemler yapılmıştır.
- Çalışma öncesi öğrenci ve öğretmenlerin hazır bulunuşluklarını ölçmek için ön test anketi uygulanmış ve çıkan verilere göre etkinlikler şekillendirilmiştir.
- Çalışma sonunda da projenin öğretmen ve öğrenciye etkisi yapılan son test anketiyle değerlendirilmiştir.
- Çalışmadaki ön test ve son test anketleri google anketler programıyla beşli likert ölçeği kullanılarak değerlendirilmiş ve yüzdeler hesaplanarak yorumlanmıştır.
- Veri toplamak amacıyla literatür taramasında Taciano L. Milfont ve John Duckitt tarafından hazırlanan Çevresel tutum envanteri: Çevresel tutumların yapısını değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçü olan makalede uygulanan ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin yapısal geçerliliğini test etmek amacıyla Cronbach Alpha güvenilirlik testi kullanılmış olup, bulunan 80 katsayısı güvenilirlik sınırları içerisinde (Milfontve Duckitt, 2006).

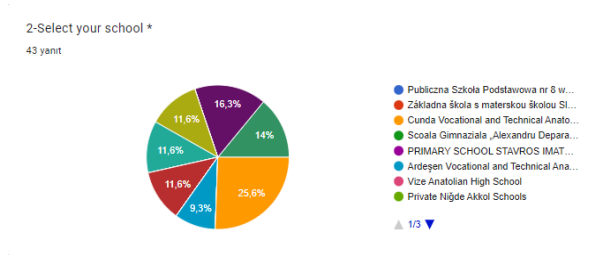
BULGULAR

Verilerin Analizi

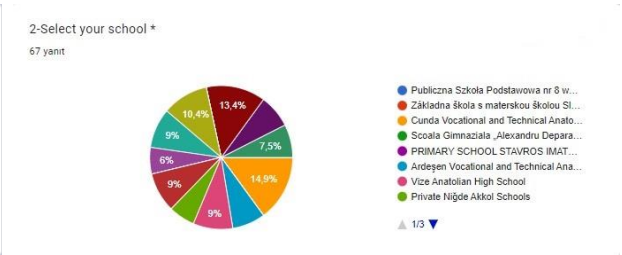
Öğrenci İlk ve Son Anket Analizi

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin okul bilgisi

İlk Anket



Son Anket

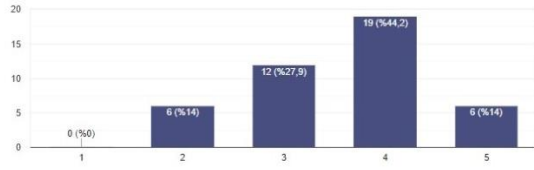


Tablo 2. Öğrencilerin İngilizce okuma becerilerini öz değerlendirmeleri

İlk Anket

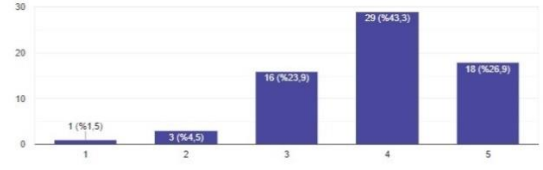
Son Anket

6-Grade your English reading skill?
43 yanıt



- 1-Kötü 0
- 2-Biraz 6 (14%)
- 3-Orta 12 (27,9%)
- 4-İyi 19 (44,2%)
- 5-Mükemmel 6 (14%)

6-Grade your English reading skill?
67 yanıt



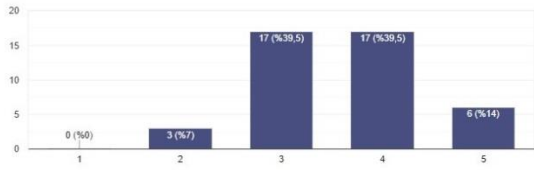
- 1-Kötü 1 (1,5%)
- 2-Biraz 3 (4,5%)
- 3-Orta 16 (23,9%)
- 4-İyi 29 (43,3%)
- 5-Mükemmel 18 (26,9%)

Öğrencilerin İngilizce okuma becerileri hakkında öz değerlendirme yapmaları için sorulan soruda ilk ankette İngilizce okuma becerilerinin iyi ve mükemmel olduğunu söyleyen öğrencilerin toplan oranı % 58,2 iken bu oran son ankette % 70,2'ye yükselmiştir. İngilizce olarak yürütülen projede işbirliği ve grup çalışmaları, sunumlar, oyunlar ve toplantılar öğrencilerin İngilizce okuma becerilerinin belirgin bir şekilde artırdığını göstermektedir (Tablo 2).

Tablo 3. Öğrencilerin İngilizce yazma becerilerini öz değerlendirmeleri

İlk Anket

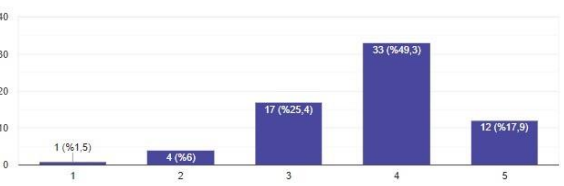
7-Grade your English writing skill?
43 yanıt



- 1-Kötü 0
- 2-Biraz 3 (7%)
- 3-Orta 17 (39,5%)
- 4-İyi 17 (39,5%)
- 5-Mükemmel 6 (14%)

Son Anket

7-Grade your English writing skill?
67 yanıt



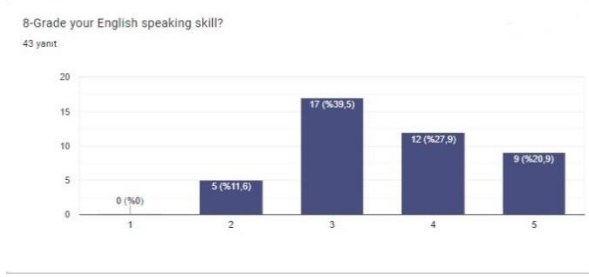
- 1-Kötü 1 (1,5%)
- 2-Biraz 4 (6%)
- 3-Orta 17 (25,4%)
- 4-İyi 33 (49,3%)
- 5-Mükemmel 12 (17,9%)

İngilizce olarak yürütülen projede öğrencilerin İngilizce yazma becerileri hakkında öz değerlendirme yapmaları için sorulan soruya ilk ankette İngilizce yazma becerilerinin iyi ve mükemmel olduğunu söyleyen öğrencilerin oranı toplamı % 53,5 iken, bu oran son ankette % 67,2'ye yükselmiştir. İngilizce olarak hazırlanan ürünlerin öğrencilerin İngilizce yazma becerilerinde belirgin bir şekilde artış olmasına neden olmuştur (Tablo 3).

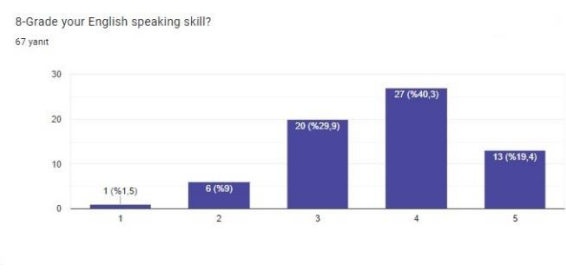
Tablo 4. Öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini öz değerlendirmeleri

İlk Anket

Son Anket



- 1-Kötü 0
 2-Biraz 5 (11,6%)
 3-Orta 17 (39,5%)
 4-İyi 12 (27,9%)
 5-Mükemmel 9 (20,9%)

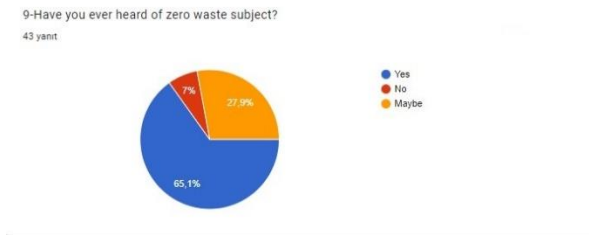


- 1-Kötü 1 (1,5%)
 2-Biraz 6 (9%)
 3-Orta 20 (29,9%)
 4-İyi 27 (40,3%)
 5-Mükemmel 13 (19,4%)

Öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri hakkında öz değerlendirme yapmaları için sorulan soruda ilk ankette İngilizce konuşma becerilerinin iyi ve mükemmel olduğunu söyleyen öğrencilerin toplan oranı % 48,8 iken bu oran son ankette % 63,3'e yükselmiştir. İngilizce olarak yürütülen projede işbirliği ve grup çalışmaları, sunumlar, oyunlar ve toplantılar öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin belirgin bir şekilde artırdığını göstermektedir (Tablo 4).

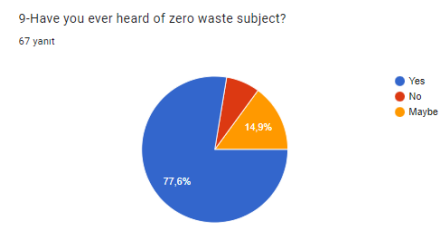
Tablo 5. Sıfır atık konusunu hiç duydunuz mu?

İlk Anket



- Evet 28 (65,1%)
 Hayır 3 (7%)
 Belki 12 (27,9%)

Son Anket



- Evet 52 (77,6%)
 Hayır 5 (7,5%)
 Belki 10 (14,9%)

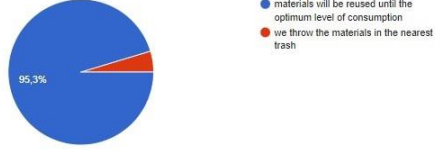
Öğrencilere "Sıfır atık konusunu daha önce duydunuz mu? Şeklinde sorulan soruya ilk ankette evet duydum diyenlerin oranı % 65,1 olarak tespit edilmiş, son ankette ise bu oran % 77'ye yükselmiştir (Tablo 5). Geri dönüşüm ve sıfır atık konusunda yapılan etkinlikler bu konuda farkındalığı artırmıştır.

Tablo 6. Sıfır atık sisteminde

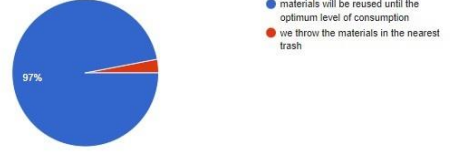
İlk Anket

Son Anket

10-In a zero waste system
43 yanıt



10-In a zero waste system
67 yanıt



Malzemeler optimum tüketim seviyesine kadar yeniden kullanılacaktır 41 (%95,3)

Malzemeler optimum tüketim seviyesine kadar tekrar kullanılacak 65 (%97)

Malzemeleri en yakın çöp kutusuna atıyoruz (%4,7)

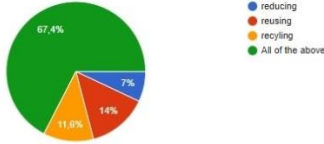
Malzemeleri en yakın çöp kutusuna atıyoruz (%3)

Öğrencilere sıfır atık sisteminin ne anlama geldiği hakkında bir soru yöneltilmiş; ilk ankette öğrenciler % 95,3 oranında ürünleri maksimum kullanma seviyelerine kadar kullanmak derken bu oran son ankette % 97'ye yükselmiştir (Tablo 6).

Tablo 7. Sıfır atık, atıkların ortadan kaldırılmasından daha fazlasını kapsar.

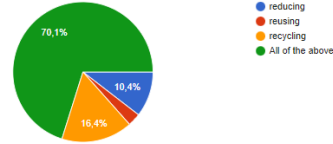
İlk Anket

11- Zero waste encompasses more than eliminating waste through
43 yanıt



Son Anket

11- Zero waste encompasses more than eliminating waste through
67 yanıt



Reducing 3 (7%)

Reducing 7 (10,4%)

Reusing 6 (14%)

Reusing 2 (3%)

Recycling 5 (11,6%)

Recycling 11 (16,4%)

Yukarıdakilerin hepsi 29 (64,7%)

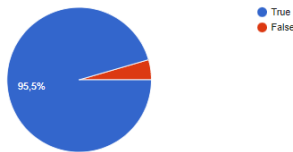
Yukarıdakilerin hepsi 47 (70,1%)

Öğrencilere sıfır atık kavramını atıkların ortadan kaldırılmasından daha fazlasını kapsar şeklinde bir soru sorulmuş. Reducing, Reusing, Recycling ve yukarıdakilerin hepsi seçenekleri verilmiş, yukarıdakilerin hepsi diyenlerin oranı ilk ankette % 64,7 iken bu oran son ankette % 70,1'e yükselmiştir (Tablo 7).

Tablo 8. Popüler ve iyi bilinen "3R" kavramı, azaltmak, yeniden kullanmak ve geri dönüştürmek anlamına gelir.

İlk Anket

12- The popular and well-known concept of "3R" refers to reduce, reuse and recycle.
67 yanıt



Son Anket

12- The popular and well-known concept of "3R" refers to reduce, reuse and recycle.
43 yanıt



Doğru 64 (95,5%)

Doğru 42 (97,7%)

Yanlış 3 (4,5%)

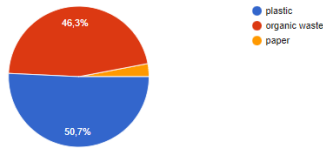
Yanlış 1 (2,3%)

Öğrencilere "3R" kavramı, azaltmak, yeniden kullanmak ve geri dönüştürmek anlamına gelip gelmediği sorulmuş; bu oran ilk ankette % 95,5 iken son ankette % 97,7'ye yükselmiştir (Tablo 8).

Tablo 9. Geri dönüşümü zor olan hangisidir?

İlk Anket

13- Which one is the difficult to recycle?
67 yanıt



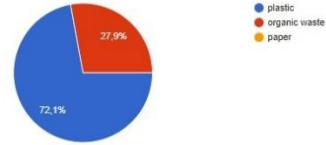
Plastik 34 (50,7%)

Organik atık 31 (46,3%)

Kağıt 2 (3%)

Son Anket

13- Which one is the difficult to recycle?
43 yanıt



Plastik 31 (72,1%)

Organik atık 27 (27,9%)

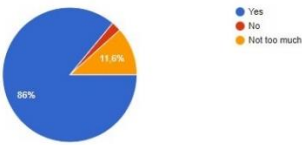
Kağıt 0

Öğrencilere geri dönüşümü zor olan maddeler sorulmuş; plastiğin geri dönüşümün zor olduğunu söyleyen öğrencilerin oranı ilk ankette % 50,7 iken bu oran son ankette % 72,1'e yükselmiştir. Kağıt geri dönüşümün zor olacağını düşünen öğrencilerin oranı %3'den % 0'a düşmüştür (Tablo 9).

Tablo 10. Bu proje ile geri dönüşüm becerilerinizi geliştirebileceğinize inanıyor musunuz?

İlk Anket

14-Do you believe in that you can improve your skills by researching on this project topic?
43 yanıt



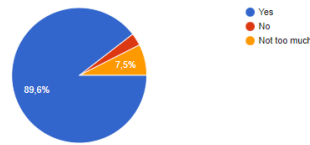
Evet 37 (86%)

Hayır 1 (2,3%)

Çok değil 5 (11,6%)

Son Anket

14-Do you believe in that you can improve your skills by researching on this project topic?
67 yanıt



Evet 60 (89,6%)

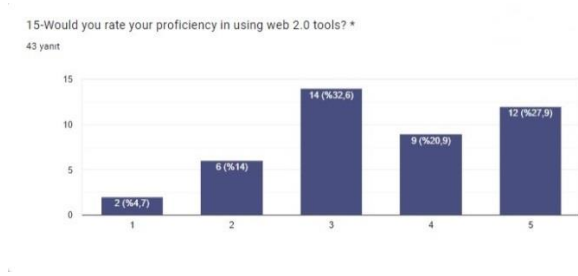
Hayır 2 (3%)

Çok değil 5 (7,5%)

Öğrencilere "Bu projeye geri dönüşüm ile ilgili becerilerinizi geliştireceğinize inanıyor musunuz?" şeklinde sorulan soruya ilk ankette evet geri dönüşüm ile ilgili becerilerimi artıracak diye düşünüyorum diyenlerin oranı % 86 iken, son ankette geri dönüşüm ile ilgili becerilerinin geliştiğini söyleyenlerin oranı % 89,6'ya yükselmiştir (Tablo 10).

Tablo 11. Web 2.0 araçlarını kullanma yeterliliğinizi değerlendirir misiniz?

İlk Anket



1-Kötü 2 (4,7%)

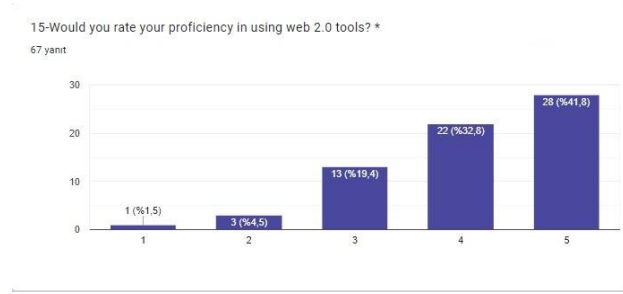
2-Biraz 6 (14%)

3-Orta 14 (32,6%)

4-İyi 9 (20,9%)

5-Mükemmel 12 (27,9%)

Son Anket



1-Kötü 1 (1,5%)

2-Biraz 3 (4,5%)

3-Orta 13 (19,4%)

4-İyi 22 (32,8%)

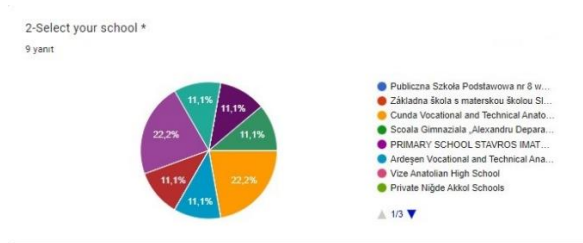
5-Mükemmel 28 (41,8%)

Öğrencilere web 2.0 araçlarını kullanma yeterlilikleri sorulmuş, iyi ve mükemmel diyenlerin oranları toplamı ilk ankette % 48,8 iken bu oran son ankette % 74,6'ya yükselmiştir (Tablo 11). Projede etkin bir şekilde kullanılan web 2.0 araçları öğrencilerin proje çalışmalarına karşı ilgisini artırmış ve farklı farklı web 2.0 araçlarını kullanma becerileri artmıştır.

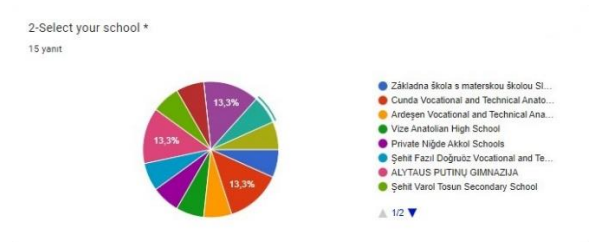
Öğretmen İlk ve Son Anket Analizi

Tablo 12. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul bilgisi

İlk Anket

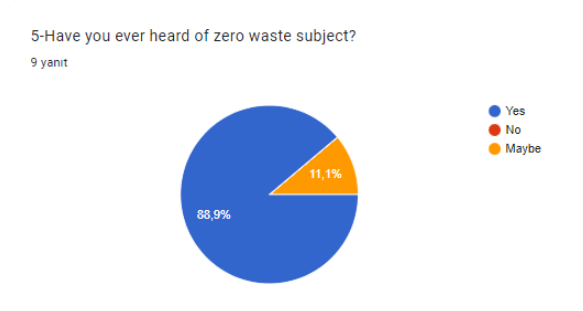


Son Anket



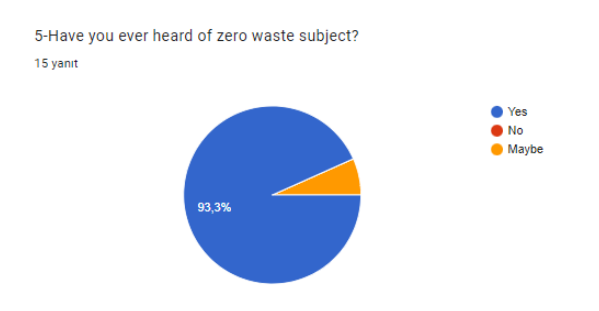
Tablo 13. Sıfır atık konusunu hiç duydunuz mu?

İlk Anket



Evet 8 (88,9%)

Son Anket



Evet 14 (93,3%)

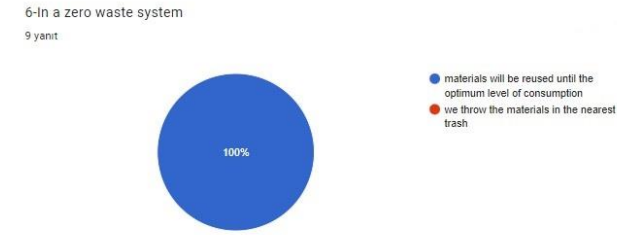
Hayır 0
Belki 1 (11,1%)

Hayır 0
Belki 1 (6,7%)

Öğretmenlere “Sıfır atık konusunu daha önce duydunuz mu? Şeklinde sorulan soruya ilk ankette evet duydum diyenlerin oranı % 88,9 olarak tespit edilmiş, son ankette ise bu oran % 93,3’e yükselmiştir (Tablo 13).

Tablo 14. Sıfır atık sisteminde

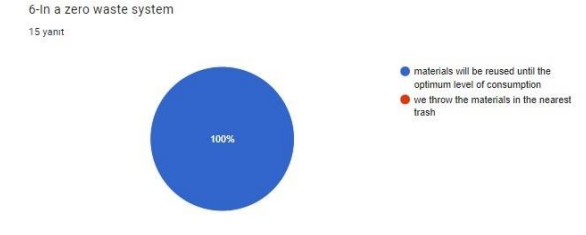
İlk Anket



Malzemeler optimum tüketim seviyesine kadar yeniden kullanılacaktır 9 (%100)

Malzemeleri en yakın çöp kutusuna atıyoruz 0

Son Anket



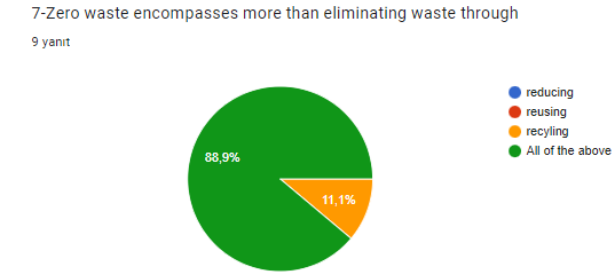
Malzemeler optimum tüketim seviyesine kadar tekrar kullanılacak 15 (%100)

Malzemeleri en yakın çöp kutusuna atıyoruz 2 (%3)

Öğretmenlere sıfır atık sisteminin ne anlama geldiği hakkında bir soru yöneltilmiş; öğretmenler ilk ve son ankette de % 100 oranında ürünleri maksimum kullanma seviyelerine kadar kullanmak şeklinde cevap vermiştir (Tablo 14).

Tablo 15. Sıfır atık, atıkların ortadan kaldırılmasından daha fazlasını kapsar.

İlk Anket



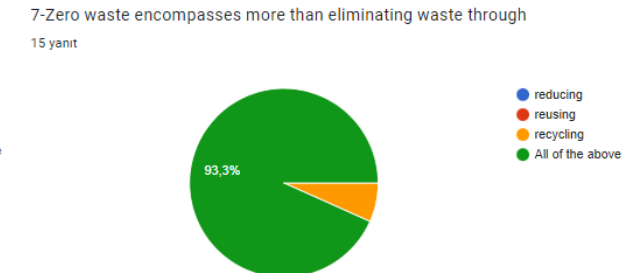
Reducing 0

Reusing 0

Recycling 1 (11,1%)

Yukarıdakilerin hepsi 8 (88,8%)

Son Anket



Reducing 0

Reusing 0

Recycling 1 (6,7%)

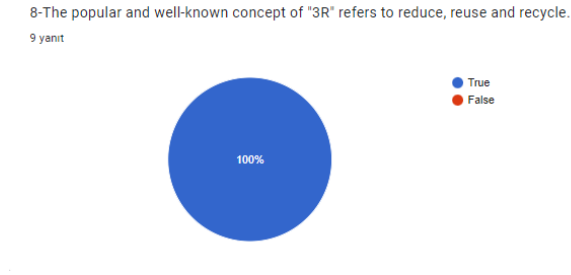
Yukarıdakilerin hepsi 14 (93,3%)

Öğretmenlere sıfır atık kavramını atıkların ortadan kaldırılmasından daha fazlasını kapsar şeklinde bir soru sorulmuş. Reducing, Reusing, Recycling ve yukarıdakilerin hepsi seçenekleri verilmiş,

yukardakilerin hepsi diyenlerin oranı ilk ankette % 88,8 iken bu oran son ankette % 93,3'e yükselmiştir (Tablo 15).

Tablo 16. Popüler ve iyi bilinen "3R" kavramı, azaltmak, yeniden kullanmak ve geri dönüştürmek anlamına gelir.

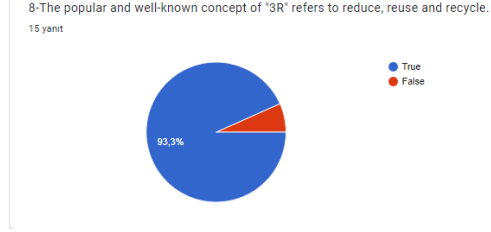
İlk Anket



Doğru 9 (100%)

Yanlış 0

Son Anket



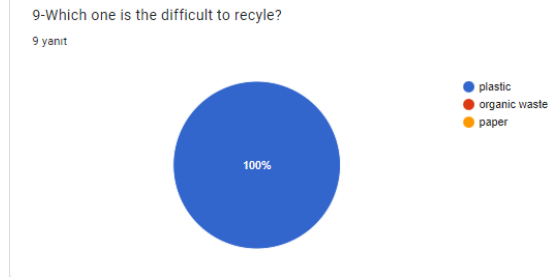
Doğru 14 (93,3%)

Yanlış 1 (6,7%)

Öğretmenlere "3R" kavramı, azaltmak, yeniden kullanmak ve geri dönüştürmek anlamına gelip gelmediği sorulmuş; bu oran ilk ankette % 100 iken son ankette % 93,3'e düştüğü bu durumun son ankete katılan öğretmenlerin sayısındaki farklılıktan kaynaklandığı şeklinde yorumlanmıştır. (Tablo 16).

Tablo 17. Geri dönüşümü zor olan hangisidir?

İlk Anket

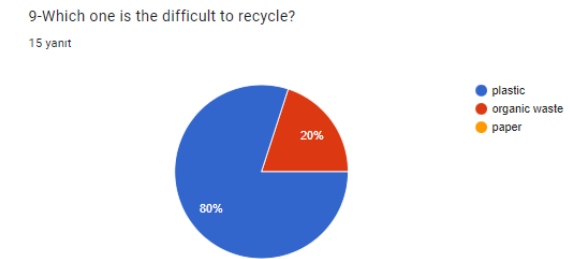


Plastik 9 (100%)

Organik atık 0

Kağıt 0

Son Anket



Plastik 12 (80%)

Organik atık 3 (20%)

Kağıt 0

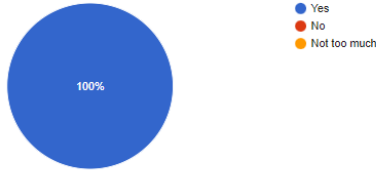
Öğretmenlere geri dönüşümü zor olan maddeler sorulmuş; plastiğin geri dönüşümün zor olduğunu söyleyen öğretmenlerin oranı ilk ankette % 100 iken bu oran son ankette % 80'e yükselmiştir. (Tablo 17).

Tablo 18. Bu proje ile geri dönüşüm becerilerinizi geliştirebileceğinize inanıyor musunuz?

İlk Anket

Son Anket

10-Do you believe in that your students can improve their skills by researching on this project topic?
9 yanıt

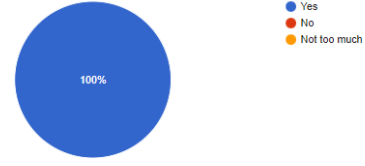


Evet 9 (100%)

Hayır 0

Çok fazla değil 0

10-Do you believe in that your students can improve their skills by researching on this project topic?
15 yanıt



Evet 15 (100%)

Hayır 0

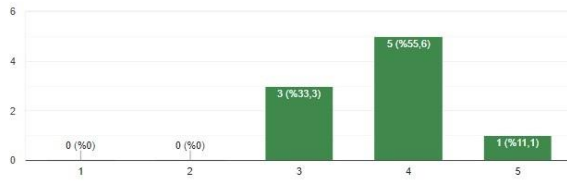
Çok fazla değil 0

Öğretmenlere “Bu projeye geri dönüşüm ile ilgili becerilerinizi geliştireceğinize inanıyor musunuz?” şeklinde sorulan soruya ilk ve son ankette de % 100 oranında evet cevabı alınmıştır (Tablo 18).

Tablo 19. Web 2.0 araçlarını kullanma yeterliliğinizi değerlendirir misiniz?

İlk Anket

11-Would you rate your proficiency in using web 2.0 tools? *
9 yanıt



1-Kötü 0

2-Biraz 0

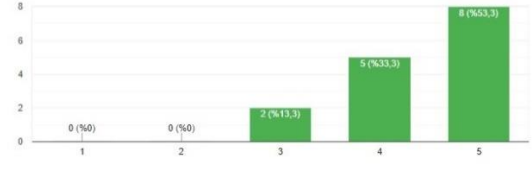
3-Orta 3 (33,3%)

4-İyi 5 (55,6%)

5-Mükemmel 1 (11,1%)

Son Anket

11-Would you rate your proficiency in using web 2.0 tools? *
15 yanıt



1-Kötü

2-Biraz

3-Orta 2 (13,3%)

4-İyi 5 (33,3%)

5-Mükemmel 8 (53,3%)

Öğretmenlere web 2.0 araçlarını kullanma yeterlilikleri sorulmuş, iyi ve mükemmel diyenlerin oranları toplamı ilk ankette % 66,7 iken bu oran son ankette % 86,9'a yükselmiştir (Tablo 19). Projede etkin bir şekilde kullanılan web 2.0 araçları hem öğrenciler hem de öğretmenler için ilgi odağı olmuş yeni web 2.0 araçlarını tanımlarına ve kullanmalarına olanak sağlamıştır.

SONUÇ

- Çalışmaya katılan öğrenci ve öğretmenler eşyalarını daha uzun süre kullanmaları ve gerekmedikçe yeni ürünler almamaları, böylece doğaya yükledikleri maliyetleri düşürmeleri gerektiğini fark ettiler.
- Küçük tamiratlarla yeniden kullanılabilir malzemeleri değerlendirmeyi öğrendiler.
- Mevcut atıkları geri dönüştürerek kullandıkları görülmüştür.
- Çalışma süreci boyunca öğrencilerin, yaratıcı düşünme problem çözme araştırma sorgulama iletişim kurma bilgiyi keşfetme gibi becerileri artmıştır.

- Çalışmanın uluslararası olması sebebiyle ortak dil olarak İngilizcenin kullanılması öğrencilerin yabancı dil becerilerini destekleyerek farklı kültürleri tanımalarını sağlamıştır.
- Velilerden gelen olumlu geri dönütlerle de projenin öğretmen, öğrenci ve veli açısından önemli kazanımlar sağladığı görülmüştür.
- Çalışmadaki her okul kendi bünyesindeki farklı branşlarla da işbirliği içine girmiş ve süreç geniş kitlelerce de gözlenmiştir.
- Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar gençlerinin dünyadaki kaynakları verimli kullanma ve atıkları değerlendirme, sorumluluk ve toplumsal bilinç kazanımı konularında başka projelere ışık tutacak niteliktedir.

ÖNERİLER

- Sadece bireylerin değil belediyeler, kamu kuruluşları ve sivil toplum örgütlerinin de geri dönüşüm davranışı bilincine sahip olması gerekliliği ve ilgili kurumlar ile tüketiciler arasında işbirliği yapılabilir.
- Geri dönüşüm davranışının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması yönünde özellikle ebeveynlerden başlanarak eğitim programlarının düzenlenmesi önerilmektedir.
- Geri dönüştürülebilir ürünlerin depozitolu olması ve tüketicinin bu tür ürünleri ayırarak maddi kazanç elde etmesi bu davranışın gelişmesinde yardımcı olabilir.
- Ders kitapları ve müfredat yeniden gözden geçirilerek geri dönüşüm kavramına ders kitaplarında ve müfredatta özellikle üzerinde durulması sağlanmalıdır.
- Geri dönüşümün bir ülkeye sağlayacağı ekonomik katkı yadsınamaz bir gerçektir. Bu sebeple ulusal televizyonlarda halkı bilinçlendirmek ve geri dönüşüme teşvik etmek amacıyla kamu spotu yayınlar ve reklamlar yapılabilir. Büyük şirketler yine bu amaçla çeşitli organizasyonlar düzenleyebilir, okullar ile işbirliği yapabilir.
- Öğrencilerin geri dönüşüm faaliyetleri ile çevreye yönelik tutum, beceri gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçmeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Birey, doğumundan okula başlayınca kadar geçen süre içerisinde tamamen ailenin etkisi altındadır. Onun ilk çevresi ailesidir. Çevre bilinci ilk olarak bu ortamda kazanılabilir. Öyleyse velilerin de bu konuda bilgi sahibi olmaları, bilinçli nesillerin oluşturulmasında çok önemli rol oynar.
- Çevre eğitimi en temel olarak örgün eğitim programlarıyla verilebilir. Yaygın eğitim ve hizmet içi eğitim ise bu temel programdan gerektiği şekilde yararlanamayan bireyler için bu konu ile ilgili eğitimin tamamlayıcısı olabilirler.
- Eğitim ve öğretim uygulamalarının şekillendirmesinde eğitim araştırmaları alanında yapılan yayınların niteliğinin sorgulanması, çalışmalarda ortaya konan sonuçların kullanılabilirliği ve kalitelerinin ortaya konması açısından büyük bir önem taşıdığını belirtmiştir. Bu durum disiplinler arası bir çalışma alanı olan çevre eğitimi içinde geçerlidir. Bu sebeple ülkemizde yapılan çevre eğitimi çalışmalarının bütüncül bir bakış açısıyla derinlemesine incelenmesi gerekmektedir. Bu çalışma ile Türkiye’de çevre eğitimi alanında çalışma yapacak akademisyen ve eğitimcilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Çevre eğitimi alanında yapılan çalışmalar daha detaylı bir şekilde değerlendirmek amacıyla daha fazla dergi, lisansüstü tez, kongre veya sempozyum kitapçıkları incelenebilir.
- Çevre eğitimi disiplinler arası bir araştırma alanı olup sadece eğitim ve öğretim alanında değil alana farklı bakış açıları kazandırmak amacıyla diğer konu alanlarına (çevre sağlığı, çevre etiği, çevre sosyolojisi gibi) yönelebilirler.
- Okullarda arzu edilen çevre eğitiminin etkin bir şekilde verilebilmesi için her şeyden önce bu okullarda çalışan öğretmenlerin çevre bilincine sahip olması gerekir. Bundan dolayı bu okullarda çalışan diğer personelin de hizmet içi eğitimle veya seminerlerle çevre bilinçlerinin geliştirilmesi gerekmektedir.
- Geri dönüştürülebilir ürünlerin depozitolu olması ve tüketicinin bu tür ürünleri ayırarak maddi kazanç elde etmesi bu davranışın gelişmesinde yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

- Ceylan, Ö & Yiğit, E. (2019).** "Ortaokul Öğrencilerinin Geri Dönüşüm İle İlgili Düşüncelerinin Belirlenmesi", Turkish Studies Educational Sciences Internation Balkan University Volume 14 Issue 3, 461
- Çimen, O & Yılmaz, M. (2012).** "İlköğretim Öğrencilerinin Geri Dönüşümle İlgili Bilgileri ve Geri Dönüşüm Davranışları", Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (1),64-65
- Erten,S. (2004).** "Çevre Eğitimi Ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır?", Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı, Sayı 65/66. 2006/25 Ankara 5
- Ilgar.R. (2020).** "Geri Dönüşüm Olgusu ve 5., 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Geri Dönüşümüne Yönelik Duyarlılıkları, Çanakkale İli Örneği", Turkish Academic Research Review – Türk Akademik Araştırmalar Dergisi, Cilt: 5 Sayı: 4 494-495-181
- Milfont, Taciano L. and Duckitt, John (2010),**The environmental attitudes inventory: A valid and reliable measure to assess the structure of environmentalattitudesq, Journal of Environmental Psychology 30 (2010) 80–94
- Önder, H .(2018).**"Sürdürülebilir Kalkınma Anlayışında Yeni Bir Kavram: Döngüsel Ekonomi ",Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt, Sayı 5,196-201
- Özbakır, Umut M ve Diğerleri.(2015).**" Çöpten Geri Dönüşümüne Giden Yolda Sürdürülebilir Tüketiciler", CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi Cilt:13, Sayı:2 265-267
- Özden, Ö. (2015).** "Geri Dönüşümün Çevre ve Ekonomi Açısından Önemi", İ.Ü. Orman Fakültesi,16-17.
- Samancı ,N ve diğerleri. (2021) .Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Mesleki Gelişim Atölyesi Ders Kitabı,** T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Koç Holding ve IBM Türkiye arasında imzalanan Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde 21. Yüzyıl Becerilerinin Geliştirilmesi Protokolü kapsamında proje yürütücülüğünü üstlenen Kalkınma Atölyesi tarafından hazırlanmıştır 162-170. <http://www.megep.meb.gov.tr/?page=moduller> (erişim tarihi 30.06.2022)
- Yücel, A&.Morgül ,F. (1999).**" Çevre Eğitiminin Geliştirilmesi ",Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilimleri Eğitimi Kimya Anabilim Dalı Beytepe-Ankara. BAÜ Fen Bil. Ens. Derg. (1999). 1 (1) 51-79-85
- Ambalaj Atıklarının Kontrolü Yönetmeliği, Çevre ve Şehircilik Bakanlığından: **Resmî Gazete** 26 Haziran 2021 CUMARTESİ Sayı: 31523 <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/06/20210626-18.htm> erişim tarihi 30.06.2022
- Çevre Duyarlılığı ve Yönetiminde İş Odaklı Eğitim Kurs Çevre Duyarlılığı (2014) Greenforce Ltd. Cleanthis Georgiades Yordan Todorov ECO-Center – Funded By The Erasmus+ Programme Of The European Union1-BG01-KA204-001645 s 5-11 http://www.uni-ecoaula.eu/images/Tables/WORK-ORIENTED_TRAINING_COURSE_1_TR.pdf
- <https://cdn.istanbul.edu.tr/statics/toplumhekimligi.istanbul.edu.tr/wp-content/uploads/2015/11/Geri-d%C3%B6n%C3%BC%C5%9F%C3%BCm%C3%BCn-%C3%A7evre-ve-ekonomi-a%C3%A7%C4%B1s%C4%B1ndan-%C3%B6nemi-Yrd.Do%C3%A7.Dr.%C3%96znur-%C3%96ZDEN.pdf> (erişim tarihi 30.06.2022)
- Ulusal Atık Yönetimi Ve Eylem Planı (2023) Çevre Ve Şehircilik Bakanlığı. s 4 https://webdosya.csb.gov.tr/db/cygm/haberler/ulusal_at_k_yonet-m--eylem_plan--20180328154824.pdf (erişim tarihi 30.06.2022)

EFANEVİ YEMEKLERİN TARİHİ

BİLGE YILMAZ¹⁰³

ÖZET

Bu proje, hikayeleri kullanarak yerel tariflerle ortak bir yemek kitabı oluşturmayı amaçlamaktadır. Gastronomi ve mutfak sanatları eğitimi alan öğrencilere mesleki becerilerini geliştirmelerini, yöresel yemeklerin hikayelerini keşfetmelerini, meslekleri hakkında küresel bir bakış açısı kazanmalarını ve gastronomi turizminin gelişimini teşvik etmelerini sağlar. Kültür ve gastronomi turizminin sürdürülebilirliğinde önemli rol oynadıkları için hikayeler ve yöresel yemekler ana tema olarak kullanılacaktır. Yerel yiyeceklerin bir destinasyonda cazibe unsuru olduğu bilinmektedir. Bir iletişim aracı olarak hikayeler de kendine özgü bir cazibe unsurudur. Bu iki çekici unsur bir araya getirmesiyle proje, farkındalığı arttırmayı, tüketici merakını uyandırmayı ve gastronomi turizmine katkı sağlamayı hedefliyor. Öte yandan maalesef yerel hikayelere ve kahramanlarının çoğuna ulaşamıyoruz, bazıları bir süre sonra unutuluyor. Yöresel yemeklerin hikayelerini keşfederek halklarını, efsanelerini, kahramanlarını, kültürel mirasını ortaya çıkarabilir ve onları canlı tutabiliriz. Hayal gücümüzü kullanarak yazma, dili kullanma becerilerimizi geliştirebilir, eserlerin kaybolmasını önleyerek gelecek nesillere aktarabiliriz. Kendi yörelerimize ve farklı yörelere ait yemek kültürleri öğrencilerimize öğretilerek gelecek nesillere aktarıldı. Öğrencilerimizin kültürel mirasımız olan Halk Hikayeleri ve kahramanlarını tanımalarını sağlandı. Sağlıklı ve geleneksel beslenme özendirilmiş oldu. Öğrencilerimiz yemek yapma becerisi, yaratıcı yazma ve dili doğru kullanma becerisi kazandılar. Toplanan çalışmalar kayıt altına alınarak halk kültürü hazinesine kazandırıldı. Proje sonucunda özgün bir eser ortaya çıkmış oldu. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki günümüz tüketicileri hikâyesi olan ürün/hizmete ilgi duymakta ve hikâyeleri bizzat yaşayabilmek için hikâyelerin geçtiği destinasyonlara gitmek istemektedirler. Bu da hikâyesi olan ürün/hizmetin korunması ve devamlılığının sağlanabilir olması için, yerel halkla birlikte çalışmaya teşvik etmektedir. Böylece hem hikâyeler ekonomik bir gelir kaynağı olacak hem de turizmin sürdürülebilirliği sağlanabilecektir. Projemiz sayesinde bölgemizin turizm çekiciliği artacak, farklılık yaratacak, yiyecek içecek kültürü değişime uğramadan tam ve doğru bir kültür aktarımı ile gerçekleşecektir.

Anahtar Kelimeler: Gastronomi, Yemekler, Tarih

¹⁰³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, bilgeyilmazz@gmail.com

HISTORY OF LEGENDARY DISHES (EFSANEVİ YEMEKLERİN TARİHİ)

Bilge Yılmaz

bilgevilmazz@gmail.com

Özet

Bu proje, hikayeleri kullanarak yerel tariflerle ortak bir yemek kitabı oluşturmayı amaçlamaktadır. Gastronomi ve mutfak sanatları eğitimi alan öğrencilere mesleki becerilerini geliştirmelerini, yöresel yemeklerin hikayelerini keşfetmelerini, meslekleri hakkında küresel bir bakış açısı kazanmalarını ve gastronomi turizminin gelişimini teşvik etmelerini sağlar.

Kültür ve gastronomi turizminin sürdürülebilirliğinde önemli rol oynadıkları için hikayeler ve yöresel yemekler ana tema olarak kullanılacaktır. Yerel yiyeceklerin bir destinasyonda cazibe unsuru olduğu bilinmektedir. Bir iletişim aracı olarak hikayeler de kendine özgü bir cazibe unsurudur. Bu iki çekici unsuru bir araya getirmesiyle proje, farkındalığı arttırmayı, tüketici merakını uyandırmayı ve gastronomi turizmine katkı sağlamayı hedefliyor.

Öte yandan maalesef yerel hikayelere ve kahramanlarının çoğuna ulaşamıyoruz, bazıları bir süre sonra unutuluyor. Yöresel yemeklerin hikayelerini keşfederek halklarını, efsanelerini, kahramanlarını, kültürel mirasını ortaya çıkarabilir ve onları canlı tutabiliriz. Hayal gücümüzü kullanarak yazma, dili kullanma becerilerimizi geliştirebilir, eserlerin kaybolmasını önleyerek gelecek nesillere aktarabiliriz.

Giriş

Tarihin farklı dönemlerinde yaşanan olayları betimsel olarak karşı tarafa aktaran hikâyeler, kişilerin sahip olduğu merak duygusu ve bu merakın hikâyelerin anıldığı mekânlara seyahat etme ve deneyimleme arzusu üzerindeki etkisiyle turizm sektörü ile yakından ilişkilidir. Geçmiş zamanlarda yaşanmış olayların günümüze kadar ulaşmasına aracı olan hikâyeler, kültürel turizmin sürdürülebilirliğini sağlama konusunda da önemli olmakta ve destinasyonlara çekicilik sağlayarak eşsiz bir rekabet üstünlüğü kazandırmaktadır (Meydan vd., 2017, s. 35).

Bir turistik destinasyonu önemli ve çekici kılan unsurlardan biri gastronomi turizm faaliyetleridir. Gastronomi alanında ön plana çıkmak isteyen destinasyonların bölgeye has yerel yiyecek ve içecekler ile pişirme yöntemlerinin, hikâyelerinin ve tarihlerinin ziyaretçilere aktarılması gerekmektedir (Yıldız, 2017, s. 703). Günümüz koşullarında tüketiciler gastronomi faaliyetlerine katılırken yöresel yiyecek ve içeceklerle birlikte bu ürünlerin kültürel özellikleri, yöre halkı için hangi anlamları ifade ettiğini ve yiyeceklerin hikayelerini de merak etmektedir (Şimşek ve Yıldız, 2020, s. 685). Gastronomi turizminde tüketicilerin dikkatini çekmenin bir yolu, çekicilik yaratmak için yerel yemekleri hikâyeleri ile birleştirmek ve sunmaktır. Yerel yemekler üzerine yazılmış veya ortaya çıkarılmış bir hikâye

tüketiciyle bir bağlam oluşturarak, yaşanan deneyime ekstra bir değer ve anlam katabilmektedir (Van Laer, de Ruyter, Visconti ve Wetzels, 2014).

Gastronomi turizmine yönelik ürün/hizmetlerde uygulanan hikâye anlatımının tüketicilerin satın alma davranışları, yaşadıkları deneyim ve davranışsal niyetleri üzerine olumlu etkileri olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Choe ve Park,2009; Park ve Cho,2010; Story, vd., 2008; Mossberg ve Eide,2017; Mora ve Livat, 2013)

Yazarı bilinmeyen, halkın ürettiği, topluma ait eserler anonim olarak adlandırılır. Bu eserlerden bazıları günümüze kadar ulaşmış, bazıları bir süre sonra unutulmuştur. Yörelerimizin geleneksel yemeklerini keşfederek, halk hikayelerini, efsanelerini, kahramanlarını tanıyarak kültürel miraslara sahip çıkar, onları yaşatabiliriz. Hayal gücümüzü kullanarak yazma, dili kullanma becerilerimizi geliştirebilir, eserlerin kaybolmasını önleyerek gelecek nesillere aktarabiliriz. Yemek kültürümüzün, halk hikayelerimizin, efsanelerimizin toplum için önemini ve yıllar içinde özellikle küreselleşme ile yok olma tehlikesi ile karşı karşıya kaldığını ve sahip çıkılması gereken bir kavram olduğunu öğrencilerimize anlatacağız.

Projemiz katılımcı okulların sosyal ve ekonomik sektörler ile iş birliği içinde ulusal ve uluslararası mesleki yeterliliği ile kabul gören, mesleki değerlere sahip, yaratıcı, yenilikçi, girişimci, üretken, ekonomiye değer katan ehil işgücü yetiştiren, kalite değerleri oluşturulmuş lider bir kurum olma, ulusal ve uluslararası standartlara uygun mesleki yeterliliğe sahip işgücü yetiştirme, mesleği değerli kılmak için strateji ve politikalar geliştirme ve uygulama hedeflerine katkı sağlayacaktır.

Kültürel mirasın korunması için bütüncü ve disiplinler arası bir çalışmayı gerektiren pedagojik yaklaşımlar uygulanmaya konacaktır. 21. Yüzyılın yeterlilikleri çok disiplinli ve kapsayıcı bir yaklaşım ile öğrencilere yerinde gözlem ve yaparak öğrenme ile öğrencilere aktarılacaktır. Proje tabanlı öğrenme ve dijital öğrenme araçlarından da faydalanacaktır. Projemizin hedeflerini gerçekleştirdiğimizde öğrenmekten zevk alan, meraklı, araştırmacı, gözlem yapan, çözümler üretebilen, tüm zekâ alanlarını aktif bir şekilde kullanabilen, daha sağlıklı, yaratıcı, stressiz, mutlu çocuklar yetiştirebiliriz.

Bu proje öğrencilerimize özellikle birey ve toplum kavramlarını ve bu kavramların birbirleri ile önemini anlatacağız. Kültürel mirasın birey ve toplum ile olan ilişkilerini ve önemini öğrencilerimize anlatacağız. Bu değerler öğrencilere aktarılırken öğrencilerin ilgileri çekilecek ve hayranlık duymaları için gereken önem gösterilecektir. Yörelerimizin geleneksel yemeklerini keşfederek, halk hikayelerini, efsanelerini, kahramanlarını tanıyarak kültürel miraslara sahip çıkabileceğimizin kavranması sağlanacaktır. Öğrencilerimize Hayal güçlerini kullanarak yazma, dili kullanma becerilerini nasıl geliştirebileceklerini, eserlerin kaybolmasını önleyerek gelecek nesillere aktarabileceklerini, yemek kültürümüzün, halk hikayelerimizin, efsanelerimizin toplum için önemini ve yıllar içinde özellikle küreselleşme ile yok olma tehlikesi ile karşı karşıya kaldığını ve sahip çıkılması gereken bir kavram olduğunu anlatılacaktır.

Bu değerlerin korunması için bütüncü ve interdisipliner bir çalışmayı gerektiren pedagojik yaklaşımlar uygulanmaya konacaktır. 21. Yüzyılın yeterlilikleri çok disiplinli ve kapsayıcı bir

yaklaşım ile öğrencilere yerinde gözlem ve yaparak öğrenme ile öğrencilere aktarılacaktır. Proje tabanlı öğrenme ve dijital öğrenme araçlarından da faydalanacaktır. Öğrencilere kültürel mirasın korunması alanı ile ilerde girişimci olmaları için gerekli teşvikler verilecektir. 2018 yılında ilan edilen Avrupa Kültürel Miras kavramı öğrencilerimize anlatılacak ve bu değerlerin tüm Avrupa vatandaşlarının temel değerleri arasında yer aldığı öğrencilerimize aktarılacaktır.

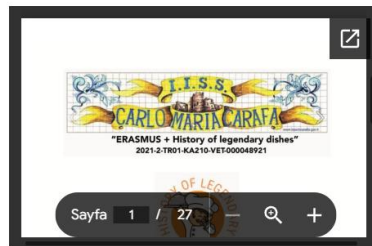
Gelecek çalışmalarda hikâyelerin öğrenciler üzerindeki etkileri araştırılacaktır, Ülkelerin sahip olduğu yerel yiyecek ve içeceklerin hikâyeleri araştırılıp kayıt altına alınacaktır ve Mossberg Therkelsen, Huijbens, Björk, Olssen ve Karin (2010)'nin geliştirdikleri hikâye anlatımı ve destinasyon gelişimi modeli, destinasyon çekicilik unsuru olan gastronomi turizmine uyarlanarak bir gelişim modeli oluşturulacaktır. Her yıl sonunda yöresel yemeklerin sunulduğu ve tanıtıldığı bir yemek festivali düzenlenerek geleneksel hale getirilecektir.

Proje Hakkında

Bu proje süresince öğrenciler:

- * Konuyla ilgili araştırma / derleme çalışmaları yapar ve araştırma yöntemleri ve planlaması konusunda deneyim kazanır.
- * Yerel kültürün günlük yaşama yansıması olan geleneksel lezzetleri araştırır ve tanır.
- * Hikâye ve yöresel yemek olmak üzere iki unsuru birleştirerek kültür turizmine katkı sağlar.
- * Değişen dünyanın 'fast food' tarzı yeme alışkanlıklarına karşı geleneksel ve sağlıklı 'ev yemekleri' kullanır.
- * Kendi kendine yemek pişirme deneyimleri yaşar ve farklı lezzetleri keşfeder.
- * Unutulmaya yüz tutmuş halk kahramanlarını ve halk masallarını / efsanelerini araştırarak öğrenir.
- * Hayal gücünü, okuma, yazma ve dil becerilerini geliştirir.
- * Araştırmalarına dayanarak kültürel unsurları (yemek ve halk masalları) harmanlayarak (hikaye yazarak) yeni ve özgün bir ürün yaratır.

COOKBOOKS



Resim 1. History of Legendary Dishes, <https://www.legendarydishes.com.tr/>, 14 Mart 2023.

Bu proje doğrudan katılan öğrencilere, öğretmenlere ve ailelere hitap etmesine rağmen, ortak olduğumuz okulların kendilerine ve onların toplumlarına da hitap etmektedir.

Projede yer alacak bireyler:

Öğrenciler: Öğrencilerin yaşları 15 ile 19 arasındadır. Öğrencilerimiz planlanan faaliyetlerin merkezindeki kişilerdir. Tüm faaliyetler öğrenci merkezlidir. Bu faaliyetler öğrencilerin liderlik edecekleri şekilde planlanmıştır. "Yaparak Öğrenme" ve "Problem Çözme" ilkesi izlenerek öğrenciler projede yer almışlardır. Öğrencilere yirmi birinci yüzyılın yeterliliklerinin kazandırılması için çalışılmıştır.

Öğretmenler: Projenin yöneticileri olarak projenin en önemli yapı taşlarıdır. Öğrenme etkinliklerinin planlanması ve tasarlanmasından, koordinasyondan sorumlu olmuşlardır. Ekip çalışması ile projenin sağlıklı bir şekilde bitmesinden sorumludurlar. Projenin güzel bir şekilde sonuçlanması kendi mesleki alanlarına pozitif bir katkı sağlamıştır. Yenilikçi öğretim metotlarını, takım çalışmasını, teknolojiyi kullanmayı bu proje ile daha da pekiştirdiler.

Aileler: Aileler, dilin, yemek kültürünün, geleneklerin, değerlerin, aktarılmasında kilit bir öneme sahiptirler. Aynı zamanda aileler yabancı kültürlerin alıcılarıdır. Bu proje ile aileler ortaklarımıza hem kültürü aktaran hem de kültürü alan konumdadırlar. Farklı kültürel ve sosyal geçmişe sahip olan öğrenci ve öğretmenlerle direk temas halinde olacak olan aileler kendi kültürleri ile misafir öğrencilerin kültürleri arasındaki farkı gözlemlene fırsatına sahip oldular. Ne kadar farklılıklarda olsa hepsinin Avrupa vatandaşlığının bir parçası olduğunu algıladılar ve kendi çocuklarına Avrupa değerlerini aktarma fırsatını yakaladılar.

Diğer okullar kurumlar ve STK'lar: Projemize turizm alanında eğitim veren okullar STK'lar, üniversite çalışanları, yerel yöneticiler, işletmeler davet edilecektir. Kendi deneyimlerini paylaşacaklar. Ortaklarımızın öğretmen ve öğrencileri ile tanışıp kültürel alışverişte bulundular.

Ortaklar arasında bütün aktivite çalışmalarını bir dosyada arşivlendi ve dijital ortamda da kopyaları saklandı. Böylelikle tüm ortaklar gerekli durumlarda gerekli resim, bilgi gibi ihtiyaç duydukları kayıtlara rahat ulaşabildiler.

Okul Seviyesinde: Okullar proje çalışmalarını ve sonuçlarını bir plan dahilinde kendi okullarında duyurmakla yükümlüdürler. Kendi dillerinde hazırlayacakları materyalleri kendi okul web sitelerinde, sosyal medya kanallarında, okul panolarında, okul atölye çalışmalarında, okul gazetesi veya dergilerinde yayınladılar. Aynı zamanda okulun veli toplantılarında da velilere proje hakkında sunum da yapıldı. Bu tür sunumlar ara ara okul öğrencilerine ve okul öğretmenlerine de yapıldı. Okul öğretmenleri kurumundan ve kurumlarının bağlı oldukları üst eğitim kurumlarından izin alarak okulun bulunduğu bölgedeki okullardaki öğretmenlere de bilgilendirme sunumları yaptılar. Böylelikle projenin önemi anlatılmış ve vurgulanmış oldu. Bu çarpan etki ile binlerce öğrenciye ulaşmış olduk.

Yerel ve Ulusal Seviyede: Basın bülteni ortaklar tarafından kendi dillerinde hazırlandı ve yerel/ulusal basına servis edildi. Yerel radyolarla temasa geçilip projenin amaç ve hedefleri anlatıldı. Kimi zaman eğitimde yeni uygulamalar veya örnek uygulamalar gibi yarışmalara ortaklarımız ve bizler katıldık. Hem yerel hem de ulusal düzeyde projemizin konusuyla bağlantılı çalışan STK'larla temasa geçtik ve projemizi onlara anlattık. Projemizin uygulama aşamasında yerel ziyaretlerde onları davet ettik ve projemizin tanıtımını, kendi web ve sosyal medya kanallarında yer almalarını sağladık. Bizler kendi istekleri doğrultusunda proje çıktılarımızı onlara verdik veya gerekli durumlarda deneyimlerimizi hem atölye çalışmaları hem de seminerlerle paylaştık.

Öğrenciler Seviyesinde: Öğrencilerimiz projemizin hedefindeki en kilit isimlerdir. Projede doğrudan yer alan veya alamayan her öğrenci projemizin amaç ve hedeflerinden faydalandı. Öğrenciler kendi sosyal medya kanallarından projemizin bilgi ve resimlerini paylaştılar. Çarpan etki ile binlerce öğrenciye ulaşmış olduk. Öğrenciler aynı zamanda yüz yüze akran görüşmelerinde projemizin tanıtımını yaptılar. Akran öğrenme yöntemi ile projemizin ana hedefleri diğerlerine aktarıldı.

- Ülkemiz mutfak kültüründe yer alan yerel yiyecek ve içeceklerin sahip olduğu hikâyeler araştırılarak yiyecek ve içecekleri bu hikâyeler ile bir bütün olarak konu alan kitaplar yazmaya teşvik edildi.
- Yerel yiyecek içecek hikâyelerinin var olduğu destinasyonlara ait belediye, kültür portalı, il kültür turizm müdürlüğü ve valilik web sitelerinde hikâyeleri anlatan bir gastronomi köşesi oluşturuldu.
- Yerel yiyecek içecek sunulan restoranların menülerinde kare kod uygulaması ile yemeğin hikâyesine erişim sağlandı.
- Ülke tanıtım kitapçıkları, broşür ve dergilerde gastronomi ürünleri hikâyesi ile birlikte yer verildi.
- Bölgede bulunan ve hikâyesi olan yerel yiyecek içeceklere yönelik gastronomi festivallerine katılım sağlandı.

Projemizden faydalanması için bölgemizde yöresel yemek yapan restoranlarla iletişime geçildi menülerine yemeklere ait hikayelerin kare kod uygulaması ile erişimi sağlandı.

Bölgemizi tanıtan rehberlere proje tanıtılarak turistlere yemeklerimizin hikayelerinin öğrenciler tarafından anlatıldığı toplantılar düzenlenerek turistlere yöresel yemeklerin hikayelerini de anlatmaları sağlandı.

Belediyeler, İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü ve Valilik ile iletişime geçilerek web sitelerinde yemeklerin hikayelerinin anlatıldığı bir gastronomi köşesi oluşturuldu.

Kendi yörelerimize ve farklı yörelere ait yemek kültürleri öğrencilerimize öğretilerek gelecek nesillere aktarıldı. Öğrencilerimizin kültürel mirasımız olan Halk Hikayeleri ve kahramanlarını tanımalarını sağlandı. Sağlıklı ve geleneksel beslenme özendirilmiş oldu.

Öğrencilerimiz yemek yapma becerisi, yaratıcı yazma ve dili doğru kullanma becerisi kazandılar. Toplanan çalışmalar kayıt altına alınarak halk kültürü hazinesine kazandırıldı. Proje sonucunda özgün bir eser ortaya çıkmış oldu.



Resim 2. Üsküdar Üniversitesi 8. Bilim ve Fikir Festivali 12-13 Mayıs 2022

Yapılan çalışmalar göstermektedir ki günümüz tüketicileri hikâyesi olan ürün/hizmete ilgi duymakta ve hikâyeleri bizzat yaşayabilmek için hikâyelerin geçtiği destinasyonlara gitmek istemektedirler. Bu da hikâyesi olan ürün/hizmetin korunması ve devamlılığının sağlanabilir olması için, yerel halkla birlikte çalışmaya teşvik etmektedir. Böylece hem hikâyeler ekonomik bir gelir kaynağı olacak hem de turizmin sürdürülebilirliği sağlanabilecektir. Projemiz sayesinde bölgemizin turizm çekiciliği artacak, farklılık yaratacak, yiyecek içecek kültürü değişime uğramadan tam ve doğru bir kültür aktarımı ile gerçekleşecektir.

Proje fikri anlatılarak ekipler oluşturuldu. Ekipler yörenin yemek kültürüne dair bilgiler topladılar. Ekipler halk hikayelerini/efsanelerini derledi. Yapılan çalışmalar yazılı ve görsel olarak kayıt altına alındı. Ekiplerin derleme işlemlerini yaparken yörenin tarihini, coğrafi, kültürel değerlerini tanımaları sağlandı. Derlenen çalışmalar doğruluğu açısından eldeki verilerle karşılaştırıldı. Bu konuda daha önceden yapılan çalışmalarla karşılaştırıldı. Bu sayede zaman içinde ne gibi değişimler yaşadığı da belirlenmiş oldu. Ekiplere yaratıcı yazma becerisi kazandıracak atölye çalışmaları düzenlendi. Yapılan çalışmalar elektronik ortama aktarılarak halk kültürüne kazandırıldı. İncelemeler doğrultusunda tespit edilen yemek çeşitleri ekipler tarafından yapıldı. İncelemeler sonucu ortaya çıkan yemekler, okulda festival

şeklinde etkinliklerle sunuldu ve hikayesi yazılacak yemekler belirlendi. Her yöreden seçilen yemeğin fotoğrafı ile öyküsünün yer aldığı 'EFSANEVİ YEMEKLERİN TARİHİ' kitabı basıldı. Yapılan yurtdışı hareketliliklerde partner okullarımızın yaptığı projemize ait çalışmalar görüldü. Bu ziyaret sırasında, ziyaret eden öğrenciler ailelerin evlerinde kaldılar. Böylece ziyaret edilen ülkenin yöresel yemekleri, kültürü yerinde öğrendiler.

Sonuç

Hikâyeler, olayların gelecek nesillere aktarımını sağlayan bir iletişim aracı olarak, kültürel turizmin devamlılığının sağlanmasında önemli rol oynar. Başlı başına bölgesel çekicilik unsuru olduğu bilinen yerel yiyeceklerin ana tema olarak kullanıldığı hikâye anlatımı (storytelling) uygulamaları uluslararası bilinirlik sağlar.

Öğrenciler yurtdışı hareketlilikleri ile Avrupa'yı ve Avrupa kültürünü tanırlar. Aynı zamanda ortaklar arasında kültürel etkileşim olur. Ziyaret edilen ülkenin kültürünü öğrenirler, ortakların dilini hem fiziksel hem de sanal katılımı öğrenmeye çalışırlar ve dil öğrenilmesi konusunda motivasyon sahibi olurlar. Hikâyeler, olayların gelecek nesillere aktarımını sağlayan bir iletişim aracı olarak, kültürel turizmin devamlılığının sağlanmasında önemli rol oynar. Başlı başına bölgesel çekicilik unsuru olduğu bilinen yerel yiyeceklerin ana tema olarak kullanıldığı hikâye anlatımı (storytelling) uygulamaları uluslararası bilinirlik sağlar. Proje sonuç kitapçığı, sosyal medya kanalları, web sayfası, afiş, broşür gibi somut çıktılar projemizin somut çıktılarıdır.

Katılımcıların masal kahramanlarını içeren bir el kitabı ve öğrencilerin çevre farkındalığını artıran “Masal Kahramanlarımız Avrupa’da Buluşuyor” isimli bir e-kitap yayımlanmıştır. Projenin asıl amacı olan kültürel çeşitliliğin ortaya konulmasının ve çevre farkındalığının yaratılmasının sağlandığı ortaya konulan ürünler ve projenin internet sitesi incelendiğinde görülmektedir. Ortakların katılımıyla kültürel paylaşım amaçlı yapılan toplantılar, farklı kültürler hakkında katılımcıların bilgilerini artırırken, yabancı dillerine de katkı sağlamıştır. Yenilikçi ve çok amaçlı faaliyetler sayesinde projenin esas amacı olan kültürel çeşitliliğinin vurgulanması ve teşvik edilmesi başarıyla gerçekleştirilmiş, ayrıca sonuçların kamuoyu ile paylaşılması da üst seviyede sağlanmıştır.

Proje süresince proje ortakları arasında karşılıklı ziyaretler düzenlenmiştir. Bu ziyaretler esnasında her iki ülkede, proje ortaklarının kendi yerellerinde ve yakın çevrelerinde aktif kuruluşlar ziyaret edilmiştir. Her iki ülke çalışma takımları oluşturmuş ve bu takımlar, ziyaretlerde bir araya gelip çalışırken, diğer zamanlarda internet ortamında çalışmalarını paylaşmışlardır. Karşılıklı sunumlar, iyi örnek araştırmaları ve uygulamalarda neler yapılacağına yönelik içerikler hazırlanmış, geleceğe dönük yapılabilecek çalışmalar, kurulabilecek ortaklıklar için yol haritası belirlenmiştir. Proje sayesinde iletişim kurmanın önemi ve birlikte çalışmanın faydaları görülmüştür.

Proje Web Sitesi: <http://www.legendarydishes.com.tr/>

Proje Kartı: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2021-2-TR01-KA210-VET-000048921>

Kaynakça

Boratav, P. N. (1946). *Halk Hikâyeleri ve Halk Hikâyeciliği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Sav, E. (1974). *Halk Hikayeleri*. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Choe ve Park, 2009; Park ve Cho,2010; Story, vd., 2008

Mossberg ve Eide,2017; Mora ve Livat, 2013

Mossberg Therkelsen, Huijbens, Björk, Olssen ve Karin (2010)

Van Laer, de Ruyter, Visconti ve Wetzels, 2014

Meydan vd., 2017, s. 35

Yıldız, 2017, s. 703

Şimşek ve Yıldız, 2020, s. 685

Hikayeli Yemekler, Erişim: 31 Mart 2021. <https://www.hikayeliyemekler.com/>

Gastromanya, Erişim: 17 Nisan 2019. <https://gastromanya.com/>

DOĞA ÇÖP ÜRETMEZ

ARZU AYŞE ÇALIK SEYDİM¹⁰⁴, BİLGE YILMAZ¹⁰⁵

ÖZET

Kaynaklarımızın hızla tükendiği gezegenimizde; geri dönüştürerek, toksik ürünleri reddederek, tüketimimizi azaltarak ve sıfır atık prensibi ile tekrar kullanmanın önemli olduğunu vurgulamak amacıyla Nature Doesn't Produce Waste (Doğa Çöp Üretmez) Avrupa Birliği eTwinning projesi oluşturulmuş ve Türkiye, Romanya, Hırvatistan, Polonya, Sırbistan ve Azerbaycan ortaklığıyla, 18 öğretmen ve 118 öğrenci katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Yaş grubu 7-19 olan projede, ortaokul ve lise öğrencileri görev almıştır. Proje dili İngilizce'dir. Geri dönüşümün gerekliliği ve tekniği üzerine bilgi paylaşımı ve farkındalık çalışmaları yapılmıştır. Bunun için okullarda çeşitli sunumlar ve film gösterileri yapılmıştır. Geri dönüştürülemeyen evsel organik atıkların kompostlanması ve ayrılması üzerinde çalışılmıştır. Bu projede öğrenciler, doğaya ve gezegenimizdeki tüm canlılara uygun temiz, toksik olmayan, ekonomik bir yaşam kurmanın yöntemlerini uygulamışlardır. Ev ortamında sıfır-atık prensibine uygun olarak, dönüştürülebilen malzemelerden ürünler tasarlamış; diş macunu, krem, çiçeklerden kokular gibi doğal ürünler oluşturup, bunları kullanmışlardır. Böylece, tüm bireyler için sürdürülebilir bir ekolojik yaşamın mümkün olduğunun farkına varmışlardır. Proje içeriğinin müfredata entegrasyonu sağlanmıştır. Bu çalışma kapsamında tüm ürünlerin yapım aşamalarını gösteren videolar, sosyal ve dijital platformlarda, okul panolarında paylaşılmış ve farkındalık çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca paydaş ülkelerdeki öğretmen ve öğrencilerin kültürlerinin tanınması, yabancı dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi, uluslararası bir deneyim kazanılması, teknolojinin/sosyal medyanın doğru, güvenli ve verimli kullanımının sağlanması gibi alt hedeflere de ulaşıldığı gözlemlenmiştir. Projenin eğitim için katkısını şöyle özetleyebiliriz: Yaşayarak öğrenmenin çok önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin çevre konusundaki duyarlılığı dikkate alındığında gerekli eğitimler ve teşvikler verilmesi durumunda; geri kazanım ve evde kompostlaştırma gibi uygulamalara katılabilecekleri görülmüştür. Öğrencilere fırsat verildiğinde yaratıcılıklarını kullanabilecekleri gözlemlenmiştir. Bu konulardaki eğitim-öğretim, yöntem ve tasarımlarının oluşturulması önerilmektedir. Ayrıca, akran eğitimine öncelik verilmesinin yararlı olduğu düşünülmektedir. Projenin mesleki gelişime katkısını şu şekilde ifade edebiliriz: Ülkemizde ve uluslararası platformda yapılan örnek projelerin ve öğretim uygulamalarının sonuçlarının eğitim camiası ile paylaşılması, öğretmenlerin ve akademisyenlerin proje bilgi ve deneyimlerinin paydaşlara aktarılması ile eğitim-öğretim uygulamalarının yaygınlaştırılması, farkındalığın artırılmasıdır. Proje Ulusal ve Avrupa Kalite Etiketi ödülleri almış, Hırvatistan Ulusal eTwinning Yarışması COMET'te en iyi 2nci proje olarak ödüllendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Doğa, Geri Dönüşüm, Kompost, Sıfır Atık, Ekolojik Yaşam

¹⁰⁴ Öğretmen, Etiler Anadolu Lisesi, arzuseydim@hotmail.com

¹⁰⁵ Öğretmen, Sarıyer Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi, bilgeyilmazz@gmail.com

**NATURE DOESN'T PRODUCE WASTE
(DOĞA ÇÖP ÜRETMEZ)**

Arzu Ayşe ÇALIK SEYDİM¹⁰⁶, Bilge YILMAZ¹⁰⁷

ÖZET

Kaynaklarımızın hızla tükendiği gezegenimizde; geri dönüştürerek, toksik ürünleri reddederek, tüketimimizi azaltarak ve sıfır atık prensibi ile tekrar kullanmanın önemli olduğunu vurgulamak amacıyla Nature Doesn't Produce Waste (Doğa Çöp Üretmez) Avrupa Birliği eTwinning projesi oluşturulmuş ve Türkiye, Romanya, Hırvatistan, Polonya, Sırbistan ve Azerbaycan ortaklığıyla, 18 öğretmen ve 118 öğrenci katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Yaş grubu 7-19 olan projede, ortaokul ve lise öğrencileri görev almıştır. Proje dili İngilizce'dir. Geri dönüşümün gerekliliği ve tekniği üzerine bilgi paylaşımı ve farkındalık çalışmaları yapılmıştır. Bunun için okullarda çeşitli sunumlar ve film gösterileri yapılmıştır. Geri dönüştürülemeyen evsel organik atıkların kompostlanması ve ayrılması üzerinde çalışılmıştır.

Bu projede öğrenciler, doğaya ve gezegenimizdeki tüm canlılara uygun temiz, toksik olmayan, ekonomik bir yaşam kurmanın yöntemlerini uygulamışlardır. Ev ortamında sıfır-atık prensibine uygun olarak, dönüştürülebilir malzemelerden ürünler tasarlamış (Resim 1); diş macunu, krem, çiçeklerden kokular gibi doğal ürünler oluşturup, bunları kullanmışlardır. Böylece, tüm bireyler için sürdürülebilir bir ekolojik yaşamın mümkün olduğunun farkına varmışlardır.

Proje içeriğinin müfredata entegrasyonu sağlanmıştır. Bu çalışma kapsamında tüm ürünlerin yapım aşamalarını gösteren videolar, sosyal ve dijital platformlarda, okul panolarında paylaşılmış ve farkındalık çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca paydaş ülkelerdeki öğretmen ve öğrencilerin kültürlerinin tanınması, yabancı dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi, uluslararası bir deneyim kazanılması, teknolojinin/sosyal medyanın doğru, güvenli ve verimli kullanımının sağlanması gibi alt hedeflere de ulaşıldığı gözlemlenmiştir.

Projenin eğitim için katkısını şöyle özetleyebiliriz: Yaşayarak öğrenmenin çok önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin çevre konusundaki duyarlılığı dikkate alındığında gerekli eğitimler ve teşvikler verilmesi durumunda; geri kazanım ve evde kompostlaştırma gibi uygulamalara katılabilecekleri görülmüştür. Öğrencilere fırsat verildiğinde yaratıcılıklarını kullanabilecekleri gözlemlenmiştir. Bu konulardaki eğitim-öğretim, yöntem ve tasarımlarının oluşturulması önerilmektedir. Ayrıca, akran eğitimine öncelik verilmesinin yararlı olduğu düşünülmektedir.

Projenin mesleki gelişime katkısını şu şekilde ifade edebiliriz: Ülkemizde ve uluslararası platformda yapılan örnek projelerin ve öğretim uygulamalarının sonuçlarının eğitim camiası ile paylaşılması, öğretmenlerin ve akademisyenlerin proje bilgi ve deneyimlerinin paydaşlara aktarılması ile eğitim-öğretim uygulamalarının yaygınlaştırılması, farkındalığın artırılmasıdır.

Proje Ulusal ve Avrupa Kalite Etiketini ödülleri almış, Hırvatistan Ulusal eTwinning Yarışması COMET'te en iyi 2nci proje olarak ödüllendirilmiştir.

106 Öğretmen, Etiler Anadolu Lisesi, İstanbul, arzuseydim@hotmail.com

107 Müdür, Sarıyer Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, İstanbul, bilgeyilmazz@gmail.com

Anahtar kelimeler: Doğa, Geri Dönüşüm, Kompost, Sıfır Atık, Ekolojik Yaşam

ABSTRACT

On our planet, where our resources are rapidly depleting; In order to emphasize that it is important to recycle, reject toxic products, reduce our consumption and reuse with the zero waste principle, the Nature Doesn't Produce Waste European Union eTwinning project was created and in partnership with Turkey, Romania, Croatia, Poland, Serbia and Azerbaijan, It was carried out with the participation of 18 teachers and 118 students. Middle school and high school students took part in the project, whose age group was 7-19. The project language is English. Information sharing and awareness studies were carried out on the necessity and technique of recycling. For this purpose, various presentations and film shows were made in schools. Composting and separation of non-recyclable domestic organic waste has been studied.

In this project, students applied methods to establish a clean, non-toxic, economical life suitable for nature and all living things on our planet. It has designed products from recyclable materials in accordance with the zero-waste principle in the home environment (1st picture); they created and used natural products such as toothpaste, cream, and scents from flowers. Thus, they realized that a sustainable ecological life is possible for all individuals.

The project content has been integrated into the curriculum. Within the scope of this study, videos showing the production stages of all products were shared on social and digital platforms and school boards, and awareness activities were carried out. It has also been observed that sub-goals such as recognizing the cultures of teachers and students in partner countries, improving foreign language and communication skills, gaining international experience, and ensuring the correct, safe and efficient use of technology/social media have been achieved.

We can summarize the project's contribution to education as follows: Learning by experience is thought to be a very important element. Considering the environmental awareness of students, if necessary training and incentives are provided; It has been observed that they can participate in practices such as recycling and home composting. It has been observed that students can use their creativity when given the opportunity. It is recommended to create education-training, methods and designs on these subjects. Additionally, prioritizing peer education is thought to be beneficial.

We can express the contribution of the project to professional development as follows: Sharing the results of exemplary projects and teaching practices carried out in our country and on the international platform with the education community, transferring the project knowledge and experiences of teachers and academics to stakeholders, disseminating education-training practices and raising awareness.

The project received National and European Quality Label awards and was awarded as the 2nd best project in the Croatian National eTwinning Competition COMET.

Keywords: Nature, Recycling, Compost, Zero Waste, Ecological Life

GİRİŞ

Erken yaşlardan itibaren tüm bireyler için sürdürülebilir bir ekolojik yaşamın mümkün olduğunun farkına varılmasının önemli olduğu düşünülmüştür. Kendi kendine yeten, ekolojik ve atık içermeyen bir yaşam tarzı oluşturarak oldukça ekonomik bir yaşam tarzının benimsenmesini sağlamak amaçlanmıştır. Proje kapsamında, öncelikle ekolojik ürünler üreterek öğrencilerin ve ailelerinin deterjan ve kozmetik ihtiyaçlarını karşılaması hedeflenmiştir. Daha fazla kişiye ulaşarak, öğrencilerin ve ailelerinin çevrelerindeki kişileri temiz, doğal, ekolojik ürünler üretmek ve önce kendi ihtiyaçlarını karşılamak konusunda eğitmeleri amaçlanmıştır. Proje özellikle kendin yap ürünlerini içerdiğinden, proje planlamada akran eğitimine öncelik verilmiştir.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Doğa kesinlikle çöp üretmez. Canlı yaşamda atık yoktur. Ne tür bir canlı (insan, hayvan, bitki, bakteri) olursa olsun, her birinin atığı bir başka canlının gereksinimidir. Bu gereksinim doğanın dengesini kurar. Bir başka deyişle doğadaki her canlı bir başka canlıya muhtaçtır. Geçmişte çöp deyip çöp tenekesine attığımız çok sayıda atık, çöp olmaktan çıkmış bir ihtiyaç haline gelmiştir. Kaldı ki, ne patatesin kabukları, ne enginarın yaprakları, ne kerevizin sapları veya yaprakları, ne de şu sıralar milyarlarca tekrar toprağa düşen çeşit çeşit yaprak bir çöp değildir. Eğer onlardan faydalanamıyorsak, hakkında ilim sahibi olmadığımızdandır. (Saraçoğlu)

İçerdiği etkin maddelerin azlığı ve bağımsızlığı onu tedavi amaçlı kullandığımız takdirde çok güçlü kılmakta. Yaşamımızda ürettiğimiz çöpün neredeyse tamamı geri dönüştürülebilir. Ancak geri dönüştürme kavramımızı biraz genişletmemiz gerekir. Günlük hayatta ürettiğimiz çöpü kabaca ikiye ayırabiliriz: Organik atıklar ve organik olmayan atıklar, yani yemek atıkları ve diğerleri. Organik atıkları azaltmak zaten en önemli görevimiz olmalıdır, çünkü bu organik atıkları üretmek için doğanın tüm kaynakları kullanılmaktadır. Bu nedenle de besin maddelerini olabildiğince doğru miktarda satın alıp bozulmadan tüketmek her zaman için en doğru çözümdür. (Akpınar, 2006:25). Ancak yemek atıklarını da geri dönüştürmek mümkündür. Bu geri dönüşüm sonunda tarımda kullanılacak olan gübre elde edilir. Yiyecek maddelerinin tümü temelde hava, su ve gübre kullanılarak elde edildiğinden atıkları da tekrar gübreye çevirebilmek mümkündür. (Akin, 2006:46).

Halkın çevre konusundaki duyarlılığı dikkate alındığında gerekli eğitimler ve teşvikler verilmesi durumunda geri kazanım ve evde kompostlaştırma gibi uygulamalara katılabilecekleri görülmüştür. Evde kompost üretiminin katı atıkların bertarafında sürdürülebilir ve uygulanabilir bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır. (Özkaya, 2012:48) Evde kompost üretimi konusunda verilecek eğitimlerle halkın evde kompost üretim sürecine katılabileceği ve bu şekilde kayda değer miktarda atık bertaraf edilebilecektir. Bu açıdan bakıldığında kurulumu kolay bir ürünü tercih etmek kurulumun doğru yapılması açısından önem taşımaktadır. (Bitrak, 2012:99).

Dünyada sınırsız kaynağın olmaması, ekolojik dengenin bozulması ve gelecek nesillerin tehlike altına girmesi durumları sürdürülebilir kalkınma kavramını 1987'de Bruntland Raporu'nda ortaya çıkarmıştır. (Topal, 2013:2) Bu raporda sürdürülebilir kalkınma kavramı, bugünün ihtiyaçlarını gelecek nesillerin ihtiyacından ödün vermeden karşılayacak kalkınma biçimi olarak tanımlanmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, Uluslararası Süreçler ve Türkiye - Sürdürülebilir Kalkınma). Toplumların sürdürülebilir kalkınma ortamında olmasını sağlamanın yollarından biri yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelimdir. Ülkemiz coğrafi konumu sayesinde yenilenebilir enerji kaynağı olacak

bütün alternatiflere sahiptir. Buna bağlı olarak artan rekabet dünyasında, her geçen gün artan enerji ihtiyacını karşılamak için kaynaklarımızın inovatif yollarla değerlendirilmesi, yeni teknolojiler kullanılması, geleceğimizin gözetilmesi gerekmektedir. (Öztürk, 2002:22)

PROJE HAKKINDA

Türkiye, Hırvatistan, Polonya, Romanya, Azerbaycan ve Sırbistan'dan okulların katılımıyla gerçekleştirilen projede ortaokul ve lise öğrencileri görev almıştır. Kaynaklarımızın hızla tükendiği gezegenimizde; geri dönüştürerek, toksik ürünleri reddederek, tüketimimizi azaltarak; sıfır atık prensibine ve sürdürülebilir kalkınma biçimine uygun bir yaşam tarzı benimsenmesinin önemi vurgulanmıştır. Geri dönüşümün gerekliliği ve tekniği üzerine bilgi paylaşımı ve farkındalık çalışmaları yapılmıştır. Bunun için okullarda çeşitli sunumlar ve film gösterileri yapılmıştır. Geri dönüştürülemeyen evsel organik atıkların kompostlanması ve ayrılması üzerinde çalışılmıştır.

We Create Our Own Brand



Resim 1 : Öğrencilerin atık malzemeleri kullanarak tasarladıkları ürünler.

Seed Preparation Workshop



Resim 2 : Tohum topları yapımı

Proje çalışma planı ve görev dağılımı yapıldı. Tüm öğrencilere güvenli internet kullanımı hakkında bilgilendirme yapıldı, okullarda proje panosu hazırlandı. Tüm ailelerden internet ve sosyal medya kullanımı hakkında veli izin belgesi alındı. Okul ve öğrenci tanıtımları (sunum, doküman, video, Padlet, ...) yapıldı. Proje genel değerlendirmesi olarak öğrenci, öğretmen, veli anketleri yapıldı. Her konu sonunda değerlendirme quizleri yapıldı. Güvenli İnternet Günü ve eTwinning Günü gibi özel günler

etkinlikleri yapıldı. eTwinning Proje ekibi olarak 13 Mart Cuma gününden itibaren COVID-19 pandemisi nedeniyle evlerden çalışıldı. Bu süreç ile ilgili olarak sosyal medya hesaplarından #evdekal, #guvendekal, #maskenitak, #sosyalmesafenikoru gibi kamu spotu paylaşımları yapıldı. Proje, her ortağın okullarında müfredata entegre edilerek; derslere uygulanması sağlandı. İnternet üzerinde sosyal medya hesapları oluşturulmuş; proje, yapılan çalışmalar ve etkinlikler hakkında çeşitli paylaşımlar yapıldı. Ekolojik Sözlük, günlük (Blog) sayfası, e-kitap hazırlandı.

<https://www.storyjumper.com/book/read/82218175>

<https://naturedoesntproducewaste.blogspot.com>

<http://bit.ly/30Vb0EV>

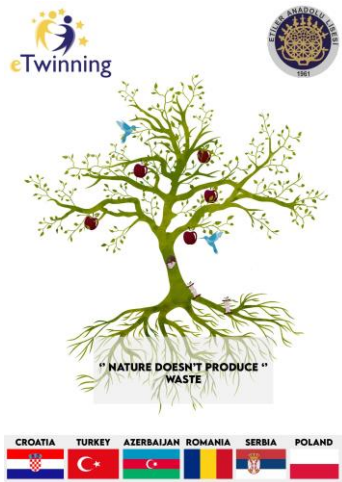
<https://www.artsteps.com/view/5ee487554a9b7a50d03b0ff4>

Tüm öğretmen ve öğrenciler, Avrupa'daki diğer paydaşlarıyla eTwinning TwinSpace online meeting uygulaması üzerinden, proje adımları hakkında konuşarak bilgi paylaşımında bulunmuş, tartışmışlardır. Ayrıca e-posta, WhatsApp, Facebook Messenger araçları iletişim için kullanılmıştır. Yaygınlaştırma - Okullarda pano, poster, sergi, sunum, etkinlik ve sosyal medya adreslerinde proje paylaşımları yapılmıştır.

<https://naturedoesntproducewaste.blogspot.com>

<http://bit.ly/3vEuXhf>

<http://bit.ly/3vJp8PN>



Resim 3: Proje poster ve logosu



Resim 4 : Zihin haritası



Resim 5 : Sanal Sergi, Ekolojik Sözlük, “5nci Mevsim” Şiiri, Geri Dönüşüm Hikayeleri

SONUÇLAR

Okul bahçelerinde kompost yöntemiyle elde edilen gübre ve toprak karışımı kullanılmış, küçük ekolojik bahçelerin oluşturulması sağlanmıştır. Tohumun önemi açıklanarak; öğrencilere tohum toplama (Resim 2) yöntemi öğretilmiş ve uygulanmıştır. Öğrencilerin kendi tariflerini kullanarak doğal ürünlerden markalarını yaratmaları (Resim 1) ve sınıflarda sunum yaparak tanıtılmaları sağlanmıştır. Tüm çalışmaların yapım aşamalarını gösteren videolar hazırlanmış, farkındalık çalışmalarının okul panolarında, sosyal ve dijital platformlarda yaygınlaştırılması sağlanmıştır. Proje ürünlerinin yer aldığı Sanal Ekolojik Yaşam sergisi hazırlanmıştır.

Pandemiye rağmen, tüm ortakların aktif katılımı ile başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Sıfır atık prensibinin daha iyi anlaşılması sağlanmış, ekolojik ürünler hazırlanması öğrenilmiştir. Birçok ortak

ürün oluşturulmuş, internet ortamında yayınlanması sağlanmıştır: Geri Dönüşüm Hikayesi, 5nci Mevsim Şiiri, Ekolojik Sözlük (Resim 5), e-kitap, blog, zihin haritaları (Resim 4), harf kolajı yapılmıştır. Sosyal medyanın daha etkin kullanımı sağlanarak duyuru ve haberler yayınlanmış, proje çıktıları paylaşılmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkin kullanımı sağlanmıştır. Web2 araçları, QR kodu oluşturma öğrenilmiş, aktif kullanımı sağlanmıştır. İnternet üzerinde bir sosyal medya blog sayfası oluşturulmuştur. Yabancı ortaklarla iletişim kurularak, dil becerileri geliştirilmiştir. İngilizcenin ve iletişim becerilerinin etkin kullanılması sağlanmıştır. Farklı ülkelerin kültürel değerleri tanınmıştır. Farklı ülkelere ve milletlerden arkadaş edinilmiş, onlarla iletişim kurulmuştur. eTwinning Avrupa Birliği projelerine ilginin artması ve daha iyi tanınması sağlanmıştır. eTwinning Twinspace'i kullanarak bilgi paylaşım sağlanmıştır. Takım çalışmaları gerçekleştirilmiş, takım ruhu geliştirilmiştir. Çalışmalarda zorlayıcı ve yaratıcılığı destekleyici etkinlikler yapılmıştır. Öğrencilerin özgüvenlerinin gelişmesi ve derslere aktif olarak katılmaları sağlanmıştır. Sorumluluk sahibi olma bilinci geliştirilmiştir. Öğrencilerin birbirlerine karşı daha saygılı ve duyarlı olmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin motive olmaları sağlanmıştır. eTwinning İstanbul webinarlarında il genelindeki öğretmenlere proje sunumu yapılmıştır. Ayrıca EBA platformunda, okul web sitelerinde, proje blog sayfasında ve proje sosyal medya hesaplarında çalışmalar yayınlanmıştır.

Bu projede e-posta, Zoom, chat, forum, web 2.0 araçları (Padlet, PicsArt, Zepeto AfterEffects, Alight Motion, InShot, StoryJumper, Issuu, FlipSnacks, WordPress, YouTube, vb), diğer yazılımlar (video ve fotoğraf hazırlama, düzenleme, tasarım, PowerPoint/sunum, broşür, günlük (Blog), web sayfası, e-kitapçık hazırlama, vb), QR kod uygulamaları, Twinspace portalı kullanılmıştır. Projedeki web 2.0 araçları sayesinde öğretmen ve öğrencilerin teknolojiyi daha verimli kullanmaları sağlanmıştır.

ÖDÜLLER

Projemiz 3 ülkede Ulusal ve Avrupa Kalite Etiketini ile ödüllendirilmiştir. Ayrıca Hırvatistan Ulusal eTwinning Yarışması COMET'te en iyi 2nci proje olarak ödüllendirilmiştir.

ÖNERİLER

Yaşayarak öğrenmenin çok önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin çevre konusundaki duyarlılığı dikkate alındığında gerekli eğitimler ve teşvikler verilmesi durumunda; geri kazanım ve evde kompostlaştırma gibi uygulamalara katılabilecekleri görülmüştür. Öğrencilere fırsat verildiğinde yaratıcılıklarını kullanabilecekleri gözlemlenmiştir. Bu konulardaki eğitim-öğretim, yöntem ve tasarımlarının oluşturulması önerilmektedir. Akran eğitimine öncelik verilmesinin yararlı olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Arslan Topal, E. I., Topal M. (2013), Kompost Standartları Üzerine Bir Derleme, *Nevşehir Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 2(2), 85-108.

Akın, G. (2006), Küresel Isınma Nedenleri ve Sonuçları, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 46(2), 29-43.

Akpınar, N. (2006), *Kentsel Atıklardan Enerji Üretimi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Enerji Enstitüsü, İstanbul.

Bitrak, N.B., Tosun, İ. (2012), Evde Kompostlaştırma İşleminin Uygulanabilirliğinin Araştırılması. 4.

Ulusal Katı Atık Yönetimi Kongresi (UKAY), 17-20 Ekim, Antalya.

Bitrak, N.B., Tosun, İ. (2012), Eysel Organik Atıkların Bertarafında Alternatif Bir Yönetim: Evde

Kompostlaştırma. *4. Atık Teknolojileri Sempozyumu ve Sergisi (4. IWES)*, 15-16 Kasım, İstanbul.

Bitrak, N.B., Ertuğrul, O. (2013), Kompost Üretim Yöntemlerinin İncelenmesi. *I.Ulusal Kompost ve Biyogaz Çalıştayı*, 11-14 Nisan, Antalya.

Özkaya B., Demir A. (2012), Kompost Teknolojileri ve Uygulama Örnekleri, *Su ve Çevre Teknolojileri e-Dergi*, 48.

Öztürk, K. (2002), Küresel İklim Değişikliği ve Türkiye'ye Olası Etkileri, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 47-65.

Saraçoğlu, İ. A., *Sağlıklı Bilgiler*, 11 Mart 2021 tarihinde <http://www.profsaracogluizmir.com/saglikli-bilgiler.html> adresinden alındı.

GÖÇMENLERİN ANAYASAL VE YASAL STATÜSÜNÜN İNCELENMESİNİN UYGUNLUĞU: SORUNLAR, YASAL DÜZENLEME.

FIRYUZA ABDURASHIDOVNA MUHITDINOVA¹⁰⁸

ÖZET

Makale, göçmen çocukların ve göçmenlerin kendilerinin eğitimi ile ilgili sorunların çözümünün yasal dayanağını incelemektedir. Yazar, göçmen çocukların eğitiminin en önemli sorunlarını, eğitim haklarını ve bu alanda onları engelleyen unsurları incelemiş ve değerlendirmiştir. Tüm Göçmen işçilerin ve Ailelerinin Haklarının Korunmasına İlişkin uluslararası Sözleşme kabul edildi. Modern olayları dikkate alarak,

XXI yüzyılda, yazarın ortak mantıksal yöntem ve tekniklere (analiz, sentez, genelleme) dayanarak test ettiği BM çerçevesinde göçün uluslararası yasal düzenleme mekanizmasının dikkate alınması önem kazanmaktadır. Makale, devletin göç işlevinin bir uygulama biçimi olarak hakların korunması için teorik ve yasal temeller önermektedir. Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı'nın 03/01/2022 tarihli ve sayılı kararı. PP-149 "Yurtdışında geçici iş yapan Özbekistan Cumhuriyeti vatandaşlarını ve aile üyelerini desteklemeye yönelik ek önlemler hakkında"

Üç yıldan bu yana ilk kez Özbekistan'da göçmen işçilere hukuki, mali ve maddi destek için araçlar yaratmak için geniş çaplı çalışmalar başladı. Şu anda Özbek vatandaşlarının ülke dışında istihdamı, Özbekistan Cumhuriyeti İstihdam ve Çalışma İlişkileri Bakanlığı'na bağlı Dış İşgücü Göçü Ajansı ve özel kuruluşlar tarafından yürütülmektedir.

Bu alanda, ülke vatandaşlarının yurt dışında çalışma haklarını kullanmalarına yardımcı olmak ve desteklemek amacıyla bu yıl Ağustos ayında kabul edilen iki önemli belgeye dikkat edilmelidir: 20 Ağustos 2019 tarihli "Özbekistan Cumhuriyeti vatandaşlarının korunmasına yönelik garantilerin daha da güçlendirilmesine yönelik tedbirler hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi Özbekistan Cumhuriyeti vatandaşlarının haklarını ve meşru çıkarlarını korumaya yönelik ek önlemler hakkında "Özbekistan Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu'nun kararı" nın yanı sıra, 23 Ağustos 2019 tarihli "yurtdışında geçici iş yapmak". Kabul edilen belgeler, doğal olarak, cumhuriyetin vatandaşlarımızı ülke dışında iş bulmada destekleme konusundaki uluslararası yükümlülüklerinin uygulanmasına ve anavatanlarına döndüklerinde yeniden bütünleşmelerine, Özbekistan'daki göçmen işçi ailelerinin gelirlerini ve yaşam standartlarını artırmaya yönelik kapsamlı önlemlerin Özbekistan'da göçmen işçi ailelerinin gelirlerini ve yaşam standartlarını artırmaya yönelik kapsamlı önlemlerin uygulanmasına güçlü bir ivme kazandırmaktadır. sosyal ve hanehalkı sorunlarının çözümünde yardımcı olmak, barınma koşullarını iyileştirmek, güçlü gövdeli aile üyelerinin istihdamını sağlamak.

Anahtar Kelimeler: hukuk, eğitim, göç

¹⁰⁸ Prof. Dr., Taşkent Devlet Hukuk Üniversitesi, eyforkemer2024@mail.ru

GÖÇMENLERİN ANAYASAL VE YASAL STATÜSÜNÜN İNCELENMESİNİN UYGUNLUĞU: SORUNLAR, YASAL DÜZENLEME

Prof.Dr. Firyuza Abdurashidovna MUHITDINOVA

Taşkent Devlet Hukuk Üniversitesi

Taşkent/Özbekistan

feruza.mukhitdinova@gmail.com

Özet

Makale, göçmen çocukların ve göçmenlerin kendilerinin eğitimi ile ilgili sorunların çözümünün yasal dayanağını incelemektedir. Yazar, göçmen çocukların eğitiminin en önemli sorunlarını, eğitim haklarını ve bu alanda onları engelleyen unsurları incelemiş ve değerlendirmiştir. Tüm Göçmen işçilerin ve Ailelerinin Haklarının Korunmasına İlişkin uluslararası Sözleşme kabul edildi. Modern olayları dikkate alarak, XXI yüzyılda, yazarın ortak mantıksal yöntem ve tekniklere (analiz, sentez, genelleme) dayanarak test ettiği BM çerçevesinde göçün uluslararası yasal düzenleme mekanizmasının dikkate alınması önem kazanmaktadır.

Makale, devletin göç işlevinin bir uygulama biçimi olarak hakların korunması için teorik ve yasal temeller önermektedir. Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanının 03/01/2022 tarihli ve sayılı kararı. PP-149 "Yurtdışında geçici iş yapan Özbekistan Cumhuriyeti vatandaşlarını ve aile üyelerini desteklemeye yönelik ek önlemler hakkında"

Üç yıldan bu yana ilk kez Özbekistan'da göçmen işçilere hukuki, mali ve maddi destek için araçlar yaratmak için geniş çaplı çalışmalar başladı. Şu anda Özbek vatandaşlarının ülke dışında istihdamı, Özbekistan Cumhuriyeti İstihdam ve Çalışma İlişkileri Bakanlığı'na bağlı Dış İşgücü Göçü Ajansı ve özel kuruluşlar tarafından yürütülmektedir.

Bu alanda, ülke vatandaşlarının yurt dışında çalışma haklarını kullanmalarına yardımcı olmak ve desteklemek amacıyla bu yıl Ağustos ayında kabul edilen iki önemli belgeye dikkat edilmelidir: 20 Ağustos 2019 tarihli "Özbekistan Cumhuriyeti vatandaşlarının korunmasına yönelik garantilerin daha da güçlendirilmesine yönelik tedbirler hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi Özbekistan Cumhuriyeti vatandaşlarının haklarını ve meşru çıkarlarını korumaya yönelik ek önlemler hakkında "Özbekistan Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu'nun kararı" nın yanı sıra, 23 Ağustos 2019 tarihli "yurtdışında geçici iş yapmak". Kabul edilen belgeler, doğal olarak, cumhuriyetin vatandaşlarımızı ülke dışında iş bulmada destekleme konusundaki uluslararası yükümlülüklerinin uygulanmasına ve anavatanlarına döndüklerinde yeniden bütünleşmelerine, Özbekistan'daki göçmen işçi ailelerinin gelirlerini ve yaşam standartlarını artırmaya yönelik kapsamlı önlemlerin Özbekistan'da göçmen işçi ailelerinin gelirlerini ve yaşam standartlarını artırmaya yönelik kapsamlı önlemlerin uygulanmasına güçlü bir ivme

kazandırmaktadır. sosyal ve hanehalkı sorunlarının çözümünde yardımcı olmak, barınma koşullarını iyileştirmek, güçlü gövdeli aile üyelerinin istihdamını sağlamak.

Anahtar kelimeler: hukuk, eğitim, göç, modern koşullar, Özbekistan.

The Relevance Of Studying The Constitutional And Legal Status Of Migrants: Problems Of Legal Regulation

Summary

The article examines the legal basis for solving problems related to the education of immigrant children and immigrants themselves. The author has examined and evaluated the most important problems of the education of immigrant children, their rights to education and the elements that prevent them in this area. The International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant workers and Their Families was adopted. Taking into account modern events,

In the XXI century, it is becoming important to take into account the mechanism of international legal regulation of migration within the framework of the UN, which the author tested based on common logical methods and techniques (analysis, synthesis, generalization). The article proposes theoretical and legal foundations for the protection of rights as a form of implementation of the migration function of the state. Decision of the President of the Republic of Uzbekistan dated 03/01/2022 and numbered. PP-149 "On additional measures to support citizens of the Republic of Uzbekistan and their family members who are engaged in temporary work abroad" Oct.

For the first time in three years, large-scale efforts have begun in Uzbekistan to create tools for legal, financial and material support for migrant workers. Currently, the employment of Uzbek citizens outside the country, the Republic of Uzbekistan.

Key words: law, education, migration, modern conditions, Uzbekistan.

Üniversitenin bir insanın ve haklarının en yüksek değeri olarak anayasal olarak tanınması, birey ve devlet arasındaki ilişkide köklü bir değişikliğe neden oldu. İnsan ve vatandaşın temel hak ve özgürlükleri gerçek demokratik içerikle dolmaya başladı. Bu tamamen insanın özgürce hareket etme, ikamet ve ikamet yeri seçme hakkı, insanın ülkesinin dışına özgürce seyahat etme hakkı ve vatandaşın engelsiz bir şekilde oraya dönme hakkı ile ilgilidir. Bu hakların uygulanmasının çok özel yollarından biri, bireyin yaşamın belirli alanlarındaki çeşitli acil çıkarlarını ve ihtiyaçlarını karşılamayı mümkün kılan göçtür ve çoğu zaman kişisel güvenliğini sağlamak için neredeyse tek fırsattır.

Modern koşullarda Özbekistan, küreselleşmelerinin kaçınılmaz bir sonucu olan uluslararası göç süreçlerine giderek daha fazla dahil oluyor. Aynı zamanda, doğası gereği

yasadışı olan göç, giderek artan bir şekilde ulusal güvenliğe önemli bir tehdit oluşturan sorunlar arasında yer almaktadır.

Bu arada, iç hukukun başarılarını dikkate alarak, yasadışı göç süreçlerinin gelişmesindeki mevcut durum ve eğilimler, daha ayrıntılı bir bilimsel anlayışa ihtiyaç duymaktadır. Son zamanlarda, devlet kurumlarının göç kontrolü sağlama alanındaki işlevleri de önemli ölçüde değişti. Bütün bunlar tez araştırmasının konusunun seçimine yol açtı.

Çalışmanın amacı, bir kişinin özgürce hareket etme, ikamet ve ikamet yeri seçme hakkının yanı sıra bir kişinin ülkeden özgürce ayrılma hakkını ve bir vatandaşın ülkesine özgürce dönme hakkını kullanmasının özel bir yolu olarak göçtür.

Çalışmanın konusu, göçün uluslararası ve eyalet içi yasal düzenlemesi, yasadışı uygulama mekanizmaları, yasadışı göç süreçlerine karşı koymanın yolları ve bunların sosyal olumsuz sonuçlarıdır.

Savunmaya getirilen temel hükümler:

1. Özbekistan'ın meşru göçü, kendi topraklarında yasal olarak bulunanların anayasal olarak özgürce hareket etme, içinde ikamet ve ikamet yeri seçme hakkını kullanmalarının özel bir yolunu temsil etmektedir.

2. Göçün uygulanması açısından, serbest dolaşım hakkı, ikamet yeri ve ikamet yeri seçimi ile ülkeye serbestçe girip çıkma hakkı arasındaki ilişki şu şekilde karakterize edilebilir:
a) Eyalet içi göç, kendi topraklarında yasal olarak ikamet eden herkes için ülke içinde özgürce hareket etme, ikamet ve ikamet yeri seçme konusunda eşit fırsat temelinde gerçekleştirilir;
b) Eyaletler arası göç, göç eden kişinin vatandaşlığı ve yasal statüsünün özellikleri ile belirlenir, yani. Rus vatandaşlarına bir "tercih rejimi" verilmesi ve yabancı uyrukluların ve vatansız kişilerin göç akışları üzerinde devlet göç kontrolü ile bağlantılıdır.

3. Göç alanındaki belirli bir ülkenin mevzuatının niteliksel durumu, yasal sistemlerine uygulanmasının derecesi ve doğruluğu ve insan haklarına ilişkin genel kabul görmüş uluslararası yasal belgelerin yanı sıra doğrudan göçle ilgili pratik uygulaması ile belirlenir. Modern Özbekistan'ın göç alanındaki mevzuatının demokratik dünya standartlarına getirilmesi, konuların mevzuatı ve mevzuatının dengelenmesini, bugün reform yapılan göç süreçlerinin mevcut durumunu gerçekten yansıtan ve göçmenlerin tür çeşitliliğini dikkate alan düzenleyici eylemlerin geliştirilmesini ve kabul edilmesini önermektedir.

4. Özbekistan'ın göç politikası, ülkenin dış ve iç politikasının ayrılmaz bir parçasıdır ve göç süreçlerini düzenlemek için bir sosyo-ekonomik, ideolojik ve politik-yasal önlemler sistemidir: vatandaşların ülkelerinin dışına özgürce seyahat etme ve engelsiz bir şekilde geri dönme, özgürce hareket etme, ikamet ve ikamet yeri seçme hakkının tam anlamıyla kullanılması için koşulların sağlanması; işgücü kaynaklarının rasyonel dağılımını ve demografik durumun iyileştirilmesini amaçlayan göç süreçlerini teşvik etmek; Yurtdışında

yaşayan yurttaşların haklarının uygulanmasına ve korunmasına yardımcı olmak; meşru göçün sağlanması alanında uluslararası işbirliğinin geliştirilmesi.

Göç süreçlerinin yasal düzenlenmesine yönelik modern yaklaşımlar, uluslararası hukukta tanımlanan ve ulusal hukukta yerleşimini bulan ilke, norm ve yöntemlere dayanmalıdır. Göç ilişkileri sistemindeki merkezi kurum, doğasında var olan haklara sahip kişidir. İnsan hakları, herhangi bir devlet ve toplumdaki konumunu belirler. Özbekistan Anayasası şöyle diyor: "İnsan, hak ve özgürlükleri en yüksek değerdir. İnsan ve vatandaşın hak ve özgürlüklerinin tanınması, gözetilmesi ve korunması devletin görevidir». Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanının, 01.03.2022 tarih VE 149 sayılı Özbekistan cumhuriyeti yurt dışında geçici çalışma faaliyeti yürüten vatandaşlarını ve aile üyelerini desteklemek için ek önlemlere ilişkin Kararnamesi.

Ülkemizde uygulamaya konulan güvenli, düzenli ve yasal emek göç sistemi çerçevesinde, yurtdışına seyahat eden vatandaşlara meslekleri ve yabancı dilleri öğretmek, yurtdışındaki hak ve menfaatlerini korumak, gerekli sosyal ve bilgilendirme ve danışma yardımını sağlamak, aile üyelerine kapsamlı destek sağlamak için tutarlı çalışmalar yürütülmektedir.

Aynı zamanda, yurtdışındaki göçmen işçilere yasal koruma kapsamının kapsamını genişletmeye, işyerlerindeki sorunları sistematik olarak incelemeye ve bunların çözümü için gerekli pratik yardımı sağlamaya, Özbekistan'da uygulanan reformlar ve olumlu değişiklikler hakkında düzenli olarak bilgilendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı'nın 28 Mayıs 2018 tarih ve 3743 sayılı «Özbekistan Cumhuriyeti İstihdam ve Çalışma İlişkileri Bakanlığı'na bağlı Dış Çalışma Göç Ajansı'nın yabancı temsilciliklerinin açılmasına ilişkin" 3. paragrafında, "Ajansın kendi fonları" kelimelerinin yerine «Özbekistan Cumhuriyeti İstihdam ve Çalışma İlişkileri Bakanlığı'na bağlı yurtdışında çalışma faaliyeti yürüten vatandaşların hak ve çıkarlarının desteklenmesi ve korunması Fonunun fonları» kelimelerinin konulmasıdır.

2. Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı'nın 15 Eylül 2020 tarih ve 4829 sayılı «Güvenli, düzenli ve yasal bir emek göçü sisteminin uygulanmasına yönelik tedbirler Hakkında» kararında:

a) dördüncü fıkranın 3. fıkrasında, "Karakalpakstan Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu Başkanı, Taşkent İlleri ve illerinin hokimleri, İstihdam ve Çalışma İlişkileri Bakanlığı ile mutabık kalınarak" sözcüklerinin yerine "Karakalpakstan Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu Başkanı, Taşkent İlleri ve illerinin hokimleri ve İstihdam ve Çalışma ilişkileri Bakanlığı ile mutabık kalınarak Dış İş Göçü Ajansı Başkanı" sözcüklerinin konulmasıyla değiştirilecektir»; Ajansın yurtdışında temsilcilikleri bulunmaktadır. Temsilcilik başkanı, Bakanlar Kurulu ile anlaşarak Ajans başkanı tarafından atanır.

SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE UYUMUNDA YAŞANILAN ZORLUKLAR, AKADEMİK VE SOSYAL BAŞARIYA ULAŞMADA GERÇEKLEŞTİRİLEN İYİ UYGULAMALAR

SEYRAN ÖZER¹⁰⁹

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu kapsamında yaşanan zorlukları ve Suriyeli öğrencilerin akademik, sosyal uyumlarını sağlamada gerçekleştirilen iyi uygulamaları araştırmaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2023 yılları arasında Kocaeli ili Başiskele ilçesinde bulunan Piktes Projesi kapsamında ilkokul anaokulu bir arada eğitim yapan bir okulda görev yapan 2 idareci, 10 öğretmen, öğrenim gören 10 öğrenci ve öğrenim gören 10 öğrencinin velisi oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler elde edilmiştir. Verileri çözümleme noktasında içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. Bulgular Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumları noktasında yaşanan en önemli zorlukların başında Türkçe bilmemeleri kaynaklı iletişim sorununun olduğu, dil sorununa ek olarak kültürel farklılıklar, veli bilinç düzeyinin yetersiz olması ve veli ilgisizliği, maddi zorluklar, uyum sınıfı uygulamasında 3. Sınıfın geç bulunması, Piktes Projesi kapsamında çalışan Türkçe öğreticilerin ve rehber öğretmenlerin Arapça bilmemesi kaynaklı yaşanan iletişim sorunları gelmektedir. Akademik ve sosyal uyumu sağlamada gerçekleştirilen iyi uygulamaların başında oyunun çocukları birleştirici güç olması, velisi Türkçe kursuna devam eden ailelerinin çocuklarının oryantasyon ve akademik uyum noktasında daha başarılı olması, ev ve okul dışı ortamlarda Türkçe konuşulmasına teşvik edilmesinin kolaylaştırıcı etkisi, okul aile etkinliklerinin arttırılmasının olumlu etkileri ve oryantasyon döneminde rehber eşliğinde yapılan bilgilendirme toplantılarının olumlu yansımaları gelmektedir. Bu araştırmanın amacı; Kocaeli ili Başiskele ilçesinde ilkokul ve anaokul bir arada eğitim yapılan ve Piktes Projesine dahil olan bir okuldaki Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunda yaşanan zorlukların tespit edilmesi ve Suriyeli öğrencilerin sosyal ve akademik uyumları sağlayıp, başarılı olmaları noktasında gerçekleştirilen iyi uygulamaları tespit ederek ve sunulacak önerileri de alarak bu alanda yapılacak benzer araştırmalara katkı sağlamasıdır. Araştırmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

Okulunuzda Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu kapsamında yaşanan zorluklar nelerdir?

Okulunuzda Suriyeli öğrencilerin sosyal, duyuşsal ve akademik uyumlarını sağlama noktasında gerçekleştirilen iyi uygulamalar nelerdir?

Ülkemizde Suriyeli öğrencilerin her alanda eğitim sistemimize uyumları noktasında sizce hangi uygulamalar etkili olur? Zorluklara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

Anahtar Kelimeler: Suriyeli Öğrenciler, Akademik Uyum, Sosyal Uyum

¹⁰⁹ Öğretmen, Vali İhsan Dede İlkokulu, ozerseyran@gmail.com

SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE UYUMUNDA YAŞANILAN ZORLUKLAR, AKADEMİK VE SOSYAL BAŞARIYA ULAŞMADA GERÇEKLEŞTİRİLEN İYİ UYGULAMALAR

Seyran

ÖZER

Özet:

Bu araştırmanın amacı; Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu kapsamında yaşanan zorlukları ve Suriyeli öğrencilerin akademik, sosyal uyumlarını sağlamada gerçekleştirilen iyi uygulamaları araştırmaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2023 yılları arasında Kocaeli ili Başiskele ilçesinde bulunan Piktes Projesi kapsamında ilkököl anaokulu bir arada eğitim yapan bir okulda görev yapan 2 idareci, 10 öğretmen, öğrenim gören 10 öğrenci ve öğrenim gören 10 öğrencinin velisi oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler elde edilmiştir. Verileri çözümleme noktasında içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. Bulgular Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumları noktasında yaşanan en önemli zorlukların başında Türkçe bilmemeleri kaynaklı iletişim sorununun olduğu, dil sorununa ek olarak kültürel farklılıklar, veli bilinç düzeyinin yetersiz olması ve veli ilgisizliği, maddi zorluklar, uyum sınıfı uygulamasında 3. Sınıfın geç bulunması, Piktes Projesi kapsamında çalışan Türkçe öğreticilerin ve rehber öğretmenlerin Arapça bilmemesi kaynaklı yaşanan iletişim sorunları gelmektedir. Akademik ve sosyal uyumu sağlamada gerçekleştirilen iyi uygulamaların başında oyunun çocukları birleştirici güç olması, velisi Türkçe kursuna devam eden ailelerinin çocuklarının oryantasyon ve akademik uyum noktasında daha başarılı olması, ev ve okul dışı ortamlarda Türkçe konuşulmasına teşvik edilmesinin kolaylaştırıcı etkisi, okul aile etkinliklerinin artırılmasının olumlu etkileri ve oryantasyon döneminde rehber eşliğinde yapılan bilgilendirme toplantılarının olumlu yansımaları gelmektedir.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli Öğrenciler, Akademik Uyum, Sosyal Uyum

ABSTRACT:

The purpose of this research; To investigate the difficulties experienced in the integration of Syrian students into the Turkish education system and the good practices implemented in ensuring the academic and social adaptation of Syrian students. The research was conducted with qualitative research method. The study group of the research consists of 2 administrators, 10 teachers, 10 students and the parents of 10 students working in a school that provides

primary and kindergarten education together within the scope of the Piktes Project in Başiskele district of Kocaeli province between 2019-2023. Data was obtained using a semi-structured interview form. Content analysis method was used to analyze the data. Findings: The most important difficulties experienced by Syrian students in their adaptation to the Turkish education system are communication problems due to not knowing Turkish. In addition to the language problem, cultural differences, insufficient parental awareness and parental indifference, financial difficulties, late arrival of the 3rd grade in the adaptation class application, Piktes Project Communication problems arise due to the fact that the Turkish instructors and counselors working within the scope of the program do not know Arabic. The main good practices in ensuring academic and social harmony are the fact that games are the unifying force of children, the children of families whose parents attend Turkish courses are more successful in terms of orientation and academic adaptation, the facilitating effect of encouraging Turkish to be spoken at home and in out-of-school environments, the positive effects of increasing school family activities and There are positive reflections of the guided information meetings held during the orientation period.

Keywords: Syrian Students, Academic Adaptation, Social Adaptation

1- Amaç:

Bu araştırmanın amacı; Kocaeli ili Başiskele ilçesinde ilkököl ve anaokul bir arada eğitim yapılan ve Piktes Projesine dahil olan bir okuldaki Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunda yaşanan zorlukların tespit edilmesi ve Suriyeli öğrencilerin sosyal ve akademik uyumları sağlayıp, başarılı olmaları noktasında gerçekleştirilen iyi uygulamaları tespit ederek ve sunulacak önerileri de alarak bu alanda yapılacak benzer araştırmalara katkı sağlamasıdır.

Araştırmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

Okulunuzda Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu kapsamında yaşanan zorluklar nelerdir?

Okulunuzda Suriyeli öğrencilerin sosyal, duyuşsal ve akademik uyumlarını sağlama noktasında gerçekleştirilen iyi uygulamalar nelerdir?

Ülkemizde Suriyeli öğrencilerin her alanda eğitim sistemimize uyumları noktasında sizce hangi uygulamalar etkili olur? Zorluklara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

2- Yöntem:

Dezavantajlı bir okulda disiplin sorunlarını aşma konusunda başarılı uygulamaların araştırıldığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmanın içerisinde gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemleri bulunmaktadır.

Doğal ortam içerisinde algılar ve olaylar gerçekçi şekilde ve bütüncül bir yaklaşımla ortaya konmaktadır. Sosyal olgular bağlı olduğu çevre içerisinde anlaşılmaya ve araştırılmaya çalışılır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

3- Bulgular:

Araştırmanın ilk problemi olan Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemimize entegrasyon sürecinde yaşanan zorlukların kaynağı 4 kategoride yansımaktadır.

- & Dil ve iletişim kaynaklı yaşanan sorunlar
- & Eğitim sistemimiz kaynaklı yaşanan sorunlar
- & Aile kaynaklı yaşanan sorunlar
- & Diğer veliler kaynaklı yaşanan sorunlar

- Dil ve iletişim kaynaklı yaşanan sorunlar:

Türkçe konuşamama, iletişim kuramama, okuma yazma öğrenememe ve dolayısıyla akademik başarısızlık. Katılımcıların % 90'ı dil ve iletişim sorunun önemine dikkat çekmiştir.

- Eğitim sistemimiz kaynaklı yaşanan sorunlar:

Uyum sınıfı uygulamasının 3. sınıfta geç olması, Türkçe öğreticilerin ve rehber öğretmenlerin Arapça bilmemesi kaynaklı öğrenciyi anlayamaması ve öğrenciyi sürece dahil edememesi

- Aile kaynaklı yaşanan sorunlar:

Veli bilinç düzeyinin düşük olması sebebiyle ilgisizlik, ev ödevlerinde rehberlik yapamama, veli maddi durum yetersizliği sebebiyle süreçte yetersiz kalma, öğrenme sürecini önemsememe sebebiyle öğrencide oluşan ilgisizlik ve isteksizlik

- Diğer veliler kaynaklı yaşanan sorunlar:

Mahalle halkının, okuldaki diğer velilerin Suriyeli veli ve öğrencilere karşı ön yargılı tavırları sebebiyle öğrencilerde görülen içe kapanma davranışı, dışlanmışlık hissi, ait olamama duygusu

Araştırmanın bir diğer problemi olan yaşanan sorunları aşmada gerçekleştirilen iyi uygulamaları tespit etme noktasında elde edilen veriler 3 kategori olarak yansımaktadır:

- & Okul idaresi ve sınıf öğretmenleri kaynaklı iyi uygulamalar
- & Rehberlik servisi kaynaklı iyi uygulamalar
- & Eğitim sistemi kaynaklı iyi uygulamalar

- Okul idaresi ve sınıf öğretmenleri kaynaklı iyi uygulamalar:

Oyun merkezli etkinlik ve kursların düzenlenmesi, spor turnuvaları, yarışmalar düzenlenmesi, drama ve tiyatro etkinliklerinin gerçekleştirilmesi, sınıf içi iş birlikçi uygulamalar

- Rehberlik servisi kaynaklı iyi uygulamalar:

Okul aile iş birliğine yönelik etkinlikler düzenlenmesi, sık yapılan veli bilgilendirme toplantıları, çok çeşitli uyum ve kaynaşma aktivitelerinin düzenlenmesi

- Eğitim sistemi kaynaklı iyi uygulamalar:

Türkçe Telafi Eğitimi ve Uyum Sonrası Telafi Eğitimi kurslarının düzenlenmesi, sosyal uyum etkinliklerine bütçe ayrılması

4- Sonuçlar:

Araştırma sonuçları ve alandaki benzer araştırmalar en önemli problemin dil ve iletişim olduğunu göstermektedir.

Yeterince dil bilmeme akademik başarısızlığı doğurmaktadır (Şener ve Şahin, 2019).

Okul aile iş birliğinin ve kaynaşma etkinliklerinin sorunları aşma ve uyumu sağlama noktasında başarılı uygulamalar olduğu yansımıştır.

Veli eğitimleri ve okul aile işbirliği sürece olumlu etki yaratmaktadır (Aykırı, 2017).

5- Öneriler:

Uyum sınıfı uygulaması 2. sınıfta uygulanmaya başlaması

Piktes Projesi kapsamında veli eğitimlerinin sistemli yürütülmesi

Ailelere yönelik aile planlaması eğitimlerinin düzenli verilmesi

KAYNAKÇA

ŞAHİN, F., & ŞENER, Ö. (2019). GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM SÜREÇLERİNDEKİ DİL VE İLETİŞİM SORUNLARI: İSTANBUL FATİH ÖRNEĞİ. *Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(9), 66-85.

Aykırı, K. (2017). The Opinions of the Class Teachers regarding the Educational Situations of the Syrian Students in their Classes. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 44-56.

GÖÇ OLGULARI VE BUNLARI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

DURDONA ISKANDAROVNA MADAMINOVA¹¹⁰

ÖZET

Migration phenomena, factors influencing them, reasons for their occurrence and consequences, as well as the interrelation of national, regional, and international socio-economic and political situations in the context of globalization, the complexity of current issues, and the peculiarities of migration issues are analyzed. Today, amidst the deepening globalization processes and the complex interrelation of national, regional, and international socio-economic and political situations, the peculiarities of migration phenomena, especially their significant influence on the pace of migration, are evident. Migration phenomena in the countries of the Near East are increasingly becoming noticeable as positive factors in ensuring regional security. Therefore, paying separate attention to the current migration situation in the countries of the Near East, which is focused on ensuring security and stability, is relevant. In the process of implementing the strategy for the comprehensive development of Uzbekistan, effective measures are being taken to organize migration authorities on a systematic and scientific basis, taking into account the experience of advanced countries, to ensure the efficient organization of migration processes, to support and protect individuals engaged in labor activities abroad as members of the International Migration Organization (IOM). are being implemented through wide-ranging, systematic measures." Today, more than 281 million people, or 3.6% of the world's population, are affected by international migration phenomena, which is three times higher than the indicators of 1990 (128 million). Therefore, attention should be paid to the demographic dynamics of recipient and sending countries, labor markets, and socio-economic phenomena as factors directly affecting migration issues.

Anahtar Kelimeler: göç olgusu, jeopolitik durum, güvenlik

GÖÇ SÜREÇLERİ VE BUNLARI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

*Madaminova Durdona Iskandarovna
Taşkent Devlet Doğu Araştırmaları Üniversitesi
Profesör, Siyaset bilimi doktoru
+99899-817-34-81; d_madaminova@mail.ru*

Ek açıklama

Göç süreçleri sorunu, onu etkileyen faktörler, kökenlerinin nedenleri ve sonuçları, küreselleşme bağlamında ulusal, bölgesel ve uluslararası düzeyde

¹¹⁰ Doç. Dr., Tashkent State University, durdona-madaminova@mail.ru

sosyo-ekonomik ve politik durumlar, bağımlılıkları ve göç konularının özgüllüğü analiz edilmiştir.

Küresel küreselleşme sürecinin derinleşmesi ve ulusal, bölgesel ve uluslararası düzeylerdeki sosyo-ekonomik ve politik durumların ilgili karmaşıklıkları, göçün büyüme oranları üzerinde önemli bir etki de dahil olmak üzere göç süreçlerinin özelliklerinin artan bir etkisine işaret etmektedir. Ortadoğu'nun Arap devletlerindeki göç süreçleri kendi yollarıyla bölgesel güvenliğin olumsuz bir faktörü olarak da kendini gösteriyor. Ne de olsa, Orta Doğu'daki Arap devletlerinin güvenliği ve istikrarı için rahnah edilen mevcut göç durumu konusuna özel dikkat gösterilmesi acil konulardan biri haline geldi.

Bugün 281 milyon.dünya nüfusunun% 3,6'sından fazlası, 1990 rakamından (128 milyon) 3 kat daha yüksek olan uluslararası göç süreçlerinde yer almaktadır. Buna göre, alıcı ve gönderen devletlerin demografik dinamiklerini, işgücü piyasasını ve sosyo-ekonomik süreçlerini doğrudan etkileyen bir faktör olarak uluslararası göçe dikkat edilmelidir.

Dünyanın göç süreçlerini etkileyen çeşitli nedenlerle ortaya çıktığı görülmektedir: savaş, iklim koşulları, insani kriz, etnik baskı vb. Ayrıca, Kamu Yönetiminin uygun bir şekilde örgütlenmemesi ve istenmeyen siyasi kararların bir sonucu olarak devletlerdeki durumun ağırlaştırılması, göç akışlarının harekete geçirilmesine katkıda bulunmaktadır. Bm'ye göre, 2050 yılına kadar Dünya yüzeyindeki nüfus% 9,7'dir mlrd.ga ve 2100'de 11 mlrd.ga will. Göç krizinin tam olarak yoğun nüfuslu bölgelerde yaşandığı görülmektedir.

Sonuç, göçün, belirli nedenlerle, bir kerelik olarak veya düzenli olarak kalıcı veya geçici ikametgahı değiştirmek amacıyla devlet sınırları boyunca insanların toprak göçleriyle ilişkili, kendi başına karmaşık bir süreç olduğudur.

Anahtar Kelimeler: göç süreçleri, jeopolitik durum, güvenlik.

Göç nedenleri. Günümüzde göç nedenleri farklı şekillerde gerekçelendirilebilmektedir. BM'ye göre göçmen sayısı 2019'da 272 milyona ulaştı; bu rakam 2017 yılına göre 14 milyon daha fazla. 2000 yılında dünyada yaklaşık 173 milyon göçmen vardı. Ancak dünya nüfusunun artışına bağlı olarak, uluslararası göçmenlerin toplam payı son yıllarda önemli ölçüde

*değişmedi: 2017'de %3,4, 2000'de %2,8 ve 1980'de %2,3. Bugün dünyada zorla yerinden edilmiş kişilerin toplam sayısı 70 milyon olup bunların 26 milyonu mülteci, 3,5 milyonu sığınmacı ve 41 milyondan fazlası ülke içinde yerinden edilmiş kişidir*¹¹¹.

Yukarıda belirttiğimiz noktalardan yola çıkarak göç kavramını şu şekilde tanımlamayı uygun görüyoruz. Göç, kalıcı veya geçici ikamet yerlerini değiştirmek amacıyla bölgesel birimlerin sınır bölgeleri boyunca bireysel veya düzenli bölgesel hareketleri ile karakterize edilen karmaşık bir süreçtir.

Nüfus göçü aşağıdaki aşamaları içerir:

- 1) göçle ilgili süreci içeren hazırlık aşaması;
- 2) yeni bir yaşam tarzına uyum aşaması¹¹².

Göçmenlerin yeni bir yaşam tarzına uyum süreci üç türe ayrılabilir:

- sosyo-demografik çevreye uyum sağlamak;
- büyük şehirlere taşınmaya yönelik önemli adaptasyon;
- doğal ve iklim koşullarına uyum.

Yukarıda sayılan göç aşamaları insanların yeni bir hayata uyumunu belirleyen önemli süreçlerdir.

Göç kavramına verilen tanımların çoğunda insanların bölgeler arası hareketi ile bağlantılı olarak açıklanmaktadır. Ancak göç, nüfus hareketiyle ilgili tek faaliyet türü değildir. Bu nedenle göçü diğer faaliyet türlerinden ayırmak için kendine özgü özellikleri üzerinde duracağız.

V. Borisov, insanların bölgeler arasındaki hareketini iki ana türe ayırıyor¹¹³. Nüfus içindeki doğal hareket, doğum ve ölümler, evlenme ve boşanma oranları ile yaş kategorisine bağlı olarak meydana gelen yapısal değişiklikler tarafından belirlenmektedir. Mevcut sınıflandırma nüfusun hareketine neden olan faktörleri tam olarak kapsamadığından mükemmel olduğunu söyleyemeyiz.

111 Миграция // URL.: <https://www.un.org/ru/global-issues/migration>

112 Рыбаковский Л.Л. Миграция населения. Вып. 5: Стадии миграционного процесса. - М., 2001.

113 Борисов В. Демография. – М.: NOTABENE, 2001. – С. 12.

I. Matlin, nüfusun demografik, bölgesel, sektörler arası ve mesleki hareketini ayrı ayrı inceledi¹¹⁴. Verilen tanıma göre nüfusun bölge boyunca hareketi göç olarak değerlendirilebilir. Bilim adamına göre, hareketle ilgili diğer tüm faaliyet türleri, insanların mesleki faaliyetleriyle ve önemli demografik göstergelerdeki değişikliklerle ilgilidir. I. Matlin'in sınıflandırması nüfusun dikey sosyal hareketliliğine (sosyal statüdeki, eğitim düzeyindeki değişiklikler vb.) yeterince dikkat etmemektedir. Bu nedenle G.Kasperovich'in ortaya koyduğu sınıflandırmaya odaklanacağız. Ona göre nüfus göçü bölgesel, üretimsel ve toplumsal bir hareket olarak incelenmelidir¹¹⁵.

2020 itibarıyla toplam göçmen sayısı 281 milyona ulaştı; uluslararası göçmenlerin %48'i kadın, %52'si erkek, yaklaşık 38 milyonu çocuk, 4,4 milyonu uluslararası öğrenci ve 164 milyonu işçi göçmeniydi; bunların %75'i göçmendi. çalışma çağındaki (20 -64 yaş) bireyler tarafından organize edilmektedir. Bunlardan 169 milyonu göçmen işçiydi ve aralarındaki kayıp ve ölümlerin toplam sayısı 3 bin 900'e ulaştı. Şu anda dünyadaki göçmenlerin yaklaşık yüzde 31'i Asya'da, yüzde 30'u Avrupa'da, yüzde 26'sı Amerika'da, yüzde 10'u Afrika'da ve yüzde 3'ü Okyanusya'da yaşıyor¹¹⁶.

İtme/Çekme faktörleri. Göçe neden olan temel faktörler arasında ekonomik ve politik faktörler ile doğal afetler sayılabilir. Amerikalı bilim insanları Cynthia Bansak, Nicole Simpson, Madeline Zavodny'nin "The Economics of Immigration" monografisinde göçü etkileyen faktörler ekonomik göstergeler üzerinden analiz ediliyor¹¹⁷.

Rus araştırmacı P. Abdulmanapov, göç süreçlerinin ortaya çıkmasının nedenlerini şu şekilde sıralıyor:

- **doğal faktörler** (iklim, manzara, ekoloji ve doğal koşullar). Günümüzde küresel bir sorun haline gelen iklim değişikliği; kuraklık, iklim ısınması, artan

¹¹⁴ Бондырева С. Миграция (сущность и явление). – Воронеж: МОДЭК, 2004. – С. 35.

¹¹⁵ Глущенко Г. Миграция и развитие. – М.: Экономика, 2009. – С. 65.

116 Key facts about recent trends in global migration. December 16, 2022 // <https://www.Pewresearch.org/fact-tank/2022/12/16/key-facts-about-recent-trends-in-global-migration/>

¹¹⁷ Bansak C., Simpson N., Zavodny M. The Economics of Immigration. – Oxford: Routledge, 2020.

çölleşme, su baskınları vb. şekillerde kendini göstermektedir. Bu nedenle günümüzde bilimsel terminolojide “экологик миграция” (environmental migration, climate migration) terimi¹¹⁸ bulunmaktadır; bu, doğal afetler sonucunda insanların yaşadıkları yerleri kalıcı veya geçici olarak terk etmek zorunda kalmaları anlamına gelmektedir. İklim göçüne ilişkin endişe verici tahminler de her geçen gün artıyor. Özellikle Dünya Bankası'nın 2018 yılında yaptığı verilere göre 2050 yılına kadar dünyanın üç bölgesinde yani Latin Amerika, Sahra Altı Afrika ve Güneydoğu Asya'da 143 milyon iklim göçmeninin ortaya çıkacağı tahmin ediliyor¹¹⁹.

Günümüzde doğal afet nedeniyle nüfusun göç etmek zorunda kaldığı bölgelerde büyük insani krizler yaşanıyor. Mevcut durum iklim ve güvenlik arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalara olan ihtiyacı daha da artırmaktadır. “The Center for American Progress”'in kurucusu John Podesta'ya göre, iklim ve güvenlik uzmanları sıklıkla Suriye'deki 2011 iç savaşından önce yaşanan şiddetli kuraklığın etkilerinden bahsediyor. Güvenlik camiasının yanı sıra iklim değişikliği ile terörizm arasındaki karşılıklı ilişkiye de bir dizi örnek vererek değiniyor. Özellikle tarım ve hayvancılık üretimindeki keskin düşüşün El Kaide'nin kaynak yaratma stratejilerinin etkinliği üzerindeki etkisinden kaynaklandığını kabul ediyor¹²⁰.

- **ekonomik faktörler** (yaşam standardı, istihdam ve işsizlik düzeyi, çalışma koşulları, işin içeriği ve özellikleri, maaş, eğitim, yaşam tarzı ve yaşam koşulları, ekonomik ve sosyal politika). Bilimsel literatürde çoğu durumda mevcut faktör, küreselleşmenin yükselişi ve devletlerin ulusal ekonomilerinin bütünleşmesiyle ilgili bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca göçün ekonomik nedenleri eyaletlerarası serbest ticaret anlaşmalarının yapısına da

118 Қазақ. Glossary on Migration // © 2019 International Organization for Migration 1 Geneva 19 Switzerland. – P.65. (IOM) // URL.: https://environmentalmigration.iom.int/sites/g/files/tmzbd1411/files/iml_34_glossary.pdf

119 John Podesta. The climate crisis, migration, and refugees - July 25, 2019// URL.: <https://www.brookings.edu/research/the-climate-crisis-migration-and-refugees/#footnote-3> - July 25, 2019

120 John Podesta. The climate crisis, migration, and refugees - July 25, 2019// URL.: <https://www.brookings.edu/research/the-climate-crisis-migration-and-refugees/#footnote-3> - July 25, 2019

bağlanabilir. Kuzey Amerika Serbest Ticaret Anlaşması (NAFTA), Avrupa Serbest Ticaret Birliği vb. kuruluşların faaliyetleri yukarıdaki görüşümüzü doğrulamaktadır¹²¹.

Ekonomik faktörler uluslararası göçün ana itici gücüdür ve bunun tezahürlerinden biri olan uluslararası emek, göç süreçlerinin oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır. Klasik göç sorunu teorisinin kurucularından Ernest Ravenstein'a göre göç, uygunsuz ve şiddet içeren yasalar, yüksek vergi yükü, elverişsiz iklim koşulları, elverişsiz sosyal çevre (köle ticareti, tehcir) nedeniyle meydana gelebilmektedir. Ancak bunların hiçbiri göç akışlarıyla karşılaştırılmaz. Sonuçta, birçok insanın özelliği olan kişinin mali durumunu iyileştirme arzusu galip gelecektir¹²².

Araştırmacı Z. Kadirova'nın belirttiği gibi, uluslararası emek göçü, gelir elde etmek veya gelirlerini daha da artırmak amacıyla işgücü kaynaklarının yetenek, beceri ve yeteneklerinin devlet sınırları dışına satılmasıdır¹²³. Baz'a göre bu tanımı biraz doldurarak, kişinin gücünü satması konusunu da dahil etmek gerekir. Bu, göçmenlerin uzmanlık, bilgi ve becerilerini ifade eder.

Uluslararası Para Fonu'nun 2020 yılı sonunda sunduğu rapora göre, son 30 yılda gelişmekte olan ülkelere gelişmiş ülkelere giden göçmenlerin toplam payı, bu ülkelerin nüfusunun yüzde 4'ünden yüzde 9'una çıktı. Mevcut durum yerel halk arasında sosyal ve politik protestolara neden oldu¹²⁴. Gelişmiş ülkelere göç edenlerin hedefi uygun ekonomik fırsatlara sahip olmaktır. Bilimsel

121 Логунова Ю. Социально-экономические последствия международной миграции населения // Научно-методический журнал "Концепт". – 2018. – № 10 (октябрь). – 0,5 п. л. // URL.: <http://e-koncept.ru/2018/183066.htm>.

122 Ravenstein E. The Laws of Migration // Journal of the Statistical Society of London. – 1985. – Vol.2. – № 48. – PP. 167-235

123 Қодирова З. Глоблалашув шароитида Ўзбекистоннинг халқаро меҳнат бозорига интеграциялашуви. Монография. –Т.: Иқтисодиёт, 2016. – Б. 70.

124 Zsoka K., Giovanni P., Magali P., Rozhkov D. The Impact of International Migration on Inclusive Growth: A Review – P.4. // IMF Working Paper WP/21/88 / © 2021 International Monetary Fund. // URL.: <https://www.imf.org › wpic2021088-print-pdf>

çevrelerde mevcut süreci tanımlamak için “ekonomik göç” (“economic migration”) terimi yaygın olarak kullanılıyor¹²⁵.

- **demografik faktörler** (belirli bir yaş kategorisindeki kadın ve erkek sayısı arasındaki orantısızlık; nüfusun yaşa bağlı yapısal özellikleri; göç hareketleri, doğası gereği, daha fazla göçü teşvik etmeye hizmet eder). Göç akışları, ev sahibi ülkenin demografik durumu ve toplumdaki sosyal ilişkiler üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Göç konularında Amerikalı uzman N. Simpson'a göre her göçmen, yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi gibi demografik özellikler açısından benzersizdir. İşçi göçmenlerinin çoğu, beklenen sonuca ulaşmak için yeterli güce ve fırsata sahip gençlerdir. Çoğu durumda genç göçmenler "demografik yaşlanmanın" gözlemlendiği ülkelere taşınmaktadır. Göçmen işçiler genellikle çalışma çağındaki erkeklerden oluşuyor ancak son yıllarda yurt dışında iş arayan göçmen akışı, yurt dışında iş arayan kadınlar ve ailelerden oluşmaya devam etti. Göçmenlerin aile durumları da göç sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Sonuçta evli kişilerin bağımsız hareket etme ve eve daha erken dönme olasılıkları genellikle daha yüksektir¹²⁶.

- **etnik özellikler** (dil özgüllüğü, yaşam tarzı, maddi ve manevi kültür, gelenekler). Bütün bunlar göç süreçlerinin yoğunluğunu ve kalıcı göçmen yerleşimlerinin yerel etnik grupla yakınlaşmasını etkiliyor. Göçmenler ile ev sahibi ülke nüfusu arasında olumlu bir atmosfer oluşturulursa, değerler karşılıklı olarak uyumlu ise, bir sonraki ziyaret eden göçmenlere fırsat kapıları açılacaktır.

- **sosyo-psikolojik faktörler** (belirli bir bölgede yaşayan nüfus için belirli türde ayrıcalıklar ve olanaklar yaratılmaktadır). Mevcut durum diğer nüfus katmanlarını da bu alanlara göç etmeye teşvik etmektedir.

Aynı zamanda **siyasi ve askeri faktörler** de göç süreçlerini etkiliyor. Son yıllarda ülkeler arasındaki çatışmaların ve silahlı çatışmaların tırmanması,

125 Zsoka K., Giovanni P., Magali P., Rozhkov D. The Impact of International Migration on Inclusive Growth: A Review – P.5. // IMF Working Paper WP/21/88 / © 2021 International Monetary Fund. // URL.: <https://www.imf.org> > wpica2021088-print-pdf

126 Nicole B. Simpson. Demographic and economic determinants of migration IZA World of Labor | July 2022 // URL.: <https://wol.iza.org/articles/demographic-and-economic-determinants-of-migration/long>

nüfusu ikamet yerlerinden göç etmeye zorladı. Ukrayna, Irak, Suriye, Afganistan ve Libya çevresindeki siyasi durum, küresel ölçekte göçmen akışını şekillendiriyor. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin (UNHCR) 24 Aralık 2022 verilerine göre, 24 Şubat 2022'de Ukrayna'da başlayan silahlı çatışma sonucunda 6,2 milyondan fazla mülteci Avrupa'ya geçti¹²⁷. Alman haber servisinin BMMYK'nin 22 Ağustos 2022 verilerine dayanarak sunduğu rapora göre, Ukrayna nüfusunun üçte biri savaş sonucunda daimi ikamet yerlerini terk etti¹²⁸.

Son yıllarda giderek büyüyen göç sorununun araştırmaların ana konusu haline geldiğini söylemek yanlış olmaz. Teorik olarak göç teorisi toplumsal alanda gelişmektedir. Bu nedenle göç teorisini incelerken, araştırma çalışmalarında onun sosyal konularla ilgili yönlerini ayırt etmek zordur. Pek çok araştırmacıya göre kapsamlı ve bütünlüklü bir öze sahip evrensel bir göç teorisi oluşturmak mümkün değildir. Sonuçta göç, çeşitli sosyal olguları içeren karmaşık bir süreçtir¹²⁹.

Bükreş Ekonomik Araştırmalar Akademisi'nde araştırmacı olan Adrian Otoiu, araştırma çalışmasında uluslararası göç teorisini tanımlayan bir dizi teorik yönü ayırt etti. Ona göre uluslararası göç teorisini belirleyen şu teorik akımlar vardır:

- sosyolojik akış;
- makroekonomik akış;
- mikroekonomik akış;

127 Сколько беженцев из Украины в Европе на сегодня 24 December 2022 // URL.: <https://www.unhcr.org/asia/news/press/2022/6/62a0c6d34/unhcr-updates-ukraine-refugee-data-reflecting-recent-movements.html> -

128 ООН: Почти треть украинцев стали беженцами // URL.: <https://www.dw.com/ru/oon-pocti-tret-ukraincev-stali-bezencami/a-62894395> - 23.08.2022

129 Hein de Haas. A theory of migration: the aspirations-capabilities framework // Comparative migration studies. –2021. – PP. 1-35. 24 February 2021. // URL.: <https://comparativemigrationstudies.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s40878-020-00210-4.pdf>

- coğrafi akış130.

Tüm bu akımlar göçün doğasını ortaya çıkarmada belli bir faktöre bağlı olarak öncelik esasına göre yaklaşmaktadır.

Yukarıdakilerden yola çıkarak, günümüzde uluslararası toplumun ilgi odağı olan göç sorununun teorik temellerini incelediğimizde şu **sonuçlara** varabiliriz:

1) Göç, insanların belirli nedenlerle, tek seferlik veya düzenli olarak daimi veya geçici ikamet yerlerini değiştirmek için eyalet sınırları boyunca bölgesel hareketi ile ilişkili özel ve karmaşık bir süreçtir.

2) Bölge genelinde üç ana nüfus hareketi türü vardır: doğal, göçmen ve sosyal. Bunda nüfusun hareketine bağlı göç türü başrolde yer almaktadır. Sonuçta nüfusun doğal (nüfus yapısı yani sayı, ortalama yaş ve diğer demografik göstergeler) ve sosyal (nüfusun istihdam düzeyi, işyerindeki değişiklikler vb.) hareketi üzerinde doğrudan etkisi vardır.

3) Göç, seçici, süreci hızlandırıcı ve nüfusun yeniden dağıtılması gibi işlevleri yerine getirir. Göçün özü, işlevlerine yansıyan çeşitli göç hareketlerinde kendini göstermektedir.

4) Göç şu kriterlere göre sınıflandırılmaktadır: coğrafi özellikler, geçerlilik süresi, gönüllülük faktörünün varlığı, göç süreçlerinin yönetim düzeyi, menşee nedenleri ve göçün hukuki dayanağı.

5) Yasadışı göç en tehlikeli gerçeklerden biridir. Devlet sınırları yasa dışı olarak geçiliyor. Yasadışı göç için aşağıdaki nedenleri belirtmek mantıklıdır: - yabancı bir ülkenin topraklarında yasa dışı gerekçelerle bulunmak (devlet kaydının geçilememesi veya vize süresinin dolması) veya giriş sırasında belirtilen hedeflere aykırı faaliyetlerde bulunmak ülke.

130 Adrian Otoi. Getting your Migration Analysis Together by Integrating Internal and International Migration // Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 149. – PP. 685-690 // URL.: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814049672>

FİNLANDIYA'DA HAYAT BOYU EĞİTİM

HÜLYA NARSAP¹³¹

ÖZET

Günümüz dünyasının küresel koşullarının ülkelerin birbirlerinden habersiz kalmasına olanak vermediği bir gerçektir. Ülkeler farklı sosyal, ekonomik, eğitimsel unsurlar barındırmaktadır. Farklı ülkelere has politikaların değerlendirilmesi ile ülkeler kendi geliştirilecek yönleri hakkında fikir sahibi olabilirler. Eğitim, ülkelerin refah düzeyini artırmaya ve geleceklerini güvence altına almaya yönelik politikalar geliştirdikleri alanlardan biridir. Ülkelerin eğitim sistemleri diğer ülkeler hakkında bilinmeye değer, merak uyandıran konulardan biridir. Bu durum sayesinde ülkeler, sistemlerindeki hatalı yönler denemiş ve doğru çözümler üretebilmektedir. Finlandiya, eğitim sistemindeki uygulamalar açısından örnek alınabilecek ülkelerden biridir. Bu nedenle 9-15 Nisan 2023 tarihleri arasında Erasmus Plus Projeleri kapsamında Finlandiya'da katıldığım eğitim ve gözlemlerim sonucunda edindiğim bilgilerden derlediğim araştırmamı bu kongrede diğer meslektaşarımla paylaşmak istiyorum. Araştırma kapsamında Finlandiya yetişkin eğitim sisteminin analiz edilmesi ve Türk yetişkin eğitim sistemine yönelik öneriler geliştirilmesi amaçladım. Çalışma nitel bir çalışma olup veri toplama tekniği olarak gözlem ve doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada; Finlandiya'da Yetişkin Eğitimi Merkezlerinin kendi eğitim konularını ve müfredatlarını oluşturabildiği, öğretmenlerini eğitebildiği görülmüştür. Yetişkin eğitiminin paralıdır 1000 den fazla kurs çeşidi bulunmaktadır. Açık Üniversite vb hizmetler vardır ve, mesleki eğitim kursları oldukça fazladır (%95 oranında). Çalışanları için iş güvenliği kursları düzenlendiği, herkes için eşit eğitim fırsat ve olanakları olduğu, öğrencilerin istek ve görüşlerine saygı duyulduğu tespit edilmiştir. Göçmenlerin eğitimi için yapılan çalışmalar, mesleki kurslar dil öğretimi, oryantasyon çalışmaları, mahallede yetişkin eğitimi uygulamaları sosyal faaliyetler aracılığıyla sürdürülmektedir. Bunun yanında sığınmacı ve göçmenlerin intibakını kolaylaştırmak üzere gönüllü aileler belirlenerek onlara destek olunmaktadır. Eğitim ortamlarının okul binalarıyla sınırlanmadığı, kültür merkezleri, kütüphaneler, parklar vs. aracılığıyla da sürdürüldüğü gözlemlenmiştir. Global yurttaş yetiştirmek için bireyin kişisel gelişimini destekleyici uygulamalar üzerinde durulmaktadır. Merkezler; Ülkedeki vatandaşlık becerileri ve toplumla ilgili kurslar, yaz üniversiteleri, çalışma merkezleri, spor enstitüleri, devlet liseleri ile ilgili konuları da içermektedir.

Anahtar Kelimeler: Finlandiya, Yetişkin Eğitimi, Göçmenlerin Eğitimi, Oryantasyon

¹³¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, hulyanarsap@gmail.com

FİNLANDIYA'DA HAYAT BOYU EĞİTİM

Günümüz dünyasının küresel koşullarının ülkelerin birbirlerinden habersiz kalmasına olanak vermediği bir gerçektir. Ülkeler farklı sosyal, ekonomik, eğitimsel unsurlar barındırmaktadır. Farklı ülkelere has politikaların değerlendirilmesi ile ülkeler kendi geliştirilecek yönleri hakkında fikir sahibi olabilirler. Eğitim, ülkelerin refah düzeyini artırmaya ve geleceklerini güvence altına almaya yönelik politikalar geliştirdikleri alanlardan biridir. Ülkelerin eğitim sistemleri diğer ülkeler hakkında bilinmeye değer, merak uyandıran konulardan biridir. Bu durum sayesinde ülkeler, sistemlerindeki hatalı yönler denemiş ve doğru çözümler üretebilmektedir. Finlandiya, eğitim sistemindeki uygulamalar açısından örnek alınabilecek ülkelerden biridir. Bu nedenle 9-15 Nisan 2023 tarihleri arasında Erasmus Plus Projeleri kapsamında Finlandiya'da katıldığım eğitim ve gözlemlerim sonucunda edindiğim bilgilerden derlediğim araştırmamı bu kongrede diğer meslektaşarımla paylaşmak istiyorum. Araştırma kapsamında Finlandiya yetişkin eğitim sisteminin analiz edilmesi ve Türk yetişkin eğitim sistemine yönelik öneriler geliştirilmesi amaçladım. Çalışma nitel bir çalışma olup veri toplama tekniği olarak gözlem ve doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada; Finlandiya'da Yetişkin Eğitimi Merkezlerinin kendi eğitim konularını ve müfredatlarını oluşturabildiği, öğretmenlerini kendilerini seçebildikleri görülmüştür. Yetişkin eğitimi paralıdır 1000 den fazla kurs çeşidi bulunmaktadır. Açık Üniversite vb hizmetler vardır ve mesleki eğitim kursları oldukça fazladır (%95 oranında). Çalışanlar için iş güvenliği kursları düzenlendiği, herkes için eşit eğitim fırsat ve olanakları olduğu, öğrencilerin istek ve görüşlerine saygı duyulduğu tespit edilmiştir. Göçmenlerin eğitimi için yapılan çalışmalar, mesleki kurslar dil öğretimi, oryantasyon çalışmaları, mahallede yetişkin eğitimi uygulamaları sosyal faaliyetler aracılığıyla sürdürülmektedir. Bunun yanında sığınmacı ve göçmenlerin intibakını kolaylaştırmak üzere gönüllü aileler belirlenerek onlara destek olunmaktadır. Eğitim ortamlarının okul binalarıyla sınırlanmadığı, kültür merkezleri, kütüphaneler, parklar vs. aracılığıyla da sürdürüldüğü gözlemlenmiştir. Global yurttaş yetiştirmek için bireyin kişisel gelişimini destekleyici uygulamalar üzerinde durulmaktadır. Yetişkin Eğitim Merkezlerinin konuları içerisinde; Ülkedeki vatandaşlık becerileri ve toplumla ilgili kurslar, yaz üniversiteleri, çalışma merkezleri, spor enstitüleri, devlet liseleri ile ilgili konular da bulunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Finlandiya, Yetişkin Eğitimi, Göçmenlerin Eğitimi, Oryantasyon

LIFELONG EDUCATION IN FINLAND

It is a fact that the global conditions of today's world do not allow countries to remain unaware of each other. Countries have different social, economic and educational elements, and by evaluating policies of different countries, countries can have an idea about their own aspects to be developed. Education is one of the areas where countries develop policies in order to increase their welfare and secure their future. The education systems of countries are one of the subjects that are worth knowing about other countries and that arouse curiosity about them. Thanks to this situation, countries can produce experienced and true solutions to the faulty aspects of their systems. Finland is one of the countries that can be taken as an example in terms of practices in the education system. For this reason, I would like to share my research, which I have compiled from the information I have gained as a result of my training and observations in Finland within the scope of Erasmus Plus Projects between April 9-15, 2023, with other colleagues in this congress. Within the scope of the research, I aimed to analyze the Finnish adult education system and develop recommendations for the Turkish adult education system. The study is a qualitative study and observation and document analysis techniques were used as data collection techniques.

The research pointed out that in Finland Adult Education Centers are able to determine their own training subjects and curricula, train their teachers. Adult education is paid, there are more than 1000 types of courses. There are services such as Open University etc. and there is a high number of vocational training courses (95%). Occupational safety courses are organized for employees, It was determined that there are equal educational opportunities and students' wishes and opinions are respected. Work for the education of migrants, vocational courses, language teaching, orientation activities, adult education practices in the neighborhood continue. In addition, volunteer families are identified and supported to facilitate the adaptation of refugees and migrants. It has been observed that educational environments are not limited to school buildings, but are also maintained through cultural centers, libraries, parks, etc. The emphasis is on practices that support the personal development of the individual in order to raise global citizen. Courses related to skills of citizenship and community, summer universities, study centers, sports institutes and issues related to public high schools are some of them.

Keywords: Finland,Adult Education, Migrant Education, Orientation

GİRİŞ

Ülkelerin eğitim sistemleri diğer ülkeler hakkında bilinmeye değer, merak uyandıran konular arasındadır. Bu durum sayesinde ülkeler, sistemlerindeki hatalı yönler denemiş ve doğru çözümler üretebilmektedir. Finlandiya, eğitim sistemindeki uygulamalar açısından örnek alınabilecek ülkelerden biridir. Bu nedenle 9-15 Nisan 2023 tarihleri arasında Erasmus Plus Projeleri kapsamında Finlandiya'da katıldığım eğitim ve gözlemlerim sonucunda edindiğim bilgilerden derlediğim araştırmamı bu kongrede diğer meslektaşlarımla paylaşmak istiyorum. Finlandiya ziyaretimizde okullar, yetişkin eğitimi merkezleri, halk kütüphaneleri ziyaret edilmiştir. Bu ziyaretlerde, öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır, Yetişkin eğitimi sistemleri ve göçmenlerin eğitimi üzerine seminerler alınmıştır. . Bütün bu deneyimler çalışmaya aktarılmıştır; çalışmanın bu yönüyle aynı

alandaki yapılan çalışmalara tamamlayıcı ve katkı sağlayıcı etkisi olacağı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında Finlandiya yetişkin eğitim sisteminin analiz edilmesi ve Türk yetişkin eğitim sistemine yönelik öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışma nitel bir çalışma olup veri toplama tekniği olarak;

- Gözlem
- Durum Analizi
- Görüşme
- Doküman incelemesi teknikleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Finlandiya

Finlandiya’da Yetişkin Eğitimi konusundan önce Finlandiya’da genel hayata ilişkin bazı unsurlardan söz etmek istiyorum. Böylece eğitime bakış açılarının daha iyi anlaşılacağını düşünüyorum. Finlandiya’nın Rusya sınırı yakınlarında ve kuzey kısmında iklimi oldukça soğuktur. Finlandiya’da günler oldukça uzun, geceler ise kısa El değmemiş ormanlara ve muhteşem manzaralı göllere sahip olan Finlandiya’da halk, boş vakitlerinde fiziksel aktiviteler ve yarışmalar düzenler. Göl kenarlarında sık sık doğa yürüyüşleri yapmaktan hoşlanırlar. Finlandiya halkı genel olarak mütevazı, hoşgörülü, saygılı, dakik, verdikleri sözü tutan insanlar olarak bilinmektedir(Özbek 2023).

Finlandiya okuma standartları ve kitap okuma oranlarının yüksek olduğu uzun tarihi bir geçmişe sahiptir. Aileler yüksek bir beklentiyle eğitime dâhil olmaktadır (Oates, 2010).Yılda kişi başına düşen kitap okuma oranı oldukça yüksek(Kişi başı ortalama 57 kitap) Finlandiya’da sosyal hak, güvenlik ve sağlık sistemleri çok gelişmiştir. Sağlık ve bakım hizmetleri konusunda en üst sırada yer alan ülkelerin başında gelmektedir. Birleşmiş Milletler’ in mutluluk endeksinde en mutlu ülkeler arasında Finlandiya başı çekmektedir.

Finlandiya’da üç kişi bir araya geldiği takdirde bir dernek kurabiliyor ve bir kişi birden fazla derneğe üye oluyor. Dijital alanda çok iyiler. Finlandiya büyük bir multi-kültürel ağa sahip. Finlandiya’nın en büyük kaynağı insan kaynağı olarak görülüyor. Okula gidilsin diye 3000 euro destek verilebiliyor. Finlandiya’nın eğitim yatırımları ülkenin dünyadaki en rekabetçi ve gelişmiş ekonomilerinden birisine sahip olmasında önemli rol oynamıştır. II. Dünya Savaşı öncesinde büyük oranda tarıma ve ormancılığa dayalı olan ülke ekonomisi sanayi devrimini yakalamakta geç kalmış olmakla birlikte sanayi devriminden sonra bilgi teknolojileri devriminin öncülerinden olmuştur.

Finlandiya’da Eğitim

Yetişkin Eğitimine geçmeden önce eğitim sistemleri hakkında genel bir bilgi vermek ve bu alanda yerinde ziyaret ettiğimiz okullarda gördüklerimi aktarmak istiyorum. Finlandiya’da her çocuğun özel ve yetenekli olduğu kabul ediliyor. Önemli olanın çocuğun- kişinin yeteneğinin hangi alanda olduğunun bilinmesi gerektiğini düşünüyorlar. Ülkede Ana Okulu zorunlu değil, ilkokul, orta ve lise zorunlu, .PISA sınavlarında en başarılı ülke olduğunu kuşkusuz hepimiz biliyoruz. PISA sınavlarında, öğrencilerin, matematik, fen bilimleri ve okumayla ilgili sahip oldukları bilgi ve becerilerin ne kadarını hayata geçirebildikleri, sorunlarla karşılaştıklarında ne kadarını uygulayabildikleri ölçülüyor. 2000 yılından beri uygulanan bu testin sonuçlarında en başarılı ülke hep Finlandiya çıkıyor (Uzkut-2017).

Finlandiya’da öğrencilere eğitim hayatlarının ilk altı yılında kesinlikle not verilmez. Çocuklar okullarında 16 yaşına kadar herhangi bir sınavla karşılaşmazlar. Öğrencilerin başarıları, gösterdikleri olumlu davranışlar ve yetenekleri doğrultusunda belirlenir. Fin eğitim anlayışında sınavların öğrencilerin öğrenme heyecanını azalttığı ve strese neden olduğu kanaati yaygındır(Özbek 2023).

Finlandiya’da okullarda yaparak ve yaparak öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı atölyeler öğrencilere, günlük hayatta kullandıkları bazı ürünleri kendilerinin üretebilmesi, kendilerine yetebilme fırsatı vermesi, onlara beceri kazandırması ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesi bakımından önemlidir. Aynı şekilde öğretmenlere ait derslikler, öğretmenlerin kendi istedikleri düzenlemeyi yapmalarına fırsat verirken, çalıştıkları ortamı sahiplenmelerini de sağlayabilir(Uludüz 2016).

Aileler çocuklarını genellikle mahallerinde yer alan okullara gönderler. Okul ile ev arası mesafe az olduğundan çocuklar okullarına yürüyerek giderler. Aileleriyle ya da servislerle okula gitmeyen çocuklar böylece bağımsızlığı ve kendilerine güvenmeyi erken yaşlarda deneyimlerler. Bazı kırsal bölgelerdeki okullarda ise öğrencilerin ulaşmaları servislerle ve ücretsiz olarak karşılanır. Finlandiya’da okulların en büyük destekçisi toplumdur. Eğitim sadece okulun ya da öğretmenlerin görevi değildir. Çevrenin eğitimin destekleyicisi olduğu görüşü hakimdir. Böylece Finlandiya’da okullar toplumla iç içe geçmiş ve birbirinden destek alan kurumlar olarak karşımıza çıkar. Finlandiya’da eşitlik kavramına son derece önem verilir. Bu yüzden eğitim hakkı herkes için eşittir. Finlandiya’da tüm eğitim giderleri (ders materyalleri de dahil) devlet tarafından karşılanır(Özbek-2023).

Finlandiya’da VILMA isimli bir program kullanılıyor ve çocuğun aldığı eğitimler, notları buradan görülebiliyor.

Gezdiğimiz okullarda dikkatimi çeken; ev ortamı gibi rahat dekore edilmiş olması. Sınıflarda ve ortak alanlarda çorapla geziliyor. Her dersin-öğretmenin kendi sınıfı var, öğrenciler sınıfları dolaşıyor ve böylece derslikler görsel ders materyalleri ile zenginleştirilmiş oluyor. Bir sınıfı iki öğretmen kullanabiliyor.

Müfredat yaparak-yaşayarak öğrenme prensibine göre düzenlenmiş. Öğrenciler sınıfta rahatça dolaşabiliyor. Öğretmen ve ders malzemelerinden bilgiler toplayabiliyor. Öğrenciler rahat ortamda evinde gibi öğrenmenin keyfini yaşıyor. Bunun başarıya etkisinin yüksek olduğunu düşünüyorum.

İngilizce kitapları akademik değil, konuşma ağırlıklı olduğunu gözlemledim. Öğrenciler son sınıfta ev işleri üzerine ders görüyor. Bunun için özel bir atölye hazırlanmış. Günümüzde gençlerin ev işlerine oldukça ilgisiz oldukları düşünüldüğünde. mutfak işleri, yemek, çamaşır, temizlik öğreniyorlar. El İşi Dersleri halen mevcut; Dikiş, örgü, çanta, atkı vb. ürünler yapıyorlar. Bu dersler geçmiş müfredatımızda bizde de vardı ve çok faydalı olduğunu düşünüyorum.



Kuoppanumen Koulukeskus Orta Okulu'n da Derslik ve Mutfak Atölyesi

Sınıfların koridora bakan tarafları tamamen cam- içerisi görülüyor. Şeffaf bir eğitim ortamı. Tüm sınıflarda Smart Akıllı Tahta ve Tepegöz mevcut mesela şu anda Türkiye'de Tepegöz pek kullanılmıyor. Öğretmen kaynağı hemen sınıfa yansıtabiliyor.



Kuoppanumen Koulukeskus Orta Okulu'n da Derslik ve El Sanatları Atölyesi

“Liderlik Eğitimi”

Büyük sınıflar küçük sınıflara rehberlik yapıyor. Lider çocuklar seçiliyor ve eğitiliyor. Alt sınıflarla çeşitli aktivitelere katılıyorlar. Satranç, bilardo vb.

Özellikle ailelerin yetersiz kaldığı durumlarda çok daha önemli ve faydasını gördüklerini belirtiyorlar. Çocuklar özellikle ailelerine söyleyemediklerini kendilerine yaşça yakın birine daha rahat ifade edebiliyorlar. Lider çocuklar rehberlik yapabilmeleri için önce bir eğitimden geçiriliyor. Bu sayede medya bağımlılığının önüne geçilmesi de önemli bir konu. Böylece ders çalışma alışkanlıkları, kötü alışkanlıklardan koruma gibi pek çok konuyu kolayca halledebiliyorlar.

Okulda dilek ve şikayetlerini QR kod uygulaması ile öğrenciler tarafından yönetime kolaylıkla bildirilmesi de gördüğümüz güzel bir uygulamaydı, öğrenciler yönetime gitmeye çekinebilirler böylece istek, öneri ve şikayetlerini kolayca iletebiliyorlar,

Finlandiya Eğitim Sisteminin Detayları		
Eğitim Şekilleri	Özellikleri	Önemi
Erken Eğitim	Çocuk yuvaları ve gündüz bakım evlerini kapsar. Haftada en az 20 saat eğitim verilir.	Çocukların ana dillerini geliştirmeleri ve sosyalleşmeleri için önemlidir.
Okul Öncesi Eğitim	6 yaşında başlar ve ücretsizdir. Harfler, Fince ya da İsveççe öğretilip oyun oynatılır.	Çocuğun ilköğretim eğitimine hazırlanması için önemlidir.
Temel Eğitim	Başlangıç yaşı 7 ve süresi 9 yıldır. Genellikle, aileler evlerine yakın olan okulları tercih eder.	Öncelikle çocukların öğrenme yetilerini ve sosyal yeteneklerini geliştirmek önemli hedeflerdir.
İkinci Derece Eğitim	Lise eğitimidir. Öğrencilerin ilgi alanlarına göre seçmeli dersler vardır.	Özellikle öğrencinin gelecekte hangi alana yöneleceği konusunda önemli bir dönüştürme aşamasıdır.
Yüksek Eğitim	Üniversite eğitimidir. Uzmanlık alanında bilgi ve beceri kazandırılır.	Öğrencinin mesleki kariyerinin başlayacağı eğitim düzeyidir.
Öğretmenin Rolü	Öğretmenler öğrencilere rehberlik yapar, onları motive eder ve destekler.	Öğrencinin eğitim hayatındaki başarısında öğretmenin rolü büyüktür.
Öğrenci Odaklılık	Ödev süreleri diğer ülkelere göre daha azdır. Öğrenciler derslerde kendi ilerlemesini takip eder.	Öğrencinin bağımsız düşünme becerilerinin geliştirilmesi için önemlidir.
Finlandiya'nın İklimi ve Eğitimi	Soğuk iklim kitap okuma alışkanlığını geliştirir.	Yüksek okuma oranı, genel eğitim seviyesine doğrudan katkı sağlar.
Öğretmenliğin Statüsü	Öğretmenlik mesleği ülkede yüksek statüye ve saygıya sahiptir.	Kaliteli bir eğitim için kaliteli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.
Eğitim Felsefesi	Finlandiya eğitim sistemi öğrencinin bütün yaşamını kapsayan bir eğitim prensibi izler.	Büyük resmi görmek ve hayatın her alanında başarılı olmak için geniş bir eğitim felsefesine ihtiyaç vardır.

Finlandiya'da Öğretmenler

Finlandiya'da motivasyonu yüksek öğrenciler en yüksek maaşı almayacaklarını bildikleri halde, gene de öğretmenlik mesleğini saygınlığı ve kutsallığı nedeniyle tercih ediyorlar. Üniversitelere başvuranların sadece onda biri öğretmenlik hakkı kazanıyor. En az iki alandan mezun olmak zorundalar. Öğretmen olabilmek için 6 yıl eğitim almak gerekiyor. Lisansüstü lisans veya doktora ve idari tecrübeye sahip olmak öğretmenlik mesleğinde çok önemli görülmektedir. Öğretmen eğitime devam etmek bu sebeple teşvik edilmektedir. Öğretmenler maaşlarla ilgili anlaşmalarının bir parçası olarak her yıl hizmet içi eğitimde katılmak zorundadırlar. Finlandiya öğretmenleri, hizmet içi eğitimi mesleklerine ve kendilerine verilen bir değer olarak değerlendirmektedir (Ruismäki-2017)

Öğretmenler üniversiteden en az iki farklı branştan mezun olurlar. Böylece okullarda coğrafya dersi öğretmenin biyoloji dersine de girebildiği görülmektedir. Bu durum öğretmenlere disiplinler arası ve etkileşimli bir ders işleme kolaylığı sağlar.

Öğretmenler öğrencileri bilmedikleri ve ilgi duymadıkları bir konu hakkında fikir sahibi olmaya zorlamak yerine, öğrencilere kendi yeteneklerini keşfettirerek ilgi duydukları alanda kendilerini geliştirmeye teşvik ederler.

Öğretmenlerin;

- Öğrencilerle iyi ilişkiler kurma
- Çocukların düzeyine inebilme
- Dünya’da ki gelişmeleri takip etme
- Araştırmacı bir kişiliğe sahip olma
- Empati kurabilme becerilerine sahip olmaları gerekiyor.

Finlandiya’da Yetişkin Eğitimi

Finlandiya eğitim sisteminin çıkmazları yoktur. Öğrenciler her zaman bir üst eğitim seviyesine doğru ne olursa olsun seçim yapabilmekteler. Finlandiya’da eğitimsel amaçlar, politikalarda öncelikleri oluşturmaktadır. Formal eğitimin yanı sıra, her yaşa yönelik çok yönlü çok boyutlu eğitim yapılmaktadır. Örgün ve yaygın eğitim imkânları bütün yaş grubundaki insanlar için çeşitli kurumlarda yaygın olarak düzenlenmektedir. Yetişkinlerin gelecek nesilleri yetiştirmedeki katkısı göz önünde bulundurularak yetişkinlerin eğitimi bireysel öğrenme planları doğrultusunda programlanmaktadır. Hayat boyu öğrenme felsefesinin önemli bir ilke edinildiği Fin toplumunda yetişkin eğitimine büyük önem verilmektedir(Uludüz-2016) Zorunlu eğitim alanından çıktıktan sonra kişiler yeniden eğitim olanağına kavuşabilmekte ve yeni meslekler ve yeterlilikler kazanabilmekteler. Eşitlikçi anlayışın hâkim olduğu toplumun refah sistemi, toplumda hâkim olan okuma kültürü ve yaşam boyu öğrenme ilkesi başarıda önemli bileşenlerdir(Uludüz 2016). Finlandiya'nın yetişkin eğitiminin sürdürmesinin uzunca bir tarihi olduğu görülür. Bu amaçla ilk çalışmanın 1889’da başlamıştır.

Tüm yetişkinlerin değişen işgücü piyasalarına uyum sağlaması, özellikle çalışma ömrünü uzatmak, istihdam oranı, verimliliği artırmak ve çok kültürlülüğü uygulamak için hayat boyu öğrenme koşulları sürekli güncellendiği görülmektedir(Akdoğan 2017).

Eğitimdeki eşitlik Fin eğitiminin temel konusudur. Yetişkin eğitimi hariç olmak üzere eğitimde paradan söz etmek söz konusu bile değildir. Öyle ki yetişkin eğitiminde fırsatları sağlamak için kredi ve hibelere başvurulduğu görülmektedir (Akdoğan 2017).

Genç insanların meslek seçiminde desteklenmesi önemli. olduğu en basit işte bile belgenin şart olduğu görülmüştür; kuaför, garson vb. kimse belgesiz çalışamaz. Milli Eğitim bütçesinin %7 si HBÖ için ayrıldığı, Herkes için eşit eğitim fırsat ve olanakları olduğu, öğrencilerin istek ve görüşlerine saygı duyulduğu tespit edilmiştir.

Finlandiya’da Yetişkin Eğitimi Merkezlerinin kendi eğitim konularını ve müfredatlarını oluşturabildiği, Öğretmenlerini kendilerinin seçebildikleri görülmüştür. Yetişkin eğitimi paralıdır 1000 den fazla kurs çeşidi bulunmaktadır. Açık Üniversite vb hizmetlerin olduğu, Mesleki eğitim kursları oldukça fazla olduğu (%95 oranında) görülmüştür.

Global yurttaş yetiştirmek için bireyin kişisel gelişimini destekleyici uygulamalar üzerinde durulduğu görülmüştür.

Çalışma koşulları ve değişen dünya standartlarına göre öğrenme fırsatları yeniden dizayn ediliyor. 18-64 yaş arası yetişkin öğrenci olarak kabul ediliyor.

Yetişkin Eğitimi:

- Yüksek Okullar
- Yetişkin Eğitimi Merkezleri
- Çalışma Merkezleri
- Yaz Üniversiteleri
- Spor Üniversiteleri
- Göçmenler için Dil Eğitimi
- Okuma-Yazma Eğitimi
- Gönüllü Kurslar
- Hobi Kursları
- Çalışma Kursları
- Akşam Kursları,
- Akşam Okulları,
- Seminerler aracılığı ile sağlanıyor.
- Hapishanelerde de eğitim veriliyor.



Helsingin Aikuisopisto Yetişkin Eğitimi Merkezi

Yetişkin Eğitim Merkezlerinin konuları içerisinde; Ülkedeki vatandaşlık becerileri ve toplumla ilgili kurslar, yaz üniversiteleri, çalışma merkezleri, spor enstitüleri, devlet liseleri ile ilgili konular da bulunmaktadır.

Eğitim ortamlarının okul binalarıyla sınırlanmadığı, kültür merkezleri, kütüphaneler, parklar vs. aracılığıyla da sürdürüldüğü ve bu faaliyetlerin yürütülmesi ilgili süreçlere dahil edildiği gözlemlenmiştir.

Yetişkin Eğitiminde Önemli bir konu olan;

İş Gücü Piyasasının gerektirdiği eğitimler veriliyor;

- Çalışma hayatına hazırlama,
- Üst eğitime hazırlama
- Tecrübe kursları denen kişisel bilgi kursları
- Çalışanlar için iş güvenliği kursları düzenlendiği,

Yetişkin Eğitimi ana konuları arasında; Yetişkinler için Mesleki Eğitimi, Yetişkin Göçmenlerin Eğitimi,

Hobi kursları, Yaz kursları olduğu görülüyor.

Projeler, araştırma ve geliştirme aktiviteleri eğitime dahil alanda staj imkanı sunuluyor.

Mesleki Eğitim kursları ağırlıkta %95 oranında.

Özellikle hobi kursları paralı ve akşamları geliniyor. Spor, dans, müzik, tiyatro, el sanatları, medya becerileri geliştirme kursları mevcut.



Helsingin Aikuisopisto Yetişkin Eğitimi Merkezi

EEDTA Yetişkin Eğitimi Merkezi

Çok Kültürlülük ve Yetişkin Eğitimi Merkezleri

Çok Kültürlü Eğitim son dönemde pek çok ülkede kritik rol oynuyor. Finlandiya 600 yıl önce İsveç'e bağlıydı ve önceleri çok kültürlü bir ülke değilken 1919 yılında göç almaya başlamış. Bundan sonra nüfusta artış olmuş göçmen sayıları gittikçe artıyor 2050 de 1-1,2 milyon yabancı barınıyor olacak. Hükümet bu nedenle çok kültürlülüğü ele almak zorunda.

Göç alma oranlarına bakıldığında sıralama bu şekilde;

- Sovyet Sosyalist Birlikleri(Litvanya vb.)
- Estonya
- Irak
- Somali
- Yugoslavya
- Çin
- Vietnam
- Afganistan
- Türkiye
- Hindistan
- Rusya
- Tayland
- İran
- Suriye
- İsveç
- Filipinler
- Polonya
- Romanya
- Almanya

Rusya, Estonya, Ukrayna(Özellikle savaştan sonra artış var) Somali en çok göç alınan ülkeler arasında

Finlandiya'da ziyaret ettiğimiz dönemde 6000 kadar Türk olduğu belirtildi.

Çok Kültürlü Eğitimin Faydalarına bakıldığında; Demokrasi, farklı perspektiflerden bakma becerisi, ortak problemleri anlama, kritik düşünme becerisi geliştirme, ön yargıları kırma, empati yapabilme, açıklık, iletişim farkındalığı, adaptasyon sorunlarını aza indirme birbirini tanıdıkça ön yargıların da kalkacağına inanmaktalar.

Göçmenlerin Eğitimi

- Dil Öğretimi (Fince A-B-C olarak aşamalı veriliyor)
- Okuma yazama Eğitimi
- Oryantasyon Eğitimi

Göçmenlerin sayıları gittikçe artıyor ve hükümet çok kültürlülüğü ele almak zorunda yoksa nefret ve ırkçılık sorunları ortaya çıkabiliyor.

Ülkemizi seviyor ve güvenli bir yer olmasını istiyorlarsa bir takım önlemler almak zorunda olduklarını ifade ediyorlar. Eğitimler önemli, özellikle hafta sonları daha yoğun; okuma-yazma, resim, el sanatları, müzik, yabancı dil, spor, ekonomi, bilgisayar vb. ücretsiz kurslar, seminerler düzenleniyor.

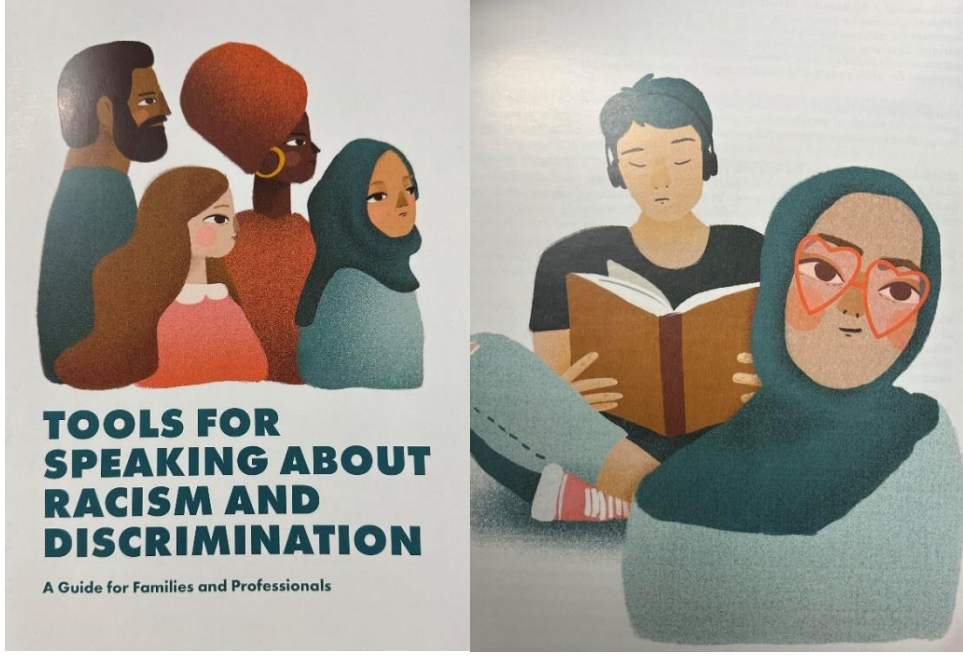
Çok kültürlülük hayat boyu öğrenme koşullarını etkilemiş. Göçmenlerin eğitimi için yapılan çalışmalar, mesleki kurslar dil öğretimi, oryantasyon çalışmaları, mahallede yetişkin eğitimi uygulamaları ve sosyal faaliyetler aracılığıyla sürdürülmektedir. Bunun yanında sığınmacı ve göçmenlerin intibakını kolaylaştırmak üzere gönüllü aileler belirlenerek onlara destek olunmaktadır. Göçmenler farklı bir ülkede oldukları için stres duyuyorlar. Ekonomik şartlar, dil bilmeme onlarda travmaya neden oluyor. Kültür farkı-dil farkı nedeniyle yeterince sosyalleşemiyorlar.

Göçmen Eğitim Merkezi

Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı bir kurum olarak ülkede çok kültürlülüğün doğabilecek sorunları aza indirebilmek için uğraşılıyor. Göçmenlerin doğru eğitimi almasını önemsiyorlar. Özellikle çocukların iyi bir eğitim almasını önemsiyorlar. Madalyonun bir yüzünde aileler var, bir yüzünde çocuklar. Özellikle çocukların aile ve öğretmenlerin yönlendirmesinden öte kendileri ne istiyor. Aileler bazen çocukları zorlayabiliyor. Doktor olmalarını, mühendis olmalarını isteyebiliyorlar. Bu konularda gerektiğinde kendi ana dillerinde destek veriliyor. Ailelerle konuşuluyor çocuğun özelliklerini tanımaları ve bu yönde desteklemeleri bekleniyor.

Geliştirdikleri bir proje ile kültürel farklılıklardan dolayı yaşanan hassaslıklara rehberlik yapıyorlar. Ülkenin güvenilir bir yer olmasını istiyorlar. Göçmen entegrasyon süreçlerinde 4 yıla yayılan bir program oluşturulmuş. Göçmen entegrasyon süreci içinde en önem verilen konu anadil (Fince/ İsveççe) öğretimini sağlamak. Kurumdan her ay yaklaşık 10.000 göçmen destek alıyor. Destek almaya gelen göçmenler arasında; çalışmaya gelenler, eğitime gelenler, aile birliği için gelenler, Suriye, Ukrayna gibi savaştan kaçanlar da mevcut. Savaştan kaçanlar öncelikle 1 yıl ile 5 yıl arası kamplara alınıyor çeşitli eğitimler veriliyor, dil eğitimi önemli. Birebir görüşmeler de yapılıyor.

Yaşam boyu öğrenme kapsamında göçmenlerin eğitiminin mesleki yeterlilik geliştirmenin yanı sıra hobi alanlarıyla desteklenmesi de önemli. Göçmenlerin meslek edindirme süreçlerinde staj imkanı ve iş temini sağlanması. Yüksek öğretim süreçlerine dahil olmada göçmenlere yeterlilikleri doğrultusunda eğitim imkanı sağlanması önemli konular arasında.



Finlandiya 'da göçmenler için hazırlanan broşürlerden bir örnek

Mahalle Kültürü

Mahallede yetişkin eğitimi uygulamalarının sosyal faaliyetler aracılığıyla sürdürülmesi için gönüllü aileler var. Göçmen aileleri gönüllü ailelerle ilişkilendiriyorlar ve onlarla doğal yollarla vakit geçirirken şunu şöyle yap böyle yapmalısın demeden-doğruyu görmelerini ve öğrenmelerini sağladıklarını ifade ediyorlar. Hayatın akışı içerisinde destek oluyorlar. Göçmen ailelerin sosyalleşirken (Spor yaparken, oyun oynarken, kahve içerken vb) dili daha iyi öğrendiklerini fark etmişler. Yeni topluma adaptasyonda ailelere çok iş düştüğü görülüyor.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

- Finlandiya'da en çok dikkati çeken konu Eğitim-Öğretim ortamlarının materyal zenginliğidir. Bu durum yaparak-yaşayarak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Okullarda yaparak yaşayarak öğrenme alanları zenginleştirilmelidir. Bu doğrultuda öğrenci becerilerinin gelişimini sağlayacak atölye ve derslikler, araç gereç yönünden donanımlı hale getirilmelidir.
- Finlandiya'da motivasyonu yüksek öğrenciler en yüksek maaşı almayacaklarını bildikleri halde, gene de öğretmenlik mesleğini saygınlığı ve kutsallığı nedeniyle tercih ettikleri görülmüştür.

- Türkiye'de öğretmen eğitiminde uygulama derslerinin yıllara yayılması, sayısının artırılması, elemanın üniversiteye girişte yapılması ve öğretmenlik bölümüne seçilen öğrencilerin öğretmenliğe yatkınlığını belirleyen bir değerlendirmeye tabi tutulması ve öğretmenlik için alanında yüksek lisans istenmesi öğretmen niteliklerinin yükseltilmesine katkı sağlayacaktır.
- Finlandiya'da öğretmenler üniversiteden en az iki farklı branştan mezun olmaktadır. Böylece okullarda coğrafya dersi öğretmenin biyoloji dersine de girebildiği görülmektedir. Bu durum öğretmenlere disiplinler arası ve etkileşimli bir ders işleme kolaylığı sağladığı gibi okulların öğretmen ihtiyacı da kolaylıkla karşılanabilmektedir.
- Öğretmenlerin kendi müfredatını oluşturduğu görülmüştür. Bu eğitimde serbestlik ve araştırmaya teşvik sağlamaktadır. Güncel konuları yakalamayı kolaylaştırmaktadır.
- Öğretmenler öğrencileri bilmedikleri ve ilgi duymadıkları bir konu hakkında fikir sahibi olmaya zorlamak yerine, öğrencilere kendi yeteneklerini keşfettirerek ilgi duydukları alanda kendilerini geliştirmeye teşvik ederler.
- Kişinin hayatı boyunca aldığı eğitimlerin dijital bir portfolyo'da tutulmasını ve alınan tüm eğitimlerin ve kazanılan becerilerin değerlendirilmesini sağlayabiliriz.
- Mesleki Yeterlik Sisteminin tam çalışır hale getirilerek alanında belgesi olmayana iş verilmeyerek mesleki eğitime teşvik edebiliriz.
- Finlandiya'da öğrencilerin son sınıfta ev işleri üzerine ders görüyor olmaları önemli bir örnektir. Mutfak işleri, yemek, çamaşır, temizlik gençlerin isteksiz oldukları konular arasındadır. Bu sayede gençlere alışkanlık ve beceri kazandırılabilir.
- Gençler el işleri ve ev işleri konusunda çok az beceriye sahip olarak yetişiyor. Şu anda Finlandiya'da hala uygulanan, geçmiş dönemlerde eğitim sistemimizde görülen -El İşi Dersleri-yeniden müfredata konabilir.
- Ülkemizde de yabancı okulların büyük çoğunluğunda görülen Akran grup mentörlüğü «Liderlik Eğitimi» büyük sınıfların küçük sınıflara rehberlik yapmaları davranışı ülkemizde örnek alınabilir.
- Finlandiya'da eğitimin okul binaları ile sınırlı kalmadığı, parklar, bahçeler, spor alanları vb pek çok yerde gerçekleştiği görülmüştür. Ülkemizde de yetişkin eğitiminde merkez dışı pek çok kurum ve alanlar yetişkin eğitimi için kullanılmaktadır. Daha çok kurumun hatta özel kurumlarında belirli anlaşmalar çerçevesinde kullanılabilmesi adına girişimlerde bulunulmalıdır.
- Finlandiya'da Okulların ve Yetişkin Eğitimi Merkezleri'nin bütçelerinin bakanlık tarafından yerel yönetime çıkarılması ve bölge belediyeleri tarafından okula aktarımının sağlanması söz konusudur.
- Yetişkin eğitiminde; her iki ülkede dil öğretimi, okuma yazma eğitimi, oryantasyon eğitimi önem verilen konular arasındadır. Hobi kursları, meslek kursları her iki ülkede de mevcut, iş gücü piyasasını destekleyen eğitimler mevcuttur.
- Yetişkin eğitimi kalkınmada önemli faktörlerden biri olarak nitelendirilmektedir. Finlandiya'da iş gücü piyasasının daha çok işin içine katıldığı ve bu alanda daha fazla eğitimler verildiği görülmüştür. Fakat Türkiye'de yetişkin eğitimi üretime dönük, ekonomi ve kalkınmaya dönük bir işlevinin sınırlı olduğu görülmektedir. Yetişkinlerin eğitiminin kapsamı sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler doğrultuda okuma-yazma öğretimi, hobi kurslarından öte kalkınmayı destekleyen eğitimler olmalıdır.

- Finlandiya’da Yaşam boyu eğitim ihtiyaçlarının ve modüllerin yerel yöneticilerin, eğitimcilerin, vatandaşların katılımıyla belirlenmesi örnek bir uygulamadır çok yönlü bir katılımı ihtiyaçların çok daha iyi tespit edilebileceği kalkınmada önemli rol oynayacağı öngörülmektedir.
- Finlandiya’da yaşam boyu öğrenme kapsamında eğitimcilerin eğitiminin sendikaların da katılımıyla gerçekleştirilmesi öğretmen eğitime verilen önemi göstermektedir.
- Bilgisayar ve dijitalleşme yetişkin eğitiminde her iki ülkede de güncel ve önem verilen konular arasındadır.
- Finlandiya’da kültürel farklılıklara saygı duymak ve bu farklılıkları ortadan kaldırmak adına pek çok faaliyet yürütülmektedir. Göçmenlerin dil problemleri nedeniyle eğitim eksikliği ve sosyalleşme eksikliği ve bunu gidermeye yönelik yetişkin eğitimleri ülkemizde de mevcut Son yıllarda çok fazla göç almaya başlayan bir ülke olduğumuz düşünülürken kültürel farklılıklara daha saygılı olmak adına eğitimlerin sayısını arttırmalıyız.
- Finlandiya’da sivil toplum örgütlerinin göçmen entegrasyonunda etkili biçimde kullanılmakta olduğu görülmüştür. Ülkemizde de bu uygulama mevcuttur, daha çok sivil toplum kuruluşunun bu konuda eğitimcilere destek vermesi sağlanmalıdır.
- Finlandiya’da “Mahalle Kültürü” sayesinde göçmen aileleri gönüllü ailelerle ilişkilendirerek hayatın akışı içerisinde uyum sağlamak durumunda oldukları yaşayış kuralları kolaylıkla öğretebildiklerini görüyoruz. . Ülkemizde göçmenlerin oryantasyonuna katkı sunmak amacıyla mahalle kültürü-gönüllü aileler belirlenebilir.
- Başarıları ile öne çıkan ülkelerin yaptıkları yeni uygulamalar izlenmeli, yenilikler zaman kaybetmeden uygulanılmaya çalışılmalıdır

KAYNAKÇA

Oates, Tim (2010). "Could do better: Using international comparisons to refine the National Curriculum in England". Cambridge Assessment.

Ruismäki H. (2017) Helsinki Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi Prof.Dr. Heikki Ruismäki’nin seminerinden

Hatice Uludüz (2016) Finlandiya ve Türkiye Temel Eğitim Sistemine Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım-Doktora tezi

Akdoğan A. (2017) Tüm yönleriyle Fin Eğitim Sistemi

<http://www.egitimtercihi.com/okulgazetesi/20413-dr-ali-akdogan-tuem-yoenleriyle-fin-egitim-sistemi.html>

Özbek A. (2022) [ABDULKADİR ÖZBEK https://abdulkadirozbek.com.tr/finlandiya-egitim-sistemi/2022/06/23](https://abdulkadirozbek.com.tr/finlandiya-egitim-sistemi/2022/06/23)

Gelen İ. (2017) Eğitim ve Rehberlik Makaleleri, 19 Mayıs Üniversitesi

Uzkut (2017) Yaşam Boyu Öğrenmeye Odaklanmak

SAĞLIKLI BESLENMEYİ DRAMA İLE ÖĞRENIYORUM

ÖZNER BİÇAKCI¹³², ÖZLEM ERDOĞAN¹³³

ÖZET

Özet: Beslenme insan için enerji kaynağı olmakla birlikte, yaşam kalitesini sürdürebilmek için de temel faktörlerdendir. Her türlü hastalık ile pandemik hastalıklardan korunabilmek adına da büyük önem taşımaktadır. Günümüzde bu konuda bilinçli bireyler yetiştirmek, sağlıklı bir nesil adına ihtiyaç halini almıştır. Çünkü reklamların, çevre faktörlerinin, bağımlılık yaratan lezzet duygusunun ve arkadaşlarının etkisiyle sağlıklı beslenen çocuk öğrendiklerini uygulamaya geçirememektedir. Öğretmenler, çocuklara evlerinde ya da okul dışında müdahale edememekte; öğrenim seviyesi düşük olan veya bilinçsiz veliler de öğrenciyi yeterince aydınlatamamaktadır. Beslenme konusu defalarca klasik yöntemlerle anlatılmış, filmler ve videolar izletilmiştir. Bunlara rağmen öğrencilerin yine aynı tip beslendiği, yaşam alanlarında sağlıklı besinlere yöneldikleri izlenmiştir. Öğrenciler bu yöntemlerle öğrendiklerini kısa süreliğine akıllarında tutmakta; öğrenme sürecini daha tamamlamadan unutmaktadır. Bu verilere dayalı olarak; yaparak, yaşayarak, yorumlayarak ve uygulayarak öğrenmenin, kalıcı öğrenme metodlarından en önemlisi olduğu gözlemlenmiştir. Okullarımızda 4.sınıf öğrencileri ile yapılan incelemelerimiz sonucunda; çocuklarımızın sürekli hastalandığı ve derse gelemedikleri tespit edilmiştir. Velilerle bireysel ve toplu görüşmeler yapılarak nedenleri araştırılmış; öğrencilerin sürekli sağlıklı olmayan besinleri yediklerini, bağımsızlığı geliştirici besinler tüketmediklerini ve çoğunun atıştırmalıklarla zamanlarını geçirdikleri konusunda geri dönüş alınmıştır. Neticede okula devam etmekte sorun yaşayan, hem sağlıklı hem de başarısız bir abur cubur nesli yetiştiği görülmektedir. Bu da aktif öğrenmenin en güzel yöntemlerinden biri olan, hatta bizce en önemlisi olan yaratıcı dramaya bizi sevk etmiştir. Hedefimiz, beslenme eksikliğinden sağlık problemi yaşayıp, derslere devam edemeyen öğrenci sayısını azaltmak; beslenme konusunda kendinden sonra gelecek nesiller için rol model olan ve çevresini bilinçlendiren öğrencilerin yetişmesini sağlamak olmuştur. Bu çalışmada öğrenciye açık uçlu olmak üzere, ön test ve son test uygulanmıştır. Uygulama haftada 2 saat (120 dakika) olmak üzere, 6 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Süreç içerisinde doğaçlama, rol oynama, dramatizasyon, rol değiştirme, bilinç koridoru, röportaj ve rol kartları tekniklerinden; değerlendirme sürecinde de afiş, istasyon ve sihirli mikrofon tekniklerinden faydalanılmıştır. Son testte elde edilen yüzde 90,35'lik başarı oranı ve öğrenci ifadeleri ile velilerden gelen olumlu dönüşler sayesinde hedefe ulaşıldığı belirlenmiştir. Ayrıca sınıf bazında Fen Bilimleri dersi, "Besinlerimiz" ve "Bilinçli Tüketici Olma" konu kazanımlarında anlamlı bir farkındalık gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, sağlık, beslenme, drama

¹³² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, oznur44@gmail.com

¹³³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, onurd7744@gmail.com

SAĞLIKLI BESLENMEYİ DRAMA İLE ÖĞRENYORUM

Öznur BIÇAKCI¹³⁴, Özlem ERDOĞAN¹³⁵

ÖZET

Beslenme insan için enerji kaynağı olmakla birlikte, yaşam kalitesini sürdürebilmek için de temel faktörlerdendir. Her türlü hastalıktan özellikle pandemik hastalıklardan korunabilmek adına büyük önem taşımaktadır. Günümüzde bu konuda bilinçli bireyler yetiştirmek, sağlıklı bir nesil adına ihtiyaç halini almıştır. Çünkü reklamların, çevre faktörlerinin, bağımlılık yaratan lezzet duygusunun ve arkadaşlarının etkisiyle sağlıklı beslenen çocuk öğrendiklerini uygulamaya geçirememektedir. Öğretmenler, çocuklara evlerinde ya da okul dışında müdahale edememekte; öğrenim seviyesi düşük olan veya bilinçsiz veliler de öğrenciyi yeterince aydınlatamamaktadır. Beslenme konusu defalarca klasik yöntemlerle anlatılmış, filmler ve videolar izletilmiştir. Bunlara rağmen öğrencilerin yine aynı tip beslendiği, yaşam alanlarında sağlıklı besinlere yöneldikleri izlenmiştir. Öğrenciler bu yöntemlerle öğrendiklerini kısa süreliğine akıllarında tutmakta; öğrenme sürecini daha tamamlamadan unutmaktadır. Bu verilere dayalı olarak; yaparak, yaşayarak, yorumlayarak ve uygulayarak öğrenmenin, kalıcı öğrenme metotlarından en önemlisi olduğu gözlemlenmiştir. Okullarımızda 4.sınıf öğrencileri ile yapılan incelemelerimiz sonucunda; çocuklarımızın sürekli hastalandığı ve derse gelemedikleri tespit edilmiştir. Velilerle bireysel ve toplu görüşmeler yapılarak nedenleri araştırılmış; öğrencilerin sürekli sağlıklı olmayan besinleri yediklerini, bağımsızlığı geliştirici besinler tüketmediklerini ve çoğunun atıştırma alışkanlıklarıyla zamanlarını geçirdikleri konusunda geri dönüt alınmıştır. Neticede okula devam etmekte sorun yaşayan, hem sağlıklı hem de başarısız bir abur cubur nesli yetiştiği görülmektedir. Bu da aktif öğrenmenin en güzel yöntemlerinden biri olan, hatta bizce en önemlisi olan yaratıcı dramaya bizi sevk etmiştir. Hedefimiz, beslenme eksikliğinden sağlık problemi yaşayıp, derslere devam edemeyen öğrenci sayısını azaltmak; beslenme konusunda kendinden sonra gelecek nesiller için rol model olan ve çevresini bilinçlendiren öğrencilerin yetişmesini sağlamak olmuştur. Bu çalışmada öğrenciye açık uçlu olmak üzere, ön test ve son test uygulanmıştır. Uygulama haftada 2 saat (120 dakika) olmak üzere, 6 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Süreç içerisinde doğaçlama, rol oynama, dramatizasyon, rol değiştirme, bilinç koridoru, röportaj ve rol kartları tekniklerinden; değerlendirme sürecinde de afiş, istasyon ve sihirli mikrofon tekniklerinden faydalanılmıştır. Son testte elde edilen yüzde 90,35’lik başarı oranı ve öğrenci ifadeleri ile velilerden gelen olumlu dönütler sayesinde hedefe ulaşıldığı belirlenmiştir. Ayrıca sınıf bazında Fen Bilimleri dersi, “Besinlerimiz” ve “Bilinçli Tüketici Olma” konu kazanımlarında anlamlı bir farkındalık gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: eğitim, sağlık, beslenme, drama

I LEARN HEALTHY NUTRITION THROUGH DRAMA

ABSTRACT

¹³⁴Uzm. Öğretmen, Şehit Albay İbrahim Karaoğlanoğlu İlkokulu, Ankara, oznur44@gmail.com

¹³⁵Okul Müdürü/Uzm.Sınıf Öğrt., Şehit Onur Doğan İlkokulu, Ankara, yigithanatalay@hotmail.com

Although nutrition is a source of energy for humans, it is also one of the basic factors to maintain quality of life. It is also of great importance in order to be protected from all kinds of diseases and pandemic diseases. Nowadays, raising conscious individuals on this issue has become a necessity for a healthy generation. Because under the influence of advertisements, environmental factors, addictive taste sensations and friends, the child who is unhealthy is unable to put into practice what he has learned. Teachers cannot intervene with children at home or outside of school; Parents with a low level of education or who are unaware cannot adequately enlighten the student. The subject of nutrition was explained many times using classical methods, and films and videos were shown. Despite these, it has been observed that students still eat the same type of food and turn to unhealthy foods in their living spaces. Students retain what they learn with these methods for a short time; He forgets the learning process before completing it. Based on this data; It has been observed that learning by doing, experiencing, interpreting and applying is the most important of the permanent learning methods. As a result of our investigations with 4th grade students in our schools; It has been determined that our children constantly get sick and cannot come to class. The reasons were investigated by individual and group interviews with the parents; Feedback was received that students constantly eat unhealthy foods, do not consume immunity-enhancing foods, and most of them spend their time with snacks. As a result, it seems that a junk food generation is growing up that has problems attending school and is both unhealthy and unsuccessful. This has led us to creative drama, which is one of the best methods of active learning and, in our opinion, the most important one. Our goal is to reduce the number of students who have health problems due to malnutrition and cannot attend classes; Our aim is to raise students who will be role models for future generations in nutrition and raise awareness of their environment. In this study, an open-ended pre-test and post-test were administered to the student. The application was carried out for 2 hours (120 minutes) per week, over a period of 6 weeks. During the process, improvisation, role playing, dramatization, role reversal, consciousness corridor, interview and role card techniques; Poster, station and magic microphone techniques were used during the evaluation process. Thanks to the 90,35 percent success rate obtained in the post-test and the positive feedback from students and parents, it was determined that the goal was achieved. In addition, a significant awareness was observed in the Science course, "Our Food" and "Being a Conscious Consumer" subject achievements on a class basis.

Key Words: education, health, nutrition, drama

GİRİŞ

Beslenme denilince akla insanoğlunun temel ve yaşamsal ihtiyacını gidermesi, bu ihtiyacı giderirken de vücuda zarar vermeyen yiyecek ve içeceklerden faydalanması gelmektedir. Tarihte de bu konu akıllarda birçok soru işareti bırakmış, uzmanlar bu konu ile ilgili çalışmalar yapmışlardır. Özellikle "İlk çağlardan beri insanlar nasıl beslenmiş?", "Olması gereken beslenme şekli nedir?", "Yeterli ve dengeli beslenme nasıl olmalıdır?" şeklindeki sorular ise günümüzde hala tartışılmaktadır. ABD Ulusal Bilimler Akademisi Yayınları (PNAS)'nda yayımlanan araştırmayı kaleme alanlardan Dr. Zeresenay Alemseged'e göre, bir organizmanın fizyolojisini, davranışını ve çevre ile etkileşimini etkileyen en önemli faktör beslenmedir. Buradan anlaşılan, insanlığın yaşamsal döngüsünü en sağlıklı ve verimli bir biçimde tamamlaması için düzgün bir beslenme şekline ihtiyacı vardır. İşte bu durumda da karşımıza çıkan soru, düzgün ve ihtiyaç duyulan beslenme nedir? İnsanın nasıl beslenmesi gereklidir?

“İlk insanların beslenme kültürlerinin bitkisel temelli olduğu bilirse de vejetaryenliğe ilişkin çok eski yıllara ait bilgiler yeterli değildir (Özcan ve Baysal,2016). Buna karşılık BBC'nin 2013'te yaptığı açıklamaya göre de, nesli tükenmiş ilk insan fosillerinin dişleri üzerinde yapılan incelemeler, insanların 3,5 milyon yıl önce beslenme zincirine otsu bitkileri ve muhtemelen 'hayvanları' da eklediğini ortaya koymuştur. Bu ifadeler hem bitkisel hem de hayvansal beslenmeye dikkat çekmektedir. Ayrıca günümüz koşullarında insanların beslenme şekillerine bakıldığında da hem hayvansal hem de bitkisel beslenmenin dengesinin sağlanması fikri ağır basmaktadır.

İnsan yavrusunun diğer pek çok canlı gibi, doğar doğmaz doğaya adapte olamadığını düşünürsek; beslenme konusunda da ebeveynlerin yönlendirmelerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Sağlıklı beslenme konusunda birçok ebeveynin çocuğuna karşı özen gösterdiği, dikkatli olduğu görülmektedir. İşte bu bilinçli olduğu düşünülen insanların doğal, kalori değeri düşük, enerji oranı yüksek besinlere yöneldiği görülmektedir. Maalesef bu konuda ilgisiz ve yetersiz ebeveynlerden de bahsetmek mümkündür. Gelişen dünya koşulları, maddi yetersizlikler, teknolojinin gelişmesi ile birlikte besinlerdeki değişimler ve zamanı beslenme yönünde etkili kullanmak gibi kavramlar, farklı yiyecek ve içeceklere yönelimi arttırmıştır. Bunların sonucu olarak çocuklarda da abur cubur kültürüne yönelim artmış; küçük yaşlarda obezite, diyabet, kanser gibi zorlu tedavi süreci olan hastalıklar görülmeye başlanmıştır.

Tüm diğer koşulları sağladığımızda, öğrencilerimizi etkileyen en önemli faktörün beslenme biçimi olduğunu görmekteyiz. Dolayısıyla bu önemli sorunlara dikkat çekmek, daha da önemlisi bilinçli bireyler yetiştirmek ihtiyaç halini almıştır. Temel olarak çocuk yaşta verilen beslenme eğitimleri, çocuğun tüm yaşantısını olumlu yönlendirirken; olumsuz kazanılan davranışlar da tüm yaşamı boyunca ağır bedeller ödettirmektedir (Bıçakçı, 2020).

Okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve ortaöğretimde beslenme eğitimine ilişkin ayrı bir ders yer almamaktadır. Beslenme konusuna diğer dersler (hayat bilgisi, fen bilgisi, kimya ve biyoloji) içinde sınırlı bir biçimde geleneksel yaklaşıma uygun olarak yer verilmiştir (Özensoy, 2010). Bu durum davranış değişikliğinden çok bilgi artışına neden olur. Oysaki yaratıcı drama yöntemi kullanarak okul öncesi dönemi öğrencilerine beslenme eğitimi verilmesi hem bilgi hem de davranış değişimine etki edebilir (Ulubey, 2018). Xu ve Jones (2016) ve Özensoy (2010) farklı yaş gruplarında yaptıkları beslenme konulu çalışmalarında öğrencileri aktif kılarak verilen beslenme eğitiminin bilgi düzeyinde ve tutumunda etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Büyüme ve gelişme; beslenme, genetik yapı, cinsiyet, çevresel faktörler, sosyo-ekonomik durum, kültür ve gelenekler gibi çeşitli etmenlerin etkisi altındadır. Çocuk ve ergenlerin büyüme ve gelişmesi üzerine etki eden bağımsız değişkenlerden cinsiyeti ve genetik özellikleri değiştirmek mümkün olmazken, sosyo-ekonomik durum, kültür ve gelenekleri değiştirebilmek de oldukça zordur. Ancak, çocukluktan başlayan doğru ve bilinçli beslenme eğitimi ve spor yapma alışkanlıkları gibi bazı bağımsız değişkenlerin düzenlenmesi ile daha sağlıklı bir yaşam olanaklı olabilir. Bu nedenle aileler, çocuklarının sağlıklı ve doğru beslenmesi için gerekli bilgi, tutum ve davranışa sahip olmalı ve büyüme-gelişmelerini izleyerek çocuklarının vücut ağırlığının değerlendirmesini bilmelidirler (D.Acar, Mukaddes,2014)

Konu ile ilgili olarak bu çalışmaya benzer bazı çalışmalarda da olumlu sonuçlar alınmıştır. Örneğin; Kıvanç-Öztuğ & Çiner'in 2018 yılında gerçekleştirdikleri çalışmada, beslenme eğitimine yönelik hazırlanan sabah kahvaltısı drama etkinliği için çocukların evden yiyecek ve içecek getirmesi çocukların günlük hayatta tükettiği besinler hakkında ilişki kurmasına olanak sağlamıştır. Bu durumda

sadece genetik faktörlerin değil, çevresel faktörlerin de öğrencilerin büyüme ve gelişmesinde çok önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür.

Beslenme eğitiminde yaratıcı dramının yöntem olarak kullanıldığı diğer çalışmalar da, olumlu sonuçları destekleyici niteliktedir. Tolluoğlu'na göre (2009) ilköğretim kademesinde eğitim gören üçüncü sınıf öğrencilerinin temel beslenme bilgi düzeylerinin belirlenmesinde yaratıcı drama, tartışma, problem çözme, soru cevap, tartışma yönteminin düz anlatım yöntemine oranla daha etkili olduğu ifade edilmiştir. Öğrenciyi aktif kılan oyun, tekerleme gibi tekniklerin okul öncesi dönem eğitim kademesinde eğitim gören öğrencilerin bilgi seviyelerini arttırmada daha etkili olduğu ifade edilmiştir (Nanney et al., 2017).

Bu çalışmada elimizdeki verilerden ve problemlerden yola çıkarak, velilerimiz ile öğrencilerimizin beslenmeleri ve devamsızlıkları hakkında görüşmeler yapmış bulunmaktayız. Bir kısım velimiz çocuklarının derslere hastalıklar yüzünden devam edemediklerini, özellikle pandemi sonrasında bağışıklıklarının daha çok düştüğünü belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin nasıl beslenmeye meyilli olduğunu sorduğumuzda ise abur cubura düşkün olduğu, yemek seçtiği, az yediği veya bir kısmının da normalden fazla yediği tespit edilmiştir. Çocuğunun sık hastalanmadığını vurgulayan velilerimiz ise, ağırlıklı olarak evde yapılan doğal içerikli yiyeceklerle beslendiklerini bildirmişlerdir. İşte bu noktada bilinçli olan ebeveyn ve çocukların azınlıkta kalması, bizi böyle bir çalışma yapmaya yönlendirmiştir.

Veli görüşmelerinin ardından her iki okuldan toplam 37 öğrenciye bir ön test uygulanmıştır. Öğrencilerin 4. Sınıfta olmalarına ve beslenme ile ilgili daha önceden bazı bilgilere sahip olmaları gerekliliğine rağmen; ön test sonuçlarından yeterli bilgiye sahip olmadıkları, var olan bilginin de ezbere dayalı bilgilerden oluştuğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin beslenme düzeylerinin bu konudaki bilgileri ile paralel olarak nasıl geliştiğinin incelenebilmesi açısından, bizlerce en etkili yöntem ve teknik olan yaratıcı dramadan faydalanılmıştır.

Yaratıcı drama, eğitim alanında kullanılan bir yöntemdir; gerçek yaşantılar ile kurgusal yaşantılar arasında olma durumu olan metaksis ile doğrudan ilişkilidir. Metaksis; oyun, doğaçlama ve rol oynama ile gerçek dünyadan yola çıkarak yeni kurgusal dünyalar oluşturma ve bu iki dünyaya yine oyunlar aracılığı ile gidip gelmelere dayalıdır. Bu süreçte olan bir katılımcı kurgusal dünyada oluşturduğu ya da diğer katılımcılar tarafından oluşturulan imgeleri algılama, anlama, paylaşma eylemlerini yaşar. Böylece katılımcılar, gerçek dünyalarında kendi yaşantılarından yola çıkarak oluşturdukları kurgusal gerçeklikler içerisinde doğrudan bir yaşantının da içinde olurlar. Bu imgeler aynı zamanda sürecin etkili olmasına, grup dinamiğinin gelişmesine, öğrenmelerine ve farkındalıklarının gelişimine katkı sağlar (Adıgüzel, 2010).

Dramanın basamakları ile geçmişten günümüze beslenme tiplerinden başlanarak, olması gereken beslenme şekilleri, besin grupları, sağlıklı-sağlıksız beslenme tipleri öğrencilere yaparak yaşayarak aktarılmıştır.

YÖNTEM

Yapılan bu çalışmada, ön test ve son test ile değerlendirmesinde ana başlıklara yönelik olarak drama tekniklerinden aşağıda belirtilen teknikler uygulanmıştır.

- “Tarihte Beslenmenin Önemi” başlığına yönelik olarak doğaçlama tekniği

uygulanmıştır.

- “Sağlıklı Beslenme Nedir?” başlığına yönelik olarak rol oynama tekniği uygulanmıştır.
- “Beslenme Nedir?” başlığına yönelik olarak rol değiştirme tekniği uygulanmıştır.
- “Doymak ve Beslenmek Farkı” başlığına yönelik olarak bilinç koridoru tekniği uygulanmıştır.
- “Besin Grupları” başlığına yönelik olarak dramatizasyon tekniği uygulanmıştır.
- “Sağlıksız Beslenme” başlığına yönelik olarak röportaj tekniği uygulanmıştır.
- “Sağlıklı Besin Seçimi” başlığına yönelik olarak da rol kartları tekniği uygulanmıştır.

Tablo 1. Beslenme ile ilgili uygulanan drama tekniklerinin ön test ve son test arasındaki başarı artış yüzdeleri

Drama Tekniği ve Uygulanan Değerlendirme Sorusu	Ön Test Yüzde (%)	Son Test Yüzde(%)	Fark Yüzdesi(%)
Doğaçlama 1. Soru	10,81	83,78	72,97
Rol oynama 2.Soru	18,92	97,30	78,38
Rol Değiştirme 3.Soru	16,21	81,08	64,87
Bilinç Koridoru 4.Soru	48,64	91,89	43,25
Dramatizasyon 5. Soru	10,81	89,18	78,37
Röportaj 6.Soru	27,02	97,30	70,28
Rol Kartları 7. Soru	37,83	91,90	54,07
Toplam Yüzde Oranı	24,32	90,35	66,03

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu çalışmada Şehit Albay İbrahim Karaoğlanoğlu İlkokulu ve Şehit Onur Doğan İlkokulu 4. Sınıf öğrencilerinden 37 öğrenciye değerlendirme amaçlı (açık uçlu) ön test ve son test uygulanmıştır.

Drama uygulamaları haftada 2 saat (120 dakika) olmak üzere, 6 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Gönüllülük esasına dayalı olmasına ve ders dışı saatlerde uygulanmasına rağmen öğrencilerin etkinliklere düzenli katıldıkları gözlenmiştir.

Süreç içerisinde doğaçlama, rol oynama, dramatizasyon, rol değiştirme, bilinç koridoru, röportaj ve rol kartları, afiş, istasyon ve sihirli mikrofon tekniklerinden faydalanılmıştır. Son testte elde edilen yüzde 90,35'lik başarı oranı ve öğrenci ifadeleri ile velilerden gelen olumlu dönütler sayesinde hedefe ulaşıldığı belirlenmiştir.

Ön test ve son test arasında yapılan değerlendirmeye göre;

- Soru: Tarih boyunca beslenme şekilleri üzerine yapılan değerlendirmede son testte 37 öğrenciden 31 öğrenci tarih boyu beslenme şekillerine yönelik doğru ve yakın cevaplar vermiştir. Farkındalık düzeyinin %10,81'den 83,78'e yükseldiği gözlemlenmiştir.
- Soru: Sağlıklı beslenmeye yönelik yapılan değerlendirmede son testte 37 öğrenciden 36'sı doğru ve anlamlı cevaplar vermiştir. Değerlendirme sonucunda farkındalığın %18,92'den 97,30'a yükseldiği gözlemlenmiştir.
- Soru: Beslenmenin tanımı konusunda yapılan değerlendirmede son testte 37 öğrenciden 30'u tanıma uygun cevap vermiştir. Farkındalık düzeyinin %16,21'den 81,08'e yükseldiği gözlemlenmiştir.
- Soru: Doymak ile beslenmek kavramlarının farkları konusunda yapılan değerlendirmede son testte 37 öğrenciden 34'ü farklı kavramlar olduğunu ifade ederek doğru yanıt vermişlerdir. Farkındalık düzeyinin ise %48,64'den 91,89'a yükseldiği gözlemlenmiştir.
- Soru: Besin grupları ile ilgili olarak yapılan değerlendirmede son testte 37 öğrenciden 33'ü doğru gruplandırma yapmış; farkındalık düzeyinin %10,81'den %89,18'e yükseldiği gözlemlenmiştir.
- Soru: Sağlıksız beslenmeye yönelik yapılan değerlendirmede son testte 37 öğrenciden 36'sı doğru cevap vermiş; farkındalık seviyesi %27,02'den 97,30'a yükselmiştir.
- Soru: Öğrencilerin besin seçiminde yöneldikleri sağlıklı yiyecek oranı üzerine yapılan değerlendirmede son testte 37 öğrenci üzerinden 34'ü doğru cevap vermiş; ön testte beceri seviyesi %37,83 iken son testte %91,90'a yükseldiği gözlemlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerine uygulanan bu çalışmada da öğrencilerin hazırlık ve uygulama aşamalarında çalışmalara keyifle katıldıkları gözlenmiştir. Her iki okuldan toplam 37 öğrencinin tamamına eksiksiz değerlendirme yapılabilmektedir.

Çalışmaya başlarken yapılan ön test ortalama sonucu %24,32 iken, drama çalışmalarının uygulanması sonucunda son test değerlendirme sonucu %90,35 oranına çıkmıştır. İki değerlendirme sonucu arasındaki %66,03 oranı anlamlı bir farkındalık oluşturmuştur.

Önceki dönemlerde kitaplardan görsel olarak veya öğretmenlerinden işitsel anlamda öğrendikleri konular ile ilgili bilgilerinde birçok eksiklik ve yanlışlar olmasına rağmen; son test ve gözlemler baz alındığında bilgi eksikliklerini tamamladıkları, daha önemlisi yaşamlarına bu bilgileri yansıttıkları gözlenmiştir.

Öğrencilerimiz beslenmeye dair bilmeleri gereken doğruları ve yanlışları, kendilerini gerçekleştirmeye çalışırken fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Velilerle yapılan sözlü görüşmelerde, beslenme tarzlarında önceden abur cubura meyilli olmalarına rağmen, çalışma sonucunda ciddi anlamda bilinçli davranışlar gördüklerini belirtmişlerdir.

Çevrelerine, ebeveynlerine ve akranlarına bu bilgileri paylaşmaları; yiyecekleri besinlere beslenme saatlerinde veya okul dışında dikkat etmeleri, daha da önemlisi hayat kalitelerinin yükselerek, daha sağlıklı bir sürece kavuşmaları amaca ulaşıldığının bizce en önemli göstergesidir.

Yeni bilgilerin öğrenilmesi ve tanımların kavranması öğrencilerde genellikle zor bir süreçtir. Ezber sistemi gelip geçici olmakta, öğrenilen bilginin yaşama yansıtılmasını zorlaştırmaktadır. Drama yöntemi eğitimde önemli bir öğretim basamağıdır.

Bu çalışmada sağlıklı beslenme gibi yaşamsal önemli bir konu ele alınmış ve elde edilen sonuçlara göre anlamlı farkındalıklar ortaya çıkmıştır. Bu sonuç bile dramanın tüm derslerde uygulanabilmesinin, hatta okullarda ayrı bir ders olarak okutulmasının önemini ortaya koymaktadır. Artık gelişen teknoloji ve öğrencilerin artan bilinç düzeyi göz önüne alınırsa, eğitim ve öğretimin sadece okullarda değil, hayatın içinde de bulunması gerekliliği şart olmuştur.

Ayrıca bu çalışmadan yola çıkılarak, eğitim ve öğretim alanında tüm derslerde dramaya yer verilmesini tavsiye edebiliriz. Her öğrenci ve öğretmenin drama eğitimi alması ise, geleceğin temeli olan çocuklarımızın kendi fikirlerinin mimarı olabilmesi açısından kıymetli bir adım olacaktır.

KAYNAKÇA

1. Adıgüzel, Ö. (2010), *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara: Naturel.
2. Bıçakçı, Ö. (2020). (Bitirme Projesi). Çemberimde Beslenme Çantası Var, Ankara
3. D.Acar, M.(2014). (Doktora Tezi) Hafif Şişman Ve Şişman Ergenlere Yaratıcı Drama İle Verilen Beslenme Ve Egzersiz Eğitiminin Bilgi, Tutum Ve Davranışlara Etkisi, Kayseri.
4. Kıvanç-Öztuğ, E. & Çiner, M. (2018). Okulöncesi dönemi çocukları için yaratıcı drama yöntemi ile kurgulanan sosyal beceri eğitiminin değerlendirilmesi. Tarih Kültür Ve Sanat Araştırmaları Dergisi, 7 (1), 414-428.

5. Nanney, M., Larowe, T., Davey, C., Frost, N., Arcan, C., & O'meara, J. (2017). Obesity Prevention in Early Child Care Settings: A Bistate (Minnesota and Wisconsin) Assessment of Best Practices, Implementation Difficulty, and Barriers. *Health Education & Behavior*, 44 (1), 23-31.
6. Özcan,T., Baysal,S.(2016) *Vejetaryen Beslenme ve Sağlık Üzerine Etkileri*, Bursa.
7. Özensoy, S. (2010). İlköğretim 2.Sınıf Öğrencilerinin Yeterli Ve Dengeli Beslenme Eğitiminde Yaratıcı Dramanın Etkililiği. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
8. Tolluoğlu, H., (2009). Başkent Üniversitesi Koleji Ayşe Abla Okullarında İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Verilen Beslenme Eğitiminin Etkinliğinin Saptanması. Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
9. Ulubey, Ö. (2018). The effect of creative drama as a method on skills: A meta-analysis study. *Journal of Education and Training Studies*, 6 (4), 63-78.
10. Xu, T. & Jones, I. (2016). An Investigation of Children's Understanding of Food and Nutrition. *Early Childhood Education Journal*, 44 (4), 289-297.
11. https://www.bbc.com/turkce/haberler/2013/06/130604_insan_beslenme

ORYANTİRİNGİN FEN EĞİTİMİNDEKİ UYGULAMALARINA YÖNELİK BİR DERLEME

AYŞEGÜL TAŞKIN¹³⁶, DİLEK ÇELİKLER¹³⁷

ÖZET

Bu araştırmada, fen eğitiminde yapılan oryantiring uygulamalarının teorik açıdan incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2005-2023 yılları arasında alan yazında, fen eğitiminde oryantiring uygulamalarının etkinliğini konu alan çalışmalar akademik veri tabanlarında taranarak derleme yöntemiyle analiz edilmiştir. Oryantiring, önceden belirlenmiş bir alanda, belirli hedef noktalarına, harita ve pusula kullanarak en kısa sürede ulaşmayı ve parkuru doğru biçimde tamamlamayı gerektiren bir spor dalıdır. Harita yardımıyla yön bulma, zaman kontrolü, analitik düşünme, muhakeme yapma yeteneklerini geliştirir. Oryantiring uygulamaları açık arazide, kapalı salonlarda, ormanlık alanlarda, şehir merkezlerinde ya da sınıf ortamında gerçekleştirilebilir. Oryantiringin çeşitli derslere bütünleştirilerek uygulama sürecine ya da değerlendirme sürecine bir yöntem olarak dâhil edildiği uygulamalar mevcuttur. Oryantiringin derslere entegrasyonu dersin özellikle değerlendirme aşamasında alternatif bir yöntem olarak görülebilir. Akıl yürütme, bedensel ve zihinsel çeviklik gerektiren bir spor olan oryantiring, tüm disiplinlerin öğretiminde, değerlendirme ve uygulama aşamalarında kullanılabilir eğlenceli bir etkinliktir. Oryantiring okul öncesi çağdan başlayarak çocuğun sosyal, bilişsel, duygusal açıdan gelişimini ve bedensel gelişimini ve yer yön kavrama becerilerini büyük oranda arttırmaktadır. Oryantiringin çocuk gelişimine katkıları ile ilgili yapılan birçok araştırmaya göre, oryantiringin çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini arttırmada, harita okuma, yön bulma, zamana karşı işlem yapma, çevresini analiz etme, yorumlama gibi birçok becerisinin gelişiminde olumlu rol oynadığı belirtilmiştir. Bu katkıları nedeniyle oryantiringin derslere entegre edilmesi suretiyle eğitim öğretim süreçlerine taşınmasının, eğitim faaliyetlerinde verimi arttıracığı düşüncesi ortaya çıkmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, 2005 yılından itibaren fen bilimleri, sosyal bilgiler, Türkçe, matematik gibi derslerin içeriklerine oryantiring uygulamalarını koyarak bu derslerin kazanımları ile oryantiringin kazanımları arasında bağ oluşturmuştur. Araştırmalarda oryantiring yapan bireylerin, problem çözme, analitik düşünme, muhakeme yapma, stres altında karar verme, bilgiyi işleme becerilerinde anlamlı bir artış olduğunu gözlemlenmiştir. Fen eğitiminin temel becerileri arasında yer alan bu kazanımlar, oryantiringin fen eğitiminde de kullanılabilirliğini akla getirmektedir. Oryantiring ile fen eğitimi çalışmalarının sonucunda öğrencilerde; standart uygulamalarda gözlemlenenden farklı olarak, değerlendirme uygulamalarına istekli oluş, öğrenme açıklarını bulma ve gidermeye istekli oluş, okula ve derslere karşı pozitif tutum geliştirme, akranlarıyla olumlu iletişim kurma, öz becerilerini keşfetme ve özgüven duyma gibi olumlu tutum ve davranışlar gözlemleneceği düşünülmektedir.

Oryantiringin fen eğitimindeki uygulamalarına yönelik incelenen akademik araştırmalarda, oryantiringin fen eğitimi uygulamalarında derslere entegre edilmesi sonucunda öğrencilerin derse

¹³⁶ Öğretmen, NEDİME SERAP ULUSOY MTAL, ataskin_79@hotmail.com

¹³⁷ Prof. Dr., ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ, dilekc@omu.edu.tr

karşı olumlu tutum geliştirdikleri, bilgi, beceri, akademik başarı düzeylerinde artış gözlemlendiği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda değerlendirildiğinde oryantiringin fen bilimleri dersi için alternatif bir öğretim yöntemi olduğunu söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Oryantiring, fen eğitimi, oryantiring uygulamaları

ORYANTİRİNGİN FEN EĞİTİMİNDEKİ UYGULAMALARINA YÖNELİK BİR DERLEME

Ayşegül TAŞKIN¹³⁸, Dilek ÇELİKLER¹³⁹

ÖZET

Bu araştırmada, fen eğitiminde yapılan oryantiring uygulamalarının teorik açıdan incelenmesi amaçlanmıştır. Oryantiring, önceden belirlenmiş bir alanda, belirli hedef noktalarına, harita ve pusula kullanarak en kısa sürede ulaşmayı ve parkuru doğru biçimde tamamlamayı gerektiren bir spor dalıdır. Harita yardımıyla yön bulma, zaman kontrolü, analitik düşünme, muhakeme yapma yeteneklerini geliştirir. Oryantiring uygulamaları açık arazide, kapalı salonlarda, ormanlık alanlarda, şehir merkezlerinde ya da sınıf ortamında gerçekleştirilebilir. Oryantiringin çeşitli derslere bütünleştirilerek uygulama sürecine ya da değerlendirme sürecine bir yöntem olarak dâhil edildiği uygulamalar mevcuttur. Oryantiringin derslere entegrasyonu dersin özellikle değerlendirme aşamasında alternatif bir yöntem olarak görülebilir. Akıl yürütme, bedensel ve zihinsel çeviklik gerektiren bir spor olan oryantiring, tüm disiplinlerin öğretiminde, değerlendirme ve uygulama aşamalarında kullanılabilecek eğlenceli bir etkinliktir. Oryantiring okul öncesi çağdan başlayarak çocuğun sosyal, bilişsel, duygusal açıdan gelişimini ve bedensel gelişimini ve yer yön kavrama becerilerini büyük oranda arttırmaktadır. Oryantiringin çocuk gelişimine katkıları ile ilgili yapılan birçok araştırmaya göre, oryantiringin çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini arttırmada, harita okuma, yön bulma, zamana karşı işlem yapma, çevresini analiz etme, yorumlama gibi birçok becerisinin gelişiminde olumlu rol oynadığı belirtilmiştir. Bu katkıları nedeniyle oryantiringin derslere entegre edilmesi suretiyle eğitim öğretim süreçlerine taşınmasının, eğitim faaliyetlerinde verimi arttıracak düşüncesi ortaya çıkmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, 2005 yılından itibaren fen bilimleri, sosyal bilgiler, Türkçe, matematik gibi derslerin içeriklerine oryantiring uygulamalarını koyarak bu derslerin kazanımları ile oryantiringin kazanımları arasında bağ oluşturmuştur. Araştırmalarda oryantiring yapan bireylerin, problem çözme, analitik düşünme, muhakeme yapma, stres altında karar verme, bilgiyi işleme becerilerinde anlamlı bir artış olduğunu gözlemlenmiştir. Fen eğitiminin temel becerileri arasında yer alan bu kazanımlar, oryantiringin fen eğitiminde de kullanılabileceğini akla getirmektedir. Oryantiring ile fen eğitimi çalışmalarının sonucunda öğrencilerde; standart uygulamalarda gözlemlenenden farklı olarak, değerlendirme uygulamalarına istekli oluş, öğrenme açıklarını bulma ve gidermeye istekli oluş, okula ve derslere karşı pozitif tutum geliştirme, akranlarıyla

¹³⁸ Öğretmen, Tekkeköy Nedime Serap Ulusoy MTAL, Samsun, ataskin_79@hotmail.com

¹³⁹ Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Samsun, dilekc@omu.edu.tr, (ORCID:0000-0002-9945-7195)

olumlu iletişim kurma, öz becerilerini keşfetme ve özgüven duyma gibi olumlu tutum ve davranışlar gözlemleneceği düşünülmektedir.

Oryantiringin fen eğitimi uygulamalarında derslere entegre edilmesi sonucunda öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri, bilgi, beceri, akademik başarı düzeylerinde artış gözlemlendiği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda değerlendirildiğinde oryantiringin fen bilimleri dersi için alternatif bir öğretim yöntemi olduğunu söylemek mümkündür.

Anahtar kelimeler: Oryantiring, fen eğitimi, oryantiring uygulamaları.

A REVIEW OF ORIENTRING'S APPLICATIONS IN SCIENCE EDUCATION

ABSTRACT

In this research, it is aimed to examine the orienteering practices in science education from a theoretical point of view. Orienteering is a sport that requires reaching certain target points in a predetermined area as soon as possible using a map and compass and completing the course correctly. Improves their ability to find directions, time control, analytical thinking, reasoning with the help of a map. Orienteering practices can be performed in outdoor areas, indoor halls, wooded areas, city centers or in a classroom environment. There are applications in which orienteering is integrated into various courses and included as a method in the application process or evaluation process. The integration of orienteering into the courses can be seen as an alternative method, especially during the evaluation phase of the course. Orienteering, a sport that requires reasoning, physical and mental agility, is a fun activity that can be used in the teaching, evaluation and application stages of all disciplines. Orienteering greatly increases the child's social, cognitive, emotional development and physical development and place direction comprehension skills starting from preschool age. According to many studies conducted on the contribution of orienteering to child development, it has been stated that orienteering plays a positive role in increasing children's physical, mental, sensory development, developing many skills such as map reading, direction finding, time processing, analyzing the environment, interpreting. Due to these contributions, the idea arises that the integration of orienteering into the courses and its transfer to the educational processes will increase the efficiency in educational activities. Turkish Ministry of National Education has been establishing a link between the achievements of these courses and the achievements of orienteering by Deciphering orienteering applications in the contents of courses such as science, social studies, Turkish and mathematics since 2005. In research, it has been observed that orienteering individuals have a significant increase in problem solving, analytical thinking, reasoning, decision-making under stress, information processing skills. These achievements, which are among the basic skills of science education, bring to mind that orienteering can also be used Decently in science education. Students; unlike what is observed in standard practices, it is thought that positive attitudes and behaviors such as willingness to assessment practices, willingness to find and eliminate learning deficits, developing a positive attitude towards school and classes, communicating positively with peers, discovering self-skills, and feeling self-confidence will be observed.

Keywords: Orienteering, science education, orienteering applications

FEN EĞİTİMİ

Herhangi bir alandaki olguları, olayları, kavramları ve varlıkları derinlemesine incelemek bu varlıkların özelliklerini, birbirleriyle olan ilişkilerini gözlemlemek, bu inceleme ve gözlemler sonucunda tanımlama yapmak, ilkeler belirlemek ve genelleme yapmak bilim olarak tanımlanır. Fen bilimleri ise bu sistematik tanımlamaları, açıklamaları ve incelemeleri, doğayı, doğadaki varlıkları, evreni ve doğa olaylarını anlamak için gerçekleştiren bilim dalıdır (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Bireyin davranışlarında istedik yönde değişiklik meydana getirme sürecine eğitim denir (Ertürk, 1979). Öğretim ise; eğitim sürecinde uzman kişiler tarafından öğrencilere bilgi, beceri ve davranış kazandırmak amacıyla gerçekleştirilen sistemli etkinlikler bütünüdür (Balbağ vd., 2016). Bilimsel gelişmelerin hızla arttığı ve teknolojinin tüm yaşamımızda yer aldığı günümüzde fen ve teknoloji alanında ortaya çıkan yenilikler toplumların geleceğinin şekillenmesinde fen eğitimini kilit bir konuma getirmiştir (Gömlüksiz ve Bulut, 2007). Bireylere doğal varlıkları, doğa olaylarını ve onların arasındaki ilişkileri kavratmak, bu konuda bilgi, bilinç ve farkındalık kazandırmak amacıyla gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerine fen eğitimi denir. Fen eğitiminin amacı, bireye günlük yaşam problemlerine bilimsel yollarla çözüm arayabilme, bilime karşı olumlu tutum geliştirme, çevresini tanımak, anlamak konusunda istekli olma, fen okuryazarı olma, güncel bilimsel gelişmelere ve teknolojik yeniliklere karşı ilgili ve meraklı olma gibi davranışlar kazandırmaktır (Balbağ vd., 2016).

Teknolojik gelişmeler, yeni bilimsel buluşlar, bilgisayar vb. araçların insan hayatına girmesi sonucunda eğitim öğretim faaliyetlerinin de 21. yüzyılın gerektirdiği bir takım becerileri de içerecek şekilde güncellenmesi, eğitimde çağın gereklerini yerine getirecek düzenlemeler yapılmasını bir ihtiyaç haline getirmiştir. “Bilgi Çağı” olarak nitelendirilen günümüz dünyasında bireyler bilgiyi ezberleyen ve akılda tutan rolde konumlandırılmaktan çıkmış, akıl yürüten, bilim okuryazarı olan ve kendini geliştiren birey olma yolunda ilerlemektedir. Ancak bu yolla çağa ayak uydurabileceklerdir. Bu nedenle fen eğitiminde gerçekleştirilen değişimler sadece ezbere bilgiyi sahiplenen değil, düşünen, sorgulayan, kritik eden, bilgiyi arayan, bilgiden anlam çıkaran, çözüm üreten, problem çözme becerilerine sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Çakıcı, 2012). Bunu gerçekleştirirken de fen öğretim yöntemlerinin bütün bu becerileri karşılayacak düzeyde değişmesi ve gelişmesi gerekmektedir. Fen eğitiminde güncel ihtiyaçlara yanıt vermek amacıyla özellikle 1960’lı yıllardan itibaren bilişselliği ön plana çıkaran yapılandırmacı yaklaşım, proje ve araştırma tabanlı öğrenme, teknoloji destekli öğrenme, problem çözme ve probleme dayalı öğrenme gibi yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır (Çakıcı, 2012). Dünya genelinde fen, matematik, mühendislik ve teknoloji alanlarının disiplinler arası işlenmesini benimseyen bir yaklaşım olan “Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM)” yaklaşımının önem kazanmaya başladığı görülmektedir (Batı, 2017). Geliştirilen yeni yaklaşımlar sonucunda yeni tekniklerin kullanılması da önem kazanmıştır. Problem çözme becerilerinin gelişmesinde oyunun etkin bir yere sahip olduğu düşüncesinden yola çıkarak, oyuna benzeyen oryantiring etkinliklerinin eğitimde bir araç olarak kullanılması yararlı olacaktır (Uzuner, 2019).

ORYANTİRİNG

Oryantiring, önceden belirlenmiş bir alanda, belirli hedef noktalarına, harita ve pusula kullanarak en kısa sürede ulaşmayı ve parkuru doğru biçimde tamamlamayı gerektiren bir spor dalıdır (Yılmaz ve Dellal, 2020). 19. Yüzyılda İskandinavya’da ortaya çıkan oryantiring, bilinmeyen arazilerde harita ve pusula yardımı ile yol bulmak için kullanılmıştır. Önceleri askeri amaçla kullanılırken 1897 yılından itibaren spor olarak yapılmaya başlanmıştır. 1961 yılında Dünya Oryantiring Federasyonu’nun kurulmasıyla profesyonel bir spor dalı olarak kabul edilmiştir (Karademir vd., 2019). Türkiye’de oryantiring sporu, 1970’lerden itibaren silahlı kuvvetlere bağlı kurumlar bünyesinde uygulanmaya

başlamış ve ilk askeri oryantiring takımı 1978–1979 yıllarında kurulmuştur. 28.04.2002 tarih ve 72 sayılı merkez danışma kurulu kararıyla 2002 yılında Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Dağcılık Federasyonu'na bağlı Oryantiring Asbaşkanlığı kurulmuş ve bu kurum 2004 yılında İzcilik Federasyonu'na bağlanmıştır. 19 Haziran 2006 tarihinde bir federasyon kurulması kararı alınmış, 28 Mart 2006 tarihinde İzcilik Federasyonu'ndan ayrılan oryantiring, 19 Haziran 2006 tarihinde kurulan Türkiye Oryantiring Federasyonu' na bağlanmıştır. 2019 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Türkiye Oryantiring Federasyonu ve Türkiye Dağcılık Federasyonu arasında imzalanan protokolle okullarda oryantiring eğitimi müfredata girmiştir (Türkiye Oryantiring Federasyonu, 2023). Oryantiring sporuna ait bazı temel kavramlar bulunmaktadır (Karademir vd., 2019). Bunlar:

- 1. Yön:** Meridyenlerin pusulalardaki kuzey uç ile arasında kalan açıya verilen isimdir.
- 2. Hedef Kontrol kartı:** Kontrol noktalarına ulaştıklarını belirtmek için sporcuların kullandığı ve üzeri numaralandırılmış olan karttır. Hedef kontrol kartına ait görsel Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Hedef kontrol kartı (Karademir vd., 2019)

3. Hedef Feneri: Fener adı verilen 30x30 cm ebatlarında turuncu ve beyaz renklerden oluşan üçgen prizma şeklindeki malzemedir. Hedef fenerine ait görsel Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Hedef Feneri (Karademir vd., 2019)

4. Kontrol noktası: Haritada pembe renkli, daire şeklindeki ve tam merkezinde hedefin yer aldığı yere verilen isimdir. Kontrol noktasına ait görsel Şekil 3'de verilmiştir.



Şekil 3. Kontrol Noktası (Karademir vd., 2019)

5. Parkur: Haritada pembe renkli daireler ile belirtilmiş tüm kontrol noktalarını içine alan ve sporcuların varmak zorunda oldukları noktalardır.

6. Pusula: Yön bulmaya yarayan manyetik araçtır (Karademir vd., 2019). Pusulaya ait görsel Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Pusula (Karademir vd., 2019)

7. Oryantiring haritası: Özel renkler ile işaretlerden oluşturulmuş, oryantiring uygulamalarında kullanılan haritalardır. Bu haritalarda lejant adı verilen ve sporun yapılacağı alanda yer alan varlıkları gösteren semboller yer alır. Ölçeğinin tam olarak net olmadığı, okula ait planın ve okul bahçesini kapsayan haritalar okul bahçesi haritası olarak adlandırılır (İmamoğlu, 2018). Standart oryantiring uygulamalarına ait harita örneği Şekil 5'de verilmiştir.



Şekil 5. Oryantiring Haritası (İmamoğlu, 2018)

8. Zimba: Sert ve dayanıklı bir malzemeden üretilmiş ve ucunda her birinde farklı şekil oluşturan iğnelerin olduğu 9 mm genişliğe sahip ve hedef üstünde olan bir alettir (Aksın, 2008). Zimbaya ait görsel Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Zimba (Karademir vd., 2019)

Oryantiringde hedeflere özel zimbalar yerleştirilir. Sporcular hedefe ulaştığında harita üzerinde ulaştığı hedefin yer aldığı kutucuğa hedefin üzerine yerleştirilmiş zimbayı basar ve parkuru tamamlar (Tanrikulu, 2011). Oryantiringin kayak oryantiringi, tekerlekli sandalye oryantiringi, patika oryantiringi, bisiklet oryantiringi, koşarak oryantiring, hafıza oryantiringi, kazık oryantiring gibi birçok çeşidi vardır (Şengör, 2018).

ORYANTİRİNGİN DERSLERE ENTEGRASYONU

Oyunun çocuğun gelişimine katkıları oldukça fazladır. Çocuğun haz aldığı, kendini açıkça ifade ettiği, sosyalleşerek topluluk içerisinde bir birey olarak kendini kanıtladığı oyun etkinlikleri, eğitim öğretimde çocuğu tanımak için önemli bir araçtır. Oryantiring etkinlikleri de bu anlamda derslere olan motivasyonu arttırmada ve çocuğu işleyişe katmada önemli bir rol oynamaktadır (Karaca, 2008). Oryantiring sporu yapan bireylerin içsel ve dışsal güdülenmelerindeki değişim üzerine yapılan bir araştırmada, bu sporu yapan gençlerin motivasyonlarında fark edilebilir düzeyde bir artış saptanmıştır (Akman ve Can, 2017).

Müzede oryantiring yaparak sosyal bilgiler dersi işleyen öğrencilerin motivasyonlarının arttığını ve öğrenme süreçlerinin hızlandığı gözlemlenmiştir (Yılmaz ve Dellal, 2020). Problem çözme becerilerinin gelişmesinde oyunlar etkin bir yere sahiptir. Bu düşünceden yola çıkarak, oyuna benzeyen oryantiring etkinlikleri matematik dersiyle bütünleşmiş ve öğrencilerin problem çözme becerilerine katkı sağlaması yönüyle eğitimde bir araç olarak kullanılması yararlı olacağı ifade edilmiştir (Uzuner, 2019). MEB, 2005 yılından itibaren fen bilimleri, sosyal bilgiler, Türkçe, matematik gibi derslerin içeriklerine oryantiring uygulamalarını koyarak bu derslerin kazanımları ile oryantiringin kazanımları arasında bağ oluşturmuştur (Karaca, 2008).

ORYANTİRİNGİN FEN EĞİTİMİNDEKİ UYGULAMALARI

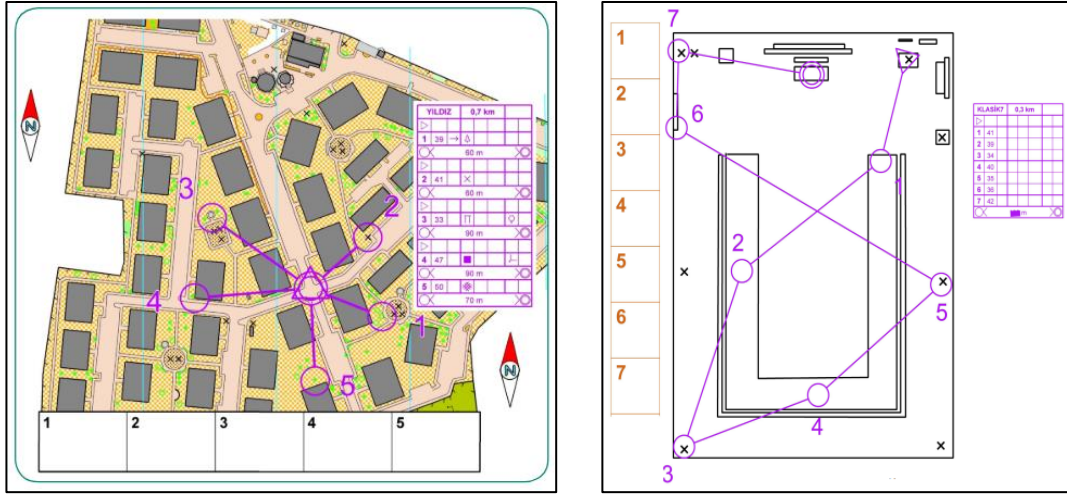
Oryantiring sporu yapan bireylerin, problem çözme, analitik düşünme, muhakeme yapma, stres altında karar verme, bilgiyi işleme becerilerinde anlamlı bir artış olduğunu gözlemlenmiştir. Fen eğitiminin temel becerileri arasında yer alan bu kazanımlar, oryantiringin fen eğitiminde de kullanılabileceğini akla getirmektedir (Salim, 2018). Oryantiring sporunu ile fen bilimleri dersinin ortak kazanımları Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. Fen Bilimleri Dersi ile Oryantiringin Ortak Kazanımları (Salim, 2018)

1	Bazı ürün ve sistemlerin doğal, bazılarının ise yapay (insanlar tarafından yapılmış) olduğunu fark eder.
2	Yeryüzü şekillerinin oluşumu ve değişiminde hava olaylarının etkisini örneklerle açıklar.
3	Bir cismin şekil, renk, büyüklük ve yüzey özellikleri gibi duyuşal özelliklerini belirler.
4	Büyüklükleri birimleri ile ifade eder.
5	Kendi başına fikir üretir.
6	Bir doğru boyunca sabit süratle hareket eden cismin aldığı yolu ve bu yolu ne kadar zamanda aldığını ölçer.
7	Erozyonla toprak kaybı arasında ilişki kurar.
8	Kendini tanıır ve kendisine güvenir (Özgüvenlidir, zayıf ve güçlü yönlerini bilir).
9	Olayların sonucunu göz önüne alarak hareket eder (Dikkatlidir, titizdir, hareketlerinin doğurduğu sorumlulukları kabul eder).
10	Çevreyi ve yabancı hayatı koruma yöntemlerini bilir ve tartışır.
11	Çevreyi korumak ve geliştirmek için bireysel sorumluluk bilinci kazanır.
12	Problemlerin çözümünde, sistematik planlamanın önemini kabul eder.

13	Değişik kaynaklardan yararlanarak bilgi (çevrede, sınıfta gözlem ve deney yaparak, fotoğraf, kitap, harita veya bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak) toplar.
14	Kendisinin ve bir başkasının nabzını sayar.
15	Gözlemleri sonucunda egzersizin nabza etkisini fark eder.
16	Kendisine ve çevresine saygılı davranır (Gürültü yapmaz, çevresine zarar vermez, başkalarının hakkını çiğnemez, âdil ve dürüştür).
17	Varlıkları karanlıkta net olarak göremeyeceğinin farkına varır.
18	Görebilmek için ışığın gerekli olduğunu ifade eder.

MEB'in 2019 yılında yayınladığı Oryantiring Eğitici Eğitimi El Kitabı'nda tüm derslere yönelik her sınıf düzeyinde farklı konu ve kazanımları için oryantiring etkinlikleri yer almaktadır. Bu kitap ile MEB eğitimde oryantiringi alternatif bir yöntem olarak tavsiye etmektedir. Kitapta fen bilimleri dersine ait farklı sınıf düzeylerinde uygulama örnekleri yer almaktadır. 3. sınıf "Beş Duyumuz" ünitesinde, "Duyu organlarının temel görevlerini açıklar" kazanımına yönelik bir ders planında oryantiring çeşitlerinden biri olan 5 hedefli yıldız parkur kullanılmıştır. Parkurda hedeflere duyu organlarının tanımları yerleştirilerek öğrenciden her hedefte hangi duyu organının tanımının yer aldığı bulmaları istenmiştir. 4. sınıf "Bilinçli Tüketici" ünitesinde, "Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir" kazanımına yönelik başka bir oryantiring çalışmasında öğrencilerden hedeflere yerleştirilen atık kutularına, cam, kâğıt, plastik ve metal atıklardan uygun olanları koymaları istenir. Böylece atıkların ayrılması ile ilgili farkındalık kazandırmak hedeflenmektedir. Başka bir uygulamada, 4. sınıf "Basit Elektrik Devreleri" ünitesi, "Basit elektrik devresini oluşturan devre elemanlarını işlevleri ile tanır" ve "Çalışan bir elektrik devresi kurar" kazanımlarına yönelik oryantiring çalışmasında, klasik oryantiring parkurunda hedeflere elektrik devre elemanları yerleştirilir. Öğrencilerden hedeflerde yer alan elektrik devre elemanlarını toplamaları ve topladıkları parçalarla basit bir elektrik devresi kurmaları istenir. 5. sınıf "Canlıları Tanıyalım" ünitesi, "Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır" kazanımlarına yönelik ders planında yer alan etkinlikte, klasik oryantiring parkurunun hedeflerine mikroskopik canlılar, mantarlar, bitkiler, hayvanlar, mikroskop gibi kavramlarla ilgili bilgi kartları yerleştirilir. Hedeflere ulaşan öğrencinin, bilgi kartında yer alan bilginin hangi kavramla ilgili olduğunu bulup haritada yer alan cevap kutucuğuna yazması istenmektedir. 7. sınıf "Hücre" ünitesi "Hayvan ve bitki hücrelerini, temel kısımları ve görevleri açısından karşılaştırır" Kazanımına ait ders planında, hazırlanan oryantiring haritasında (Bitki Hücresi Haritası ve Hayvan Hücresi Haritası) oluşturulan parkur 8 hedefli "klasik parkur" olarak planlanmaktadır. Her iki harita için de hedeflere ortak ve hücre organelleri yerleştirilmiştir. Sınıf gruplara ayrılarak bazı gruplara bitki hücresi için olan, bazı gruplara da hayvan hücresi için olan haritalar verilmektedir. Burada grupların ortak organel ve özelliklerin dışındakileri ayırt etmeleri beklenmektedir. Haritaların varış noktalarından biri hayvan hücresi, diğeri de bitki hücresidir. 8. sınıf "Periyodik Sistem" ünitesinin "Elementleri periyodik tablo üzerinde metal, yarı metal ve ametal olarak sınıflandırır" kazanımına ait ders planında hedeflere farklı element sembolleri yerleştirilmiştir. Hedeflerden elementleri toplayan öğrencilerden, varış noktasında yer alan periyodik cetvele uygun biçimde yerleştirmeleri ve elementleri; metal, ametal ve yarı metal olarak gruplandırmaları istenmektedir (Karademir vd., 2019). Etkinliklere ait sınıf içi ve sınıf dışı harita örnekleri Şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7. Fen Bilimleri Oryantiring Uygulaması Haritaları (Karademir vd., 2019)

Farklı sınıf düzeylerinde ve farklı konu ve kazanımlara yönelik olarak hazırlanan bu planların sonunda Tablo 2’de yer alan “Performans Değerlendirme Formu” kullanılarak değerlendirme yapılması tavsiye edilmiştir (Karademir vd., 2019).

Tablo 2. Performans Değerlendirme Formu (Karademir vd., 2019)

Performans Değerlendirme Formu				
Ölçütler	Yapabiliyor	Kısmen Yapabiliyor	Yapamıyor	Görüş ve Öneriler

Oryantiringin eğitimde müfredat bileşeni olarak dahil edilmesine dayalı bir araştırmada, oryantiringin disiplinler arası eğitimde bir yöntem olarak kullanılmasının avantajları incelenmiştir. Oryantiringin öğrencinin genel eğitimi açısından faydalı olduğu ve fen bilimleri, matematik, dil becerisi, sosyal becerilerin bütünleştirilmesinden insan olgusunun bütünsel anlaşılmasına ilişkin beceri ve davranışların geliştirilmesine katkı sağlayan bir spor olduğu sonucuna varılmıştır (Castillo-Retamal, Cordero-Tapia ve Soares Gomes Scopel, 2019).

Rusya’da jeoloji öğrencilerinin oryantiring sporu ile eğitimi ve değerlendirilmesini içeren bir çalışma programı uygulanmıştır. Uygulanan programda öğrenciler oryantiring disiplinlerini içeren bir eğitim sürecinden geçirilmiştir. Program sonunda, yapılan uygulamaların jeoloji öğrencilerinin eğitim kalitesi ve gelecekteki profesyonel kariyerlerindeki ilerlemeleri açısından faydalı olduğu tespit edilmiştir (Mikhailovsky, Gromov ve Kovalenko, 2020).

Fen eğitiminde bağlam temelli öğretim yöntemlerinin öğrenmeyi kolaylaştırma ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan bir araştırmada 9. sınıf düzeyinde fizik dersinde “kuvvet ve hareket” ünitesinde bağlam temelli yaklaşım kullanılarak 5E modeli ile ders planları hazırlanmıştır. Hazırlanan planların uygulamasında oryantiring bağlamı kurulmuştur. Oryantiring haritası ile ilgili bilgiler kullanılarak konum yer değiştirme hız ve geçen süre ile ilgili tablo oluşturulmuştur. Planın keşfetme aşamasında ve merak

uyandırma aşamasında oryantiring sporu bağlamı kurulmuştur. Uygulama sonucunda derslerde kullanılan bağlamların öğrencilerin ilgisini çekmekte, ders içeriğinin kalıcı olarak belleklerine alınmasına yardımcı olduğu görülmüştür. Oryantiring uygulamaları ile gerçekleştirilen fizik eğitiminin bu kazanımları sağlamada oldukça etkili olduğu gözlemlenmiştir. Sınıf ortamından dışarıda ve bir günlük yaşam problemi oluşturularak gerçekleştirilen fen etkinlikleri öğrenmenin kalıcılığı üzerinde olumlu etki yaratmıştır (Aygün ve Tan, 2020).

Matematik ve fen bilimlerinin oryantiringle ilişkilendirilmesi ile yapılan bir başka uygulamada her iki grupta da düzenlenen çalışmalar sonucunda öğrencilerin bilgi düzeyleri önemli ölçüde artmıştır. Bu dersler öğrencilerin daha önce bilmedikleri konularda işlendiği için öğrencilerin bilgi düzeylerinin artması doğal karşılanmalıdır. Ancak bu araştırmanın en önemli sonuçlarından biri; fen bilimleri derslerinin oryantiring destekli olarak işlendiği deney gruplarında, derslerin doğal sınıfta işlendiği dersler kadar ilerleme kaydettikleri görülmüştür. Öğrencilerin alışkın olmadığı bu yeni koşullarda sınıf ortamına eşdeğer bir gelişme sağlamak başlı başına önemli kabul edilmelidir. Aslında bu araştırmanın çıkış noktası oryantiringin bir yöntem olup olmadığını test etmek değil her koşulda üstün performans sağlayacak, ancak alternatif ve etkili bir yöntem olup olmadığını anlamaktır. Bu doğrultuda değerlendirildiğinde oryantiringin fen bilimleri dersi için alternatif bir öğretim yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Asma ve Yıldız, 2023).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan araştırmalar sonucunda, alan yazında oryantiringin fen eğitimindeki uygulamalarına yönelik araştırmalara çok fazla yer verilmediği görülmektedir. Nitekim Uzuner (2019), yaptığı araştırmada oryantiringin fen eğitimi üzerinde etkisi konusunda alan yazında az sayıda araştırmanın olduğu ifade etmiştir. Türkiye’de yapılmış araştırmaların, MEB’in Türkiye Oryantiring Federasyonu ile işbirliği yaparak oryantiringin derslere entegrasyonunu ve okullarda oryantiring etkinliklerini tavsiye ettiği 2018 yılından sonra yapıldığı görülmektedir. Oryantiringin bilişsel ve zihinsel beceriler üzerindeki etkilerinin, motivasyona ve güdülenmeye katkılarının, fiziksel gelişime katkılarının incelendiği çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Ayrıca alan yazında, oryantiringin sosyal bilgiler, beden eğitimi, coğrafya gibi derslere yönelik uygulamalarına da yer verildiği görülmüştür. Ancak fen eğitiminde oryantiring uygulamaları konusunda sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır.

Oryantiring ile fen eğitimi çalışmaları sonuçları bakımından incelendiğinde, genel olarak oryantiringin öğrencilere; değerlendirme uygulamalarına istekli oluş, öğrenme açıklarını bulma ve gidermeye istekli oluş, okula ve derslere karşı pozitif tutum geliştirme, akranlarıyla olumlu iletişim kurma, öz becerilerini keşfetme ve özgüven duyma gibi olumlu tutum ve davranışlar kazandıracığı belirtilmiştir (Uzuner, 2019). Gerek öğrencilerin zihinsel ve bilişsel gelişimlerine katkı sağlamak, gerekse eğitime karşı olumlu tutum takınmalarına destek olmak amacıyla oryantiringin fen eğitimi uygulamalarının artması ve alan yazında bu konuda yapılan araştırmalara daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akman, K., ve Can, H. C. (2017). Oryantiring sporu yapan lise öğrencilerinin sporda güdülenme düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(3), 12-21.

Aksın, K. (2008). *Oryantiring sporunda kent içi organizasyonlar üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Asma, M., ve Yıldız, K. (2023). Orienteering as a supportive educational tool: the case of mathematics and science. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8(20), 272-300. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.643>
- Aygün, M., ve Tan, M. (2020). Fizik öğretimi için oryantiring ve formula 1 bağlamı ders planlarının tasarlanması, geliştirilmesi ve uygulanabilirliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 263-299. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.824894>
- Balbağ, M. Z., Leblebici, K., Karaer, G., Sarıkahya, E., ve Erkan, Ö. (2016). Türkiye’de fen eğitimi ve öğretimi sorunları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (3), 12-23.
- Castillo-Retamal, F., Cordero-Tapia, F., ve Soares Gomes Scopel, A. J. (2019). Interdiscipline and education: Orienteering as systemic proposal. *Pensar en Movimiento: Revista de ciencias del ejercicio y la salud*, 17(2), 163-185.
- Çakıcı, Y., ve Bayır, E. (2012). Developing children's views of the nature of science through role play. *International Journal of Science Education*, 34(7), 1075-1091.
- Ertürk, S. (1979). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Meteksan Matbaası. (12).
- Gömlüksiz, M. N., ve Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 76-88.
- Kaptan, F., ve Korkmaz, H. (2001). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20).
- Karaca, F. (2008). *Oryantiring uygulamalarının ilköğretim programlarındaki fonksiyonelliği* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karademir, E., (2019). *Oryantiring Eğitici Eğitimi El Kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Mikhailovsky, S. P., Gromov, M. M., ve Kovalenko, A. I. (2020). Orienteering sport prioritizing physical education model for geology students. *Theory and Practice of Physical Culture*, (2), 10-10.
- Salim, E. (2018). *Sosyal bilimler enstitüsü, oryantiring sporcularında problem çözme becerisi ve hedef bağlılığının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Şengör, Ç. (2018). *11 - 13 yaş grubu öğrencilerinde oryantiring eğitiminin uzamsal görselleştirme ve uzamsal kaygıya etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Tanrıkulu, M. (2011). Harita ve pusulanın farklı bir kullanım alanı: Oryantiring. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 120-126.
- Türkiye Oryantiring Federasyonu [TOF]. (2023, Mayıs 30). Tarihçe. <https://oryantiring.org.tr/federasyon>
- Uzuner, F. G. (2019). *İlkokul öğrencilerinin matematiksel problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde oryantiringin etkisinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Yılmaz, D., ve Dellal, S. (2020). Müzede oryantiring faaliyetinin müze eğitime katkısının incelenmesi. *Uluslararası Müze Eğitimi Dergisi*, 2(1), 79-93.

THE STUDY OF PROFESSIONAL COMPETENCE ACTIVITY IN THE FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS

AKMARAL BERDALIYEVA¹⁴⁰, GULNARA KYLYSHBAEVA¹⁴¹

ÖZET

This article examines the issues of the teacher's deep, comprehensive knowledge in the formation of pedagogical skills, their critical processing and comprehension, self-realization in pedagogical activity and self-education. It is investigated that the structure of pedagogical mastery consists of the unity of purpose, motive, and result of activity. The essence of educational excellence and the ways of its formation, professional competence actions that form knowledge and skills characteristic of the teacher and students are investigated. The issues of education and upbringing of future teachers, the formation of self-improvement are considered. In the implementation of elements of new technological methods, a special place is occupied by the activity of students, creative search, and love for their profession. In improving the quality of education that meets modern requirements, interactive learning lessons allow future specialists to freely express their thoughts and improve their knowledge. Effective education shows a high level of training of future teaching staff. The educational process develops approaches to specialization and scientific methods, methods of movement of human relations.

Self-motivational work is organized to obtain a high-quality education. In the process of organization, students put forward innovative ideas. While the main condition of pedagogical mastery is pedagogical erudition and competence, pedagogical erudition is a modern fund of knowledge that a teacher flexibly uses when solving pedagogical tasks. The issues of scientific - analytical, critical thinking, the search for new information, the need for literature, self-education, experimental experimentation, aspirations are considered. Pedagogical concreteness, the ability to perceive and evaluate one's own and others' actions, pedagogical communication, cooperation, activity approach, pedagogical tactics and ethics, listening, recognition, self-motivation, independent active work are organized. In the activities of the teacher and the student, a conscious goal, methods, effective activities, independent work ensuring the development of creative opportunities, teaching methods and techniques, search, strategies and methods of professional activity have been developed. In order to form pedagogical skills, students develop high results, communication skills, interest, the ability to anticipate, generate new ideas, self-critical thinking, creativity. The content of the lesson is related to the constant search for a teacher, the use of effective methods and techniques, and the updating of teaching methods. In the process of high-quality education, he introduces innovative methods into his searches, experience, and expands the field of the master class. As a subject of the pedagogical process, he focuses his work on cooperation with students, the formation of collectivist ties based on business communication and educational influence between students. In connection with the renewal of life, professional pedagogical skills should be developed, in which the

¹⁴⁰ Diğer, CENTRAL ASIAN INNOVATIONAL UNIVERSITY SHYMKENT- KAZAKHSTAN, Akmaral-20.68@mail.ru

¹⁴¹ Diğer, CENTRAL ASIAN INNOVATIONAL UNIVERSITY SHYMKENT- KAZAKHSTAN, kuntun-gulnar@mail.ru

cooperation of pedagogical knowledge, professional improvement, solving and mastering problematic situations, the psychological and social condition of students are controlled. Pedagogical skills are characterized by analytical business, predictive skills, professional, design skills, and reflective business activities.

Anahtar Kelimeler: Pedagogical, skillful, formative, professional competencies, actions, research

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШЕБЕРЛІКТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУДА КӘСІБИ-ҚҰЗЫРЕТТІЛІК ІС-ӘРЕКЕТТЕРІН ЗЕРТТЕУ

Бердалиева А.М., Кылышбаева Г.Б.

¹*Орталық Азия Инновациялық университеті, Шымкент қаласы, Қазақстан.*

akmaral-20.68@mail.ru

Андатпа

Бұл мақалада педагогикалық шеберлікті қалыптастыруда педагог терең, жан-жақты білімінің болуы және оларды сыни өңдеу мен пайымдауы, педагогикалық әрекетке өзіндік жетілуі мен өз бетінше білім алу мәселелері қарастырылған. Педагогикалық шеберлік құрылымы мақсат, мотив, іс-әрекет нәтижесі бірлігінен тұратындығы зерттелді. Білім беру шеберлігінің мәнін және оны қалыптастыру жолдарын, оқытушы мен білім алушыларға тән білім мен білік дағдыларын қалыптастыратын кәсіби құзіреттілік іс-әрекеттері зерттелді. Болашақ педагог білім алушыларға білім беру мен тәрбиелеудің, өзін-өзі жетілдіруді отырудың қажеттілігін қалыптастыру мәселелері қарастылды. Жаңа технологиялық әдістердің элементтерін жүзеге асыруда білім алушылар белсенділігі, шығармашылық ізденісі, өз мамандығына деген сүйіспеншілігі ерекше орын алатындығын айқындады.

Кілтті сөзі: Педагогикалық, шеберлік, қалыптастыру, кәсіби құзіреттілік, іс-әрекеттер, зерттеу

Ағылшын тілінде

Кіріспе.. Жоғары оқу орындарында оқытудың жаңа жолын ойластыру қажеттілігі білім берудің методологиялық аспектілерін қайта құру қажеттілігі қоғамның дамуының, нарықтық экономикаға өту, құқықтық мемлекет құру сияқты тенденцияларды талдау барысында байқалады. Білім алушылардың бір-бірімен ортақ жұмыс жасауына, жаңа идеяларын бөлісуіне, жаңа білімді бірге игеруіне және оқытушы білім берудің жаңа әдістерін қолдана отырып білімі мен тәжірибесін дамыту қажет. Болашақ мұғалімнің ЖОО-да дайындықтың мазмұны құрылымы және әдістері біріншіден қоғам дамуының бағыты, екіншіден педагогика ғылымының дамуымен, үшіншіден педагог мамандығының ерекшеліктерімен белгіленеді[1].

Қазіргі жеделдету, демократияландыру жағдайында Қазақстан Республикасында басты міндеттердің бірі - ұлттық ерекшеліктерді есепке алып, жастарға терең білім мен тәрбие беру ісін дамыту және жетілдіру. Оқытудың жаңа технологияларын пайдалану, білім беруді ақпараттандыру, халықаралық ғаламдық коммуникациялық желілерге шығу. Педагогикалық

шеберлік өнердің негізгі атрибуты – педагог жұмысын үлкен жауапкершілікпен орындау дейді (А. И. Щербаков, 1968).

Оқыту стратегиялары мен практикасын меңгеруді, позитивті оқыту бейімділігін дамытуды және білім алуда білім алушылар ерік пен сенімділікке ие болады. Оқыту мен зерттеу тәжірбесінің сапасын арттыруда – оқуды белсенді ету. Оқуға белсенді қатысуға терең білім берудің прагматикалық себебі белсенділік пен белсенді жаңаша әдіс-тәсілдерді қолдану арқылы оқыту қажеттілігі. Оқуға белсенді қатысу мақсатқа бағытталған тәсілдермен жаңа идея туғызу мен табандылықтың, тапқырлықтың, пайымдау мен өзара әрекеттестіктің нәтижесі. Білім алушының оқуға қабілеттілігін күшейту, мұндай кезде оқытушы білімі мен шеберлігі, қабілеттілігі маңызды қызмет атқарады: оқытушы шеберлігі мен қабілеттілігін арттыру, жобалық қабілет, құрастырушылық қабілет, танымдық қабілет, тілектестік қабілет.

Педагогикалық шеберліктің мазмұнын жаңа әлеуметтік –экономикалық жағдайды ашып береді, оқушыға өз мақсатына – мұратына тез жетсем, өз орнымды тапсам деген ой салу педагогтың дарындылығына байланысты деген болатын (А. М. Новиков, 2000) [2].

Педагогикалық шеберлік – педагогикалық қызметінің жоғары деңгейде меңгерілу. Оқытушылар білім алушылардың оқу-танымдық іс-әрекетін жоғары деңгейде басқарып, мақсатылық педагогикалық әсермен өзара коммуникативті қарым-қатына жасауға мүмкіндік беретін арнаулы білімдерінің, біліктері мен машықтарының, тұлғалық кәсіби қасиеттерінің маңыздылығы[3]. Педагогтың кәсіби құзыреттілігі ұғымы оқытушының жеке мүмкіндіктерін білдіреді, ол педагогикалық ситуацияларды дербес және тиімді шешуге ықпал етеді.

Материалдары мен әдістері. Білім беру бағдарламасындағы жаңашылықтар дағды мен құзіреттілікке ерекше мән беріледі. Мұндағы мақсат «Өмір бойы білім алу мен іздену» принципі маңызды. Сабақты мазмұнды өткізу оқытушының үнемі ізденуіне, тиімді әдіс-тәсілдері қолдануына, оқыту әдістемесін жаңартып отыруына байланысты. Өз ізденістеріне, тәжірибелеріне еңгізіп, шеберлік алаңының өрісін кеңейтеді.

Педагогикалық процесс субъектісі ретінде өз жұмысын оқушылармен ынтымақтастыққа, іскерлік қарым-қатынас және оқушылар арасында тәрбиелік ықпалға негізделген ұжымшылдық байланыс қалыптастыруға бағытталады. Өмірдің жаңаруына байланысты кәсіби педагогикалық шеберлік дамуы тиіс, онда педагогикалық білім ынтымақтастығы, кәсіби шыңдалуы, проблемалық ситуацияларды шешу және меңгеру, білім алушылардың психологиялық, әлеуметтік жағдайларын бақылау.

1-кесте. Педагогикалық шеберлік құрылымын талдау

1	Педагогикалық шығармашылық	Ғылыми- талдау, сыни ойлау, жаңа ақпараттар іздестіру, әдебиеттерге қажеттілік, өз-ара білім алу, эксперименттік-тәжірибе жасау, ұмтылу
2	Білім беру технология	Сөйлеу мәдениеті, техникасы, ойлау логикасы мен нақтылығы, бейнелі көрсетілімдері, ақпаратты құралдарды таңдай білу дағдысы, формалары мен тәсілдері
3	Педагогикалық стиль	Педагогикалық нақтылық, өзінің және өзгенің әрекетін қабылдау және бағалау дағдысы, педагогикалық қарым-қатынас, ынтымақтастық, әрекетшілдік, педагогикалық тактика мен этика, тыңдау, тану, өзіндік мотивация, өзіндік ұйымдастыру.
4	Оқыту пәндері	Зерттеу, кәсіби құзырлық, кәсіби даярлығы, оқыту мен тәрбиелеудегі тәжірибе, ғылыми біліктілік, дағды.
5	Кәсіби шеберлік	Оқытушы мен білім алушы іс-әрекетіндегі саналы мақсат, әдістер, әрекеттердің тиімді түрлері, шығармашылық мүмкіндіктерінің дамуын қамтамасыз ететін өзіндік жұмыстар, білім беру әдістері мен тәсілдері ізденуі, кәсіби әрекет стратегиялары мен әдістерін өңдеу.
6	Педагогикалық құзырлық	іс- әрекетте жоғары нәтижелерге қол жеткізу, коммуникативті білім алушылардың қызығушылығын арттыру, болжай алуы, жаңаша идея тудыру, өзіндік сыни ойлауы, креативтілігі.

Білім беру іс-әрекеті - оқытушы оқушылардың бойында білім, іскерлік, дағдыларды қалыптастыруға, олардың сыни ойлау қабілеттерін дамытуға бағытталған, болжауға, танымдық іс-әрекеттерін басқаратын түрі. педагогтың өз іс-әрекетін жетілдіре, дамыта түсуіне мүмкіндік беретін ізденіс жұмысы [4]. Білім беру сапасы өмірімізде маңызды рөл атқарады. Білім беруде материалдық және ақпараттық ресурстарды жиі пайдаланады. Оқытудың белсенді әдістерін негіздерін қалыптастыру, жаңа жоғарғы технологияларды, идеялар мен көзқарастарды, инновацияларды пайдалану, қолдау бағытымен жүргізу. Оқудың басым бөлігі белсенді шығармашылық нысанда жүргізіледі.

Тиімді білім беру болашақ педагог кадрларды даярлаудың жоғары деңгейін көрсетеді. Білім беру жиынтығының мақсаты салыстырмалы түрде бір проблема маңайында шоғырлануы тиіс. Оқытудың мақсаты нақты болған сайын-практикалық шешім қабылдау, таңдау, зерттеу жүргізу шешімі нәтижелі болады [5]. Білім алушылардың жобалау, зерттеу жұмыстары нақты айқын болу керек. Білім беру саласындағы инновациялық процестердің күрделілігі мен қайшылықтары жаңа құбылыстармен әрекеттесу және ізгілендірудің сапалы кезеңінде білім алушылардың шығармашылық қызығушылығын қалыптастырудың мәселесі өзекті етуде. Себебі өмірдегі құндылықтардың барлығы да жаңашылдық бағыттар арқылы ғана іс-әрекетке тұрақты шығармашылық ізденіс нәтижесінде танылып, шығармашылық қызығушылықты жеке тұлғаның дамуына, оның рухани жетілуіне мәні терең, мотивациялық, білімділік бағдар құндылығы ретінде танылуының маңызы зор [7].

2-кесте. Педагогикалық білім берудегі іс-әрекеттің тиімділігі

Білім беру тиімділігі	Педагогикалық іс-әрекет
Жоспарлау мен шешім қабылдауда	Білім беру мақсатын таңдау және оған қол жеткізу үшін дұрыс шешім қабылдау
Ұйымдастыру	Әрекеттерді және ресурстарды топтастырудың ең жақсы жолын айқындау.
Жетекшілік ету	Оқытушыларды және білім алушыларды жұмыс жасауға және оқуға ынталандыру
Бақылау	Мақсаттарға қол жеткізу үшін тиімді әрекеттерді бақылау және түзетіп отыру

Қазіргі қоғам сұраныстары рухани және материалдық сфералар аясында қарым-қатынас проблемасын өте маңызды етіп көрсетеді [6].

Көптеген ғалымдардың көзқарасы бойынша, болашақ маман даярлауда білім алушыларға әдеп, іскерлік, дағдыны қалыптастырудағы басты компоненттерінің бірі – педагогикалық мәдениет шарттарын айқындау болып табылады [7].

Оқыту бағдарламаларын сыни ойлау қабілетін және өз бетімен іздену дағдыларын дамытуға бағыттау қажет. Білім беру барысында мамандандыру тәсілдері мен ғылыми әдістерді, адами қарым-қатынас қозғалыс әдістемесі дамып келеді. Бұл арада білім алу үшін өзін – өзі ынталандыру жұмыстары ұйымдастырылады. Ұйымдастыру мәселелерін шешу барысында білім алушылар жаңашыл идеяларды ұсынады. Педагогикалық шеберліктің басты шарты педагогикалық эрудиция мен құзыреттілік болса, педагогикалық эрудиция дегеніміз мұғалімнің педагогикалық міндеттерді шешу барысында икемді пайдаланатын қазіргі заманғы білім қоры [8]. Ал, құзыреттілік - қызметтегі тұлғаның жеке мүмкіндіктерін, оның белгілі бір мәселені шешуге жағдай жасайтын біліктілігі мен тәжірибе. Құзыреттілік – жұмыскердің өз білімі, біліктілігі және дағдылары негізінде нақты кәсіп аясында жоғары сапалы және мөлшерлік еңбек нәтижелеріне жету үшін нақты жұмыс түрлерін білікті атқара алу қабілеті. Құзыреттілік - белгілі бір салада шешім қабылдауға, тұжырымдар жасауға мүмкіндік беретін адамның қабілеттілігі мағынасында қолданылады.

3-кесте. Педагогикалық шеберлік қалыптастыруда кәсіби құзіреттілік іс-әректінің сипаты

1	Аналитикалық іскерлік	педагогикалық құбылыстарды талдай алу
		зерттейтін құбылыстарға сәйкес педагогикалық теорияларды, заңдылықтарды анықтау
		педагогикалық құбылыстарды дұрыс болжай алу
		міндеттерді тиімді шешу жолдарын анықтау
2	Болжау іскерлігі	білім беру процесін басқарумен байланысты және ол басқару субъектісі мен күтілетін нәтижеге бағытталады.
		Педагогикалық болжау педагогикалық процестің логикасы мен мәні туралы нақты білімге негізделеді.
		білім берудің мақсаты мен міндеттерін анықтау
		болатын кедергілерді білу, оларды жою жолын білу
		білім беру процесіне қатысушылардың өзара әсерлесу мазмұнын жоспарлау
		педагогикалық процесті болжау
3	Жобалау іскерлігі	оқыту және тәрбие жолдарын нақтылау
		Білім беру кезеңдер бойынша негіздеу
		Педагогикалық іс-әрекет түрлері мен мазмұнды жоспарлау
		білім беру процесінің құрылымын, формаларын анықтау
		Білім алушылармен жеке жұмысты жоспарлау
		ата-аналармен, қоғаммен байланыс орнатуды жоспарлау
4	Рефлексивті іскерлік	педагогтың өзіне бағытталған бақылау, бағалау іс-әрекетін жүзеге асыруда қолдану.
		әрекеттерімізді талдауға бағытталған теориялық іс-әрекеттің ерекше түрі
		нақты орындалған әрекеттерді талдау негізінде бақылауды білдіреді.

Жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі оқудың ең негізгі мақсаты оқу нәтижесіне байланысты. Бүгінде оқудың мақсаты білім нәтижелерін жоғары оқу орнының негізіне айналдырып, нәтижені оқу іс-әрекетінің нысанасы ретінде тану. Сол себепті де жоғары оқу орны білім беру мәселелерін жаңа тұрғыдан анықтап, оқу, үйрену және бағалау барысында әр оқытушы өз қызметін жаңаша өзгертуі керек [8]. Оқу процесін ұйымдастыруға мән беру оқытуды бақылау, белсенді дидактикалық басқару және білім алушылардың өзіндік жұмысының сапасын бағалау жағына ығысу керек. Білім берудегі цифрландырудағы негізгі мақсат:

- Бәсекеге қабілеттілікті арттыру;
- Халықтың өмір сүру сапасын жақсарту;
- Оқу-тәрбие процесін жеделдету және жеңілдету, білім алушыларға, оқытушыларға, ата-аналарға жүктемені азайту, олармен қарым – қатынаста болу;
- Ең бастысы – білім беру сапасын арттыру;
- Біздің білім алушыларымыз халықаралық деңгейде әртүрлі білім беру бағдарламасы бойынша түрлі салаларда, сонымен қатар жасанды интеллект және ауқымды деректер жасау саласында бәсекеге қабілетті болуға тиіс;
- Цифрландыру технология білім беруде - жүйелілікті, реттілікті және кешенді тәсілді талап етеді [9].

Білім алушылардың бір-бірімен жұмыс істеуіне, идеяларын бөлісуіне білімді бірге игеруіне қолдау көрсетіп отырады. Әрбір оқытушы өзінің білімі мен тәжірибесін дамытуда білім берудің жаңа әдістеріне бейімделіп, осы процестегі рөлін дамыту үшін үздіксіз білім алуы, аудиториядағы жұмысын жетілдіріп отыруы тиіс. Сонымен қатар білім алушылардың үлгерім көрсеткіштері жетілдіру стратегиясын қолдау ісінде жүзеге асырылады [10].

4-кесте. Педагогикалық шеберліктің кәсіби күзiреттiлiгiнiң iс-әрекеттерi

к/с	Рефлексивті білім берудің маңыздылығы
1	Тиімді оқу құралдары мен қолдану әдістері және қойылған мақсат пен міндеттерді, тиянақты қамқорлықты, белсенділікті қалыптастыруды білдіреді.
2	Оқытушылардың өз тәжірибесін үздіксіз бақылауының, бағалауының кері байланыстың циклдік спиралдық үрдісінде қолданылады.
3	Білім берудің стандарттарын прогрессивті дамытуды және күзiреттiлiктi талап етедi.
4	Білім алушыларға әділ қарауды, жауапкершілікті және адалдықты талап етеді.

5	Ғылыми зерттеу жұмыстарының нәтижелеріне сүйене отырып, оқытушының шешімі негізделеді.
6	Тұлғалық жетілуімен, кәсіби даярлықпен қатар бірлесе жұмыс жасауы, өзбетінше іздену арқылы дамиды
7	Оқытушылардың білім беру мен оқудың сыртқы аясында шығармашылық жолмен ізденуге ықпал етеді.

Заманауи білім беруде оқытушының шешіміне қолдау ретінде сабақ үлгерімінің көрсеткіштері мен басқада да жаңа деректерді жиі қолданады және білім алушылардың үлгерімін қадағалауға, дайындық деңгейін өз бетінше бағалауына мүмкіндік беріледі(Schon,2017)[8].

Нәтижелер мен талқылау. Сабақ беру барысында - оқу тақырыбы бойынша материалдар жинақтаудың дамып жетілудегі негізгі мазмұнын зерттеу, қарастыруда, сонымен қатар оқудың тиімділігін арттыру қажет[10]

Жаңа сапалы білім беруде білім алушының құзіреттілігін арттыру, онда қойылатын талап: креативтілік, белсенділік, әлеуметтік жауапкершілік, логикасының кеңдігі мен танымдық әрекетке қызығушылығының арттуы[11]. Жалпы жоспарлаудың барлық кезеңдерінде академиялық саясатындағы өзгерістер туралы кері байланыс орнататын бағалау мен баға қоюды қолдану.

Білім беру барысында жан-жақты үйлесімді, сонымен қатар білім алушыларды өз пікірін ашық айтуға, ғылыми, әлеуметтік және шығармашылық ізденіс дағдыларын дамытатындай құрастырып, білім алушыларды жоғары жетістіктерге жетуге мүмкіндік беретіндей жол ашу керек[12]. Күнделікті жаңа тұрғыда, жаңа тәсілдермен өткізілетін өзіндік тапсырмаларды орындауда, білім алушылардың ынта-ықыластары, белсендіктері мен құлшыныстары арта түседі. Білім алушылардың сабаққа қызығушылығы мен ынтасын көтеру жолдары-жаңа ақпаратпен оқыту кезеңінде қолдануға болатын белсенді тәсілдер зерттеу мен іздену. Ақпараттық технологиялар көмегімен виртуальды сабақтарды жүргізу. Осындай жағдайда әрбір білім алушы болашағы үшін сапалы жоғары білім алуға деген алдына үлкен мақсат қоя алады онда ол өз мүдделерін тану; дәріс сабағында мазмұнды игерудің белсенді әрекеттерімен айналысу керектігін білу; білім алушытер ақпаратпен танысып өзіндік пікір қалыптастыру, зерттеп, игеру.

Қорытынды: Педагогикалық шеберліктің негізі – балалардың өз еркімен дамуына жол ашу, оқу-тәрбие процесінде білім алушылармен педагогикалық ынтымақтастықтар, жұмыс атқарудың формаларын, әдістерін дамыту, қамқорлық пен сүйіспеншілікті арттыру педагогикалық шеберліктерінің басты сипаты. Оқытушының кәсіби құзыреттілігі үшін психологиялық педагогикалық және арнайы білімдерді меңгеруі керек, сонымен бірге ол білімдерін нақты бір ситуацияларда қолданылуы қажет. Кәсіби құзыреттілік оқытушының өз ісінде шебер болуын анықтайды. Білім алушылардың тапқырлық, пайымдау мен өзара көмек беру қасиеттерін дамыта отырып оқуға қабілеттілікті нығайтуға болады. Шеберлік уақыт, ресурс және қолдау жеткілікті болса және әр білім алушының жеке қажеттілігіне сәйкестендірілсе, кез келген білім алушы жетістікке жетеді. Білімді игеруге көмектесетін бағалау моделі - дәлеледеу, түсіндіру, зерттеу, талдау, сіңіру, қолдану. Оқытушының шығармашылық процесіндегі теориялық білімін және білім алушылардың қарым-қатынастағы білімі мен оқу-танымдық белсенділіктерін арттырады, білім берудің инновациялық технологиялары мен әдістерін қолданады. Сонымен қатар педагогикалық проблемалық міндеттерді дұрыс шешеді. Инновациялық креативті білім беру – қазіргі ЖОО-да оқитудың шығармашылық қызметі сапасын анықтайтын, жаңаны тану мен жасауға бейімделу арқылы танылатын әрбір білім алушы қалыптастыруға бағыттайтын интеллектуалдық процесс болып табылады. Білім алушылардың биология пәнінен өзіндік ізденіс - шығармашылық қызығушылығын қалыптастырудағы басты мақсат – қазіргі білім берудің жаңа парадигмасы жағдайында білім алушылардың жеке тұлғалық сапалық қасиеттерін дамыту, шығармашылық ойлауын дамыта отырып, заман талабына сай құзырлығын қалыптастыру және рухани жан дүниесінің дамуына жағдай жасалады. Болашақ педагогтың педагогикалық мамандыққа өзін-өзі бағыттап, жұмысты ұйымдастыруы педагогикалық шеберлік негіздерін білумен сипатталады. Педагогикалық шеберліктің нәтижесі оқытушының шығармашылығы, жеке

тәжірибесі және оның жариялылығы болып табылады. Кәсіби педагогикалық іс-әрекетке шығармашылық қарым-қатынас, еңбектегі инновацияға дамыған қабілеті, жеке шығармашылық тәжірибесін байыту.

Пайдаланылған әдебиеттер:

- 1 Стив Бартлет, Диана Бертон . Білім берудегі зерттеулер. Ұлттық аударма бюросы. Нұр – Сұлтан 2020
- 2Алдияров Қ.Т., Көбенова Ш.И. Шығармашылық қызығушылықты қалыптастыру технологиясы. Оқу-әдістемелік құрал. – Ақтөбе, 2007. – 191 б.
- 3 Ж. А. Жүсіпова Педагогикалық шеберлік. Алматы, 2011. б. 73
- 4.Saldana J. The Goding Manual for Qualitative Researchers.London. 2015 б.185
- 5 З. Қ. Сейталиев. Педагогиканың жалпы негіздері. – Ақтөбе, 2004. –Б. -188-211
- 6.James M.,Pollard A. Scientifically based principles of effective teaching and learning. London. 2006.б.153
- 7.Қылышбаева Г.Б- Интерактивті оқыту « Білім сапасы білім беру бағдарламаларының бәсекеге қабілетілігін қамтамасыз ету факторы» жаңашыл – педагогтардың екінші форумының еңбектері, Шымкент, 2011 б.8
- 8.Schon D.A. Nhe Reflektive Practitioner: How Professionals Think in Action. London, 2008 б.98
9. Валиева М. Білім беру мекемесіндегі мұғалім қызметінің ұйымдастырылу бағыттары. Алматы, 2012 б.45
10. Қылышбаева Г.Б., А.М. Бердалиев, А.А. Сенкебаева, Д.Н. Саидазимова Жаңа білім беруде білім алушылардың құзыреттілігі мен білім парадигмаларын қалыптастыру негіздері. Вестник Академии Педагогических Наук Казахстана №1 (январь-февраль), 2020 год б.20-27
- 11.Эндрю Поллард Рефлексивті оқыту негіздері. Ұлттық аударма бюросы. Нұр-Сұлтан, 2020 б.212
- 12.Barlett S., Burton D., Egucation Studies. London SAGE,2006 б.197

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİK ALGILARININ TESBİTİ

ASIM SEMİZER¹⁴²

ÖZET

Öğretmenin mesleki kimliği algısı konusu çok yönlüdür. Tarihsel, psikolojik ve kültürel faktörler, bir öğretmenin profesyonel bakış açısını etkileme potansiyeline sahiptir. Ayrıca, çalışan kimliği çelişkili veya uyumlu kimlik benlikleri olabilir. Öğretmen profesyonel kimliği, örgütsel, çalışma bağlamı ve kişisel boyutlarda çeşitli çalışma bağlamlarının toplamıdır ve her zaman istikrarlı veya pozitif olmayabilir. Araştırmaya 163 öğretmen katılmıştır. Analiz sonuçlarına göre mesleki benlik algısı, iş doyumu, mesleki motivasyon puanlarının yaş bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ortalama puanlara göre 46-60 yaş aralığının puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Amacı Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının demografik özellikleriyle arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaç edinilmiştir.

YÖNTEM: Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi açıklanmaktadır.

Araştırma Deseni Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının demografik özellikleriyle arasındaki ilişkinin tespit edilmesi ilişkisel tarama yöntemiyle sağlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki değişken arasındaki ilişkinin birbirlerine olan etkisi incelenmektedir (Karasar, 2009: 77). Çalışmada 163 öğretmen üzerinde Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği uygulanmıştır. 2.3. Veri Toplama Aracı Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği: Araştırmada, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını belirlemek amacıyla “Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği (ÖMKAÖ)” geliştirilmiştir. Geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş, dört faktörden oluşan ÖMKAÖ, 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin birinci faktörü olan mesleki bağlılık, ikinci faktörü olan mesleki benlik algısı, üçüncü faktörü olan iş doyumu, dördüncü faktörü olan mesleki motivasyon faktörü bulunmaktadır. Katılımcıların maddelere katılım düzeylerini belirlemek için “1= Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Orta derecede katılıyorum, 4= Katılıyorum, 5= Tamamen katılıyorum” biçiminde derecelendirilmiştir. Veri Toplama Süreci Anket formu Google Form aracılığıyla öğretmenlere ulaştırılmış ve yanıtlar elektronik olarak alınmıştır. Veri Analizi SPSS 26.0 istatistik programı kullanılarak ölçek soruları T-testi ve Anova testiyle sonuca ulaştırılmıştır. BULGULAR Bu bölümde araştırmanın verilerine dayalı olarak elde edilen bulgulara ve bulgulara ait yorumlara yer verilmektedir. Mesleki kimlik kavramının öğretim ve öğretmen eğitiminde farklı şekillerde kullanıldığı görülmektedir. Öğretmen, kimliğin tanımına dayanarak mesleki kimliği, öğretmenin kendisi veya başkaları tarafından tanınan kimliği olarak tanımlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul, Öğretmen, Mesleki, Kimlik

¹⁴² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, asemizer76@gmail.com

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİK ALGILARININ TESPİTİ

DETERMINING TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY PERCEPTIONS

Asım SEMİZER¹

, İsmail IŞIK²

Makalenin Alanı: Eğitim Teknolojileri

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi

12.12.2022

Kabul Tarihi

12.12.2022

Anahtar Kelimeler

Okul,

Öğretmen,

Mesleki,

Kimlik.

Özet

Öğretmenin mesleki kimliği algısı konusu çok yönlüdür. Tarihsel, psikolojik ve kültürel faktörler, bir öğretmenin profesyonel bakış açısını etkileme potansiyeline sahiptir.

Ayrıca, çalışan kimliği çelişkili veya uyumlu kimlik benlikleri olabilir. Öğretmen

profesyonel kimliği, örgütsel, çalışma bağlamı ve kişisel boyutlarda çeşitli çalışma

bağlamlarının toplamıdır ve her zaman istikrarlı veya pozitif olmayabilir. Araştırmaya

163 öğretmen katılmıştır. Analiz sonuçlarına göre mesleki benlik algısı, iş doyumunu,

mesleki motivasyon puanlarının yaş bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık

gösterdiği belirlenmiştir. Ortalama puanlara göre 46-60 yaş aralığının puanlarının daha

yüksek olduğu görülmektedir.

Article Info Abstract

Received

12.12.2022

Accepted

12.12.2022

The subject of perception of the professional identity of the teacher is multifaceted. Historical, psychological and cultural factors have the potential to influence a teacher's professional outlook. Also, the employee ID may have conflicting or congruent identity selves. Teacher professional identity is the sum of various work contexts in organizational, work context and personal dimensions and may not always be stable or positive. 163 teachers participated in the research. According to the results of the analysis, it was determined that professional self-perception, job satisfaction, and occupational motivation scores showed statistically significant differences in terms of age. It is seen that the scores of the 46-60 age range are higher than the average scores.

Keywords

School,

Teacher,

Professional,

Identity

1. GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği, sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknik gibi farklı boyutları olan, meslekte uzmanlaşmış bilgiye dayalı, öğrenmeyi gerektiren ve mesleki yapıya sahip bir meslek olarak tanımlanmaktadır (Erden, 1998). Bu tanımdan hareketle öğretmenlik mesleği, farklı dallara ayrılmış, alanında uzmanlık, bilgi, beceri ve kaynak gerektiren bir meslek olarak görülmektedir. İyi bir öğretmenin mesleki özellikleri arasında genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik profesyonelliği yer alırken; kişisel özellikler arasında profesyonellik ve öğretmenliğin aradığı rol model olma yer alır (Kavcar, 2002).

1

Taşucu Prof. Dr. Durmuş Tezcan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Mersin, e-mail: asemizer76@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7094-9575

(Corresponding Author)

2

Taşucu Prof. Dr. Durmuş Tezcan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Mersin, e-mail: ismayil_isik@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8279-

3782

SEMİZER, A. & IŞIK, İ.

ULEDEF Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(Special Issue), (2023), 517-526

518

Bu faktörlerin yanı sıra öğretmenin iş motivasyonu, öz yeterliliği, işine karşı tutumu, iş doyumunu, gelecek beklentileri gibi kişisel özellikleri de işinde önemlidir. Öğretmenlerin profesyonelliği ve kişisel özellikleri, öğretmenlerde mesleki kimliğin oluşmasında ve şekillenmesinde etkili olabilir. Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de profesyonellik tartışılabilir (Yirmibeş, 2017).

1.1. Mesleki Kimlik

Meslek; Bir kişinin çalışma veya beceri yoluyla edindiği, beceri ve bilgileriyle tutarlı olan ve kar karşılığında gerçekleştirdiği faaliyetler olarak tanımlanır (Goode, 1957).

Mesleki kimlik, insanların bilgi, beceri veya eğitim gerektiren bir iş veya sektörde kendilerini tanımlamak için geliştirdikleri davranış, inanç ve değerler olarak ifade edilmektedir. İnsanlar bir işe sahip olduklarında, işlerine özgü bir dizi faaliyete sahip olurlar. Bazı çalışanlar mesleğinin kimliğini benimseyip, bu kimliğe uyum sağlayarak bilgi ve becerilerini sürekli geliştirirken, bazıları ise uyum sağlamakta zorlanabilmektedir (Chreim ve ark, 2007).

1.2. Öğretmenlerin Mesleki Kimliğinin Bileşenleri

Öğretmenlerin çok boyutlu mesleki kimliğinin, bu kimliğin şekillenmesinde ve gelişmesinde etkili olan birçok faktörün sonucu olduğu düşünülmektedir. Bu konuda yapılan

araştırmalarda öğretmenlerin mesleki kimliğinin boyutları farklı aşamalarda ele alındığından, literatürde mesleki kimliğin etkileri konusunda bir fikir birliğinin olmadığı söylenebilir.

Öğretmen kimliğinin şekillenmesinde Kelchtermans (1993); Beş faktörün önemini vurgular: benlik imajı, benlik saygısı, iş motivasyonu, sorumluluk duygusu ve gelecek görüşüdür. Buna göre benlik kavramı ve “Öğretmen kendini öğretmen olarak tanımlıyor mu?” sorusu belirlenir. Benlik saygısı, öğretmenlerin profesyonel olarak kendileri hakkında nasıl düşündüklerini tahmin eder. Öğretmenlik mesleğini seçmede, mesleğe devam etmede veya bırakmada kariyer motivasyonu etkilidir. Gelecek perspektifleri, öğretmenlerin gelecekteki kariyer gelişimleri hakkındaki beklentilerini ve bu konuda ne hissettiklerini içerir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik mesleğinin merkezinde yer alan öğretmenin profesyonel kimliği ile öğretmenlerin nasıl davranmaları, nasıl davranmaları ve nasıl davranmaları gerektiği ve toplumdaki yerlerinin anlaşılması gerektiği konusunda normlar oluşturmalarını sağlar. Ayrıca öğretmen mesleki kimliği, öğretmen eğitimi için kritik öneme sahiptir ve aynı zamanda anlayış ve karar vermenin temelini oluşturur. Ancak mesleki kimlik, bir öğretmenin SEMİZER, A. & IŞIK, İ.

ULEDEF Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(Special Issue), (2023), 517-526

519

uygulamalara ilişkin bilgi ve inançlarından çok, öğretmenin mesleki felsefesini, ilgi alanlarını, taahhütlerini, hareket etme ve iletişim kurma biçimlerini, değerlerini ve etiğini içerir.

Öğretmen kimliği, ırkı, sınıfı, cinsiyeti, dili, yaşı ve görev pozisyonu gibi birçok etkeni içermektedir. Bu faktörlerin her bir benzersiz kombinasyonu, öğretmenlerin mesleki gelişimine benzersiz bir yorum ve bakış açısı sağlar. Öğretmen adaylarının, öğretmen yetiştirme programlarında ilerleyip, günümüzün zorlu ortamlarında öğretmen olduklarında, öğretmenlik mesleğini üstlenmeleri beklenmektedir. Ancak öğretmenler, okullar ve topluluklar içindeki etkileşimler nedeniyle kariyerleri boyunca kişilik değişikliği yaşayabilirler.

1.4. Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının demografik özellikleriyle arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaç edinilmiştir.

1.5. Problem Cümlesi

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarıyla demografik özellikleriyle arasında anlamlı ilişki var mı?

1.6. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları yaşa göre farklılık gösterir mi?
2. Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları cinsiyete göre farklılık gösterir mi?
3. Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları medeni durumuna göre farklılık gösterir mi?
4. Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları öğrenim durumuna göre farklılık gösterir mi?
5. Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları çalışılan okulda görev yapma süresine göre farklılık gösterir mi?
6. Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları mesleki kıdeme göre farklılık gösterir mi?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi açıklanmaktadır.

2.1. Araştırma Deseni

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının demografik özellikleriyle arasındaki ilişkinin tespit edilmesi ilişkisel tarama yöntemiyle sağlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki değişken arasındaki ilişkinin birbirlerine olan etkisi incelenmektedir (Karasar, 2009: 77).

Çalışmada 163 öğretmen üzerinde Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği uygulanmıştır.

SEMİZER, A. & IŞIK, İ.

ULEDEF Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(Special Issue), (2023), 517-526

520

2.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklem grubunu 2022 - 2023 eğitim yılındaki 163 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubu Mersin ili, Silifke İlçesinden rastgele örnekleme yöntemiyle

seçilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar Cinsiyet TOPLAM

Kadın Erkek

f %

f f

129 34 163 100

Tablo 1 incelendiğinde 129 kadın katılımcı, 34 erkek katılımcı olmak üzere toplam 163 kişilik çalışma grubunun olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği: Araştırmada, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını belirlemek amacıyla “Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği (ÖMKAÖ)” geliştirilmiştir. Geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş, dört faktörden oluşan ÖMKAÖ, 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin birinci faktörü olan mesleki bağlılık, ikinci faktörü olan mesleki benlik algısı, üçüncü faktörü olan iş doyumunu, dördüncü faktörü olan mesleki motivasyon faktörü bulunmaktadır. Katılımcıların maddelere katılım düzeylerini belirlemek için “1= Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Orta derecede katılıyorum, 4= Katılıyorum, 5= Tamamen katılıyorum” biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin tümünden toplam puan elde edilememektedir. Bir alt boyuttan alınan puanın yüksek olması, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının oluşumunda o boyutun daha baskın ve belirleyici olduğunu göstermektedir. Örneğin iş doyumunu alt boyuttan alınan puanın diğer boyutlara göre yüksek olması, mesleki kimlik algısının oluşumunda iş doyumunun daha belirleyici olduğunu ve öğretmenin iş doyumuna yönelik daha olumlu bir bakışa sahip olduğunu göstermektedir.

ÖMKAÖ’nün birinci faktörü olan mesleki bağlılık faktörüne ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .89’dur. Bu katsayı sırasıyla ikinci faktör olan mesleki benlik algısı için .85; üçüncü faktör olan iş doyumunu için .82; dördüncü faktör olan mesleki motivasyon için .86’dır.

Dört faktörün iç tutarlılık katsayılarının .82-.89 arasında değiştiği görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde SEMİZER, A. & IŞIK, İ.

ULEDEF Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(Special Issue), (2023), 517-526
521

olduğunu göstermektedir. ÖMKAÖ'nün geliştirilme sürecine ilişkin bilgiler, bölümün en sonunda, ayrı bir başlık altında açıklanmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Anket formu Google Form aracılığıyla öğretmenlere ulaştırılmış ve yanıtlar elektronik olarak alınmıştır.

2.5. Veri Analizi

SPSS 26.0 istatistik programı kullanılarak ölçek soruları T-testi ve Anova testiyle sonuca ulaştırılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın verilerine dayalı olarak elde edilen bulgulara ve bulgulara ait yorumlara yer verilmektedir.

3.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Mesleki kimlik algısının yaş bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacıyla yapılan Anova testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Mesleki Kimlik Algısının Yaş Bakımından İncelenmesi

Yaş n Ort. ss F p

Mesleki Bağlılık

25-35 28 4,2262 ,61566

36-45 68 4,4461 ,61385 1,471 ,233

46-60 69 4,4106 ,53058

Mesleki Benlik

Algısı

25-35 28 3,9107 ,67087

36-45 68 4,1066 ,58322 3,086 ,048

46-60 69 4,2391 ,58069

İş Doyumu

25-35 28 3,6786 ,95582

36-45 68 3,7382 ,95089 4,442 ,013

46-60 69 4,1362 ,78926

Mesleki

Motivasyon

25-35 28 3,6548 ,76164

36-45 68 3,9510 ,81500 4,061 ,019

46-60 69 4,1498 ,76384

Analiz sonuçlarına göre mesleki bağlılık puanının yaş bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Analiz sonuçlarına göre mesleki benlik algısı, iş doyumu, mesleki motivasyon puanlarının yaş bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir
SEMİZER, A. & IŞIK, İ.

ULEDEF Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(Special Issue), (2023), 517-526
522

($p<0,05$). Ortalama puanlara göre 46-60 yaş aralığının puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.2. İkinci probleme ilişkin bulgular

Mesleki kimlik algısının cinsiyet bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacıyla yapılan T- testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Mesleki Kimlik Algısının Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Cinsiyet n Ort. ss t p

Mesleki Bağlılık

Kadın 62 4,4516 ,56972

,987 ,477

Erkek 103 4,3592 ,58984

Mesleki Benlik

Algısı

Kadın 62 4,1492 ,60303

,335 ,648

Erkek 103 4,1165 ,60918

İş Doyumu

Kadın 62 3,8903 ,95174

-,046 ,606

Erkek 103 3,8971 ,88200

Mesleki

Motivasyon

Kadın 62 3,9086 ,80565

-,937 ,708

Erkek 103 4,0291 ,79638

Analiz sonuçlarına göre mesleki bağlılık, mesleki benlik algısı, iş doyumu, mesleki motivasyon puanlarının cinsiyet bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

3.3. Üçüncü probleme ilişkin bulgular

Mesleki kimlik algısının medeni duruma göre farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacıyla yapılan T- testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Mesleki Kimlik Algısının Medeni Durum Bakımından İncelenmesi

Medeni Durum n Ort. ss t p

Mesleki Bağlılık

Evli 144 4,3889 ,57802

-,291 ,962

Bekar 21 4,4286 ,62488

Mesleki Benlik

Algısı

Evli 144 4,1163 ,61231

-,692 ,988

Bekar 21 4,2143 ,56061

İş Doyumu

Evli 144 3,9153 ,90394

,769 ,725

Bekar 21 3,7524 ,92931

Mesleki

Motivasyon

Evli 144 3,9954 ,78643

,484 ,333

Bekar 21 3,9048 ,90150

SEMİZER, A. & IŞIK, İ.

ULEDEF Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(Special Issue), (2023), 517-526

523

Analiz sonuçlarına göre mesleki bağlılık, mesleki benlik algısı, iş doyumu, mesleki motivasyon puanlarının medeni durum bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

3.4. Dördüncü probleme ilişkin bulgular

Mesleki kimlik algısının eğitim durumu bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacıyla yapılan T- testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 5. Mesleki Kimlik Algısının Eğitim Durumu Bakımından İncelenmesi

Eğitim Durumu n Ort. ss t p

Mesleki Bağlılık

Lisans 128 4,3438 ,59296

-2,080 ,400

Yüksek Lisans 37 4,5676 ,51439

Mesleki Benlik

Algısı

Lisans 128 4,0859 ,62466

-1,701 ,296

Yüksek Lisans 37 4,2770 ,51297

İş Doymu

Lisans 128 3,9406 ,89947

1,217 ,489

Yüksek Lisans 37 3,7351 ,92262

Mesleki

Motivasyon

Lisans 128 3,9922 ,80295

,249 ,976

Yüksek Lisans 37 3,9550 ,79800

Analiz sonuçlarına göre mesleki bağlılık, mesleki benlik algısı, iş doymu, mesleki motivasyon puanlarının eğitim durumu bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

3.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Mesleki kimlik algısının okulda görev yapılan süre bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacıyla yapılan Anova testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Mesleki Kimlik Algısının Okulda Görev Yapılan Süre Bakımından İncelenmesi

Okulda Görev Süresi n Ort. ss F p

Mesleki Bağlılık

1-5 yıl 71 4,3427 ,56896

1,756 ,158

6-10 yıl 45 4,4296 ,64205

11-20 yıl 34 4,5490 ,49156

21 yıl ve üzeri 15 4,1778 ,60246

Mesleki Benlik

Algısı

1-5 yıl 71 4,0986 ,57706

1,758 ,157

6-10 yıl 45 4,0889 ,63549

11-20 yıl 34 4,3235 ,54192

21 yıl ve üzeri 15 3,9500 ,72703

SEMİZER, A. & IŞIK, İ.

ULEDEF Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(Special Issue), (2023), 517-526

524

İş Doyumu

1-5 yıl 71 3,8817 ,93110

,892 ,447

6-10 yıl 45 3,7511 ,89357

11-20 yıl 34 4,0824 ,90134

21 yıl ve üzeri 15 3,9600 ,83563

Mesleki

Motivasyon

1-5 yıl 71 3,9765 ,81518

1,341 ,263

6-10 yıl 45 3,9111 ,76012

11-20 yıl 34 4,1961 ,75709

21 yıl ve üzeri 15 3,7556 ,90384

Analiz sonuçlarına göre mesleki bağlılık, mesleki benlik algısı, iş doyumu, mesleki motivasyon puanlarının okulda görev yapılan süre bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

3.6. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular

Mesleki kimlik algısının meslekte görev yapılan süre bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacıyla yapılan Anova testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 7. Mesleki Kimlik Algısının Meslekte Görev Yapılan Süre Bakımından İncelenmesi

Mesleki Kıdem n Ort. ss F p

Mesleki Bağlılık

1-5 yıl 17 4,2745 ,59202

2,287 ,081

6-10 yıl 33 4,1919 ,62932

11-20 yıl 38 4,4912 ,60398

21 yıl ve üzeri 77 4,4589 ,53267

Mesleki Benlik

Algısı

1-5 yıl 17 3,9559 ,65691

3,196 ,025

6-10 yıl 33 3,9015 ,57940

11-20 yıl 38 4,1579 ,61901

21 yıl ve üzeri 77 4,2500 ,57210

İş Doyumu

1-5 yıl 17 3,9412 1,10174

2,512 ,061

6-10 yıl 33 3,5939 ,78499

11-20 yıl 38 3,7737 1,04304

21 yıl ve üzeri 77 4,0727 ,80453

Mesleki

Motivasyon

1-5 yıl 17 3,9216 ,83773

2,428 ,067

6-10 yıl 33 3,7273 ,76128

11-20 yıl 38 3,9035 ,82712

21 yıl ve üzeri 77 4,1472 ,77137

SEMİZER, A. & IŞIK, İ.

ULEDEF Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(Special Issue), (2023), 517-526

525

Analiz sonuçlarına göre mesleki bağlılık, mesleki benlik algısı, iş doyumu, mesleki motivasyon puanlarının meslekte görev yapılan süre bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Mesleki kimlik kavramının öğretim ve öğretmen eğitiminde farklı şekillerde kullanıldığı görülmektedir. Öğretmen, kimliğin tanımına dayanarak mesleki kimliği, öğretmenin kendisi veya başkaları tarafından tanınan kimliği olarak tanımlamıştır. Bu içgörü, bir öğretmenin konuşma, eylem, iletişim, düşünme, inançlar, değerler, araçlar ve günlük deneyimleri kullanmasıyla ortaya çıkar.

Analiz sonuçlarına göre mesleki bağlılık puanının yaş bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre mesleki benlik algısı, iş doyumu, mesleki motivasyon puanlarının yaş bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Ortalama puanlara göre 46-60 yaş aralığının puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre mesleki bağlılık, mesleki benlik algısı, iş doyumu, mesleki motivasyon puanlarının cinsiyet bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği

belirlenmiştir. İlgili alan yazında da araştırmanın bulgularının aksine öğretmen kimliğinde cinsiyete göre kadınlar lehine sonuçlara ulaşılmıştır (Eğmir ve Çelik, 2019; Erdem, 2020; Tavşanlı ve Saraç, 2016). Bu bulgu, kadın öğretmen adaylarının öğretmen olmaya daha istekli olmaları ile açıklanabilir (Kingir ve ark, 2020).

Mesleki bağlılık, mesleki benlik algısı, iş doyumunu, mesleki motivasyon puanlarının medeni durum bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Göre mesleki bağlılık, mesleki benlik algısı, iş doyumunu, mesleki motivasyon puanlarının eğitim durumu bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Aslan (2016) yapmış olduğu çalışmada araştırma bulgularımızı destekler nitelikte öğretmenlerin mesleki kimlik algılarıyla eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edememiştir.

Mesleki bağlılık, mesleki benlik algısı, iş doyumunu, mesleki motivasyon puanlarının okulda görev yapılan süre bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Mesleki bağlılık, mesleki benlik algısı, iş doyumunu, mesleki motivasyon puanlarının meslekte görev yapılan süre bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

SEMİZER, A. & IŞIK, İ.

ULEDEF Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(Special Issue), (2023), 517-526

526

4.1. Öneriler

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının gelişimi için etkinlikler düzenlenebilir ve bu etkinliklere okul müdürleri de dahil edilebilir.

Çalışmada öğretmenlerle bir uygulama yapılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda öğretmenler branşlarına göre ayrılabilir ve farklı alanlarda mesleki kimlik algıları daha detaylı olarak araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Aslan, R. (2016). A narrative inquiry into the professional identity formation of second career EFL teachers, (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Chreim S, Williams BB, Hinings CB. (2007). Interlevel influences on the reconstruction of professional role identity. *Acad Manag Ann*, 50: 1515-39.
- Eğmir, E. ve Çelik, S. (2019). The educational beliefs of pre-service teachers as an important predictor of teacher identity. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2),438-451
- Erdem, C. (2020). Exploring the relationships between possible selves and early teacher identity of Turkish pre-service teachers. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 6(3), 94-115
- Erden, M. (1998). Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: Alkim Yayınları.
- Goode, WJ. (1957). Community within a community: The professions, *Am Sociol Rev*, 22: 194-200.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet dönemindeki dal öğretmen yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2).
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), 443-456.
- Kingir, S., Gok, B., & Bozkir, A. S. (2020). Exploring relations among pre-service science teachers' motivational beliefs, learning strategies and constructivist learning environment perceptions through unsupervised data mining. *Journal of Baltic Science Education*, 19(5), 804-823.
- Tavşanlı, Ö. F. & Saraç, E. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının oluşması muhtemel öğretmen kimliklerinin "öğretmen adayları olası benlikler ölçeği" kullanılarak incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(36), 689-703.
- Yirmibeş, A. (2017). Öğretmenlerin aktivist ve teknisyen mesleki kimliklerinin psikolojik iyi oluşları ile ilişkisi, (yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Ankara.

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN BAKIŞ AÇISINDAN 21. YÜZYIL BECERİLERİ

YURDAGÜL DOĞUŞ¹⁴³

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri hakkındaki farkındalıklarının ve öğretmenlerde bulunması gerektiğini düşündükleri 21. yüzyıl becerilerinin belirlenmesidir. Nitel yöntemle ve temel nitel araştırma deseninde gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarını Ankara ilinde ilköğretim kurumlarında (okul öncesi, ilkokul, ortaokul) görev yapan 62 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcıların 6'sı okul öncesi eğitim kurumunda, 25'i ilkokullarda, 31'i ortaokullarda görev yapmaktadır. 7 katılımcı erkek, 55 katılımcı kadındır. 4 katılımcı lisansüstü eğitime 58 katılımcı lisans eğitimine sahiptir. Farklı branşlarda görev yapan katılımcıların öğretmen olarak görev yaptıkları süre 4 ile 30 yıl arasında değişmektedir. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüş formu ile elde edilmiştir. Görüş formunda katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeyi amaçlayan beş demografik (cinsiyet, branş, görev yapılan okul türü, öğretmenlik kıdemi, eğitim düzeyi) soru bulunmaktadır. Bunun yanı sıra görüş formunda öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin farkındalıklarının belirlenmesi ve öğretmenlerin bakış açısına göre bir öğretmende bulunması beklenen 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğunun tespit etmeye yönelik iki açık uçlu soru yer almaktadır. Veriler soru formunun öğretmenlere iletilmesi ve yazılı yanıtlarının alınmasıyla elde edilmiştir. Araştırmanın verileri betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmanın iki alt problemi için iki ayrı betimsel analiz listesi oluşturularak analizler gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz listesinin oluşturulmasında Chalkiadaki (2018)'nin ilköğretim kurumları bağlamında 21. yüzyıl becerilerine odaklanan 40 araştırmayla yürüttüğü metasentez çalışmasının bulgularından yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra konuya ilişkin literatür detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu bağlamda birinci alt problemin analizi için oluşturulan betimsel analiz listesinde Chalkiadaki (2018)'nin farklı 21. yüzyıl becerileri çerçevelerinde ortaklaştığını tespit ettiği beceriler listesi, ikinci alt problemin analizi için oluşturulan betimsel analiz listesinde ise yine Chalkiadaki (2018) tarafından tespit edilen ilköğretim kurumları bağlamında en fazla araştırılan ve vurgulanan 21. yüzyıl becerileri yer almıştır. Bulgulara göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tamamına yakını dijital yeterlilikleri (n=55) 21. yüzyıl becerileri arasında tanımlamaktadır. Bunu farklı düşünme (n=27), gelişmiş bilişsel ve kişilerarası beceriler (n=26), ana dilde ve yabancı dilde iletişim (n=13), yaratıcılık (10) izlemiştir. Daha az sayıda katılımcı ise takım çalışmasını (n=7), kişisel özelliklerin tanınması ve geliştirilmesini (n=7), iş özerkliğini (n=6), sosyal ve sivil yeterlilikleri (n=6), sorumlu ulusal ve küresel vatandaşlığı (n=6), araçların etkileşimli kullanımı (n=5), liderlik becerilerini (n=4) 21. yüzyıl becerileri arasında saymıştır. Birer katılımcı çeşitliliğin kabulü ve anlaşılmasını ve fiziksel iyi oluşu 21. yüzyıl becerisi olarak ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bir öğretmende bulunması gereken en önemli 21. Yüzyıl becerilerinin dijital okuryazarlık becerileri kapsamında teknolojik yeterlilik (n=46), kişisel beceriler kapsamında yaratıcılık (n=27), sosyal beceriler kapsamında iletişim ve iş birliği (12), bilgi ve öğrenme becerileri kapsamında ise bilgi yönetimi (n=12) becerileri olduğunu düşündükleri bulgular arasında yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: 21. Yüzyıl becerileri, öğretmen nitelikleri, ilköğretim

¹⁴³ Dr. Öğr. Üys., Kocaeli Üniversitesi,

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN BAKIŞ AÇISINDAN 21. YÜZYIL BECERİLERİ

Yurdagül Doğuş¹⁴⁴

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri hakkındaki farkındalıklarının ve öğretmenlerde bulunması gerektiğini düşündükleri 21. yüzyıl becerilerinin belirlenmesidir. Nitel yöntemle ve temel nitel araştırma deseninde gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarını Ankara ilinde ilköğretim kurumlarında (okul öncesi, ilkokul, ortaokul) görev yapan 62 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcıların 6'sı okul öncesi eğitim kurumunda, 25'i ilkokullarda, 31'i ortaokullarda görev yapmaktadır. 7 katılımcı erkek, 55 katılımcı kadındır. 4 katılımcı lisansüstü eğitime 58 katılımcı lisans eğitime sahiptir. Farklı branşlarda görev yapan katılımcıların öğretmen olarak görev yaptıkları süre 4 ile 30 yıl arasında değişmektedir. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüş formu ile elde edilmiştir. Görüş formunda katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeyi amaçlayan beş demografik (cinsiyet, branş, görev yapılan okul türü, öğretmenlik kıdemi, eğitim düzeyi) soru bulunmaktadır. Bunun yanı sıra görüş formunda öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin farkındalıklarının belirlenmesi ve öğretmenlerin bakış açısına göre bir öğretmende bulunması beklenen 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğunun tespit etmeye yönelik iki açık uçlu soru yer almaktadır. Veriler soru formunun öğretmenlere iletilmesi ve yazılı yanıtlarının alınmasıyla elde edilmiştir. Araştırmanın verileri betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmanın iki alt problemi için iki ayrı betimsel analiz listesi oluşturularak analizler gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tamamına yakını dijital yeterlilikleri (n=55) 21. yüzyıl becerileri arasında tanımlamaktadır. Bunu farklı düşünme (n=27), gelişmiş bilişsel ve kişilerarası beceriler (n=26), ana dilde ve yabancı dilde iletişim (n=13), yaratıcılık (10) izlemiştir. Daha az sayıda katılımcı ise takım çalışmasını (n=7), kişisel özelliklerin tanınmasını ve geliştirilmesini (n=7), iş özerkliğini (n=6), sosyal ve sivil yeterlilikleri (n=6), sorumlu ulusal ve küresel vatandaşlığı (n=6), araçların etkileşimli kullanımını (n=5), liderlik becerilerini (n=4) 21. yüzyıl becerileri arasında saymıştır. Birer katılımcı çeşitliliğin kabulü ve anlaşılmasını ve fiziksel iyi oluşu 21. yüzyıl becerisi olarak ifade etmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenler bir öğretmende bulunması gereken en önemli 21. yüzyıl becerilerinin; dijital okuryazarlık becerileri kapsamında teknolojik yeterlilik (n=46), kişisel beceriler kapsamında yaratıcılık (n=27), sosyal beceriler kapsamında iletişim ve iş birliği (12), bilgi ve öğrenme becerileri kapsamında ise bilgi yönetimi (n=12) becerileri olduğunu düşündükleri bulgular arasında yer almıştır.

Anahtar kelimeler: 21. Yüzyıl becerileri, öğretmen nitelikleri, ilköğretim

21st CENTURY SKILLS FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS WORKING IN ELEMENTARY SCHOOLS

¹⁴⁴ Dr., Kocaeli Üniversitesi, yurdagul.dogus@kocaeli.edu.tr

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the awareness of teachers working in elementary education institutions about 21st century skills and the 21st century skills that they think teachers should have. The participants of the research, which was conducted with qualitative method and basic qualitative research design, were 62 teachers working in elementary education institutions (pre-schools, primary schools, secondary schools) in Ankara. 6 of the participants work in pre-school education institutions, 25 work in primary schools, and 31 work in secondary schools. 7 participants are male, and 55 participants are female. 4 participants have postgraduate education, and 58 participants have undergraduate education. The duration of the participants working in different branches as teachers varies between 4 and 30 years. In the research, data were obtained with a semi-structured opinion form. The opinion form contains five demographic questions (gender, branch, type of school, teaching seniority, education level) that aim to determine the demographic characteristics of the participants. In addition, the opinion form includes two open-ended questions to determine teachers' awareness of 21st century skills and to determine what 21st century skills a teacher is expected to have, from the teachers' perspective. The data were obtained by sending the questionnaire to the teachers and receiving their written responses. The data of the research were analyzed with descriptive analysis. Analyses were carried out by creating two separate descriptive analysis lists for the two sub-problems of the research. In creating the descriptive analysis list, the findings of the metasynthesis study conducted by Chalkiadaki (2018) with 40 studies focusing on 21st century skills in the context of primary education institutions were used. In addition, the literature on the subject was examined in detail. In this context, in the descriptive analysis list created for the analysis of the first sub-problem, the list of skills that Chalkiadaki (2018) found to be common in different 21st Century skills frameworks, and in the descriptive analysis list created for the analysis of the second sub-problem, the most researched and emphasized 21st Century skills in the context of primary education institutions, also determined by Chalkiadaki (2018), were included. According to the findings, almost all teachers working in primary schools define digital competencies (n=55) among the 21st century skills. This was followed by divergent thinking (n=27), advanced cognitive and interpersonal skills (n=26), communication in native and foreign languages (n=13), and creativity (10). A smaller number of participants have listed teamwork (n=7), recognition and development of personal characteristics (n=7), work autonomy (n=6), social and civic competencies (n=6), responsible national and global citizenship (n=6), interactive use of tools (n=5) and leadership skills (n=4) among the 21st Century skills. In addition, it was among the findings that the teachers stated that the most important 21st century skills that a teacher should have were technological competence within the scope of digital literacy skills (n=46), creativity within the scope of personal skills (n=27), communication and cooperation within the scope of social skills (12), information management within the scope of knowledge and learning skills (n=12).

Keywords: 21st Century Skills. teacher qualifications. elementary school

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim kurumları ve ilköğretim kurumları bireylerin eğitim yaşamlarına

başladıkları ilk basamak ve eğitimin temel taşı niteliğindedir. Bu temel eğitim basamakları bireylerin ailelerinden sonra öğrenmeyi ve yaşamı deneyimledikleri ilk kurumsal yapılardır. Dolayısıyla öğrencilerin yaşamlarının erken dönemlerinde karşılaştıkları öğretmenler okul öncesi, ilkökul ve ortaokul öğretmenleridir. Öğretmenlerin mesleki becerilerinin ve yeterliliklerinin doğrudan ya da dolaylı olarak öğrencilerin öğrenmelerini etkilediği bilinmektedir. Bu beceri ve yeterlilik alanları arasında özellikle son yıllarda üzerinde çokça durulan 21. yüzyıl becerilerinin de bulunduğu söylenebilir.

Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarında temel olarak öğrencilerin bedensel, duygusal, zihinsel gelişiminin desteklenmesi, ilkökula hazırlanmaları, Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarının ve iyi alışkanlıklar kazanmalarının sağlanması hedeflenmektedir (RG, 1973) İlkokullarda da öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanabilmeleri, duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde aktarabilmeleri için gerekli olan anadili kullanabilme, okuma-yazma ve anlama becerileri geliştirilmektedir. Ayrıca toplumsal yaşam kuralları ve temel matematik becerileri edindirilmektedir (Fidan ve Erden, 1994, s. 215). Ortaokullar ise öğrencilerin bedensel, duygusal, sosyal, kültürel yönden gelişmelerinin hedeflendiği, ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda üst eğitim kurumlarına devam etmelerinin amaçlandığı temel eğitim kurumlarıdır (RG, 1961). Başka bir deyişle okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilköğretim kurumlarında öğrencilerin hem iyi birer insan ve yurttaş olabilmeleri hem de yaşadıkları dünyaya etkili bir şekilde uyum yapabilen ve bu yolla insanlığa katkı sunan bireyler olmaları yönünde eğitim-öğretim faaliyetleri yürütülmektedir. Eğitim sistemlerinin en önemli insan kaynağının öğretmenler olduğu (Şişman ve Taşdemir, 2008, s. 110) ve eğitimin niteliğiyle öğretmen nitelikleri arasında doğru yönlü bir ilişki bulunduğu (Günbayı ve Tokel, 2012) ön kabullerinden yola çıkılarak öğretmenlerin sahip oldukları 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilere ilişkin farkındalıklarının da öğrenci çıktılarını önemli derecede etkileyeceği ifade edilebilir.

21. yüzyıl becerileri yaklaşımı temel olarak, çağın bireylerinin, çağın değişim ve dönüşümlerine ayak uydurabilmesi için sahip olması ve geliştirmesi gereken beceri setlerini ifade etmektedir (P21, 2019). Bu yaklaşım, geleceğin iş gücü olacak bugünün öğrencilerinin küreselleşen dünyanın taleplerini başarılı bir şekilde karşılayabilmesine odaklanmaktadır (Çakır, 2024). Literatürde 21. yüzyıl becerilerini tanımlayan çok sayıda çalışma ve çerçeve bulunmaktadır. Chalkiadaki (2018) bu çerçevelerden araştırmacılar tarafından en fazla ilgi gösterilen ve desteklenenlerinin; EnGauge 21st century skills (2003), The Organisation for Economic Co-operation and Development DeSeCo (2005), European Parliament and Council (2006), The P21 Framework for 21st Century Learning (2007), Assessment and Teaching of 21st Century Skills (2012) ve The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (LMTF, 2013) çerçeveleri olduğunu ifade etmektedir (Chalkiadaki, 2018). Türkiye’de de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilerin 21. yüzyılda öz disiplinlerini ve öz güçlülüklerini artıran, öğrenme, okur-yazarlık, dil, iletişim ve teknoloji becerilerini geliştiren, yerel ve evrensel değeri içselleştirmiş bireyler olmaları başka bir söylemle 21. yüzyıl becerileri bakımından gelişmeleri bir ilke olarak benimsenmiştir (MEB, 2018; Türel vd., 2023).

Türkiye’de konuya ilişkin literatür incelendiğinde farklı branşlarda ve okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algılarının incelendiği (Aslan ve Alci, 2023; Çakanel, 2024; Duran, 2023; Uyar ve Çiçek, 2021) anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileriyle bilimsel araştırma özyeterlilikleri (Kafalı ve Akçöltekin, 2024), öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri (Erbek & Memduhoğlu, 2023), dijital okur-yazarlık (Çakanel, 2024) ve mesleğe adanmışlık (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020) düzeyleri gibi farklı değişkenlerle ilişkinin araştırıldığı görülmektedir. Aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerini sosyal bilgiler (Çakır, 2024; Takak Kartal, Uzunkol, Kılıç ve Aydın,

2024), fen bilimleri (Aydın ve Özmüş, 2024), insan hakları, yurttaşlık demokrasi (Takak Kartal vd., 2024), Türkçe ve İngilizce (Güney, Ağlar ve Fidan, 2024) gibi derslerin, ders kitapları bağlamında inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Konuya ilişkin gerçekleştirilen metasentez (Altınpulluk ve Yıldırım, 2021) ve bibliyometrik analiz (Akcan, Doğan & Ablak, 2023) çalışmaları da 21. yüzyıl becerilerine ilişkin araştırmacıların ilgisinin sürdüğünü göstermektedir. Her ne kadar okul öncesinde (Duran, 2023) ve ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerle (Gürültü, Aslan ve Alcı, 2018) 21. yüzyıl becerileri bağlamında bazı araştırmalar yürütülmüş olsa da bu becerilerin erken yaşlarda öğrencilere kazandırılmasının gerekliliği vurgulandığından (Voogt & Roblin, 2012) hem okul öncesi öğretmenlerinin hem de ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin farkındalıklarını belirlemeye yönelik daha fazla araştırmaya ihtiyaç bulunmaktadır. Nitekim Literatürde 21. Yüzyıl becerilerine özellikle ilköğretim bağlamında odaklanan araştırmalara ihtiyaç duyulduğu yönünde tespitler ve öneriler de yer almaktadır (Chalkiadaki, 2018). Önümüzdeki on yıllar boyunca güncelliğini koruyacağı düşünülen 21. yüzyıl becerileri hakkında gerçekleştirilen bu araştırmada ilköğretim kurumlarında (okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaokul) görev yapan öğretmenlerin bakış açısından 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğunun tespiti başka bir söylemle 21. yüzyıl becerilerine ilişkin farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ulaşılan sonuçlar ile konuya ilişkin literatüre katkı sağlaması, politika belirleyicilere ve öğretmenlere öneriler getirilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda araştırmada şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlere göre 21. Yüzyıl becerileri nelerdir?
2. İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlere göre bir öğretmen hangi 21. yüzyıl becerilerine sahip olmalıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma nitel yöntemle ve temel nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar bir olaya, olguya, duruma ilişkin insanların oluşturdukları anlamları nasıl inşa ettiklerini kavramaya olanak tanımaktadır. Eğitim alanında gerçekleştirilen çalışmalarda yaygın olarak kullanılan nitel araştırma deseni temel nitel araştırma olduğu söylenebilir. Temel nitel araştırma deseni gerçekleştirilen çalışmaların öncelikli amacı bireylerin olayları, olguları, durumları kısacası yaşamı ve dünyayı nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmak ve yorumlamaktır (Merriam, 2018, s. 13-24). Bu bağlamda araştırmacının amacına ve alt problemlerine en uygun yöntemin nitel araştırma yöntemi olduğu, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin farkındalıklarının temel nitel araştırma deseniyle belirleneceğine karar verilmiştir.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını Ankara ilinde okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilköğretim kurumlarında (ilköğretim, ortaokul) görev yapan 62 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların 6'sı okul öncesi eğitim kurumunda, 25'i ilköğretimde, 31'i ortaokulda görev yapmaktadır. 7 katılımcı erkek, 55 katılımcı kadındır. 4 katılımcı lisansüstü eğitime 58 katılımcı lisans eğitime sahiptir. Farklı branşlarda görev yapan katılımcıların öğretmen olarak görev yaptıkları süre 4 ile 30 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Elde Edilmesi

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüş formu ile elde edilmiştir. Görüş formunun

oluşturulmasında şu aşamalar izlenmiştir: i) Öncelikle literatür incelenmiş ve özellikle ilköğretim kurumları bağlamında 21. yüzyıl becerileriyle ilgili gerçekleştirilen araştırmalara odaklanılmıştır. Bu araştırmalarda kullanılan ölçme araçları incelenmiştir. ii) Daha sonra araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ve literatürden yararlanılarak oluşturulan beş demografik ve iki açık uçlu sorudan oluşan taslak görüş formu eğitim yönetimi alanında görev yapan iki akademisyenin incelemesine sunulmuştur. Akademisyen incelemesi sonucunda görüş formuna iki sonda soru eklenmiştir. iii) Son olarak iki Türkçe öğretmenin incelemesine sunulan görüş formu dil uzmanlarının önerileriyle nihai haline kavuşturulmuştur. Görüş formunun son hali katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeyi amaçlayan beş demografik soru (cinsiyet, branş, görev yapılan okul türü, öğretmenlik kıdemi, eğitim düzeyi), öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin farkındalıklarının belirlenmesi ve öğretmenlerin bakış açısına göre bir öğretmende bulunması beklenen 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğunun tespit etmeye yönelik iki açık uçlu soru ve iki sondadan oluşmuştur.

Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim yılı şubat ve mart aylarında elde edilmiştir. Veriler araştırma konusu ve amacı katılımcılara detaylı bir şekilde açıklanıp gönüllü onamlarının alınmasının ardından görüş formunun kendilerine iletilmesi ve yazılı yanıtlarının alınmasıyla elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde veriler daha önceden belirlenen temalar doğrultusunda özetlenir ve yorumlanır. Bu bağlamda araştırmacılar betimsel analiz için öncelikle bir betimsel çerçeve oluştururlar. Elde edilen veriler bu betimsel çerçeveye göre okunur, düzenlenir ve tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 224). Bu araştırmada da araştırmanın iki alt problemi için iki ayrı betimsel analiz listesi oluşturularak analizler gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz listelerinin oluşturulmasında Chalkiadaki (2018)'nin ilköğretim kurumları bağlamında 21. yüzyıl becerilerine odaklanan 40 araştırmayla yürüttüğü metasentez çalışmasının bulgularından yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra konuya ilişkin literatür detaylı bir şekilde incelenmiştir. Birinci alt problemin analizi için oluşturulan betimsel analiz listesinde Chalkiadaki (2018)'nin literatürde yer alan 21. yüzyıl becerileri çerçevelerinde ortaklaştığını tespit ettiği beceriler listesi, ikinci alt problemin analizi için oluşturulan betimsel analiz listesinde ise yine Chalkiadaki (2018) tarafından tespit edilen ilköğretim kurumları bağlamında en fazla araştırılan ve vurgulanan 21. yüzyıl becerileri yer almıştır. Akabinde katılımcıların görüş formlarında belirttikleri görüşleri bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir. Elde edilen ham veriler betimsel analiz listeleri doğrultusunda okunmuş, her bir katılımcıya bir kod atanmış (örneğin K1, K2...K62) ve analizler gerçekleştirilmiştir. Farklı cinsiyetlerde, farklı okul türlerinde ve branşlarda öğretmenler araştırmaya dahil edilerek üçgenleme sağlanmıştır. Bunun yanı sıra araştırma detaylı bir şekilde raporlanmış ve veriler yedeklenerek saklanmıştır.

BULGULAR

İlköğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlere Göre 21. Yüzyıl Becerileri

Araştırmada ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin farkındalıklarının belirlenebilmesi için katılımcılara *"Size göre 21. yüzyıl becerileri olarak nitelendirilen beceriler nelerdir?"* sorusu yöneltilmiştir. Ayrıca görüş formunda katılımcıların 21. yüzyıl becerilerine ilişkin farkındalıklarının detaylı bir şekilde anlaşılabilmesi için *"21. yüzyıl becerileri ile ilgili düşüncelerinizi ve bu konudaki duyularınızı açıklayınız"* sonda sorusu yer almıştır.

Gerçekleştirilen betimsel analiz sonucunda, betimsel kod listesinde yer alan 14 beceri

katılımcılar tarafından 21. yüzyıl becerileri arasında sayılmıştır. Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların büyük çoğunluğu 21. yüzyıl becerisi olarak dijital yeterlilikleri (n=55) gördüklerine ilişkin görüşler sunmuştur. Örneğin ortaokulda görev yapan ve 22 yıl deneyime sahip teknoloji tasarım öğretmeni K10 “*Bence 21. yüzyıl becerileri teknolojiyi iyi derecede kullanabilmek, bilgisayarı iyi kullanmak, Zoom’a girmek, video slayt yapabilmektir*” biçimindeki görüşüyle, temel teknolojik yeterlilikler ile çeşitli dijital platformları etkin bir şekilde kullanabilme yeterliliklerini 21. yüzyıl becerileri arasında açıklamıştır. Yine ortaokulda görev yapan 14 yıl mesleki deneyime sahip fen bilimleri öğretmeni K17 ise 21. yüzyıl becerileri kapsamındaki dijital yeterliliklerin teknoloji okuryazarlığı düzeyinde olması gerektiği yönündeki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“21. yüzyıl becerileri denildiğinde aklıma teknoloji gelmektedir. Teknolojinin hayatımızın içine bu derece girmesinin olumlu ve olumsuz yönleri olduğunu bu nedenle de bunun sınırlarını çok iyi bilmek gerektiğini düşünüyorum. 21. yüzyıl becerilerinin en önemlisini teknoloji yeterliliği olduğunu bunun da teknolojiyi kullanmanın ötesinde teknolojik okuryazarlık düzeyinde olması gerektiğini düşünüyorum” (K17)

Tablo 1. İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlere göre 21. yüzyıl becerileri

21. yüzyıl becerileri	n
Dijital yeterlilikler	55
Farklı düşünme	27
Gelişmiş bilişsel ve kişilerarası beceriler	26
Anadilde ve yabancı dilde iletişim	13
Yaratıcılık	10
Takım çalışması	7
Kişisel özelliklerin tanınması ve geliştirilmesi	7
İş özerkliği	6
Sosyal ve sivil yeterlilikler	6
Sorumlu ulusal ve küresel vatandaşlık	6
Araçların etkileşimli kullanımı	5
Liderlik becerileri	5
Çeşitliliğin kabulü ve anlaşılması	1
Fiziksel iyi oluş	1

Katılımcıların önemli bir kısmı 21. yüzyıl becerileri arasında; farklı düşünmeyi (n=27), gelişmiş bilişsel ve kişilerarası becerileri (n=26), eleştirel düşünebilmeyi (n=13), anadilde ve yabancı dilde iletişimi de (n=13) ifade etmiştir. Katılımcıların özgün düşünme, yaratıcı düşünme, fikirler arasında bağlantı kurma, analitik düşünme biçiminde ifade ettikleri görüşleri 21. yüzyıl becerileri arasında bulunan “farklı düşünme” kodu içerisinde yer almıştır. Gelişmiş kişilerarası ve bilişsel beceriler kodu içerisinde katılımcıların uyum sağlamayı vurguladığı görülmektedir. Ortaokulda görev yapan ve 14 yıl kıdeme sahip din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni K44’ün “...teknolojinin gelişimine ayak uydurmak, toplumsal olaylara, yaşadığı çağa uyum sağlayabilmek” biçimindeki görüşünden bu durum anlaşılabilir.

Gerçekleştirilen betimsel analizde katılımcıların bazılarının 21. yüzyıl becerileri olarak sunduğu görüşlerin yaratıcılık (n=10), takım çalışması (n=7), kişisel özelliklerin tanınması ve geliştirilmesi (n=7), iş özerkliği (n=6), sosyal ve sivil yeterlilikler (n=6), sorumlu ulusal ve küresel vatandaşlık (n=6) kodları içerisinde yer aldığı bulgulanmıştır. Daha az sayıda katılımcının ise 21. yüzyıl becerisi olarak Araçların etkileşimli kullanımı (n=5), liderlik becerileri (n=5), çeşitliliğin kabulü ve anlaşılması (n=1), fiziksel iyi oluş (n=1) kodları içerisinde yer alan görüşler sundukları görülmüştür. Hiçbir katılımcının betimsel kod listesinde yer alan ve 21. yüzyıl becerileri arasında sayılan matematik ve fen bilgisi yeterliliği, takım çalışması, karşılıklı bağımlılık bilinci, inisiyatif ve girişimcilik duygusu, hesap verebilirlik, kültürel farkındalık ve ifadeye ilişkin görüş açıklamadığı araştırmanın önemli bir bulgusu olarak tespit edilmiştir.

İlköğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlere Göre Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken 21. Yüzyıl Becerileri

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin sahip olması gereken 21. Yüzyıl becerilerinin neler olduğu hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere “Size göre bir öğretmenin sahip olması gereken 21. yüzyıl becerileri nelerdir?” sorusu ve “Öğretmenler hangi 21. yüzyıl becerilerini edinmeli ve geliştirmelidir?” sonda sorusu yöneltilmiştir.

Gerçekleştirilen betimsel analiz sonucunda, betimsel kod listesinde yer alan dokuz beceri (teknolojik okur-yazarlık, yaratıcılık, kişisel gelişim ve özerklik, problem çözme, eleştirel düşünme, küreselleşen ortamda mevcudiyet, iletişim ve iş birliği, kültürel ve küresel farkındalık, bilgi yönetimi, öğrenme) katılımcılar tarafından öğretmenlerin sahip olması gereken 21. yüzyıl becerileri arasında sayılmıştır. Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcıların büyük çoğunluğu bir öğretmende bulunması gereken en önemli 21. yüzyıl becerilerinin; dijital okuryazarlık becerileri kapsamında teknolojik yeterlilik (n=46), kişisel beceriler kapsamında yaratıcılık (n=27), sosyal beceriler kapsamında iletişim ve iş birliği (12), bilgi ve öğrenme becerileri kapsamında ise bilgi yönetimi (n=12) becerileri olduğunu açıklamıştır. Analizlerde katılımcıların birden fazla 21. yüzyıl becerisi hakkında görüş sundukları tespit edilmiştir. Örneğin okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan 13 yıl mesleki deneyime sahip okul öncesi öğretmeni K30 öğretmenlerin hem bilgi ve öğrenme becerilerine hem de dijital okur-yazarlık becerilerine sahip olması gerektiği yönündeki düşüncesini “...öğretmenler bu yüzyılın öğrencilerine öğretmenlik yaparken kendileri de öğrenmeyi ve öğretmeyi sevmeleri gerekir. Derslerini teknolojiyle desteklemelidirler. Bunun için de dijital yeterliliğe sahip olmalılar. Proje tabanlı çalışmalar yürütmeliler, öğrencilerini de bunun için desteklemeliler” biçiminde ifade etmiştir. Ortaokulda görev yapan 21 yıl mesleki deneyime sahip sosyal bilgiler öğretmeni K41 “...kendini yenileme ve gelişen yeni

durumlara hızla ayak uydurma, yeni dünyaya uyum sağlama becerisi bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli 21. yüzyıl becerisidir... yönündeki görüşüyle kişisel beceriler arasında yer alan küreselleşen ortamda mevcudiyet becerisinin önemini vurgulamıştır. Ortaokulda görev yapan 10 yıl mesleki kıdeme sahip beden eğitimi öğretmeni K50 ise öğretmenlerin sahip olması gereken 21. yüzyıl becerilerinin bilgi yönetimi, iletişim ve iş birliği, küreselleşen ortamda mevcudiyet ve teknolojik okur yazarlık becerileri olduğunu düşünmektedir. K50 görüşünü *"...öğrencilerin ilgilerini, ihtiyaçlarını anlayabilen, onlarla iletişim sağlayabilen, çağın gerektirdiği yeniliklere, teknolojilere ayak uyduran öğretmenlerdir. Çünkü bu yüzyıl teknolojiyi içinde bulunduran bir çağ..."* şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte hiçbir katılımcının betimsel kod listesinde bulunan ve sosyal beceriler arasında yer alan liderlik becerileri ile ilgili görüş açıklamamış olması önemli bir bulgu olarak araştırmada yer almıştır.

Tablo 2. Öğretmenlerin sahip olması gereken 21. yüzyıl becerileri

Tema	Kod	n
Dijital okur-yazarlık becerileri	Teknolojik okur-yazarlık	46
	Yaratıcılık	27
Kişisel beceriler	Kişisel gelişim ve özerklik	9
	Problem çözme, eleştirel düşünme	6
	Küreselleşen ortamda mevcudiyet	3
Sosyal beceriler	İletişim ve iş birliği	12
	Kültürel ve küresel farkındalık	5
Bilgi ve öğrenme becerileri	Bilgi yönetimi	12
	Öğrenme	10

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında (ilkokul, ortaokul) görevli öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri hakkındaki farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları okul öncesi ve ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin önemli bir kısmının 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan dijital yeterlilikler, düşünme becerileri, bilişsel beceriler, kişilerarası beceriler, iletişim becerileri ve yaratıcılık becerilerine ilişkin farkındalık sahibi olduğunu göstermiştir. Benzer bir bulgu Çalışır, Arslan ve Özasan (2023) tarafından ilkokullarda görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilen bir araştırmada da elde edilmiştir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcılık ve yenilikçilik, iletişim ve iş birliği, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, bilgi iletişim ve teknoloji okuryazarlığı, esneklik ve sorumluluk becerileriyle ilgili farkındalıklarının bulunduğu anlaşılmıştır (Çalışır vd., 2023).

Araştırmada daha az sayıda katılımcı takım çalışması, kişisel özelliklerinin tanınması, iş

özerkliği, sosyal ve sivil yeterlilikler, araçların etkileşimli kullanımı, liderlik, çeşitliliğin kabulü ve fiziksel iyi oluş 21. yüzyıl becerileri arasında saymıştır. Araştırmanın dikkat çekici bir başka bulgusu katılımcıların hiçbirinin matematik ve fen bilgisi yeterliliği, takım çalışması, karşılıklı bağımlılık bilinci, inisiyatif ve girişimcilik duygusu, hesap verebilirlik ve kültürel farkındalığı 21. yüzyıl becerileri arasında açıklamamış olmasıdır. Çalışır vd. (2023) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada da bu araştırmayı destekler biçimde öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin tamamına ilişkin farkındalıklarının bulunmadığı belirlenmiştir. Günümüzde öğretmenlerden alanının bilgisine sahip olmalarının, bu bilgiyi öğrencilere gelişim düzeylerine göre aktarabilmenin yanı sıra kültürlerin benzer ve farklı yönleri konusunda yüksek bir farkındalıklarının olması ve bu özellikleriyle öğrencilerine rol model olmaları da beklenmektedir (YÖK, 2018).

Katılımcıların büyük bir kısmı dijital okur yazarlık becerilerini öğretmenlerin sahip olması gereken 21. yüzyıl becerisi olarak nitelendirmektedir. Dijital okur yazar becerilerinden sonra en fazla yaratıcılık, kişisel gelişim, problem çözme gibi kişisel becerilerin, akabinde ise bilgi yönetimi ve öğrenme becerilerinin bunun yanı sıra iletişim, iş birliği, kültürel ve küresel farkındalık gibi sosyal becerilerin öğretmenlerin sahip olmaları gereken 21. yüzyıl becerileri olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada ulaşılan önemli sonuçlardan bir başkası da katılımcıların, öğretmenlerin sahip olmaları gereken 21. yüzyıl becerileri arasında liderlik becerilerini saymamış olmalarıdır. Her ne kadar 21. yüzyıl becerileri arasında beş katılımcı tarafından liderlik becerileri sayılmış olsa da bu katılımcılar tarafından da liderlik becerileri öğretmenlerin sahip olmaları gereken 21. yüzyıl becerileri arasında açıklanmamıştır. Oysa öğretmenler mesleklerini icra ederken öğrencilerinin öğrenmelerinin, hazır bulunmuşluklarının sağlanması, sınıfın yönetimi gibi pek çok bağlamda liderlik becerilerine ihtiyaç duymaktadır.

Literatür Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kendilerini 21. yüzyıl becerileri bakımından yeterli gördüklerine işaret etmektedirler (Arslan Nizam & Akşin Yavuz, 2024; Çakanel, 2024; Gürültü, Aslan ve Alcı, 2018; Uyar ve Çiçek, 2021). Mevcut araştırmanın bulguları ve literatürdeki diğer kanıtlar birlikte değerlendirildiğinde Türkiye’de, okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin kavramsal bilgileri yetersiz olmakla birlikte bu becerileri kullandıkları, öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik uygulama pratiklerine sahip oldukları çıkarımında bulunulabilir. Başka bir deyişle öğretmenler 21. yüzyıl beceri çerçevelerine ilişkin kavramsal bir şema oluşturmada yetersiz olsalar da sınıf içi uygulamalarının 21. yüzyıl becerileri ile uyumlu olduğu yorumunda bulunulabilir. Kalemkuş ve Bulut Özek (2021) 21. yüzyıl becerileriyle ilgili araştırma eğilimlerini belirlemeye yönelik gerçekleştirdiği çalışmada, araştırmaların çoğunlukla nicel yöntem ve tarama modeli kullanılarak yürütüldüğü belirlenmiştir. Nitekim nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmalarda kullanılan ölçekler, katılımcıların uygulama pratiklerine ne düzeyde sahip olduklarına ilişkin algılarını tespit etmeyi hedeflemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarında öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye dönük çalışmaları etkili bir şekilde yürütebildiği ancak bu becerilerin bazılarına ilişkin kavramsal farkındalıklarının düşük olduğu söylenebilir.

İlköğretim düzeyinde öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında bazı zorluklar söz konusudur. Öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmaları bu zorluklar içerisinde öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin aktif ve proje tabanlı öğrenme, problem çözme ve işbirlikçi çalışma yöntemlerini daha fazla teşvik etmeleri sorunun çözümünde etkili bulunmaktadır (Yılmaz vd., 2024). Başka bir söylemle öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine dayalı öğrenmeyi desteklemeleri önemlidir.

Öğretmenlerin sahip oldukları 21. yüzyıl becerileri, onları mesleklerine adanmışlıkları (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020), dijital okur-yazarlık düzeyleri (Çakanel, 2024) ve bilimsel araştırma öz yeterlilikleri (Kafalı ve Akçöltekin, 2024) gibi pek çok değişken bakımından da olumlu etkilemektedir. Öğretmenlerin sahip olacakları bu olumlu etkilerin öğrenci çıktılarında da olumlu bir şekilde yansıtacağı söylenebilir. Bu önem doğrultusunda öğretmenlerin çağın değişimlerine uyum sağlamalarının ve 21. yüzyıl becerileri konusunda hem kavramsal hem de uygulama yeterliliklerine sahip olmalarının gerekliliği açıktır. Bunun yanı sıra hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılan öğretmenlerin katılmayanlara göre 21. yüzyıl becerilerini kullanma eğilimleri daha yüksektir (Uyar ve Çiçek, 2021). Bu doğrultuda;

Politika belirleyicilere öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde ve hizmet içinde 21. yüzyıl becerileri bakımından yetkin meslek mensupları olarak geliştirilmesine yönelik çalışmalar yürütülmesi önerilebilir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri bakımından yetkin bireyler olabilmeleri bu yolla öğrencilerini geliştirebilmeleri için kavramsal ve uygulamalı eğitimlere katılmaları teşvik edilmelidir.

Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına 21. yüzyıl becerilerine ilişkin farkındalık ve beceri düzeylerini artıracak çalışmalar katılmaları, mesleki öğrenme topluluklarına dahil olmaları, farklı ülkelerden meslektaşlarıyla konuya ilişkin projeler yürütmeleri önerilebilir.

Bu araştırmanın bulgularında öğretmenlerin bazı 21. yüzyıl becerilerine ilişkin farkındalıklarının düşük olduğu yer almaktadır. Araştırmacılara öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileriyle ilgili yaşadıkları kavram kargaşalarına ilişkin çalışmalar yürütmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akcan, C., Doğan, M. ve Ablak, S. (2023). Eğitim alanında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan araştırmaların bibliyometrik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 331-362. <https://doi.org/10.17152/gefad.1111443>
- Altınpulluk, H. ve Yıldırım, Y. (2021). 2010-2019 yılları arasında yayınlanan 21. yüzyıl becerileri araştırmalarının incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 438-461. DOI: 10.18039/ajesi.734426
- Aslan, M. ve Alcı, B. (2023). Mesleki ve teknik lise öğretmenlerinin 21. yy becerileri ile okul yöneticilerine yönelik 21. yy becerileri öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(87), 1151-1173. <https://doi.org/10.17755/esosder.1265817>
- Arslan Nizam, Ö., & Akşin Yavuz, E. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yy beceri öz yeterliliklerinin incelenmesi; Öğrenme kavramı ve küçük çocukların yaşam başarısı. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-16. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1348299>
- Aydın, S. ve Özmüş, G. S. (2024). 7. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki deneysel içeriklerin 21. yüzyıl beceriler açısından incelenmesi: Işığın madde ile etkileşimi ünitesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 10(1), 1-23. <https://doi.org/10.47714/uebt.1299491>
- Chalkiadaki, A. (2018). A systematic literature review of 21st century skills and competencies in primary education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1-16. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.1131a>

- Çakanel, M. (2024). Sınıf öğretmenlerinin 21.yy becerilerine yönelik yeterlik algıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çakır, O. (2024). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki soru ve etkinliklerin 21. yüzyıl becerileri bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 7(1), 1-27. <https://doi.org/10.53046/ijotem.1470706>
- Çalışır, M., Arslan, M. ve Özaslan, H. (2023). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(1), 701-736. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309350>
- Duran, M. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin 21. yy. becerileri öğretimi, girişimci öğretmen ve yaratıcılığı besleme davranış düzeylerinin belirlenmesi. *Millî Eğitim*, 52 (Özel Sayı), 813-850. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309224>
- Erbek, İ. ve Memduhoğlu, H. B. (2023). Aday öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile 21. yüzyıl becerileri öz yeterlikleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 11(2), 387-401.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1994). *Eğitime giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Günbayı, İ. ve Tokel, A. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu ve iş stresi düzeylerinin karşılaştırmalı analizi. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 77-95.
- Güney, K., Ağlar, C. ve Fidan, R. (2024). Beşinci sınıf Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında 21. yüzyıl becerilerine yer verilmesinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6(10), 263-286.
- Gürültü, E., Aslan, M. ve Alcı, B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinin yeterliliklerinin 21. Yüzyıl becerileri ışığında incelenmesi. *Asos Journal*, 543-560. <https://doi.org/10.16992/ASOS.13770>
- Kafalı, C. ve Akçöltekin, A. (2024). Fen bilimleri öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile bilimsel araştırma öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *TroyAcademy*, 9(1), 51-77. <https://doi.org/10.31454/troyacademy.1365799>
- Kalemkuş ve Bulut Özek, M. (2021). 21. yüzyıl becerileri konusunda araştırma eğilimleri: 2000-2020 (ocak ayı). *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 878-900. <https://doi.org/10.33206/mjss.774848>
- Kozikoğlu, İ. ve Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 270-290. doi.org/10.30703/cije.579925
- MEB (2018). *2023 eğitim vizyonu*. https://baklan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/11144802_2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2018). Nitel araştırma, desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev. Ed.). İstanbul: Nobel.

- RG (1961). *İlköğretim ve eğitim kanunu*.
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=222&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=4>
adresinden erişildi.
- RG (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>
adresinden erişildi.
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
Yayıncılık.
- Takak Kartal, H. M., Uzunkol, E., Kılıç, G. E. ve Aydın, F. N. (2024). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler ve
insan hakları, yurttaşlık demokrasi ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri açısından
incelenmesi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 7(1), 73-101.
<https://doi.org/10.53046/ijotem.1467138>
- Türel, Y.K., Şimşek, A., Şengül Vautier, C. G., Şimşek ve Kızıltepe, F. (2023). 21. yüzyıl becerileri ve
değerlere yönelik araştırma raporu. *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*.
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/11153521_21.yy_becerileri_ve_degerler_e_yonelik_arastirma_raporu.pdf adresinden erişilmiştir.
- Uyar, A. ve Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal
Bilimler Dergisi*, 9, 1-11.
- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century
competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*,
44(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, A., Akgöllü, Ş., Köksel Kaplan, S., Öztürk, E. ve Karakuş, İ.H. (2024). 21st century skills in
primary and secondary school level, problems encountered in the process of gaining 21st
century skills and solution suggestions. *International Journal of Eurasian Education and
Culture*, 9(25), 42-65.
- YÖK (2018). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden erişilmiştir.

İLKOKULLARDA ÖĞRETMEN ASİSTANI İHTİYACI VAR MI? BİR NİTEL ANALİZ

GÜLSÜN ŞAHAN¹⁴⁵, ZEYNEP BENGÜ CELEP¹⁴⁶

ÖZET

Öğretmenlik, diğer meslekler gibi, profesyonel bir meslektir. Ülkemizde okul öncesi kurumlarında ve özel eğitim sınıflarında yardımcı öğretmenlik uygulamalarına rastlanmaktadır. Sınıf anneliği konusunun gündemde olduğu son zamanlarda yardımcı öğretmenlik kavramının ve ihtiyacının incelenmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda sınıf asistanı uygulamasının birçok ülkede uygulandığı, sınıfta fiziksel ya da psikolojik ihtiyacı bulunan, sınıfa uyumda zorlanan öğrencilerin sınıfa uyumunu kolaylaştırmak, öğretmene destek olarak dersin planlanan düzeyde gerçekleşmesini sağlamak gibi görevleri olduğu anlaşılmıştır. Ülkemizde ise ilkokullarda sınıf asistanı gibi bir yardımcı görevlinin bulunmadığı, ancak kreş ve anaokullarında, özel eğitim sınıflarında öğretmene destek görevlilerin bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmanın amacı ilkokullarda öğretmenlerin asistanlara ihtiyacı olup olmadığını ortaya koymak, bu konuda öneriler geliştirmektir. Bu amaca ulaşmak için öğretmenlerin sınıfta bir yardımcıya ihtiyaçlarının olup olmadığı, ihtiyaç varsa bu görevlilerin ne tür iş ve işlemlerde yardımcı olacağı, bu yardımcılarının ne tür eğitim ve sertifikalarının bulunması gerektiği, en çok hangi sınıf ve durumlarda yardımcı elemanların görev yapmasının uygun olacağı, daha önce sınıf annesi ile çalışılıp çalışılmadığı, sınıf anneliğinin kaldırılmasına ilişkin sorular yöneltilmiş olup elde edilen cevaplar değerlendirilmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerine uygun şekilde yürütülmüş olup 15 ilkokul öğretmenin görüşü yarı yapılandırılmış görüşme formları ile alınmıştır. Görüşme formları sınıf öğretmenliği ve eğitim yönetimi alanlarında görev yapan öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuş olup son düzenlemeler yapılmıştır. 2 sınıf öğretmeni ile pilot uygulama yapıldıktan sonra görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubunun seçiminde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmış olup, elde edilen görüşler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Yapılan analizlerde elde edilen kod ve temalar iki farklı bilim uzmanı görüşüne sunulmuş, kod ve temaların tutarlılığı değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları görüşme yapılan öğretmenlerin görüşüne sunulmuş, çalışmaya son hali verilmiştir. Bulgular tablolarla verilmiş, güvenilirlik için doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu çalışmanın sonuçları arasında öğretmenlerin yardımcı asistanlara ihtiyaç duyduğu, bu konuda yardımcı asistanların eğitimi ve seçimi konusunda üniversitelerden destek alınması gerektiği, özellikle 1 ve 2. Sınıflardan başlayarak öğretmen asistanı görevlendirilmesinin uygun olduğu, atama bekleyen öğretmen adaylarının zorunlu staj kapsamında bu konuda değerlendirilmesinin önemli olacağı, sınıf annesi konusunda öğretmenlerin farklı görüşlerinin bulunduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, yardımcı asistan, yardımcı öğretmen

¹⁴⁵ Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, gulsunsahan@hotmail.com

¹⁴⁶ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, bengu.celep@std.yildiz.edu.tr

İLKOKULLARDA ÖĞRETMEN ASİSTANI İHTİYACI VAR MI?

BİR NİTEL ANALİZ

Gülsün ŞAHAN¹⁴⁷, Zeynep Bengü CELEP¹⁴⁸

ÖZET

Öğretmenlik, diğer meslekler gibi, profesyonel bir meslektir. Ülkemizde okul öncesi kurumlarında ve özel eğitim sınıflarında yardımcı öğretmenlik uygulamalarına rastlanmaktadır. Sınıf anneliği konusunun gündemde olduğu son zamanlarda yardımcı öğretmenlik kavramının ve ihtiyacının incelenmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda sınıf asistanı uygulamasının birçok ülkede uygulandığı, sınıfta fiziksel ya da psikolojik ihtiyacı bulunan, sınıfa uyumda zorlanan öğrencilerin sınıfa uyumunu kolaylaştırmak, öğretmene destek olarak dersin planlanan düzeyde gerçekleşmesini sağlamak gibi görevleri olduğu anlaşılmıştır. Ülkemizde ise ilkokullarda sınıf asistanı gibi bir yardımcı görevlinin bulunmadığı, ancak kreş ve anaokullarında, özel eğitim sınıflarında öğretmene destek görevlilerin bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmanın amacı ilkokullarda öğretmenlerin asistanlara ihtiyacı olup olmadığını ortaya koymak, bu konuda öneriler geliştirmektir. Bu amaca ulaşmak için sınıf öğretmenlerine, sınıfta bir yardımcıya ihtiyaçlarının olup olmadığı, ihtiyaç varsa bu görevlilerin ne tür iş ve işlemlerde yardımcı olacağı, bu yardımcıların ne tür eğitim ve sertifikalarının bulunması gerektiği, en çok hangi sınıf ve durumlarda yardımcı elemanların görev yapmasının uygun olacağı, daha önce sınıf annesi ile çalışılıp çalışılmadığı, sınıf anneliğinin kaldırılmasına ilişkin görüşleri hakkında sorular yöneltilmiş olup elde edilen cevaplar değerlendirilmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerine uygun şekilde yürütülmüş olup 20 ilkokul öğretmenin görüşü yarı yapılandırılmış görüşme formları ile alınmıştır. Görüşme formları sınıf öğretmenliği ve eğitim yönetimi alanlarında görev yapan öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuş olup son düzenlemeler yapılmıştır. 2 sınıf öğretmeni ile pilot uygulama yapıldıktan sonra görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubunun seçiminde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmış olup, elde edilen görüşler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Yapılan analizlerde elde edilen kod ve temalar iki farklı bilim uzmanı görüşüne sunulmuş, kod ve temaların tutarlılığı değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları görüşme yapılan öğretmenlerin görüşüne sunulmuş, çalışmaya son hali verilmiştir. Bulgular tablolarla verilmiş, güvenilirlik için doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu çalışmanın sonuçları arasında öğretmenlerin yardımcı asistanlara ihtiyaç duyduğu, bu konuda yardımcı asistanların eğitimi ve seçimi konusunda üniversitelerden destek alınması gerektiği, özellikle 1 ve 2. sınıflardan başlayarak öğretmen asistanı görevlendirilmesinin uygun olduğu, atama bekleyen öğretmen adaylarının zorunlu staj kapsamında bu konuda değerlendirilmesinin önemli olacağı, sınıf annesi konusunda öğretmenlerin farklı görüşlerinin bulunduğu anlaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Öğretmen Asistanı, İlkokul, Sınıf Öğretmeni.

¹⁴⁷ Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, gsahan@bartin.edu.tr

¹⁴⁸ Uzman Öğretmen, MEB, Yüksek Lisans Öğrencisi, YTÜ, Eğitim Yönetimi, bengu.celep@std.yildiz.edu.tr

IS THERE A NEED FOR TEACHER ASSISTANTS IN PRIMARY SCHOOLS?

A QUALITATIVE ANALYSIS

ABSTRACT

Teaching is a professional profession, like other professions. In Türkiye, assistant teaching practices are found in pre-school institutions and special education classes. Recently, when the issue of classroom motherhood is on the agenda, the concept and need of assistant teaching needs to be examined. Research has shown that classroom assistants are used in many countries and that they have duties such as facilitating the adaptation of students who have physical or psychological needs in the classroom and who have difficulty in adapting to the classroom, and ensuring that the lesson is carried out at the planned level by supporting the teacher. In Türkiye, it is seen that there is no assistant such as a classroom assistant in primary schools, but there are assistants to support teachers in nurseries, kindergartens and special education classes. The aim of this study is to reveal whether teachers need assistants in primary schools and to develop suggestions on this issue. In order to achieve this goal, classroom teachers are asked whether they need an assistant in the classroom, if so, what kind of tasks and procedures these assistants will assist in, what kind of training and certificates these assistants should have, in which classes and situations it would be most appropriate for assistants to work, and more. Questions were asked about whether they had worked with any classroom mother before and their opinions on the abolition of classroom motherhood, and the answers obtained were evaluated. The study was conducted in accordance with qualitative research methods and the opinions of 20 primary school teachers were taken with semi-structured interview questions. The interview forms were presented to the opinions of faculty members working in the fields of classroom teaching and educational administration, and final arrangements were made. Interviews were held after the trial with 2 classroom teachers. Easily accessible sampling method was used in the selection of the study group, and the opinions obtained were evaluated by content analysis. The codes and themes obtained from the analyzes were presented to two different scientific experts and the consistency of the codes and themes was evaluated. The analysis results were presented to the interviewed teachers and the study was given its final form. The findings are presented in tables and supported with direct quotes for reliability. The results of this study include that teachers need auxiliary assistants, that support should be received from universities in the training and selection of auxiliary assistants in this regard, that it is appropriate to assign teacher assistants, especially starting from the 1st and 2nd grades, that it will be important for teacher candidates awaiting appointment to be evaluated in this regard within the scope of compulsory internship, and that it will be important to evaluate teacher assistants in the classroom within the scope of compulsory internship. It was understood that teachers had different opinions about classroom mothers.

Keywords: Teacher Assistant, Primary School, Classroom Teacher.

Profesyonel meslek gruplarından doktorların hemşireye, mühendislerin teknisyene ihtiyacının olması gibi, öğretmenlerin de yardımcıya ihtiyacı bulunmakta mıdır? Öğretmenler, özellikle ilkokul 1. ve 2. sınıf öğretmenleri ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler, eğitim öğretim işlerinde onlara yardımcı olacak bir asistana gereksinim duyabilmektedir. Nitekim pek çok ülkeye bakıldığında, öğretmenlerin üzerindeki iş yükünü azaltmak ve böylece eğitimin kalitesini artırmak amacıyla onlara destek sağlayan öğretmen asistanlarının, öğretimin her kademesindeki okullarda görev yaptığı görülebilmektedir. Türkiye’deki öğretmenlerin de okul öncesi ve özel eğitim sınıflarında yardımcı öğretmenler (Göle ve Köroğlu, 2020) veya gölge öğretmenler (Parlak, 2023) yoluyla asistan ihtiyaçlarını giderebildiği, ilkokul kademesindeki öğretmenlerin ise bu ihtiyaçlarını giderebilmek için sınıf annesi adı verilen velileriyle iş birliği yaptığı bilinmektedir (Derman ve Kahraman, 2012; Kabapınar, vd., 2021). Ancak, gayri resmi bir uygulama olan sınıf anneliğinin, yaşanan birtakım olumsuzluklar nedeniyle kaldırılmış olması, ilkokullarda öğretmen asistanına ihtiyaç olup olmadığı ve nedenleri hakkında araştırma yapma gereksinimi oluşturmuştur.

Öğretmen asistanı ya da öğretim asistanı, profesyonel olmayan meslekler grubuna dahil edilmekle birlikte, belli bir ücret karşılığında öğretmenlere yardımcı olarak okullardaki öğretim süreçlerini destekleyici eğitilmiş kişiler olarak tanımlanabilir (Watkinson, 2002). Öğretmen asistanı uygulamasının tarihsel gelişimine bakıldığında ilk uygulamaların Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Birleşik Krallık’ta ortaya çıktığı görülmektedir. ABD’de II. Dünya Savaşı sonrasında yaşanan öğretmen yetersizliği nedeniyle sınıfların kırtasiye işlerini yapan sınıf asistanlarının okullardaki kullanımı, özellikle 1960’lı yıllarda yaşanan sosyolojik gelişmelere bağlı olarak artışa geçmiş, 2002’de çıkarılan “No Child Left Behind” yasasıyla da görev tanımı çeşitlendirilerek tüm kademelerdeki okullara yayılmıştır (Yazıcıoğlu, 2017). Özel eğitime gereksinimi olan çocukların temel ihtiyaçlarının karşılanması için 1940’lı yıllarda Birleşik Krallık’ta görevlendirilmeye başlanan öğretmen asistanlarının, rol tanımları 1990’larda genişletilerek öğretim işlerinde de öğretmenlere destek olmak üzere ilkokullarda sıklıkla kullanıldığı ifade edilebilir (Lowe, 2010). Öğretmenlerin iş yükünü hafifleterek eğitimin niteliğini ve böylece öğrenci başarılarını da artırmak üzere istihdamı genişletilen öğretmen asistanlarının sayısının, 2000’li yıllara gelindiğinde Birleşik Krallık’taki okul personellerinin dörtte biri oranına yükseldiği görülmektedir (Webster ve Blatchford, 2013). Öğretmen asistanlarını işe alacak pek çok okul, öğrencilerin sanat, spor, matematik ya da okuma yazma alanlarındaki becerilerini geliştirebilecek, bireyselleştirilmiş eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri destekleyebilecek kişileri öğretmen asistanı olarak tercih edebilmektedir (Semercioğlu ve Kıroğlu, 2018). Bu bağlamda, öğretmen asistanı olmak isteyen kişiler, açık üniversiteler veya sertifika programları yoluyla öğretmen asistanı belgesi alabilmekte, bu belge ile okullarda yardımcı personel olarak çalışabilmektedir. Bu asistanların aylık ortalama gelirleri ise ülkelere göre değişiklik göstermekle birlikte öğretmen maaşlarının yarısı kadar olabilmektedir.

Sınıf anneliğinin olumsuz birtakım etkilerinin olması gibi öğretmen asistanı uygulamasında da yaşanan bazı olumsuzluklar görülebilmektedir. İngiltere ve Galler’de öğretim asistanları ile ilgili yapılan bir araştırmada bu kişilerin, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde artırması yönündeki beklentilerin tersi yönünde bulgular elde edildiği söylenebilir (Webster, vd., 2011). Buradaki sorun, çocukların bağımsız hareket etme becerisinin gelişmemesi ve öğretim asistanına bağımlı olmalarından kaynaklanabilmektedir. Bazı sınıf asistanları ise görev tanımı net yapılmadığından ve mesleki eğitimlerindeki yetersizlikten ötürü, öğretmenlerle çatışma yaşayabilmektedir (Igric, vd., 2021). Sınıf asistanları ile öğretmenler arasındaki bu çatışmaların, sınıf anneleri ile yaşanan sorunlara benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Bu çalışmanın amacı ilkokullarda öğretmenlerin asistanlara ihtiyacı olup olmadığını ortaya koymak, bu konuda öneriler geliştirmektir. Bu amaca ulaşmak için sınıf öğretmenlerine aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

1-Öğretmenlerin sınıfta bir yardımcı öğretmen/asistana ihtiyaçları var mıdır? İhtiyaç varsa bu görevlilerin ne tür iş ve işlemlerde yardımı beklenmektedir?

2-Yardımcı öğretmen/asistanların ne tür eğitim, sertifika ve yeterlikleri bulunması gerekir?

3- Yardımcı öğretmen/asistanların ne tür özlük hakları bulunmalıdır?

4-En çok hangi sınıf ve durumlarda yardımcı elemanlarına ihtiyaç duyulmaktadır?

5- Yardımcı öğretmen/asistanların olası avantaj ve dezavantajları nelerdir?

6-Öğretmenler daha önce sınıf annesi ile çalıştı mı?

7-Öğretmenlerin sınıf anneliğinin kaldırılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Çalışma nitel araştırma yöntemlerine uygun şekilde yürütülmüş olup 20 ilkokul öğretmenin görüşü yarı yapılandırılmış görüşme formları ile alınmıştır. Görüşme formları sınıf öğretmenliği ve eğitim yönetimi alanlarında görev yapan öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuş olup son düzenlemeler yapılmıştır. 2 sınıf öğretmeni ile pilot uygulama yapıldıktan sonra görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubunun seçiminde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmış olup, kolay ulaşılabilir örneklemede araştırmacı, süreç boyunca ulaşabileceği kişilerle çalışabilme inisiyatifine sahip olmaktadır (Küçük, 2016, 98). Elde edilen görüşler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Yapılan analizlerde elde edilen kod ve temalar iki farklı bilim uzmanı görüşüne sunulmuş, kod ve temaların tutarlılığı değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları görüşme yapılan öğretmenlerin görüşüne sunulmuş, çalışmaya son hali verilmiştir. Bulgular tablolarla verilmiş, güvenilirlik için doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Tablo 1. Kişisel Bilgiler

Cins.	Sınıf	Yaş	Kadro	Kıdem yılı	Eğitim	Bölüm	Mezun	Sosyoeko.	Kaynaştırma Öğrn.	Türkçe
1- K	1	39	kadrolu	13	LİSANS	sınıf öğrt.	2009	orta	1- otizm	2- Arapça
2- E	1	31	ücretli	5	LİSANS	fen bil öğrt.	2016	düşük	1- hafif öğrenme güçlüğü	1- Arapça
3- K	4	41	kadrolu	19	LİSANS	sınıf öğrt.	2005	orta	1- öğrenme güçlüğü	yok
4- K	3	33	kadrolu	7	LİSANS	sınıf öğrt.	2015	orta	yok	3- Arapça
5- K	3	51	kadrolu	26	LİSANS	sınıf öğrt.	1998	düşük	1- %20 işitme güçlüğü	4- Arapça
6- K	2	25	kadrolu	3	YKSK.L. Yapıyor	sınıf öğrt.	2021	düşük	yok	1- Arapça
7- E	1	31	ücretli	5	LİSANS	matematik	2015	düşük	yok	2- Arapça
8- K	3	35	kadrolu	7	LİSANS	sınıf öğrt.	2012	orta	yok	yok
9- K	4	41	kadrolu	19	LİSANS	sınıf öğrt.	2004	düşük	yok	yok
10- E	2	28	kadrolu	2	LİSANS	sınıf öğrt.	2020	düşük	3- öğrenme güçlüğü	yok

11-	K	1	60	kadrolu	31	LİSANS	biy. kimya.	1986	orta	4 - rapor henüz çıkmadı	yok
12-	K	2	63	kadrolu	27	YKSK. L	resim	1988	orta	yok	yok
13-	K	1	52	kadrolu	27	LİSANS	sosyoloji	1994	çok iyi	yok	yok
14-	E	4	36	kadrolu	15	YKSK. L.	eğit.yön.	2016	orta	1- tam zamanlı	yok
15-	E	2	60	kadrolu	37	ön lisans	sınıf öğrt.	1987	çok iyi	yok	yok
16-	E	4	47	kadrolu	24	LİSANS	sınıf öğrt.	2000	iyi	yok	yok
17-	E	3	48	kadrolu	26	LİSANS	sınıf öğrt.	1999	iyi	2- (belirtilmemiş)	yok
18-	E	3	45	kadrolu	24	LİSANS	tarih	2000	çok iyi	1- öğrenme güçlüğü	yok
19-	E	4	39	kadrolu	13	LİSANS	sınıf öğrt.	2008	iyi	yok	yok
20-	E	2	39	kadrolu	16	LİSANS	sınıf öğrt.	2007	çok iyi	yok	yok

Tablo 1 incelendiğinde 20 öğretmenin çalışmada yer aldığı, 10 erkek ve 10 kadın öğretmenden görüş alındığı, her sınıf düzeyinden 5'er öğretmen katılımcı olduğu, bir öğretmenin ön lisans, 3 öğretmenin yüksek lisanslı olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin bilgilerine ilişkin ayrıntılı tablolar aşağıda yer almaktadır.

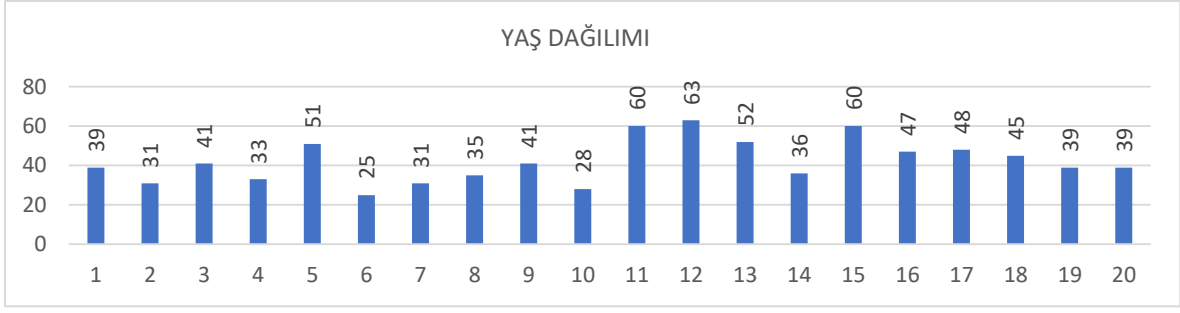
Tablo 2. Öğretmenlerin görev durumu

Tablo 2 incelendiğinde 10 kadın 10 erkek olduğu 2 erkek öğretmenin ücretli çalıştığı anlaşılmaktadır.

Grafik 1. Öğretmenlerin görev yaptığı sınıf düzeyi

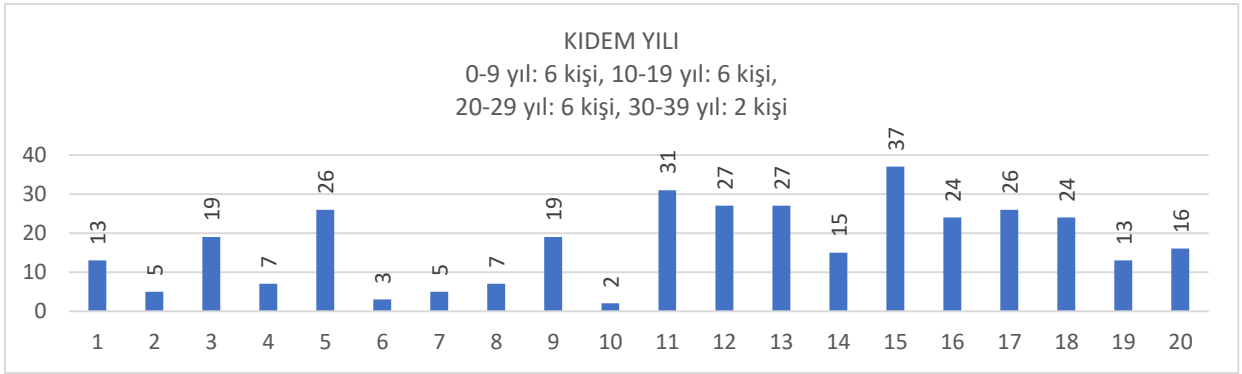
Grafik 1 incelendiğinde her sınıf düzeyinden 5 öğretmen olduğu görülmektedir.

Grafik 2. Öğretmenlerin yaş dağılımı



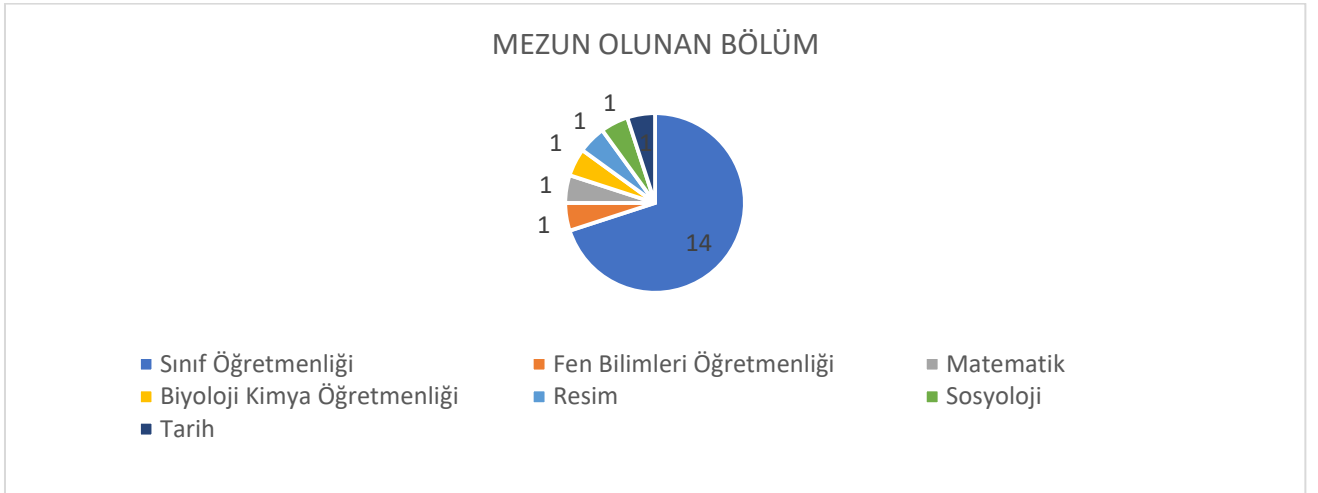
Grafik 2 incelendiğinde 2 kişinin 20-29, 8 kişinin 30-39, 5 kişinin 40-49, 2 kişinin 50-59 yaş aralığında olduğu anlaşılmaktadır.

Grafik 3. Öğretmenlerin kıdem durumu



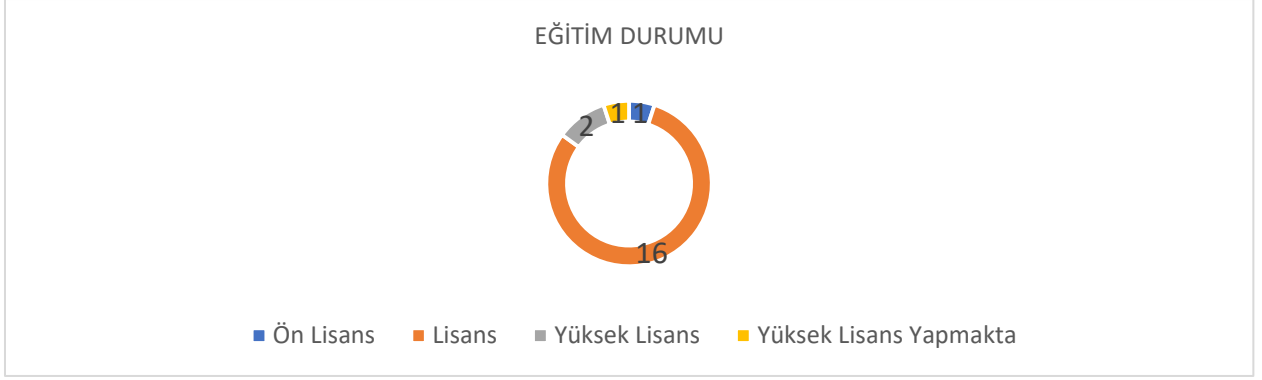
Grafik 3'te 6 kişinin 0-9 yıl, 6 kişinin 10-19 yıl, 6 kişinin 20-29 yıl, 2 kişinin 30-39 yıl arası kıdeminin olduğu görülmektedir.

Grafik 4. Öğretmenlerin mezun olduğu bölüm



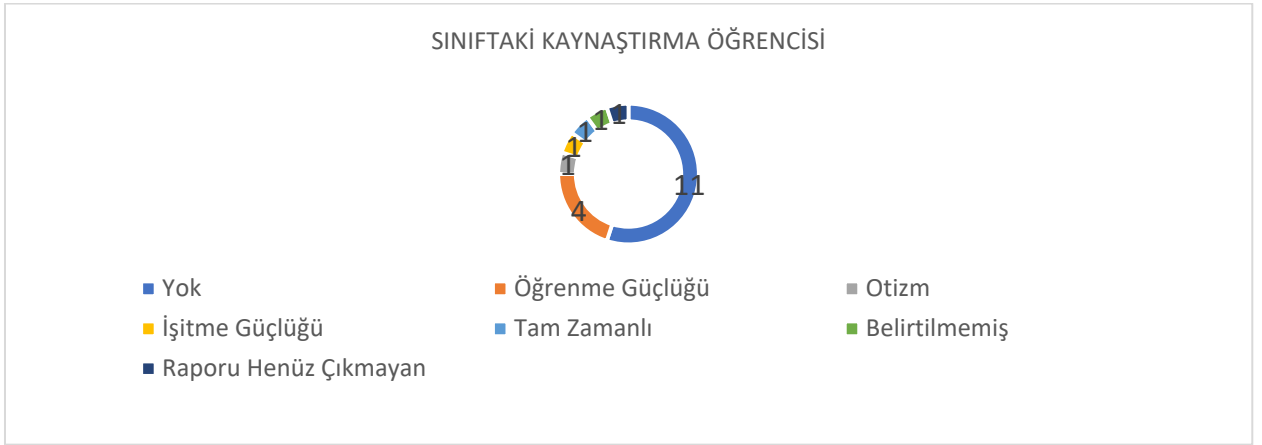
Grafik 4 incelendiğinde 14 öğretmenin sınıf öğretmenliği, 6 öğretmenin farklı branşlardan mezun olduğu anlaşılmaktadır.

Grafik 5. Öğretmenlerin eğitim durumu



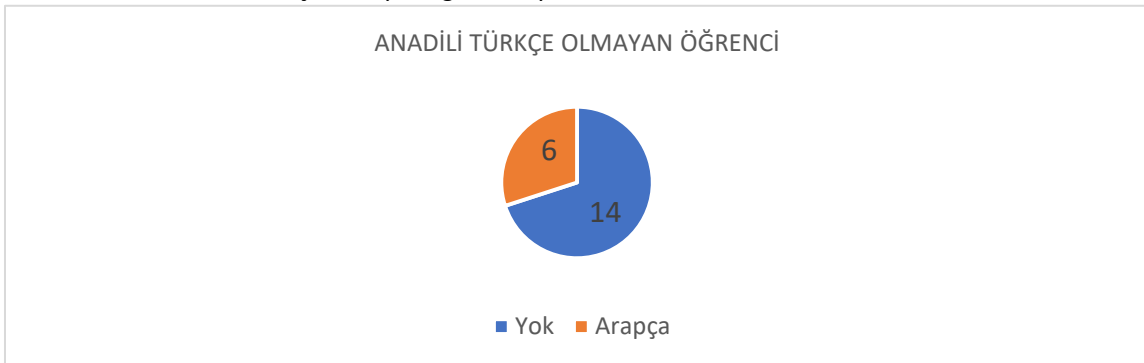
Grafik 5 incelendiğinde 16 öğretmenin lisans, 1 öğretmenin ön lisans, 1 öğretmenin yüksek lisans mezunu olduğu, 2 öğretmenin yüksek lisans yaptığı anlaşılmıştır.

Grafik 6. Öğretmenlerin sınıfında bulunan kaynaştırma öğrencileri



Grafik 6 incelendiğinde 11 sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmadığı 4 sınıfta öğrenme güçlüğü, 1 otizm, 1, işitme, 1 otizm tanılı öğrenci olduğu anlaşılmaktadır.

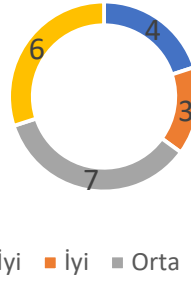
Grafik 7. Sınıfta anadili Türkçe olmayan öğrenci sayısı



Grafik 7 incelendiğinde 6 öğretmenin sınıfında anadili Türkçe olmayan öğrenci olduğu görülmektedir.

Grafik 8. Öğretmenlerin görev yaptığı okulun sosyoekonomik düzeyi

OKUL ÇEVRESİNİN SOSYOEKONOMİK DÜZEYİ



Grafik 8 'de 7 okulun orta, 6 okulun düşük, 3 okulun iyi, 4 okulun çok iyi sosyoekonomik duruma sahip olduğu görülmektedir.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin sınıfta bir yardımcıya ihtiyaçlarının olup olmadığı, ihtiyaç varsa bu görevlilerin ne tür iş ve işlemlerde yardımcı olacağı, bu yardımcıların ne tür eğitim ve sertifikalarının bulunması gerektiği, en çok hangi sınıf ve durumlarda yardımcı elemanların görev yapmasının uygun olacağı, daha önce sınıf annesi ile çalışılıp çalışılmadığı, sınıf anneliğinin kaldırılmasına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular tablolanmış, tablolar yorumlanmış, öğretmen görüşlerinden bazıları aynen aktarılmıştır.

1-Öğretmenlere göre sınıf anneliğinin kaldırılmasına ilişkin bulgular

Tablo 3. Sınıf anneliğinin kaldırılmasına ilişkin görüşler

Görüşler	n
Sınıf anneliği konusunda deneyimi olanlar	10
Sınıf anneliği konusunda deneyimi olmayanlar	10
İyi oldu	12
iyi olmadı	12
Fark etmez	1

Tablo 3 incelendiğinde 15 öğretmenin daha önce sınıf anneliği konusunda tecrübesi olduğu görülmüştür. Sınıf anneliği uygulamasını doğru bulan bir öğretmen;

“Sınıf annesinin kaldırılmasını çok doğru buluyorum. Dışarıdan eğitim öğretim ile ilgili akademik donanımı olmayan bir kişinin okulda görevli olmasını doğru bulmuyorum” (5ÖK1) diye açıklama yapmıştır. Bu görüşe katılan başka bir öğretmen de;

“Evet. Kaldırılması uygun oldu. Sınıf, sadece eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenin eğitim alanı” (8ÖK) demiştir. Sınıf anneliği uygulamasından memnun olan kaldırılmasını doğru bulmayan, otizmli öğrencisi olan bir öğretmen;

“Evet. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olunca yanında bir yardımcıya ihtiyaç duyuluyor. Ders işlemeyi zorlaştırıyorlar” (10 ÖK) diye görüş belirtmiştir. Bir başka öğretmen ise;

“Sınıfa erişimi kısıtlı düzeyde olursa sınıf annesinin faydası olabiliyor. Örneğin öğrencilere su getiriyor ve ıslak mendil, peçete gibi ihtiyaçları gideriyor, ders dışı konularda annelerin yardımcı olması fayda sağlamaktadır” (19ÖE) demektedir. Bir diğer öğretmen de;

“Öğretmenle iş birliği içinde çalıştığında katkısının fazla olmasından dolayı kaldırılmasını doğru bulmuyorum” (23ÖE) demiştir. Sınıf anneliği konusunda fark etmez diyen öğretmen de

“Daha önce çalışmadım, hayır. Kaldırılması benim için fark etmedi” (22 ÖK) demiştir. Bu bölümde görüşleri alınan öğretmenlerden 15 kişinin sınıf anneliği konusunda tecrübesinin olduğu anlaşılmıştır. Bir öğretmen fark etmez diye düşünürken yarısı iyi oldu, diğer yarısı iyi olmadı demişlerdir.

2 -Sınıfta yardımcı (asistan) öğretmene duyulan ihtiyaca ilişkin bulgular

Tablo 4. Sınıfta yardımcı asistana duyulan ihtiyaca ilişkin görüşler

Görüşler	n
Gerekli	13
Gerek yok	12

Tablo 4 incelendiğinde 13 öğretmen yardımcı asistana ihtiyaç duyduğunu belirtirken 12 öğretmen de gerek olmadığını belirtmiştir. Sınıfta asistana ihtiyaç duyan bir öğretmen;

“Empati kurabilen, iletişim becerisi iyi ve eğitim almış bir asistan olabilir” (3ÖK) derken, bir diğeri;

“Sınıf annesinden asistanı tercih ederim. Aynı dili konuşabilirdik” (7ÖE) demiştir. Yardımcı öğretmene gerek yok diyen bir öğretmen de;

“Asistan, sınıf içerisindeki uyumun bozulmasına neden olur. Bunu yerine ataması yapılmayan öğretmenlere yoğunlaşılmalı” (9ÖK) diye görüşlerini açıklamıştır. Yardımcı öğretmenin çatışmaya neden olacağını düşünen bir başka öğretmen ise;

“Aynı eğitim düzeyine sahip iki kişi bir sınıfa yönetmeye çalışırsa orada çatışma yaşanabileceğini düşünüyorum” (4ÖK) demektedir. Yardımcı öğretmen ihtiyacı ve yapacağı işler konusunda 13 öğretmen, sınıfta yardımcısının olmasının iyi olacağını, eğitilmiş birisinden, özellikle atanamayan öğretmenlerden bu alanda ücretli öğretmen olarak yararlanılmasının önemli olacağını ifade etmiştir. Bazı öğretmenler de sınıfta iki kişinin karmaşaya neden olacağını düşünmektedir.

3 -Yardımcı öğretmene (asistan) duyulan ihtiyaca ilişkin bulgular

Tablo 5. Öğretmenlerin yardımcı öğretmene olan ihtiyaçları

Görüşler	n
İhtiyaç duyuyorum	13
İhtiyaç duymuyorum	12

Tablo 5 incelendiğinde, 11 öğretmenin sınıfta bir yardımcıya ihtiyaç duyduğu, 9 öğretmenin ise sınıfta sadece öğretmenin olması gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Bir öğretmen;

“Eğitim psikolojisi – çocuk ruh sağlığı – davranış psikolojisi bilmeli, bayan olmalı, yetişkin (orta yaş), sabırlı, anlayışlı, empati yeteneği yüksek olmalı” (20ÖK) diyerek yardımcı öğretmen özelliklerini açıklamıştır. Bir başka öğretmen ise;

“Bazı durumlarda ihtiyaç duyabiliyorum. Konularımız ilerlerken destek eğitim alan öğrencilerimiz konuları kavrayamayabiliyor, asistan olmuş olsa farklı etkinlikler yapabilirler” (19ÖE3) diye açıklama yapmıştır. Bir diğer öğretmen;

“Evet. En çok birinci sınıfta ihtiyaç duyuyorum” (3ÖK) diyerek birinci sınıfta yardımcıya ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Yardımcı öğretmene ihtiyaç olmadığını belirten bir öğretmen;

“Yardımcı öğretmene ihtiyaç yok, onun yerine risk grubuna ait olan öğrenciler için daha profesyonel rehberlik şartları sunulmalıdır” (8ÖK) demiştir.

4-Öğretmen asistanlarının yeterliliklerine ilişkin bulgular

Tablo 6. Öğretmen asistanından beklenen eğitim düzeyi

Görüşler	n
18-25 yaş arası eğitimli	2
Çocuk gelişimi bilgisi olmalı	12
En az ön lisans mezunu olmalı	6

Tablo 6 incelendiğinde yardımcı öğretmende olması gereken yeterlikler sıralanmış, 18-25 yaş arası, çocuk gelişimi bilgisi olan en az ön lisans mezunu olanların uygun olacağı belirtilmiştir. Bir öğretmen;

“Çocuk gelişimi hakkında bilgisi olan, 18-25 yaş arası gençler olmalı bence (eğitim, yaş, cinsiyet, karakter, ikametgâh, vb.)” (23ÖE) derken, bir diğeri;

“En az ön lisans mezunu olmalı. Asistan olarak yetiştirilmeli. Materyal hazırlama, sınıf iklimi, düzen vb. konularda bilgili olmalı. Müfredat bilgisi verilmemeli” (15ÖK) demektedir. Kaynaştırma öğrencileri konusunda yardıma ihtiyaç duyan bir öğretmen;

“Kaynaştırma öğrencileri ile ilgilenecek yeterlilikte olmalıdır. Durumlara göre müdahale etmesini bilmeli. Yaşı, cinsiyetinin çok önemli olduğunu düşünmüyorum” (10ÖK) demiştir. Yeterlilik belirten bir öğretmen de;

“Pedagojik formasyon eğitimini almış olmalı bence. Yaş ve cinsiyetin önemi yoktur” (7ÖE) demektedir. Bir diğeri;

“Asistana ihtiyaç yok. Bu işin uzman kişisi eğitim fakültesi mezunu olan öğretmendir. Asistan yerine eğitim koşulları kabul edilebilir olmalı (yeterli derslik, öğretmen ataması, rehberlik çalışmaları)” (8ÖK) demiştir. Ücretli öğretmenlerin görevlendirilmesi gerektiğini belirten bir öğretmen de;

“Öğretmen asistanı yerine ücretli öğretmen arkadaşlarımızın atamalarının yapılmasını çok önemli buluyorum.” (14ÖK) diyerek görüş belirtmiştir.

5-Yardımcı öğretmenin yasal hakları ve ücretine ilişkin bulgular

Tablo 7. Yardımcı öğretmenlerin yasal hak ve ücretleri

Görüşler	kişiler (n)
1,5 asgari ücret	2
Öğretmenlere ek iyileştirme	4
Ücret farkı olmamalı	6

Tablo 7 incelendiğinde yardımcı öğretmen yasal hakları konusunda farklı görüşler belirtilmiştir. Bir öğretmen;

“Bir buçuk asgari ücret alabilirler. Öğretmenler gibi yaz tatili yapabilirler” (19ÖE) derken, bir diğeri;

“Onun yerine öğretmenin çalışma koşulları ıslah edilmeli. Sınıf mevcutları düşürülmeli, öğretmenin emeğini küçük de olsa karşılayacak mali koşullar sağlanmalı” (8ÖK) demektedir. Başka bir öğretmen de;

“Öğretmenlerin kıdem harici herhangi bir ücret farklılığına tabi tutulmasını benimsemiyorum.” (9ÖK) şeklinde bir açıklama yapmıştır. Bir diğere öğretmen görüşü ise

“Eğitim ve öğretime yönelik öğretmenle birlikte deneyim kazanabilirler” (20 ÖK) şeklindedir.

6- Yardımcı öğretmenin olası avantaj ve dezavantajlarına ilişkin bulgular

Tablo 8. Yardımcı öğretmenin sağlayacağı avantaj ve dezavantajlar

Görüşler	kişiler	n
Avantaj		13
Dezavantaj		7
Yardımcı asistan yerine ücretli öğretmen		1

Tablo 8 incelendiğinde 13 öğretmen sınıfta bulunacak yardımcının avantajını belirtirken 7 kişi ise bazı sakıncaları olacağını belirtmiştir. Avantaj konusunda görüş belirten bir öğretmen;

“Okul gezileri için yardımcı olabilir. Çocukları kontrol etmede yardım edebilir. Öğretmen hastalanıp, örneğin, okula gelemediğinde eğitim öğretime asistan devam edebilir” (21ÖK) derken bir başka öğretmen:

“Avantajı kalabalık bir sınıfta kaynaştırma öğrencisini derse hazırlar ve dersi bölmesini engeller. Derse başka bir bakış açısı olur. Yaşanan sorunlara başka bir çözüm bulabilir” (10ÖK) demiştir. Sınıfta sorunlara neden olacağını düşünen bir öğretmen ise;

“Sınıf bütünlüğü, uyumu bozulur. Asistan olarak görevlendirilecek eğitimci arkadaşı psikolojik olarak olumsuz etkileyecektir” (9ÖK) diyerek görüş belirtmiştir. Bir başka öğretmen de;

“Çatışma yaşanacağını düşünüyorum. Öğretmen ve asistanın farklı düşündüğü, bakış açılarının farklı olduğu konularda kararsız ve dengesiz bir tutum sergilenebileceğini düşünüyorum” (4ÖK) diyerek yaşanacak problemlere dikkat çekmiştir. Yardımcı öğretmen yerine başka çözüm getiren bir öğretmen;

“Asistan yerine ücretli öğretmen olarak görev yapan eğitim fakültesi mezunu öğretmenler işe alınmalı. Asistan konusu belki gelişmiş ülkelerde uygulanabilir. Orada da kişi sınırlarının farkında olur.”

Türkiye’de öncelikli olan konular daha farklı (Yeterli derslik, yeterli atama, mevcutların düşürülmesi, yeterli rehberlik hizmeti)” (8ÖK) diyerek yardımcı öğretmenliğin şimdilik uygulanmasının mümkün olmayacağını belirtmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin asistan ihtiyaçlarının belirlenmesi konusunda Türkiye’de yapılan ilk araştırma olarak öncü niteliğindedir. Bu çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin bir kısmının yardımcı asistanlara ihtiyaç duyduğu, özellikle 1 ve 2. sınıflardan başlayarak öğretmen asistanı görevlendirilmesinin uygun olduğu, bu konuda yardımcı asistanların eğitimi ve seçimi konusunda üniversitelerden destek alınması gerektiği, atama bekleyen öğretmen adaylarının zorunlu staj kapsamında öğretmen asistanları olarak değerlendirilmesinin önemli olacağı, sınıf anneliği konusunda öğretmenlerin farklı görüşlerinin bulunduğu anlaşılmıştır.

Yapılan bu araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi, öğretmenlerin ilkokul 1. ve 2. sınıflarda yardımcıya olan ihtiyaçları, literatür ile de paralellik göstermektedir. Nitekim, Cassim (2016) tarafından yapılan araştırmaya katılan 1. sınıf öğretmenleri, devamsızlık kayıtları, fotokopi çekme, sınıfı düzenleme, disiplin sağlama gibi zaman alan işleri asistana yaptırıldıklarını, böylece daha önemli görülen öğretim faaliyetlerine ayırdıkları zamanın arttığını ve öğrencilere odaklanabildiklerini ifade ederek eğitim-öğretim sürecinde sınıflarında öğretim asistanı bulunmasının kesinlikle gerekli olduğunu belirtmektedir. Kabapınar ve diğerlerinin (2021) araştırmasında ise öğretmenlere eğitim-öğretim sürecinde yardımcı olan kişilerin sınıf anneleri olduğu görülmektedir. Ancak, sınıf annelerinin, eğitim-öğretim sürecine diğer ülkelerdeki öğretmen asistanları gibi sınıf içinde aktif olarak katılmadıkları, daha çok, öğrencilerin ve sınıfın ihtiyaçlarını karşılamada öğretmenlerin sorumluluğunu paylaştıkları ifade edilebilir. Nitekim bu çalışmaya katılan öğretmenlerden de sınıf annesini sınıf ihtiyaçlarını karşılamada kullananlar bulunmaktadır. Daha önce sınıf annesi ile çalışmayan öğretmenlerden bazıları, sınıfta bir yardımcıya ihtiyaç duyduklarını belirterek öğretmen asistanı fikrine sıcak bakmışlardır. Sınıfında asistana ihtiyacının bulunmadığını belirten öğretmenlerin ise sınıfta çatışmaların yaşanabileceği ve otoritelerinin sarsılacağı ile ilgili kaygılarının olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan yeterli bulmalarından dolayı mesleki gelişime yönelik faaliyetlere ilgi duymamaları ve bu tür faaliyetlere vakit ayıramamaları, Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önündeki engellerden biri olarak tespit edilmiştir (Bümen, vd., 2012). Üniversiteden mezun olan öğretmenlerin adaylık süreçlerini zorunlu staj kapsamında tecrübeli sınıf öğretmenlerine asistanlık yaparak geçirmelerinin, iki yönlü fayda sağlayabileceği varsayılmaktadır. Bu teoride hem yeni mezun adayın işi işte öğrenebileceği hem de sınıf öğretmenlerinin yeni mezunların güncel bilgilerinden faydalanabileceği, böylece her iki tarafın da mesleki olarak kendilerini geliştirebileceği öngörülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yeni dönemde ortaya konulan Milli Eğitim Akademisi uygulamasında benzer çalışmalar dikkat çekmektedir (öğretmenmeb.com.tr, 2024). Üniversitelerin de MEB ile iş birliği içinde olarak zorunlu staj kapsamındaki öğretmen asistanlarını denetleyici ve onlara rehberlik edici çalışmalar yürütmesinin önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın önerileri;

İlkokullarda 1. ve 2. sınıflara yardımcı asistan verilmelidir.

Eğitim fakóltesi mezunu atanmamış oğretmen adayları ek staj kapsamında ücretli olarak bu alanda değerlendirilmelidir.

Formasyonu olmayanlar yardımcı oğretmenliğe görevlendirilmemelidir.

Veliler arasından seçilen kişiler okul içinde görev almamalıdır. (Piknik, gezi vs. olabilir)

Yardımcı oğretmenler, oğretmen yerine görevlendirilmemeli, görev tanımı net olarak yapılmalıdır.

Kaynaştırma oğrencisi olan sınıflara özel eğitim sertifikası olanlar görevlendirilmelidir.

Oğretmen asistanlarının özlük hakları düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında oğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.

Cassim, N. (2016). *Perspectives of Grade 1 teachers on the need for teaching assistants*. [Yayımlanmış Doktora tezi, University of Pretoria]. <https://repository.up.ac.za/handle/2263/60990>

Derman, M. T. ve Kahraman, P. B. (2012). Sınıf ve okulöncesi eğitimi oğretmenlerinin sınıf anneliği hakkındaki görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 25(1), 167-184.

Göle, M. O. ve Köroğlu, A. Y. (2020). Okul öncesi eğitimde yardımcı oğretmenlik mesleği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 222-238. doi: <http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041190>

Igrić, L., Marinić, M. ve Maljevac, A. (2021). Comparison of Teachers and Teaching Assistants' Perspective of Necessary Teaching Assistant Competences. *Croatian Journal Educational/Hrvatski Casopis za Odgoj I Obrazovanje*, 23(2), 605-650.

Kabapınar, Y., Sak E. ve Toprak, E. (2021). Sınıf oğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin perspektifinden "sınıf anneliği" kavramına bakmak: 'Olmayıp da olan bir unvan'. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 112-130.

Küçük, O. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 1. Baskı. Bursa: Ekin Yayınevi.

Lowe, M. (2010). *Teaching Assistants-the development of a profession?* [Yayımlanmış Doktora tezi, Staffordshire University]. <https://eprints.staffs.ac.uk/2012/>

Parlak, C. (2023). *Gölge oğretmenler tarafından kullanılan doğal oğretim yöntemlerinin otizm spektrum bozukluğu olan oğrencilerin iletişim becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Trakya Üniversitesi.

Semericioğlu, M. S. ve Kiroğlu, K. (2018). İlkokul sınıf asistanlarının görevlerine yönelik bir araştırma: Birleşik Krallık rneği. *Journal of International Social Research*, 11(58), 553-558.

Watkinson, D. A. (2002). *The role and development of teaching assistants from 1997 to 2000*. [Yayımlanmış Doktora Tezi, University of London]. UCL Discovery. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10020405/1/WATKINSON%2C%20D.A.pdf>

Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C. ve Russell, A. (2011). The wider pedagogical role of teaching assistants. *School Leadership & Management*, 31(1), 3–20. <https://doi.org/10.1080/13632434.2010.540562>

Webster, R. ve Blatchford, P. (2013). The impact of teaching assistants on pupils. In J. Hattie ve E. M. Anderman (Ed), *International Guide to Student Achievement* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203850398>

Yazıcıoğlu, T. (2017). Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde yardımcı öğretmenlik uygulamaları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 21-33

İnternet kaynakları;

ğretmenmeb.com.tr, (2024) <https://www.ogretmenmeb.com.tr/meb-ogretmen/milli-egitim-akademisi-kuruluyor-h7858>

FENOMEN ÖĞRETMENLİĞE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞ VE METAFORİK ALGILARININ İNCELENMESİ

ABDURRAHMAN ASİL¹⁴⁹, AYŞEGÜL AYYILDIZ¹⁵⁰

ÖZET

Geleneksel medyanın yaygın kullanımının sosyal medyaya doğru evrildiğine şahitlik ettiğimiz günümüz dünyasında artık pek çok faaliyetin sanal ortamda yürütüldüğü gözlemlenmektedir. Sanal ortamlara doğru evrilen iletişim teknolojinin gelişimiyle birlikte bireylerin kullanım alışkanlıklarının da çeşitlendiği ve dönüşüm yaşadığı görülmektedir. Sadece 'izleyici' konumunda olan bireyler -sosyal medya sayesinde- üreten, geri bildirimde bulunabilen, yayın yapabilen, toplumu yöntendirebilen birer yayıncı konumuna gelmiştir. Son dönemde öğrencilerle birlikte video çekip paylaşan fenomen öğretmenlerin sayısı artmaktadır. Artış gösteren bu durum bir furya haline gelirken, yasal olmadığı halde fenomen öğretmenler okulları adeta film setine dönüştürmektedir. Araştırmanın amacı fenomen öğretmenlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin ve metaforik algılarının belirlenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve olgu bilim deseni tercih edilecektir. Bir problemin çözümüne ilişkin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan nitel araştırma, daha önceden bilinen veya fark edilmemiş problemlerin algılanmasına, probleme ilişkin doğal olguların gerçekçi bir şekilde ele alınmasına yönelik öznel-yorumlayıcı bir süreci ifade etmektedir (Seale, 1999). Olgubilim araştırmalarında olgulara ilişkin yaşantıları ve bunlara yüklenen anlamları ortaya çıkarmak için araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan veya bu olguyu dışı vurabilecek bireylerle çalışılır (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Olgubilim bireylerin deneyimlerini, yaşamlarını nasıl anlamlandırdıklarını incelemek; onlarla ilgili bireylerin bunları nasıl anladıkları arasındaki ilişkileri ortaya koymak; onların belirli bir olgunun özünü nasıl deneyimlediğini keşfetmek ve bireyler arasındaki ortak noktaları incelemek isteyen araştırmacılar için en uygun nitel araştırma desendir (Tekindal, 2021; Swanborn, 2010). Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2008) "kolay ulaşılabilir durum örnekleme" olarak da adlandırılır. Bu örnekleme türü, araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dâhil edilmesinin daha kolay ya da bunlara erişilmesinin daha kolay olmasıyla ilişkilidir. Araştırma Hakkari Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile yürütülecektir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilecektir. Veri analizi yöntemi olarak içerik analizi kullanılacaktır. İçerik analizi, sosyal gerçekliği araştıran nesnel, sistematik, tümdengelim dayalı okuma aracı olarak önceden belirlenen ölçütlere göre kavramlardan, metinlerden, sözlü veya yazılı materyallerden anlamlar çıkarmayı amaçlayan metodolojik araç ve teknikler bütünüdür. (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Araştırmada elde edilen verilerin analizi devam ettiği için elde edilen bulgu ve sonuçlara kongrede yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: fenomen, öğretmen, metafor, görüş

¹⁴⁹ Öğretmen, MEB, a.rahmanasill@gmail.com

¹⁵⁰ Doç. Dr., Hakkari Üniversitesi, aysegulkadi@hakkari.edu.tr

FENOMEN ÖĞRETMENLİĞE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞ VE METAFORİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Abdurrahman ASİL¹⁵¹, Ayşegül AYYILDIZ¹⁵²

ÖZET

Araştırmanın amacı fenomen öğretmenlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin ve metaforik algılarının belirlenmesidir. Araştırma nitel bir araştırmadır. Katılımcılar fenomen öğretmene ilişkin 11 tane kategori oluşturmuşlardır. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen kategori “öğrencilerinin videolarını paylaşan öğretmen” dir. Katılımcılar fenomen öğretmenlerin paylaşım türlerine ilişkin 11 tane kategori oluşturmuşlardır. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen kategori “etkinlik videoları ve öğrencilerle birlikte eğlenme videoları” dır. Katılımcılar fenomen öğretmenlerin okul ortamını paylaşma gerekçelerine ilişkin 14 tane kategori oluşturmuşlardır. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen kategori “okulu tanıtmak için ” dir. Katılımcılar ilişkin 11 tane kategori oluşturmuşlardır. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen kategoriler “ öğretmenlere ilham olma etkisi” dir. Katılımcılar fenomen öğretmenlere önerilere ilişkin 7 tane kategori oluşturmuşlardır. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen kategoriler “ eğitime yönelik geliştirici paylaşımlar yapma” dir. Katılımcılar fenomen öğretmene ilişkin tane geçerli 12 metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar birer kez tekrar edilmiştir. Bunlar “gazeteci, çürük elma, lider, ilkbahar, madalyon, çamurlu su, tüccar, ışık, oyuncu, robot, çift taraflı mont, virüs” tür. Hepsini birer kez tekrar edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: fenomen öğretmen, metafor, görüş

INVESTIGATION OF TEACHER CANDIDATES' OPINIONS AND METAPHORICAL PERCEPTIONS REGARDING PHENOMENAL TEACHING

ABSTRACT

The aim of the research is to determine the opinions and metaphorical perceptions of prospective teachers regarding phenomenon teachers. The research is a qualitative research. Participants created 11 categories regarding the phenomenon teacher. The category most mentioned by the participants is "teacher sharing videos of his students". Participants created 11 categories regarding the sharing types of phenomenon teachers. The category most mentioned by the participants is "activity videos and videos of having fun with students". Participants created 14 categories regarding the reasons why phenomenon teachers share the school environment. The category most frequently mentioned by the participants is "to promote the school". Participants created 11 relevant categories. The categories most frequently mentioned by the participants are "the effect of inspiring teachers". Participants created 7 categories regarding suggestions to phenomenon teachers. The categories most

¹⁵¹ Öğretmen, Selahattin Eyyubi Ortaokulu, Hakkari, a.rahmanasill@gmail.com

¹⁵² Doç.Dr., Hakkari Üniversitesi, aysegulkadi@hakkari.edu.tr

frequently mentioned by the participants are "making developmental shares for education". Participants produced 12 valid metaphors regarding the phenomenon teacher. These metaphors were repeated once. These are "journalist, bad apple, leader, spring, medallion, muddy water, merchant, light, actor, robot, double-sided coat, virus". All of them were repeated once.

Keywords: phenomenal teacher, metaphor, opinion

GİRİŞ

Günümüz dünyasında öğretmenlerin gelişiminde internet önemli bir rol oynamaktadır (Topçu, 2016). Bu gelişimde sosyal ağlar, platformlar, çevrimiçi kurslar ve sosyal öğretim sürecinin önemli, etkili ve yararlı bir parçasıdır (Ajjan ve Harsthone, 2008; Marcelo ve Marcelo, 2021). Öğretmenlerin yeni teknolojileri takip etmeleri bu teknolojilerden yararlanarak kendilerini güncellemeleri gerektiği düşünülmektedir (Özdemir, 2016; Uştu, Taş ve Sever, 2016). Bu sebeple ülkemizde de birçok eğitimci dijital dünyada fenomen haline gelmiştir. Eğitim paydaşları yoğun bir şekilde bu fenomenleri takip etmektedirler. Sosyal medyada kullanılan fenomen kavramı, dijital platformlar aracılığıyla tanınmış, belirli bir takipçi sayısına ulaşmış kişiler için kullanılır (Parsa ve Akmeşe, 2019). Fenomen öğretmenlere ilişkin görüşlerin incelenmesi önemli görülmektedir. Araştırmanın amacı; fenomen öğretmenlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin ve metaforik algılarının belirlenmesidir. Bu amaca uygun olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Fenomen öğretmenliğe ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
2. Fenomen öğretmenlerin paylaşım türlerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
3. Fenomen öğretmenlerin okul ortamını paylaşma gerekçelerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
4. Fenomen öğretmenlerin paydaşlar üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
5. Fenomen öğretmenlere öneriler ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
6. Fenomen öğretmenlere ilişkin öğretmen adaylarının metaforları nelerdir?

YÖNTEM

Desen

Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve olgu bilim deseni tercih edilmiştir. Olgu bilim araştırmalarında olgulara ilişkin yaşantıları ve bunlara yüklenen anlamları ortaya çıkarmak için araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan veya bu olguyu dışı vurabilecek bireylerle çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. **Yıldırım ve Şimşek'e göre (2008) "kolay ulaşılabilir durum örnekleme" olarak da adlandırılır.** Araştırma Hakkâri Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Araştırmada 15 katılımcının görüşlerine başvurulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Paydaşların Demografik Özellikleri

Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	6	40
	Erkek	9	60
	2.sınıf	13	86
	3.sınıf	2	14
Bölüm	Özel eğitim öğretmenliği	8	53
	Müzik öğretmenliği	5	33
	RPD	2	14

Tablo incelendiğinde katılımcıların 6 (% 40)'sı kadın, 9 (% 60)'u erkek, 13 (% 86)'ü 2. sınıf, 5 (% 2)'si 3. sınıf, 8 (% 53)'i özel eğitim öğretmenliği, 5 (% 33)'i müzik öğretmenliği, 2 (% 14)'si öğretmen, 2 (% 14)'si RPD' dir.

Veri toplama aracı

Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, katılımcıların demografik özelliklerine yönelik kişisel bilgi formu niteliğindedir. İkinci bölümde ise katılımcılara araştırma problemine yönelik sorular sorulmuştur. Form için uzman görüşlerine başvurulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik

Görüşmeler yazılı olarak yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için araştırmanın amacı ve yöntemi ayrıntılı bir şekilde katılımcılara açıklanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008). İnanırcılığı artırmak için de doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Merriam, 2015). Katılımcılar demografik özelliklerine göre K1, K2,K15 gibi sembollerle temsil edilmiştir.

Veri analizi

Veri analizi yöntemi olarak içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, sosyal gerçekliği araştıran nesnel, sistematik, tümdengelimine dayalı okuma aracı olarak önceden belirlenen ölçütlere göre anlamlar çıkarmayı amaçlayan metodolojik araç ve teknikler bütünüdür. (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

BULGULAR

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Fenomen Öğretmene İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f
Kendini ön plana çıkaran öğretmen	1
Çocukları araç olarak kullanan öğretmen	1
Mesleği özel amaçları için kullanan öğretmen	1

Tüccarlık yapan öğretmen	1
İlgi düşkününü öğretmen	1
Donanımlı öğretmen	1
Kitleleri etkileyen öğretmen	1
İçerik üreticisi öğretmen	3
Öğrencilerinin videolarını paylaşan öğretmen	5
Öğrenci haklarını ihlal eden öğretmen	2
Tıklama peşinde koşan öğretmen	1

Tablo incelendiğinde katılımcılar fenomen öğretmene ilişkin 11 tane kategori oluşturmuşlardır. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen kategori “öğrencilerinin videolarını paylaşan öğretmen” dir. En az zikredilen kategoriler ise “ kendini ön plana çıkaran öğretmen, çocukları araç olarak kullanan öğretmen, mesleği özel amaçları için kullanan öğretmen, tüccarlık yapan öğretmen, ilgi düşkününü öğretmen, donanımlı öğretmen, kitleleri etkileyen öğretmen, tıklama peşinde koşan öğretmen” dir. Bu kategoriler birer kez tekrar edilmiştir.

Aşağıda katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir:

K1 (E, 2, MÖ): “Fenomen öğretmenlik, çeşitli sosyal medya ağları kullanarak kendilerini ön plana çıkaran öğretmen tipidir.”

K13 (K, 2, ÖEÖ): “ Son yıllarda öğretmenler tarafından moda olan bir akım. Eline telefon alan sınıfta çocukların masum hallerini çekip tık peşinde koşmakta. Bu tip öğretmenler olduğunu düşünüyorum.”

K9 (E, 2, ÖEÖ): “ Her anlamda kendisini geliştirmiş, donanımlı ve bu özellikleriyle kitleleri etkileyen öğretmen profilidir.”

K5 (E,2, MÖ): “ Türkiye’de gördüğüm kadarıyla çocukların haklarını ihlal ettiklerini düşünüyorum. Ünlü olmak, popülerlik ve fenomenlik amacıyla çocukları araç olarak kullanmaktalar. Temel gayelerini unutup içerik üretmek için plan kuran öğretmendir.”

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Fenomen Öğretmenlerin Paylaşım Türlerine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f
Bilgilendirici videolar	1
Öğrencilerle birlikte eğlenme videoları	5
Okul ortamı videoları	3
Öğrencilerin verdikleri yanlış cevaplarla ilişkin videolar	1

Yardım videoları	2
Ders işleme tarzlarına ilişkin videolar	4
Mizah içerikli videolar	4
Öğrenci ile alay eden videolar	2
Etkinlik videoları	5
Etkileyici hikâye videoları	1

Tablo incelendiğinde katılımcılar fenomen öğretmenlerin paylaşım türlerine ilişkin 11 tane kategori oluşturmuşlardır. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen kategori “etkinlik videoları ve öğrencilerle birlikte eğlenme videoları”dır. En az zikredilen kategoriler ise “bilgilendirici videolar, Öğrencilerin verdikleri yanlış cevaplarla ilişkin videolar, Etkileyici hikâye videoları”dır. Bu kategoriler birer kez tekrar edilmiştir.

Aşağıda katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir:

K15 (K,3, RPD): “Fenomen öğretmenler genellikle çocuklar üzerinden ünlü olmaya çalışırlar. Bazen bir çocuğun konuşmasını paylaşıp şivesiyle alay edilmesine sebep olurlar, bazen yaptıkları yardımları paylaşırlar. Bence çoğu zaman duygu sömürüsü için yapmaktalar. Bunun yanı sıra verimli paylaşımlar da var ancak sayısı çok az.”

K4 (K, 2, MÖ): “Kendilerini tanıtarak eğitim içerikli, ders işleme tarzlarını gösteren paylaşım yapmaktalar.”

K11 (E, 2, ÖEÖ): “Öğrencilerle yaptıkları etkinlikleri, sosyal medya platformlarında popüler olan mizah, dans gibi videoları paylaşırlar.”

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Fenomen Öğretmenlerin Okul Ortamını Paylaşma Gereçeklerine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f
Okulu tanıtmak için	4
Para kazanmak için	2
Dikkat çekmek için	3
Öğrencinin okul aidiyeti için	1
Etkinlikleri yaygınlaştırmak	3
Öğrencilere değer verdikleri için	1
Beğeni ve takipçi için	3
İlham vermek için	1

Kendini geliştirmek için	1
Paydaşlar arası işbirliğini artırmak için	1
Mizah için	2
Sevildiğini göstermek için	1
Ego tatmini için	1
Okulunun yetersizliği için	1

Tablo incelendiğinde katılımcılar fenomen öğretmenlerin okul ortamını paylaşma gerekçelerine ilişkin 14 tane kategori oluşturmuşlardır. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen kategori “okulu tanıtmak için ” dir. En az zikredilen kategoriler ise “ğrencinin okul aidiyeti için, öğrencilere değer verdikleri için, ilham vermek için, kendini geliştirmek için, paydaşlar arası işbirliğini artırmak için, sevildiğini göstermek için, ego tatmini için, okulunun yetersizliği için” dir. Bu kategoriler birer kez tekrar edilmiştir.

Aşağıda katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir:

K3 (K,2, M): “ İnsanların dikkatini çekerek daha çok izlenme oranı olsun diye okul ortamını paylaşma çabasına girerler.”

K5 (E, 2, M): “Kendi okullarının tanıtımı ve diğer arkadaşları tarafından nasıl bir yer olduğunu görmelerini istemeleri olabilir.

K14 (K,3,RPD): “ Sosyal medyanın kullanımının artmasıyla beraber artık öğretmenler de buna ayak uydurmaya başlamıştır. Öğretmenler ğrencileriyle çektikleri videoları sosyal medyada paylaşarak hem yüzbinlerce beğeni hem de takipçi kazanmaktalar.”

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Fenomen ğretmenlerin Eğitim Paydaşları zerine etkilerine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f
Okul yaşamına olumsuz etkisi	1
Basit kazanç algısı	1
Eğitimin önemsizmiş gibi düşünülmesi	1
Öğrenci üzerinde olumsuz etkisi	3
Öğrenci motivasyonuna olumlu etki	1
Öğretmenlere ilham olma etkisi	4
Eğitimin kalitesine etkisi	1
ğretmenleri iticileştirme	1

Öğrencilerin birbirleriyle ilişkileri üzerinde olumsuz etki	1
Öğretmenler üzerinde olumsuz etki	2
Meslek imajını zedeleme	1

Tablo incelendiğinde katılımcılar fenomen öğretmenlerin eğitim paydaşları üzerine etkilerine ilişkin 11 tane kategori oluşturmuşlardır. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen kategoriler “ öğretmenlere ilham olma etkisi” dir. En az zikredilen kategoriler ise “okul yaşamına olumsuz etkisi, basit kazanç algısı, eğitimin önemsizmiş gibi düşünülmesi, öğrenci motivasyonuna olumlu etki, eğitimin kalitesine etkisi, öğretmenleri iticileştirme, öğrencilerin birbirleriyle ilişkileri üzerinde olumsuz etki, meslek imajını zedeleme ” dir. Bu kategoriler birer kez tekrar edilmiştir.

Aşağıda katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir:

K13 (K, 2, ÖEÖ): “Fenomen öğretmenlerin tıklanma uğruna sosyal medyadan paylaştıkları öğrenci görselleri okul yaşamını olumsuz etkilemektedir.”

K10 (E,2, ÖEÖ): “Fenomen öğretmenlerin paylaşımlarının paydaşlar üzerindeki etkileri eğitimin önemli bir şey olmadığı algısı yaratabilir, basit bir şekilde kazanç elde etmeyi öğretmesi olabilir.”

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Fenomen Öğretmenlere Önerilerine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f
Paylaşım yapmama	2
Öğrenci vaktini çalmama	1
Nitelikli eğitim verme	2
Etik kurallara dikkat etme	4
Toplumsal farkındalığa yönelik paylaşımlar yapma	2
Daha düzenli ve özenli paylaşımlar yapma	1
Eğitime yönelik geliştirici paylaşımlar yapma	7

Tablo incelendiğinde katılımcılar fenomen öğretmenlere önerilere ilişkin 7 tane kategori oluşturmuşlardır. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen kategoriler “ eğitime yönelik geliştirici paylaşımlar yapma” dir. En az zikredilen kategoriler ise “öğrenci vaktini çalmama, nitelikli eğitim verme, daha düzenli ve özenli paylaşımlar yapma” dir. Bu kategoriler birer kez tekrar edilmiştir.

Aşağıda katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir:

K10 (E, 2, ÖEÖ): “Fenomen öğretmen virüs gibidir. Çünkü öğrencilerin hedeflerine varmaları için ışık olmaksızın bilgisayarın bozulmasına sebep virüs gibidir.”

K14 (K,3,RPD): “ Bence mahremiyeti ihmal etmemek adına paylaşım yapmamaları daha doğru olur.”

K1 (E,2,MÖ): “Eğitim ile ilgili geliştirici, öğrenci yararına olabilecek paylaşımında bulunulmasını önerebilirim.”

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Fenomen Öğretmene İlişkin Metaforları ve Nedenleri

Kategoriler	f
Gazeteci	1
Çürük elma	1
Lider	1
İlkbahar	1
İki yüzlü madalyon	1
Çamurlu su	1
Tüccar	1
Işık	1
Oyuncu	1
Robot	1
Çift taraflı mont	1
Virüs	1

Tablo incelendiğinde katılımcılar fenomen öğretmene ilişkin tane geçerli 12 metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar birer kez tekrar edilmiştir. Bunlar “gazeteci, çürük elma, lider, ilkbahar, madalyon, çamurlu su, tüccar, ışık, oyuncu, robot, çift taraflı mont, virüs” tür. Hepsi birer kez tekrar edilmiştir.

Aşağıda katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir:

K2 (E, 2, MÖ): “Fenomen öğretmen lider gibidir. Çünkü ilham veren liderlik yeteneklerine sahiptir.”

K9 (E,2,ÖEÖ): “ Fenomen öğretmen ilkbahar mevsimi gibidir. Çünkü sürekli kendini yeniler.”

K6 (K, 2, ÖEÖ): “Fenomen öğretmen ikiyüzlü madalyon gibidir. Çünkü öğrenci ile baş başa iken başka biri, kamera karşısında iken başka biridir.”

K7 (E,2,ÖEÖ): “ Fenomen öğretmen çamurlu su gibidir. Çünkü işe yaramıyordur ya da faydası yoktur.”

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Katılımcılar fenomen öğretmene ilişkin 11 tane kategori oluşturmuşlardır. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen kategori “öğrencilerinin videolarını paylaşan öğretmen” dir. En az zikredilen kategoriler ise “ kendini ön plana çıkararak öğretmen, çocukları araç olarak kullanan öğretmen, mesleği özel amaçları için kullanan öğretmen, tüccarlık yapan öğretmen, ilgi düşkün öğretmen, donanımlı öğretmen, kitleleri etkileyen öğretmen, tıklama peşinde koşan öğretmen” dir. Bu kategoriler birer kez tekrar edilmiştir. Tanınmış ve bilinen anlamına gelen fenomen kelimesi günümüzde internet dünyasında tanınmış ve fazla takipçisi olan insanlar için kullanılan bir sıfat haline gelmiştir.

Katılımcılar fenomen öğretmenlerin paylaşım türlerine ilişkin 11 tane kategori oluşturmuşlardır. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen kategori “etkinlik videoları ve öğrencilerle birlikte eğlenme videoları” dır. En az zikredilen kategoriler ise “bilgilendirici videolar, Öğrencilerin verdikleri yanlış cevaplara ilişkin videolar, Etkileyici hikâye videoları” dır. Bu kategoriler birer kez tekrar edilmiştir. Demir (2020) öğretmenlerin akademik içerikli, kişisel ve özel bilgiler içeren, eğlenceli, sosyal içerikli ve güncel konularla ilgili paylaşımlar yaptıklarını görmüştür.

Katılımcılar fenomen öğretmenlerin okul ortamını paylaşma gerekçelerine ilişkin 14 tane kategori oluşturmuşlardır. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen kategori “okulu tanıtmak için ” dir. En az zikredilen kategoriler ise “öğrencinin okul aidiyeti için, öğrencilere değer verdikleri için, ilham vermek için, kendini geliştirmek için, paydaşlar arası işbirliğini artırmak için, sevildiğini göstermek için, ego tatmini için, okulunun yetersizliği için” dir. Bu kategoriler birer kez tekrar edilmiştir. Rekabet içinde olan okul ortamlarının tanıtımı bu çağda önemli görülmektedir. Demir’e (2020) göre öğretmenler, öğrencilerin sınav sonuçlarından, ödev konularından ve etkinliklerden haberdar olması, iletişimi güçlendirme, katılımın artması ve içeriğin daha anlaşılır olması gerekçeleriyle paylaşım yaptıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılar fenomen öğretmenlerin eğitim paydaşları üzerine etkilerine ilişkin 11 tane kategori oluşturmuşlardır. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen kategoriler “ öğretmenlere ilham olma etkisi” dir. En az zikredilen kategoriler ise “okul yaşamına olumsuz etkisi, basit kazanç algısı, eğitimin önemsizmiş gibi düşünülmesi, öğrenci motivasyonuna olumlu etki, eğitimin kalitesine etkisi, öğretmenleri iticileştirme, öğrencilerin birbirleriyle ilişkileri üzerinde olumsuz etki, meslek imajını zedeleme ” dir. Bu kategoriler birer kez tekrar edilmiştir. Kızıltaş’a (2023) göre fenomen öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkileri, akademik yaşamları, kişilikleri ve dil becerileri üzerinedir. Katılımcı görüşlerine göre bu öğretmenler öğrencilerin akademik başarısını düşürmektedir. Demir’e (2020) göre öğretmenlerin paylaşım yapmaları ile içeriğin daha anlaşılır olduğu ve öğrencilerin akademik başarılarının arttığı görülmüştür.

Katılımcılar fenomen öğretmenlere önerilere ilişkin 7 tane kategori oluşturmuşlardır. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen kategoriler “ eğitime yönelik geliştirici paylaşımlar yapma” dir. En az zikredilen kategoriler ise “öğrenci vaktini çalmama, nitelikli eğitim verme, daha düzenli ve özenli paylaşımlar yapma” dir. Bu kategoriler birer kez tekrar edilmiştir. Katılımcılar fenomen öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde kıymeti olacak paylaşımlar yapmalarını önermektedirler.

Katılımcılar fenomen öğretmene ilişkin tane geçerli 12 metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar birer kez tekrar edilmiştir. Bunlar “gazeteci, çürük elma, lider, ilkbahar, madalyon, çamurlu su, tüccar, ışık, oyuncu, robot, çift taraflı mont, virüs” tür. Hepsi birer kez tekrar edilmiştir. Oluşturulan metaforların özelliklerine göre katılımcılar fenomen öğretmenlerin yaptıklarını desteklememektedirler.

Bu çalışma ile aşağıdakiler önerilebilir:

Bu konuda farklı paydaşlarla farklı yöntemler tercih edilerek yeni araştırmalar yapılabilir. Bu öğretmenlerin etik standartlara uygun davranışlar sergilemelerini sağlamak için daha güçlü ve net politikalar oluşturulmalıdır. Etik eğitimi ve sürekli mesleki gelişim programları da bu çerçevede önemlidir. Öğrencilere ve topluma olumlu rol model olan öğretmenlerin teşvik edilmesi önemlidir. Okul yöneticileri ve bakanlık, öğretmenlerin performanslarını düzenli olarak değerlendirebilir ve olumsuz davranışları olanları tespit ederek uygun önlemleri alabilir. Ebeveynlerin ve öğrencilerin, okul ve öğretmenlerle daha yakın ilişkiler kurmaları teşvik edilebilir ve bu, olası sorunların daha hızlı tespit edilmesine ve çözülmesine yardımcı olabilir. Medya kuruluşları ve eğitim paydaşları, bu öğretmenlerin toplumda nasıl algılandığı konusunda bilinçlendirme çalışmaları yapabilir ve olumlu örneklerin vurgulanmasına önem verebilir.

KAYNAKLAR

- Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt WEB 2.0 technologies: theory and empirical tests. *Internet and Higher Education*, 11(2), 71-80.
- Demir, M. (2020). Öğretmenlerin sosyal medya üzerinden kendilerini açmalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 225-240.
- Kızıldaş, Y. (2023). A modern problem faced by primary school students in disadvantaged regions: The teacher influencer. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE)*, 12(2), 152-167.
- Marcelo, C., & Marcelo, P. (2021). Educational influencers on Twitter. Analysis of hashtags and relationship structure influencers educativos en Twitter. Análisis de hashtags y estructura relacional. *Comunicar Media Education Research Journal*, 68(4), 1-10.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Gözden Geçirilmiş 5. Baskı / Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(3), 233-244.
- Parsa, A.F. ve Akmeşe, Z. (2019). Sosyal medya ve çocuk istismarı: Instagram anneleri örneği. *Kadem Kadın Araştırmaları Dergisi*, 5, 163-191.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. A. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Topçu, N. (2016). *Türkiye'nin maarif davası*. İstanbul: Dergah.
- Uştu, H., Taş, A.M., ve Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 1(1), 5-23.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

BİR EĞİTİM KURUMUNDA YENİLİKÇİ FAALİYETLERLE ÖĞRETMENLERİN HAZIR BULUNUŞLUĞUNUN OLUŞTURULMASI

AKBOPE KERIMBEKOVA¹⁵³

ÖZET

Mevcut aşamada, eğitimde yenilikçi süreçlerin geliştirilmesi, aşağıdakilere bağlı olan nesnel bir kalıptır: * insan yaşamının her alanında bilgi teknolojilerinin hızlı gelişimi; * merkezi insanlığın evrensel yönü olan modern eğitim felsefesinin içeriğinin güncellenmesi; * katılımcıların eğitim sürecindeki etkileşiminin hümanist yönelimli doğası. Eğitimsel yenilik, amaç, içerik, yöntem, eğitim ve öğretim biçimlerinde, öğrenme sürecinin yeni gereksinimlere uyarlanmasında bir değişikliğe yol açan kısmi değişikliklerin amaçlı bir sürecidir. * yenilikçi faaliyetlerin modern eğitim ortamının bir gereği olarak değerlendirilmesi; * yenilikçi sosyal ve pedagojik aktivitenin özünün tanımı; * sosyal ve pedagojik hizmet uzmanlarının mesleki kendini geliştirmelerine yönelik yenilikçi psikolojik ve pedagojik desteğin analizi; * eğitimin yenilikçi bir sosyal ve pedagojik faaliyet biçimi olarak değerlendirilmesi ve karakterizasyonu. Devletin yürüttüğü eğitimin modernizasyonu, alanlarında uzman, son derece yetkin profesyoneller yetiştirme amacı güder. Sovyet döneminin başlarında, ülkenin çeşitli alanlarda uzmanlara olan ihtiyacı nedeniyle öğretmen eğitimi büyük önem kazanmıştır. Günümüzde modern bir öğretmenin işi, yeni teknolojileri yaratabilen ve bunları eğitim sürecine entegre edebilen, yaratıcı ve dinamik bir yaklaşıma dayanır. Yeni eğitim modeli, yenilikçi yöntemleri faaliyetlerine entegre etmeye istekli öğretmenlerin yetiştirilmesini hedefler. Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin temelini, kendi pedagojik deneyimlerini sürekli geliştiren ve yenilikçi eğitim pratiklerine aktif olarak katılan, araştırma ve yenilik yapma kapasiteleri oluşturur. İnovasyon faaliyetinin önemli bir bölümü, öğretmenlerin bilgi tabanının derinliği ve yenilik konularında farkındalıklarının artırılmasıdır. Bu, temel eğitim kavramları, kategorileri ve ilkeleler üzerinde derinlemesine bir anlayışı, öğretmenin teorik, pratik ve metodolojik bilgisinin geliştirilmesini gerektirir. Öğretmenlerin, özellikle değişen dünya koşullarında etkili eğitim stratejileri geliştirebilmeleri için kritik düşünme, problem çözme ve adaptasyon gibi becerilerin geliştirilmesine odaklanmak önemlidir. Modern eğitim sistemi, öğrencilerin bilgiye ulaşımını kolaylaştıracak, onları yaşam boyu öğrenme sürecine hazırlayacak ve gelecekteki kariyerlerinde başarılı olmaları için gerekli becerileri kazandıracak şekilde tasarlanmalıdır. Bu nedenle, eğitimde yenilikçilik, sadece teknolojik araçların kullanımını değil, aynı zamanda eğitim metodolojilerinin, öğretim yaklaşımlarının ve değerlendirme sistemlerinin sürekli yeniden değerlendirilmesini ve geliştirilmesini gerektirir. Eğitimde yenilikçi faaliyetlerin teşvik edilmesi, öğrencilerin değişen dünya ihtiyaçlarına uyum sağlayabilmesi ve onları geleceğin zorluklarına karşı donanımlı hale getirebilmesi için hayati öneme sahiptir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde durulması, onların hem kendilerini hem de öğrencilerini sürekli geliştirebilecekleri bir eğitim ortamı oluşturulması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin yenilikçi eğitim pratiklerine katılımı, öğrencilerin öğrenme sürecine olan ilgisini artırır, motivasyonlarını güçlendirir ve eğitimde sürdürülebilir başarıya ulaşılmasını sağlar.

Anahtar Kelimeler: İnovasyon, Bilgi teknolojisi, öğrenci

¹⁵³ Diğer, Shymkent University, kerimbekova.1975@bk.ru

АҚБӨПЕ КЕРІМБЕКОВА
Педагогика ғылымдарының кандидаты,
Шымкент Университеті

БІЛІМ БЕРУ МЕКЕМЕСІНДЕГІ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ҚЫЗМЕТ АРҚЫЛЫ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ ДАЙЫНДЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Мемлекетте жүзеге асырылатын білім беруді жаңғырту қызметтің түрлі салаларында жоғары кәсіби мамандар алуға бағытталған. Кеңес өкіметінің қалыптасу таңында, елге әр түрлі мамандықтардың мамандары қажет болған кезде, олардың педагогикалық кадрларын тәрбиелеуге үлкен көңіл бөлінді. Қазіргі оқытушының қызметі жаңа технологиялық процестерді құруға және жүзеге асыруға қабілетті мұғалімнің қарқынды, шығармашылық позициясына негізделген. Жаңа білім беру моделі өз қызметінде инновациялық әдістерді қолдануға дайын мұғалімнің даму жолын іздеуге бағытталған. Мұғалімнің кәсіби құзыреттілігінің негізгі құрамдас бөлігі инновациялық қызметке үнемі қосылу болып табылады, ол оқу-тәрбие процесін зерттеу, өзгерту және дамыту арқылы өзінің педагогикалық тәжірибесін түсінуге негізделген мақсатты педагогикалық жұмыс деп түсініледі.

Инновациялық қызметтің басты мақсаты-жаңа білім алу, тәжірибеде жоғары нәтижелерге қол жеткізу [1]. Инновациялық педагогикалық қызметке жоғары дайындық деңгейі бар шығармашылық мұғалімге тікелей тәуелді білім беру сапасын арттыру қажеттілігі зерттеудің өзектілігін анықтады. Педагогика ғылымында мұғалімнің инновациялық қызметке дайындығы мәселесі бойынша үлкен теориялық және практикалық материалдар жинақталған. Оқытушының инновациялық қызметке дайындығы-бұл мұғалімнің күрделі жеке және кәсіби сипаттамасы. Ол оның материалды игерудің белсенділігі мен тәуелсіздігіне, педагогикалық еңбек әдістерін шығармашылық іске асыруға, жұмыста интерактивті және мета-пәндік әдістерді қолдануға бағытталғандығын анықтайды. Инновациялық қызметтің мотивациялық компоненті-бұл оқытудың жаңа әдістемелері мәселелерінде білім деңгейін арттыру арқылы кәсіби өзін-өзі дамыту, жеке өсу қажеттілігі. Мотивациялық компонент теориялық мәселелерге, ғылыми зерттеулерге және инновациялар саласындағы практикалық қызметке тұрақты қызығушылықпен, педагогтардың білім беру процесіне инновациялық технологияларды енгізу қажеттілігі мәселесіне көзқарасымен сипатталады.

Инновациялық қызметтің когнитивтік компоненті-бұл білімнің базалық деңгейі мен сапасы, инновация мәселелері бойынша хабардар болу дәрежесі. Ол инновациялық қызмет саласындағы негізгі ұғымдарды, категориялар мен заңдылықтарды меңгеру дәрежесімен, мұғалімнің теориялық, практикалық және әдістемелік білім деңгейімен сипатталады.

Жеке компонент өзін жеке тұлға, кәсіпқой, білім беру процесінің субъектісі ретінде оқытудың әртүрлі әдістері мен әдістерін қолдану саласында барабар бағалау қабілетін қамтиды [3]. Белсенділік компоненті инновациялық қызмет саласындағы дағдылар мен дағдыларды меңгеру дәрежесін қамтиды.

Екінші негізгі алғышарт инновациялық ортаның болмауы — біліктілікті арттыруға және оқытудың соңғы әдістерін қарқынды қолдануға материалдық қызығушылықпен бекітілген белгілі бір моральдық-психологиялық жағдай. Сондай-ақ білім беру процесіне инновацияларды енгізуді қамтамасыз ететін ұйымдастырушылық, әдістемелік, психологиялық сипаттағы шаралар кешені қажет. [4].

Осы компоненттерді ескере отырып, мұғалімдердің инновациялық қызметке дайындық дәрежесін анықтауға болады. Дәреже бойынша біз барлық дайындық белгілерінің сандық және сапалық көріністерінің деңгейін мойындаймыз.

Инновациялық қызметке дайындықтың үш дәрежесі ажыратылады: төмен, орташа, жоғары [5].

Инновациялық жұмысқа дайындықтың бірінші (төмен) деңгейіне педагогикалық инновациялық әдістерге танымдық қызығушылық танытпайтын оқытушылар жатады. Инновациялық қызметке дайындықтың аз дәрежесін көрсететін мұғалімдер инновацияға тұрақсыз оң көзқарасты білдіреді, шығармашылық эксперименттік мүмкіндіктердің көрінісі жоқ.

Инновациялық қызметке орташа дайындық дәрежесі бар мұғалімдер инновациялық қызметті жүзеге асыруға және оқытушылық жобалау барысына жеткіліксіз қалыптасқан мотивациямен сипатталады. Осы дәрежедегі мұғалімдер заманауи педагогикалық технологияларды, соның ішінде жобалық оқыту технологияларын қолданудың тұрақты қажеттілігін көрсетпейді, сонымен қатар инновацияларға сезімталдық аз қалыптасады.

Инновациялық қызметке дайындықтың жоғары деңгейі өзгерістерге сезімталдықтың едәуір деңгейіне ие, заманауи педагогикалық әзірлемелерде үлкен білімге ие, оқу құралдарын түсінуді қамтиды. Осы дайындық дәрежесіндегі мұғалімдер инновациялық қызметтің маңыздылығын және педагогикалық қызметтің өзіндік мүмкіндігінің маңыздылығын нақты түсінеді. Қазіргі қызмет мұғалімнің инновациялық мүмкіндігіне тікелей байланысты екенін атап өту маңызды.

Мұғалімнің инновациялық қызметке дайындық критерийлерін әзірлеу оның қалыптасқан қасиеттерін бағалаудағы маңызды кезең болып табылады, сондықтан әзірленген критерийлердің әрқайсысы нақты мазмұнмен толтырылды. Бұл мұғалімдердің инновациялық қызметке дайындығының жай-күйін тікелей бағалауға мүмкіндік берді. Жеке тұлғаның белсенділігі мотивацияға байланысты болғандықтан, бұл инновациялық қызметке дайындықтың мотивациялық критерийі, біз жүйені қалыптастырушы ретінде анықтадық, өйткені ол инновацияларға сезімталдық деңгейін, мұғалімнің кәсіби тұлға ретінде өзін-өзі жүзеге асыруын көрсетеді.

Бұл өлшем мынадай көрсеткіштермен айқындалады:

- инновациялық педагогикалық технологияларға танымдық қызығушылықтың болуы;
- инновацияларды әзірлеу мен іске асырудағы саналы қажеттілік;
- өзінің инновациялық қызметінің мақсаттарын іске асыру;
- тәжірибе жасауға деген ұмтылыс.

Когнитивті критерий қолданылды, өйткені оның көрсеткіштері мақсаттар, міндеттер, инновациялық қызмет тәсілдері және жұмыс әдістері туралы білім болып табылады.

Инновациялық қызметке дайындықтың келесі критерийі - тәжірибенің өзі практикалық іс-әрекет іс-әрекеттің функционалды жүйелерін қалыптастырумен байланысты және қалыптасқан дағдыларды көрсетеді.

Инновациялық қызметке дайындықтың жеке критерийі келесі көрсеткіштермен анықталады: белсенділік, инновацияға ашықтық, өз қызметін талдау қабілеті, өзін-өзі жетілдіру қабілеті.

Мұғалімнің инновациялық қызметіне дайындықтың келесі деңгейлерін бөлдік:

- бастапқы (инновациялық қызметке деген қызығушылық шамалы немесе мүлдем жоқ, таңдалған мамандықтағы инновациялық технологиялар және өзінің инновациялық әлеуеті туралы білім жүйесі жоқ, инновациялық қызмет іске асырылмайды, жеке қызмет стилі жоқ);
- төмен (инновациялық қызметке деген қызығушылық тұрақсыз; шашыраңқы жүйе инновациялық технологиялар және өзінің инновациялық әлеуеті туралы білім, инновациялық қызметті іске асыру жүйесі жеткілікті ойластырылмаған, бірақ жұмыста жеке қызмет стилінің элементтері сезіледі);
- орташа (инновациялық қызметке тұрақты қызығушылық, таңдалған мамандық пен өзінің инновациялық әлеуетіндегі инновациялық технологиялар туралы қалыптасқан білім жүйесі, инновациялық қызметті жүйелі іске асыру, педагогтегі инновациялық қызметтің жеке стилі);
- жоғары (жоғары мотивацияны меңгеру, инновациялық технологиялар туралы білімді еркін меңгеру және шығармашылықпен пайдалану, мұғалімде шығармашылық қызметтің болуы).

Нәтижелерді диагностикалау үшін "мектеп педагогтарының инновациялық қызметіне дайындық деңгейлерінің диагностикалық картасы" әзірленді, онда инновациялық қызметке дайындық деңгейлері (жоғары, орта, төмен, бастапқы), инновациялық қызметке дайындық көрсеткіштері және инновациялық қызметке дайындық деңгейіне сәйкес келетін мұғалімдердің % - қамтылды.

Әзірленген диагностикалық құралдар әр мұғалімнің инновациялық қызметке дайындық деңгейін анықтауға, дайындықтың әлсіз компоненттерін анықтауға мүмкіндік берді. Алынған диагностикалық деректер дайындық компоненттерінің құрылымы мен мазмұндық мазмұны туралы гипотетикалық болжамдарымызды тексеруге, толықтыруға, инновациялық жұмыс әдістерін іске асыру үшін қажетті оқытушылардың кәсіби және жеке қасиеттерінің қажетті спектрін болжауға, резервтік мүмкіндіктерді анықтауға және мектеп ұжымының инновациялық әлеуетін болжауға негіз болды.

Диагностиканың сындарлы функциясы оны жетілдіру процесінің идеалды сипатын көрсететін дайындықты дамытудың теориялық моделін жасауға мүмкіндік берді.

1.1 Білім берудегі инновациялардың әлемдік тәжірибесі

Білім берудегі инновациялар соңғы онжылдықтарда барлық елдерде, соның ішінде жоғары дамыған елдерде (АҚШ, Жапония, Ұлыбритания, Германия және т.б.) орын алуда, олар мемлекеттік білім беру шығындарының жылына орта есеппен 4% - ға өсуімен сипатталады. Сонымен қатар, дамыған елдердегі бір оқушыға жұмсалатын шығындар дамушы елдердегі шығындардан 10 есе көп, бұл мамандардың сапасына әсер етеді және өз кезегінде олардың өмірінің басқа салаларындағы осы елдер арасындағы алшақтықты арттырады.

Білім берудегі өзгерістердің әлемдік тенденциялары:

* қоғамдағы білім беделін арттыру, оның басымдығы және қоғамдық және мемлекеттік қолдауды қамтамасыз ету;

* қоғамның барлық топтары үшін білімнің көбірек қолжетімділігіне (және оның деңгейін көтеруге) қамқорлық жасау және оларға оны алу түрі мен тәсілдерін таңдауға кеңірек мүмкіндіктер беру;

* білім беруді даралау және саралау, әр адамның өз мүдделерін, жеке жоспарлары мен қабілеттерін жүзеге асыруға кең мүмкіндіктер беру;

* үздіксіз білім беру жүйесін дамыту;

* "параллель білім беруді" дамыту;

* қашықтықтан білім беруді дамыту;

* жалпы және кәсіптік білім беруді жақындастыру;

* ұлттық ерекшелікті сақтай отырып, әлемдік ақпараттық байланыстардағы, экономикадағы, қауіпсіздікті қамтамасыз етудегі, экологияға, денсаулыққа қамқорлық жасаудағы және т.б. біріктіруші үрдістерді ескере отырып, білім беруді интернационалдандыру;

* нарықтық экономика, Бостандық және демократия жағдайындағы өмір мен қызмет үшін түлектерді даярлау сапасын арттыру;

* оқытушы мен білім алушылардың серіктестігін қамтамасыз ету, білім алушылардың дербестігін және олардың өз сайлауы үшін жауапкершілігін арттыру;

* білім беру процесінің мазмұнын, шарттарын, нысандары мен әдістерін жетілдіру, жаңа ақпараттық технологияларды енгізу, жалпыға бірдей компьютерлік сауаттылықты қамтамасыз ету;

* білім алушылардың коммуникативтік қабілеттерін, дағдылары мен дағдыларын дамыту, шет тілдерін оқыту мәселелеріне назар аудару;

* білім беру және ғылым мекемелеріндегі бірлестік (іргелі және қолданбалы зерттеулер), ЖОО оқытушыларының оқу орнынан ғылыми жұмысқа ауысуын қамтамасыз ету және керісінше;

* мұғалімдер мен оқытушылардың біліктілігін арттырудың сапасы мен үздіксіздігін арттыру, оқытушылардың әдістеме, педагогика және психология бойынша біліктілік дәрежелерін алуын көтермелеу;

* білім беру мекемелерінің жергілікті билік органдарымен және кәсіпорындармен байланысын кеңейту, олардың тапсырыстары бойынша бейіндік зерттеулер мен әзірлемелерді орындау және т.б.

Мысалы, білім беру саласындағы шынайы демократияның белгісі барлық азаматтар үшін жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі кәсіптік білімнің тең қолжетімділігі және оны іске асыру үшін бірқатар жағдайлар жасау қағидаты болып саналады: Мемлекеттік және муниципалды білім беру мекемелерінде конкурстық негізде тегін оқуға кепілдік беру, білім алушыларға стипендиялар мен жәрдемақылар төлеу, жатақханаларда жеңілдіктер мен орындар беру; білім алу және кәсіптік білім беру (күндізгі, күндізгі-сырттай, сырттай, экстернат) сатыларын арттыру; нысанды, білім беру мекемесін және дайындық (мамандандыру) бағытын таңдау еркіндігіне кепілдік беру. Әлемде ашық мектеп идеялары танымал, олар, атап айтқанда, білім беру мекемелерінің желісін құруда жүзеге асырылады, онда барлығы шектеусіз оқи алады, соның ішінде беделді және қымбат мекемелерде білім ала алмағандар.

Бұл үшін, мысалы, АҚШ-та 1200-ге жуық "кіші" колледждер (жергілікті, коммуналдық) құрылды, олар бүкіл ел бойынша шашыраңқы, сондықтан оларда оқығысы келетін кез-келген адам үйден 40-60 км-ден артық жүре алмайды (бұл арзанырақ, өйткені отбасынан шығып, жалғыз өмір сүрудің қажеті жоқ). Мұндай колледждердің басты мақсаты-бастауыш жоғары білім беру және толық оқу мерзімі бар университеттер мен колледждердің үшінші курстарына түсуге дайындау. Оларды

"халыққа арналған колледждер" деп атағаны кездейсоқ емес және барлық бірінші курс студенттерінің шамамен 50%-ы соларда оқиды.

Оларда жоғары сынып оқушылары да бір уақытта оқи алады. Тілек білдірушілер үшін бағдарламашы, дизайнер, машиналарды жөндеу технигі және т.б. мамандығын игеру үшін бір мезгілде мамандандыру жүргізіледі Америка университеті (оның бірінші деңгейі) және қауымдастырылған дәреже ("ассистент") деп аталады.

Үздіксіз білім беру жүйесінде білім беруді арттырудың әртүрлі бағыттары мен формалары бар. Мысалы, бірнеше аптадан бірнеше жылға дейінгі әртүрлі курстар жұмыс істейді. Кіші колледждерде кез-келген мамандық бойынша дайындықты қамтамасыз ететін кез-келген курстар құрылады, оны жергілікті тұрғындардан 10-12 адам игергісі келеді.

Үздіксіз білім беру жүйесі "жұмыс істеген адам материалы" ретінде емес, жауапты "үшінші жас" ретінде қарастыратын қажеттіліктер мен зейнеткерлердің мүмкіндіктерін қанағаттандыруды көздейді.

Көптеген зейнеткерлердің өмір бойы алған мамандығы бойынша жүзеге асырылуы мүмкін емес білікті жұмысқа деген қажеттілігі бар. Оларды үйде қолөнер жасауға, үйде компьютерде жұмыс істеуге және т.б. оқыту жүзеге асырылады.

Жапония мен АҚШ-та барлық азаматтардың жоғары білім алу қажеттілігін қамтамасыз ету және екі немесе одан да көп түрлі білім алуды ынталандыру үшін желі жүргізіле бастады (кез-келген арнайы мәселелерді шешуге тәуелділіктің кеңеюі жағдайында кәсіпқойдың тар мамандануы жеткіліксіз болды және жиі зиян келтірді).

1990 жылдары "Жақсы гуманитарлық мектеп қандай көрінеді?" деген тақырыпта арнайы өткен халықаралық педагогикалық симпозиумда оның белгілерінің қатарына мыналар кірді:

* оқу орнының барлық құрылымдық элементтеріндегі іс-әрекеттердің бірлігі және кең коммуникация;

* педагог пен білім алушылардың серіктестігі;

* демократиялық стиль және адами қатынастардың нормалары;

* біркелкілік пен жауапкершіліктің орнына - оқушылар үшін таңдау еркіндігі;

* оптимистік көзқарас, оқуға деген жалпы көңіл-күй;

* өзара көмек көрсетуге деген жалпы ұмтылыс, бір-біріне төзімділік;

* әлеуметтік саламен тығыз байланыс;

* демократиялық принциптерді кеңінен қолдану, өзін-өзі басқару, өзін-өзі тәрбиелеу, қоғамдастық пен әлеуметтік жауапкершілік рухында тәрбиелеу және т.б.

Реформалар мен басқа да білім беру инновацияларының тәжірибесі олардың жиі қиындықсыз өтетінін және әрқашан күтілетін нәтиже бермейтінін көрсетеді. Ең маңызды себептердің бірі — қоғамдық пікірдің дайынодстігі, педагогикалық корпустағы пікірлер мен көңіл-күйлерді ескермей "жоғарыдан" реформаларды жүзеге асыру және т.б.

Егер шетелдік педагогикалық тәжірибенің жекелеген фактілерін үлкен немесе аз скептицизммен қабылдауға болатын болса, өйткені олар көбінесе біздің тәжірибеміз бен жетістіктерімізден төмен болса, онда білім берудің даму тенденциялары сөзсіз біздің жағдайымызға құрметпен қарауды және өлшеуді талап етеді.

AKBOPE KERIMBEKOVA
Candidate of Pedagogical Sciences,
Shymkent University

FORMATION OF TEACHERS' READINESS THROUGH INNOVATIVE ACTIVITIES IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

The modernization of education carried out in the state is aimed at obtaining highly qualified specialists in various fields of activity. At the dawn of the formation of Soviet power, when the country needed specialists of various specialties, much attention was paid to the education of their teaching staff. The activity of a modern teacher is based on the intensive, creative position of a teacher who is able to create and implement new technological processes. The new educational model is aimed at finding a way to develop a teacher who is ready to use innovative methods in his work. The main component of a teacher's professional competence is constant involvement in innovative activities, which means purposeful pedagogical work based on understanding one's own pedagogical experience through the study, change and development of the educational process.

The main goal of innovation is to gain new knowledge and achieve high results in practice [1]. The relevance of the study has determined the need to improve the quality of education, which directly depends on a creative teacher with a high level of preparation for innovative teaching activities. Pedagogical science has accumulated a lot of theoretical and practical material on the problem of teacher readiness for innovation. A teacher's willingness to innovate is a complex personal and professional characteristic of a teacher. It defines its focus on the activity and independence of mastering the material, the creative implementation of teaching methods, the use of interactive and meta-subject methods in work. The motivational component of innovation activity is the need for professional self-development, personal growth by increasing the level of knowledge in matters of new teaching methods. The motivational component is characterized by a constant interest in theoretical problems, scientific research and practical activities in the field of innovation, the approach of teachers to the problem of the need to introduce innovative technologies into the educational process.

The cognitive component of innovation activity is the basic level and quality of knowledge, the degree of awareness of innovation issues. It is characterized by the degree of assimilation of basic concepts, categories and patterns in the field of innovation, the level of theoretical, practical and methodological knowledge of the teacher.

The personal component includes the ability to adequately assess oneself as a person, a professional, and a subject of the educational process in the field of application of various teaching methods and techniques. The activity component includes the degree of mastery of skills and abilities in the field of innovation.

The second main prerequisite is the absence of an innovative environment-a certain moral and psychological state, anchored by a material interest in professional development and intensive use of the latest teaching methods. A set of organizational, methodological, and psychological measures is also needed to ensure the introduction of innovations into the educational process.

Taking into account these components, it is possible to determine the degree of readiness of teachers for innovation. According to the degree, we recognize the level of quantitative and qualitative manifestations of all signs of readiness.

There are three degrees of readiness for innovation: low, medium, and high.

The first (low) level of preparation for innovative work includes teachers who do not show cognitive interest in pedagogical innovative methods. Teachers who demonstrate a low degree of readiness for innovation, express an unstable positive attitude towards innovation, and do not have creative experimental capabilities.

Teachers with an average degree of readiness for innovation are characterized by insufficiently formed motivation to carry out innovative activities and the process of pedagogical design. Teachers of this degree do not show a constant need to use modern pedagogical technologies, including project-based learning technologies, while less sensitivity to innovation is formed.

A high level of preparation for innovative activities has a significant level of sensitivity to changes, has great knowledge in modern pedagogical developments, and assumes an understanding of textbooks. Teachers of this degree of training clearly understand the importance of innovation and the importance of their own educational opportunities. It is important to note that modern activities are directly related to the innovative capabilities of the teacher.

The development of criteria for the teacher's readiness for innovation is an important stage in assessing his formed qualities, therefore, each of the developed criteria was filled with specific content. This made it possible to directly assess the state of readiness of teachers for innovation. Since the activity of a person depends on motivation, this is a motivational criterion of readiness for innovation, which we have defined as a system-forming one, since it reflects the level of sensitivity to innovation, self-realization of a teacher as a professional personality.

This criterion is determined by the following indicators:

- the presence of cognitive interest in innovative pedagogical technologies;
- a conscious need for the development and implementation of innovations;
- implementation of the goals of its innovative activity;
- the desire to experiment.

The cognitive criterion was used, since its indicators are knowledge about goals, objectives, methods of innovation and methods of work.

The next criterion of readiness for innovative activity is the experience itself. Practical activity is associated with the formation of functional systems of activity and reflects the skills formed.

The individual criterion of readiness for innovation activity is determined by the following indicators: activity, openness to innovation, the ability to analyze their activities, the ability to improve themselves.

The following levels of preparation for innovative activity of the teacher were identified:

- primary (there is no or no interest in innovation, there is no system of knowledge about innovative technologies and their innovative potential in the chosen profession, innovative activities are not implemented, there is no individual style of activity);

- low (interest in innovation is unstable; a disparate system of knowledge about innovative technologies and its innovative potential, the system for implementing innovative activities is insufficiently thought out, but elements of an individual style of activity are felt in the work);

- average (sustained interest in innovation, an established system of knowledge about the chosen profession and innovative technologies in their innovative potential, systematic implementation of innovative activities, individual style of innovative activity in a teacher);

- higher education (mastery of high motivation, fluency and creative use of knowledge about innovative technologies, the presence of creative activity in the teacher).

To diagnose the results, a "diagnostic map of the levels of preparation of school teachers for innovation" has been developed, which contains the levels of preparation for innovation (high, medium, low, primary), indicators of readiness for innovation and % of teachers corresponding to the level of preparation for innovation.

The developed diagnostic tools made it possible to determine the level of readiness of each teacher for innovation, to identify weak components of readiness. The obtained diagnostic data served as the basis for verifying and supplementing our hypothetical assumptions about the structure and content of the training components, predicting the necessary range of professional and personal qualities of teachers necessary for the implementation of innovative working methods, identifying reserve opportunities and predicting the innovative potential of the school staff.

The constructive diagnostic function made it possible to develop a theoretical model for the development of readiness, reflecting the ideal nature of the process of its improvement.

1.1 Global experience of innovation in education

Innovations in education have been taking place in recent decades in all countries, including highly developed ones (USA, Japan, Great Britain, Germany, etc.), which are characterized by an increase in public spending on education by an average of 4% per year. In addition, the cost per student in developed countries is 10 times higher than in developing countries, which affects the quality of specialists and, in turn, increases the gap between these countries in other areas of their lives.

Global trends in education:

- * increasing the prestige of education in society, its priority and ensuring public and state support;

- * To ensure greater accessibility of education (and increase its level) for all segments of society and provide them with greater opportunities to choose the type and methods of obtaining it;

- * individualization and differentiation of education, providing each person with ample opportunities to realize their interests, individual plans and abilities;

- * Development of a continuing education system;

- * development of "parallel education";

- * Development of distance education;

- * Convergence of general and vocational education;

- * internationalization of education, taking into account the unifying trends in global information communications, economics, security, ecology, health care, etc. while preserving national specifics;

- * improving the quality of graduate training for life and work in a market economy, freedom and democracy;

- * ensuring the partnership of the teacher and students, increasing the independence of students and their responsibility for their choices;

- * improvement of the content, conditions, forms and methods of the educational process, the introduction of new information technologies, ensuring universal computer literacy;

- * development of students' communication skills, abilities and skills, attention to the issues of teaching foreign languages;

- * integration in educational and scientific institutions (fundamental and applied research), ensuring the transition of university teachers from an educational institution to scientific work and vice versa;

* improving the quality and continuity of professional development of teachers and teachers, encouraging teachers to obtain qualification degrees in methodology, pedagogy and psychology;

* expansion of relations between educational institutions with local authorities and enterprises, implementation of specialized research and development on their orders, etc.

For example, a sign of genuine democracy in the field of education is equal access to higher and postgraduate vocational education for all citizens and the principle of creating a number of conditions for its implementation: guaranteeing free tuition on a competitive basis in state and municipal educational institutions, payment of scholarships and allowances to students, provision of benefits and places in dormitories; provision of educational increases in the stages of obtaining and vocational education (full-time, part-time, correspondence, external studies); to guarantee the freedom of choice of the object, educational institution and direction of training (specialization). The ideas of an open school are popular in the world, which, in particular, are implemented in creating a network of educational institutions where everyone can study without restrictions, including those who cannot study in prestigious and expensive institutions.

For this, for example, about 1,200 "junior" colleges (local, municipal) have been created in the USA, scattered throughout the country, so anyone who wants to study at them cannot walk more than 40-60 km from home (which is cheaper because you do not need to leave your family and live alone). The main purpose of such colleges is to prepare for admission to the third courses of universities and colleges with primary higher education and a full term of study. It is no coincidence that they are called "colleges for the population", and about 50% of all first-year students study in them.

Even high school students can study in them at the same time. For those who wish, specialization in the specialty of programmer, designer, car repair technician, etc. is carried out at the same time.

There are various directions and forms of continuing education in the system of continuing education. For example, there are various courses from several weeks to several years. In junior colleges, any courses are created that provide training in any specialty that 10-12 people from local residents want to master.

The system of continuing education involves meeting the needs and opportunities of pensioners, who consider responsibility as a "Third age" and not as "working human material".

Many pensioners have a need for qualified work, which cannot be realized in the specialty that they have received throughout their lives. They are trained in making crafts at home, working on a computer at home, etc.

In Japan and the USA, a network began to be established to ensure the need of all citizens for higher education and to encourage the receipt of two or more different types of education (the narrow specialization of a professional was insufficient and often detrimental in the face of growing dependence on solving any special problems).

In the 1990s, "what does a good liberal arts school look like?" at the International Pedagogical Symposium, held specifically on this topic, its features included:

* unity of action and broad communication in all structural elements of the educational institution;

* partnership of the teacher and students;

* Democratic style and norms of human relations;

* instead of uniformity and responsibility, freedom of choice for students;

* optimistic attitude, general mood to study;

* a common desire for mutual assistance, tolerance for each other;

* close connection with the social sphere;

* wide application of democratic principles, self-government, self-discipline, education in the spirit of community and social responsibility, etc.

The experience of reforms and other educational innovations shows that they often go smoothly and do not always produce the expected results. One of the most important reasons is the readiness of public opinion, the implementation of reforms "from above" without taking into account the opinions and moods in the teaching corps, etc.

If individual facts of foreign pedagogical experience can be perceived with more or less skepticism, since they are often inferior to our experience and achievements, then trends in the development of education inevitably require respect and consideration for our situation.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL VALUES AND COMPETENCIES OF STUDENTS IN EDUCATION

ZUKHRA SYDYKOVA¹⁵⁴, GULNARA KYLYSHBAEVA¹⁵⁵

ÖZET

This article analyzes the types of conditions in the formation of professional competence of a future specialist. The theoretical and practical significance of professional components that directly contribute to the formation of professional competence and serve as its basis is differentiated. Since the student closely connects the formation of his opinion on learning and achievements, recognition of value, assessment is determined by the complex actions of the Organization of the educational and educational process, the specific features of the values of the organization of education are identified. Since the value itself is closely related to the result of education, the success of a specialist in the profession, the most important components of the formation of professional competencies related to the profession through the levels of professionalism were considered. In the process of forming a desire to learn, an analysis of the relationship between the educational program and educational organization measures is carried out. In modern new education, digitalization is envisaged. The issues of joint work of students, exchange of ideas, joint assimilation of knowledge, support for each other were studied. An important feature of improving the quality of Education has been identified. Work was carried out to update, update Education, analyze best practices, models, judgments in accordance with the requirements. The issues of harmony in education and training, morality, culture, intelligence and responsibility were considered. Analysis of new ideas, ways to solve problems, ways to develop the goal of education are given.. It is noted that the professional values of students in education –the totality of educational indicators of educational and educational services, the acquisition of forms and innovative methods of training, material and technical bases, electronic resources-increase. Students understand that professional competence is aimed at the emergence of new ideas as a result of scientific and search activities, the disclosure of the essence of creative activity, its creation , and the search for effective solutions.

The position of competence-describes the need of society to prepare people who can use knowledge in any life situation, and therefore the expected competence in result-oriented education: the ability to develop their individuality, self-development, evaluate their activities, find the most effective ways to solve a problem, set goals, implement them, evaluate the results of their actions, analyze and choose the information received independently, make useful, effective decisions in various life situations. Between practice and prncip in education is the totality of values, theories and ideas that determine action. It is described to ensure students ' cognitive abilities through the formation of competencies, the ability to creatively use the acquired knowledge in educational and life situations, self-development and research management. The expected results are determined by integrating subject competencies in the field of knowledge. Versatility-harmony in education and

¹⁵⁴ Diğer, CENTRAL ASIAN INNOVATION UNIVERSITY- SHYMKENT- KAZAKHSTAN, zuhra0007@mail.ru

¹⁵⁵ Diğer, CENTRAL ASIAN INNOVATION UNIVERSITY- SHYMKENT- KAZAKHSTAN, gulnar@mail.ru

training educates students on spiritual morality, cultural, mental and life opportunities, responsibility for experience.

Anahtar Kelimeler: Professional education, values, competence development, students.

ГРНТИ 14.01.11

DOI:

БІЛІМ БЕРУДЕ БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ КӘСІБИ ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫ МЕН ҚҰЗІРЕТТІЛІГІН ДАМЫТУ

¹Сыдыкова З.Е., ²Кылышбаева Г.Б.

¹*Орталық Азия Инновациялық университеті, Шымкент қаласы, Қазақстан*

Андатпа

Бұл мақалада болашақ маманның кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудағы шарттардың түрлеріне талдау жасалды. Кәсіби құзыреттіліктің қалыптасуына тікелей ықпал ететін әрі оның негізі болатын кәсіби компоненттердің теориялық және практикалық маңызы сараланады. Білім алушы оқу және жетістіктерге қатысты өз пікірін қалыптастыруды, құндылықты тануды, бағалауды тығыз байланыстырады Оқу және білім беру үдерісін ұйымдастырудың кешенді әрекеттері арқылы айқындалатындықтан, білім беруді ұйымдастыру құндылықтарының өзіндік ерекшеліктері анықталды. Құндылықтың өзі білім беру нәтижесімен тығыз байланысты болғандықтан маманның кәсібіндегі жетістігі, кәсібилік деңгейлері арқылы мамандыққа байланысты кәсіби құзыреттілікті қалыптастырудың маңызды компоненттері қарастырылды. Оқуға құштарлықты қалыптастыру үдерісінде білім беру бағдарламасы мен білім беруді ұйымдастыру шараларының өзара байланысына талдау жасалады. Қазіргі жаңа білім беруде цифрландыру көзделген. Білім алушылардың біріге жұмыс жасауы, идеялармен алмасуы, білімді бірлесіп игеру, бір-біріне қолдау көрсету мәселелері зерделенді. Білім беру сапасын арттырудың маңызды ерекшелігі айқындалды. Білім беруді өзектендіру, жаңарту, талаптарға сәйкес озық тәжірибелерді, үлгілерді, пайымдауларды талдау бойынша жұмыс жүргізілді. Тәрбие мен оқытудағы үйлесімділік, адамгершілік, мәдениеттілік, интеллект және жауапкершілік мәселелері қаралды. Жаңа идеяларды, мәселелерді шешудің жолдарын талдау, білім берудің мақсатын дамыту жолдары келтірілді. Білім беруде білім алушылардың кәсіби құндылықтары – оқыту мен тәрбиелеу қызметтерінің білімділік көрсеткіштерінің жиынтығы, оқыту формасы мен инновациялық әдістерін, материалдық техникалық базалары, электрондық ресурстары меңгеру арқылы арта түсетіндігі айқындалатындығы келтірілген. Білім алушылар кәсіби құзыреттілік ғылыми – іздену әрекеттерінің нәтижесінде жаңа идеялардың туындауына, шығармашылық іс-әректің мән – мағынасын ашуға, оны жасауға, тиімді шешімдерді іздестіруге бағытталатындығын ұғынады. Құзыреттілік ұстанымы - білімді кез-келген өмір жағдаятында қолдана алатын адамдарды дайындаудағы қоғам қажеттілігіні, демек нәтижеге бағытталған білім беруде күтілетін құзыреттілігін былай сипаттайды: білім алушылар өзінің даралығын, өзін-өзі дамыта білуі, өзінің қызметін бағалай білуі, түйткіл мәселені шешудің ең тиімді жолдарын таба білуі, өз алдына мақсат қоя білуі, оны жүзеге асыруі, өз әрекетінің нәтижелерін бағалай білуі, өз бетінше алған ақпаратты талдай, таңдай білуі, түрлі өмірлік жағдайларда пайдалы, тиімді шешім қабылдай білуі. Білім берудегі практика мен принциптің арасында – іс-әрекетті айқындайтын құндылықтардың, теориялар мен идеялардың жиынтығы. Білім алушылардың құзыреттерін қалыптастыру арқылы олардың танымдық қабылеттерін, алған білімдерін оқу және өмірлік жағдаяттарда шығармашылықпен пайдалана алуын, өзін-өзі дамыту мен ғылыми - зерттеу басқаруын қамтамасыз ету сипатталған. Білім саласы бойынша пәндік құзыреттерді кіріктіру арқылы күтілетін нәтижелер анықталған. Білім беру мен оқытудағы жан-жақтылық – үйлесімділік білім алушыларды рухани адамгершілік, мәдениеттілікке, ақыл-ой және өмірдегі мүмкіндіктерге, тәжірибеге жауапкершілікке тәрбиеленеді.

Кілтгі сөздер: Кәсіби білім беру, құндылықтар, құзыреттілігін дамыту, білім алушылар,

Анг язык Резюме

Кіріспе. Қазақстан Республикасы Президенті Қасым-Жомарт Кемелұлы Тоқаевтың «Әділетті мемлекет. Біртұтас ұлт. Берекелі қоғам» атты халыққа Жолдауында бүгінгі қоғамның бірқатар өзекті мәселелерін шешуге бағытталған. Еліміздің әлеуметтік-экономикалық ахуалын жақсартудың тың жолдары айқындалып, заманауи жобаларды жүзеге асыру ісі жоспарланған болатын. Білім беру бағытында ұлттық құндылықтарды жаңғырту, сондай-ақ дамыған елдердің тәжірибесін зерделеу, ұтымды жолдарын басшылыққа алу ісі оң болмақ. Адамзат болмысының бөлінбес бөлшегі бола отырып, қарымқатынас жеке адам дамуының құралы мен басқаруы бола алады. Ол арқылы адам қоршаған орта, әлеуметтік ортамен әртүрлі контактіге түсіп, қоғамдық мәдени және адам құндылықтарына жақындасуы, өзін-өзі тануы, дүниемен өзара байланысы қалыптасады. Педагогикалық мәдениет – жалпы адамзаттық мәдениеттің бір бөлігі, онда білім беру мен тәрбиелеудің рухани және материалдық құндылықтары кең тұрғыда көрініс табады, ол тұлғаны әлеуметтендіру, ұрпақтар ауысуы тарихи процесіне қызмет көрсету үшін қажетті шығармашылық педагогикалық іс-әрекет тәсілдері болып табылады. Дамыған батыс елдерінің тәжірибесі басшылыққа алынып, білім беру ісінде алға жылжу байқалады. Білім беру жүйесіндегі оң өзгерістермен қатар, заманауи білім беру бағдарламалары, ақпараттық технологиялар белсенді пайдаланылуда. Жоғары оқу орындары өз материалдық базаларын нығайту мүмкіндіктерін шешіп келеді. Педагогтардың өзара жауапкершілік қағидаты арта түсуде. Сапалы білім алу әрбір білім алушының құқықтық міндеті. Сондықтан білім беру сапасын жақсарту өмірде маңызды рөл атқарады. Білім беруде жаңа материалдық және ақпараттық ресурстарды жиі пайдаланады[1].

Білім беруде білім алушылардың кәсіби құндылықтары – білім алушыларды оқыту мен тәрбиелеу қызметтерінің білімділік көрсеткіштерінің жиынтығы, оқыту формасы мен инновациялық әдістерін, материалдық техникалық базалары, электрондық ресурстары арқылы анықталады. Коммуникативтік міндетті шешудің ең соңғы кезеңі – кері мазмұнды және эмоциональды байланысты ұйымдастыру. Кері мазмұнды байланыс қатысушылардың оқу материалын меңгеру деңгейі туралы ақпарат” береді. Ол фронтальды және шұғыл жеке сауалнама арқылы орындалған тапсырманы талдау арқылы жүзеге асырылады. Тиімді білім беру болашақ педагог кадрларды даярлаудың жоғары деңгейін көрсетеді. Білім беру жиынтығының мақсаты салыстырмалы, проблемалық түрде шоғырлануы тиіс. Оқытудың мақсаты нақты болған сайын-практикалық шешім қабылдау, таңдау, зерттеу жүргізу шешімі нәтижелі болады. Сондықтан білім алушылар берілген тапсырмаларды сипаттау, салыстыру, талдау, сәйкестендіру, талқылау, бағалау, презентациялау т.б. білім берудің мақсатын дамыту тұрғысынан зерттейді[2]. **«Қанша білсең, ізден тағы, тағы да, білікті адам жетер тілек, бағына» деген ғұлама Жүсіп Баласағұнның сөздері әр педагогтың өмірлік қағидасына айналған. Осындай талаптардың үдесінен шығу үшін әр оқытушы күнделікті сабағына өмір талабына сай дайындалып, ақпараттық технологияларды кеңінен пайдаланады. Қазақстан Республикасының Білім туралы заңында «Білім беру жүйесінің басты міндеті – ұлттық және азаматтық құндылықтар мен практика жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыруға және кәсіби шыңдауға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау, оқытудың жаңа технологияларын енгізу, білім беруді ақпараттандыру, халықаралық ғаламдық коммуникациялық желіге шығу».**

Зерттеу материалдары мен әдістері: Педагогтың ақыл-ой мәдениетінің құндылығы – педагогтың іс-әрекеті кезіндегі өзіндік ойлауы мен шығармашылық ойы және икемділігінің деңгейімен түрлі педагогикалық жағдаяттардағы педагогикалық, жаңа идеяларды, мәселелерді шешудің жолдарын талдау. Құндылық педагогтың ойлау процесінің тиімділігін туындататын және қамтамасыз етегін сапалар жиынтығы. Білім алушылардың кәсіби құндылықтары жетекшілік жасауды тиімді және ұтымды қол жеткізу. Тиімділік – дұрыс шешім қабылдау және оны табысты жүзеге асыру. Білім алушылардың ғылыми – зерттеу жұмыстарын ұйымдастырудың оңтайлы әдістері мен тәсілдерін, оқыту түрлерін, нысандарын іздестіру өзекті сипатқа ие. Сондықтан, білім алушылардың ғылыми – зерттеу жұмыстарын орындауда олардың дағдыларын қалыптастыру жүйесін оқу және оқудан тыс арнайы ұйымдастыру – білім беру үдерісін жетілдірудің негізгі шарты болып табылады.

Білім алушылардың ғылыми – зерттеу жұмысы – алынған білімдерді, біліктер мен дағдыларды тәжірибеде қолдана алуға қабілетті, жоғары білімді мамандар даярлау сапасын арттырудың маңызды құралдарының бірі. Білім алушылардың ғылыми – зерттеу жұмысына тарту олардың шығармашылық және интеллектуалдық әлеуетін қазіргі ғылымның көкейкесті міндеттерін шешу үшін пайдалануға мүмкіндік береді. Ғылыми теориялардың, идеялар мен ұғымдардың, ғылыми таным әдістері мен құралдардың даму сабақтастығы. Ғылым дамуындағы әрбір жоғарғы саты және соның алдындағы сатының негізінде, бұрын жинақталған құндылық атаулының бәрін сақтайды.

Ғылым дамуының дербестігі - тәжірибе ғылымның алдында қаншама нақты міндеттер қойылса да, бұл міндеттерді шешу ғылым белгілі бір деңгейге жеткенде, ақиқатты тану үдерісін дамытуда белгілі бір сатыға көтерілген жағдайда ғана жүзеге асырылуы мүмкін. Мұндай жағдайда көбінесе ғылымнан айтарлықтай жігерлік пен табандылық талап етіледі. **Білім алушылар ізденіс әрекетінің сипаты шығармашылық, өнімді екендігін, тек ақпарат алуға бағытталмағандығын, керісінше оның мән –**

мағынасын ашуға, оны жасауға өзіне ғана тән тиімді шешімдерді іздестіруге бағытталатындығын ұғынады[3].

Қазіргі мектепте маңызға ие болған құзыреттілік ұстанымы осы білімді кез-келген өмір жағдайында қолдана алатын адамдарды дайындаудағы қоғам қажеттілігінің көрінісі, демек ЖОО білім алушыларға нәтижеге бағытталған білім беруде күтілетін тұлға құзыреттілігін былай сипаттайды:

- өзінің даралығын сезініп, өзін-өзі дамыта білуі;
- өзінің қызметін бағалай білуі;
- түйткіл мәселені шешудің ең тиімді жолдарын таба білуі;
- өз алдына мақсат қоя білуі және оны жүзеге асыра білуі;
- өз әрекетінің нәтижелерін бағалай білуі;
- өз бетінше алған ақпаратты талдай, таңдай білуі;
- түрлі өмірлік жағдайларда пайдалы, тиімді шешім қабылдай білуі.

Жобалаудың нәтижеге бағытталған білім беруде ақпараттық құзыреттіліктің алар орны ерекше оқытушының ақпараттық – коммуникациялық құзырлығын «оқу, тұрмыстық, кәсіби міндеттерді ақпараттық және коммуникациялық технологиялардың көмегімен шеше білу қабілеттілігі» деп анықтайды (М.В.Лебедева мен О.Н.Шилова). Себебі бүгінде білім алушыны ешнәрсемен таңқалдыруға мүмкін болмай қалды, сондықтан оқытушы білім алушылардың қызығуын толық түрде қанағаттандыратындай, өздерінің танымдық белсенділігін мен дербестігін жүзеге асыру қажет. Оқытушы білім беруді ақпараттандыру жағдайында ақпараттық білім негіздерін игерту, ақпараттық технология құралдарын ғылыми – зерттеу жұмыстарын жүргізу, білім алуға қолдану мүмкіндіктерін кәсіби қызметтеріне танымдық құрал ретінде пайдалану дағдыларын қалыптастырады.

1- кесте. Қазіргі жаңа жобалау технологиямен жұмыс істеудің негізгі шарттары

Негізгі шарттары	
1	Оқу үдерісін интенсификациялауды жаппай қолға алу
2	Оқушылардың сабақбастылығын болдырмау шараларын кешенді түрде қарастыру
3	Оның ғылыми-әдістемелік, оқыту-әдістемелік, ұйымдастырушылық себептеріне үнемі талдау жасап, назарда ұстау
4	Жаңа буын оқулықтарының мазмұнын зерттеп білу
5	Кәсіби білім стандартымен жете танысу, білімді инновациялық зерттеу технологиясын игеру арқылы оқушыларға білімді мемлекеттік стандарт деңгейінде игертуге қол жеткізу
6	Оқыту үдерісін ізгілендіру мен демократияландыруды үнемі басшылыққа алу

Білім алушылардың ғылыми - зерттеу жұмыстарындағы құзіреттілік-іс-әрекеттік теориялары жан-жақты қарастырылып, теориялық- әдіснамалық түрде дәлелденді. Зерттеудің ғылыми-зерттеу жобалау мәселелерін анықтау мақсатында қазіргі ғылыми - зерттеулер білім алушылардың жұмысын жаңа ақпаратты-қатынастық технология негізінде ұйымдастыру ұғымдарына берілетін анықтамаға талдау жасалынып, оның жобалау мәні мен маңызы нақтыланды.

Оқыту бағдарламаларын сыни ойлау қабілетін және өз бетімен іздену дағдыларын дамытуға бағыттау қажет. Білім беру барысында мамандандыру тәсілдері мен ғылыми әдістерді, адами қарым-қатынас қозғалыс әдістемесі дамып келеді. Бұл арада білім алу үшін өзін – өзі ынталандыру жұмыстары ұйымдастырылады. Ұйымдастыру мәселелерін шешу барысында білім алушылар жаңашыл идеяларды ұсынады. Ғылыми әдістің маңызды іргетасы. Позитивизм мен постпозитивизм арасындағы және сандықпен сапалық тәсіл арасындағы дихотомияны көрнекі құрал түрінде қалай ұсынса болады деген ой туады. Сапалық талдау тәсілі - сапалық деректерге тәжірибелер және бақылаулар жүгінетін зерттеу тәсілі.

Өзімнің басқарушылық білім беру тәжірибемде білім алушыларға бағыт беру үшін басқару тәжірибесін жүйлеуге тырыстым. Білім беруді жоспарлау, ұйымдастыру, жетекшілік ету, бақылау сияқты басқару функцияларын қолға алдым. Білім беру барысында мамандандыру тәсілдері мен ғылыми әдістерді, адами қарым-қатынас қозғалыс әдістемесі дамып келеді[4].

Қазіргі ақпараттық технологиялар – цифрлы сана мен технологияларға қол жеткізудің басты құндылық.



Сурет 1- Білім беру жүйесін цифрландыру

«Білім берудегі ақпаратты - қатынастық технологиялар» арнайы курсты толықтыру барысындағы оқытушы мен студенттің бірлескен әрекетін ұйымдастыру әдістері (мазмұнын құрастыру және таңдау, демонстрация жасау материалдарын дайындау, студенттің акт арқылы өздігінен орындау жұмысының жеке траекториясын жобалау студенттің дербестік, танымдық жетілуіне, шығармашылық процестерін белсенділеуге мүмкіндік береді. Ақпараттық технологияларының тұжырымдамасында білім беру жүйесін цифрландыру көзделді(1-ші суретте келтірілген). Коммуникативтік құзіреттілік – мәтінді, белгілі бір ойды түсінуі және түсіндіре алу қабілеті – барлық пәндерде де, барлық оқыту кезеңдерінде де қалыптастырылады. Құзіреттілік тұрғысынан алғанда әлеуметтік қарым– қатынас құзіреттілігін дамытудың маңызы зор. Оқушының құзырлығын қалыптастыру – бүгінгі білім беру саласының өзекті мәселелерінің бірі. Құзырлық тәсілді білім сапасын арттыруды дәстүрлі тәсілмен білім мазмұнын ұлғайту арқылы шешудің арасындағы қарама-қайшылықтан туындаған дағдарысты жағдайдан шығудың бір жолы деп қарастыруға болады. Құзыреттіліктің өзін білім беру нәтижелері ретінде былайша ажыратуға болады. Құзыреттілік түрлері (1-сызбада)



Сызба-1. Құзыреттілік түрлері

Жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі оқудың ең негізгі мақсаты оқу нәтижесіне байланысты. Бүгінде оқудың мақсаты білім нәтижелерін жоғары оқу орнының негізіне айналдырып, нәтижені оқу іс-әрекетінің нысанасы ретінде тану. Сол себепті де жоғары оқу орны білім беру мәселелерін жаңа тұрғыдан анықтап, оқу, үйрену және бағалау барысында әр оқытушы өз қызметін жаңаша өзгертуі керек. Оқу процесін ұйымдастыруға мән беру оқытуды бақылау, белсенді дидактикалық басқару және білім алушылардың өзіндік жұмысының сапасын бағалау жағына ығысады. **Заманауи білім берудегі цифрландырудағы негізгі мақсат:**

- Бәсекеге қабілеттілікті арттыру;
- Халықтың өмір сүру сапасын жақсарту;
- Оқу-тәрбие процесін жеделдету және жеңілдету, білім алушыларға, оқытушыларға, ата-аналарға жүктемені азайту, олармен қарым – қатынаста болу;
- Ең бастысы – білім беру сапасын арттыру;
- Біздің білім алушыларымыз халықаралық деңгейде әртүрлі білім беру бағдарламасы бойынша түрлі салаларда, сонымен қатар жасанды интеллект және ауқымды деректер жасау саласында бәсекеге қабілетті болуға тиіс;
- Цифрландыру технология білім беруде - жүйелілікті, реттілікті және кешенді тәсілді талап етеді.

Білім беру сапасының жоғары болуы оқытушының жоғары деңгейдегі шеберлігі. Рефлексивті оқыту процесі кәсіби шеберлікті дамытуды, қалыптастыруды және кеңейтуді қолдайды. Дегенмен педагогикалық шеберліктің деңгейлерін тұжырымдай аламыз, себебі: -Білім алушылардың сабақ барысының әр кезеңінде қол жеткізетін деңгей;

-Жас оқытушылардың қызметіне толық араласқаннан кейін қол жеткізетін деңгейі;

-Тәжірибелі және шебер оқытушының деңгейі [Эндрю Полард].

Сабақ беру динамикалық және әрбір нақты жағдайды бағалауды талап ететін үдеріс болғандықтан, оқытушылық қызмет үздіксіз оқу мен дамуды талап етеді. Рефлексивті білім беруде оқытушының бүкіл еңбек жолында үздіксіз кәсіби дамуы мен қабілетін жетілдіруінен тұрады.

Рефлексивті оқыту оқытушының жеке басы үшін пайдалы болып қана қоймай, сонымен қатар білім алушыларға білім берудің сапасында үздіксіз жоғарлауына себепкер болуы тиіс: сабақ берудің моралдық мақсаты болу керек. Тиімді сабақ беру мен оқыту жеке тұлғалақ жетістіктермен шектеліп қалмай, сонымен бірге әлеуметтік процестер мен нәтижелерге де жол ашады.

Оқыту – бұл әлеуметтік іс-әрекет. Білім алушылардың бір-бірімен жұмыс істеуіне, идеяларын бөлісуіне білімді бірге игеруіне қолдау көрсетіп отырады. Білім алушыларға оқу жайында кеңес беріп, олардың пікірін ескеріп отыру – оқытушының міндеті. Әрбір оқытушы өзінің білімі мен тәжірибесін дамытуда білім берудің жаңа әдістеріне бейімделіп, осы процестегі рөлін дамыту үшін үздіксіз білім алуы, аудиториядағы жұмысын жетілдіріп отыруы тиіс. Сонымен қатар білім алушылардың үлгерім көрсеткіштері жетілдіру стратегиясын қолдау ісінде жүзеге асырылады [5].

Заманауи білім беруде оқытушының шешіміне қолдау ретінде сабақ үлгерімінің көрсеткіштері мен басқада да жаңа деректерді жиі қолданады және білім алушылардың үлгерімін қадағалауға, дайындық деңгейін өз бетінше бағалауына мүмкіндік беріледі [Schon, 2017].

Нәтижелер мен талқылау. Сонғы кездері әлемнің бірқатар елдерінде білім беру саласындағы білімді жиынтық бағалаудың маңызы арта түсті. Негізгі себебі, білім беру ұйым арасында білім беру жүйесінің ішінде білім берудің нәтижесін «өлшеу» әдісін енгізе отырып, жалпы нәтижені салыстыру қажет болып табылады. Сол себептен нәтижені өлшеу есеп беру процедурасына негіз болып, білім беру сапасы артып, одан әрі жақсартуға мүмкіндік береді. Кез-келген білім алушы сапалы біліммен оқу ізденіс қабілетін нығайту (1-ші сызбада)

Оқытушы өз практикасының зерттеушісі болады, практикадағы ізденісі арқылы оқу бағдарламасын дамытуы тиіс және сыни тұрғыдан талдау қажет.

Сабақ беру барысында - оқу тақырыбы бойынша материалдар жинақтаудың дамып жетілудегі негізгі мазмұнын зерттеу, қарастыруда, сонымен қатар оқудың тиімділігін арттыру қажет [5]. Оқу бағдарламасына сәйкес білім берудің сапасын арттырудың екі маңызды ерекшелігі ол: - біріншіден тиімді сабақ беру мен оқытудың құнды формаларымен тығыз байланыста әрекет етеді, яғни нақты фактілер, идеялар, білім беру процестері, қойылған мақсаттың құндылығы және жеткізу, сөйлеу мәдениетімен ерекшеленеді;

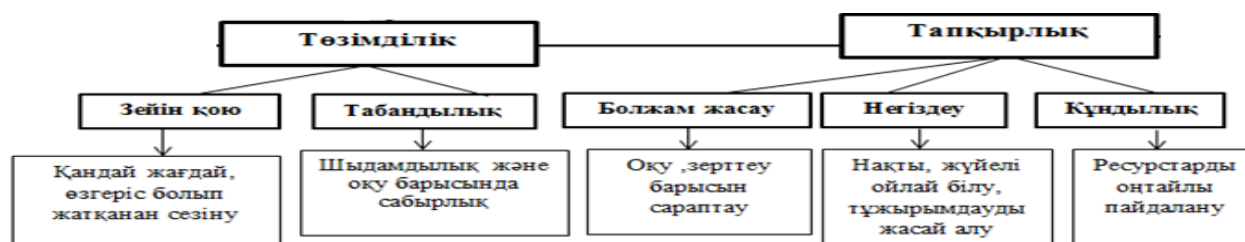
-екіншіден тиімді сабақ беру мен оқытуда білім алушының алдында жүргізген практикасы, түйіндеген білімнің нәтижесі ескерілуі тиіс [6].



Сызба-1. Білім алушылардың оқу ізденіс қабілетін нығайту

Оқытушылар білім алушылардың оқуы мен жетістіктері жайлы құндылық тұрғысындағы пікірін қалыптастып, бағалау мен құндылықтың өзара тығыз байланыстығын дәлелдеу қажет. Оқытудағы жан-

жақты жүйе қалыптастырудың күшін үнемі асырып отыру. Нәтижесінде білім алуға оқытушы мен білім алушылардың көзқарастарын өзгерту.



Сызба -2. құндылықтың өзара тығыз байланыстығын

Идеяның мәні білім алушыларға абстрактілі білімді өзі таңдаған жолмен пайдалануына мүмкіндік береді. Егерде оқу зерделеу процесі екенін түсініп, білімнің бір тұтастығын түсінген тұлға тереңдете, жан-жақты зерделеп одан әрі оқи түседі[8]. Кез келген білім берудегі практика мен принциптің арасында – іс-әрекетті айқындайтын сенімдердің, құндылықтардың, теориялар мен идеялардың жиынтығы жатады. Білім алушылардың тапқырлық, пайымдау мен өзара көмек беру қасиеттерін дамыта отырып оқуға қабілеттілікті нығайтуға болады. Сонымен қатар білім алушылардың оқуға деген көзқарасын түбегейлі өзгерту қажет (2-ші суретте қарастырылған)

Қорытынды Білім алушылардың түйінді және пәндік құзыреттерін қалыптастыру арқылы олардың танымдық қабілеттерін, алған білімдерін оқу және өмірлік жағдаяттарда шығармашылықпен пайдалана алуын, өзін-өзі дамыту мен ғылыми - зерттеу басқаруын қамтамасыз ету деп сипатталған. Онда әр білім саласы бойынша түйінді және пәндік құзыреттерді кіріктіру арқылы күтілетін нәтижелерді анықтау. Қажеттігі және түйінді құзыреттер әр білім саласының алатын орнына сәйкес. Пәнаралық сипаттағы қабілеттер ретінде алдымен оқу пәндері арқылы қалыптасып, дамытыны атап өтіліп, түйінді құзыреттерге қалыптасады. Білім беру сапасы – қоғамдағы білім беру процессінің жағдайын, нәтижесін, білім алушының кәсіптілігінің қалыптасуын және даму болашағының қажеттілігін анықтайтын әлеуметтік категория. Білім беру мен оқытудағы жан-жақтылық – үйлесімділік білім алушыларды рухани адамгершілік, мәдениеттілікке, ақыл-ой және өмірдегі мүмкіндіктерге, тәжірибеге жауапкершілікке тәрбиеленеді.

ӘДЕБИЕТТЕР:

1. James M., Pollard A. Scientifically based principles of effective teaching and learning. London. 2006
2. Эндрю Поллард Рефлексивті оқыту негіздері. Ұлттық аударма бюросы. Нұр-Сұлтан, 2020
3. Schon D.A. Nhe Reflektive Practitioner: How Professionals Think in Action. London, 2008 б.231
4. Валиева М. Білім беру мекемесіндегі мұғалім қызметінің ұйымдастырылу бағыттары. Алматы, 2012 б.145
5. Saldana J. The Goding Manual for Qualitative Researchers. London. 2015 б.96
6. Кылышбаева Г.Б., А.М. Бердалиев, А.А. Сенкебаева, Д.Н. Саидазимова Жаңа білім беруде студенттердің құзыреттілігі мен білім парадигмаларын қалыптастыру негіздері. Вестник Академии Педагогических Наук Казахстана №1 (январь-февраль), 2020 год б.20-27
7. Barlett S., Burton D., Egucation Studies. London SAGE, 2006 б.48
8. Стив Бартлетт, Диана Бертон . Білім берудегі зерттеулер. Ұлттық аударма бюросы. Нұр –Сұлтан 2020 б.139

THE STUDY OF PROFESSIONAL COMPETENCE ACTIVITY IN THE FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS

AKMARAL BERDALIYEVA¹⁵⁶, GULNARA KYLYSHBAEVA¹⁵⁷

ÖZET

This article examines the issues of the teacher's deep, comprehensive knowledge in the formation of pedagogical skills, their critical processing and comprehension, self-realization in pedagogical activity and self-education. It is investigated that the structure of pedagogical mastery consists of the unity of purpose, motive, and result of activity. The essence of educational excellence and the ways of its formation, professional competence actions that form knowledge and skills characteristic of the teacher and students are investigated. The issues of education and upbringing of future teachers, the formation of self-improvement are considered. In the implementation of elements of new technological methods, a special place is occupied by the activity of students, creative search, and love for their profession. In improving the quality of education that meets modern requirements, interactive learning lessons allow future specialists to freely express their thoughts and improve their knowledge. Effective education shows a high level of training of future teaching staff. The educational process develops approaches to specialization and scientific methods, methods of movement of human relations.

Self-motivational work is organized to obtain a high-quality education. In the process of organization, students put forward innovative ideas. While the main condition of pedagogical mastery is pedagogical erudition and competence, pedagogical erudition is a modern fund of knowledge that a teacher flexibly uses when solving pedagogical tasks. The issues of scientific - analytical, critical thinking, the search for new information, the need for literature, self-education, experimental experimentation, aspirations are considered. Pedagogical concreteness, the ability to perceive and evaluate one's own and others' actions, pedagogical communication, cooperation, activity approach, pedagogical tactics and ethics, listening, recognition, self-motivation, independent active work are organized. In the activities of the teacher and the student, a conscious goal, methods, effective activities, independent work ensuring the development of creative opportunities, teaching methods and techniques, search, strategies and methods of professional activity have been developed. In order to form pedagogical skills, students develop high results, communication skills, interest, the ability to anticipate, generate new ideas, self-critical thinking, creativity. The content of the lesson is related to the constant search for a teacher, the use of effective methods and techniques, and the updating of teaching methods. In the process of high-quality education, he introduces innovative methods into his searches, experience, and expands the field of the master class. As a subject of the pedagogical process, he focuses his work on cooperation with students, the formation of collectivist ties based on business communication and educational influence between students. In connection with the renewal of life, professional pedagogical skills should be developed, in which the

¹⁵⁶ Diğər, CENTRAL ASIAN INNOVATIONAL UNIVERSITY SHYMKENT- KAZAKHSTAN, Akmaral-20.68@mail.ru

¹⁵⁷ Diğər, CENTRAL ASIAN INNOVATIONAL UNIVERSITY SHYMKENT- KAZAKHSTAN, kuntun-gulnar@mail.ru

cooperation of pedagogical knowledge, professional improvement, solving and mastering problematic situations, the psychological and social condition of students are controlled. Pedagogical skills are characterized by analytical business, predictive skills, professional, design skills, and reflective business activities.

Anahtar Kelimeler: Pedagogical, skillful, formative, professional competencies, actions, research

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШЕБЕРЛІКТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУДА КӘСІБИ-ҚҰЗЫРЕТТІЛІК ІС-ӘРЕКЕТТЕРІН ЗЕРТТЕУ

Бердалиева А.М., Кылышбаева Г.Б.

¹*Орталық Азия Инновациялық университеті, Шымкент қаласы, Қазақстан.*

akmaral-20.68@mail.ru

Андатпа

Бұл мақалада педагогикалық шеберлікті қалыптастыруда педагог терең, жан-жақты білімінің болуы және оларды сыни өңдеу мен пайымдауы, педагогикалық әрекетке өзіндік жетілуі мен өз бетінше білім алу мәселелері қарастырылған. Педагогикалық шеберлік құрылымы мақсат, мотив, іс-әрекет нәтижесі бірлігінен тұратындығы зерттелді. Білім беру шеберлігінің мәнін және оны қалыптастыру жолдарын, оқытушы мен білім алушыларға тән білім мен білік дағдыларын қалыптастыратын кәсіби құзіреттілік іс-әрекеттері зерттелді. Болашақ педагог білім алушыларға білім беру мен тәрбиелеудің, өзін-өзі жетілдіруді отырудың қажеттілігін қалыптастыру мәселелері қарастылды. Жаңа технологиялық әдістердің элементтерін жүзеге асыруда білім алушылар белсенділігі, шығармашылық ізденісі, өз мамандығына деген сүйіспеншілігі ерекше орын алатындығын айқындады.

Кілтті сөзі: Педагогикалық, шеберлік, қалыптастыру, кәсіби құзіреттілік, іс-әрекеттер, зерттеу

Ағылшын тілінде

Кіріспе.. Жоғары оқу орындарында оқытудың жаңа жолын ойластыру қажеттілігі білім берудің методологиялық аспектілерін қайта құру қажеттілігі қоғамның дамуының, нарықтық экономикаға өту, құқықтық мемлекет құру сияқты тенденцияларды талдау барысында байқалады. Білім алушылардың бір-бірімен ортақ жұмыс жасауына, жаңа идеяларын бөлісуіне, жаңа білімді бірге игеруіне және оқытушы білім берудің жаңа әдістерін қолдана отырып білімі мен тәжірибесін дамыту қажет. Болашақ мұғалімнің ЖОО-да дайындықтың мазмұны құрылымы және әдістері біріншіден қоғам дамуының бағыты, екіншіден педагогика ғылымының дамуымен, үшіншіден педагог мамандығының ерекшеліктерімен белгіленеді[1].

Қазіргі жеделдету, демократияландыру жағдайында Қазақстан Республикасында басты міндеттердің бірі - ұлттық ерекшеліктерді есепке алып, жастарға терең білім мен тәрбие беру ісін дамыту және жетілдіру. Оқытудың жаңа технологияларын пайдалану, білім беруді

ақпараттандыру, халықаралық ғаламдық коммуникациялық желілерге шығу. Педагогикалық шеберлік өнердің негізгі атрибуты – педагог жұмысын үлкен жауапкершілікпен орындау дейді (А. И. Щербаков, 1968).

Оқыту стратегиялары мен практикасын меңгеруді, позитивті оқыту бейімділігін дамытуды және білім алуда білім алушылар ерік пен сенімділікке ие болады. Оқыту мен зерттеу тәжірибесінің сапасын арттыруда – оқуды белсенді ету. Оқуға белсенді қатысуға терең білім берудің прагматикалық себебі белсенділік пен белсенді жаңаша әдіс-тәсілдерді қолдану арқылы оқыту қажеттілігі. Оқуға белсенді қатысу мақсатқа бағытталған тәсілдермен жаңа идея туғызу мен табандылықтың, тапқырлықтың, пайымдау мен өзара әрекеттестіктің нәтижесі. Білім алушының оқуға қабілеттілігін күшейту, мұндай кезде оқытушы білімі мен шеберлігі, қабілеттілігі маңызды қызмет атқарады: оқытушы шеберлігі мен қабілеттілігін арттыру, жобалық қабілет, құрастырушылық қабілет, танымдық қабілет, тілектестік қабілет.

Педагогикалық шеберліктің мазмұнын жаңа әлеуметтік –экономикалық жағдайды ашып береді, оқушыға өз мақсатына – мұратына тез жетсем, өз орнымды тапсам деген ой салу педагогтың дарындылығына байланысты деген болатын (А. М. Новиков, 2000) [2].

Педагогикалық шеберлік – педагогикалық қызметінің жоғары деңгейде меңгерілу. Оқытушылар білім алушылардың оқу-танымдық іс-әрекетін жоғары деңгейде басқарып, мақсатылық педагогикалық әсермен өзара коммуникативті қарым-қатына жасауға мүмкіндік беретін арнаулы білімдерінің, біліктері мен машықтарының, тұлғалық кәсіби қасиеттерінің маңыздылығы[3]. Педагогтың кәсіби құзыреттілігі ұғымы оқытушының жеке мүмкіндіктерін білдіреді, ол педагогикалық ситуацияларды дербес және тиімді шешуге ықпал етеді.

Материалдары мен әдістері. Білім беру бағдарламасындағы жаңашылықтар дағды мен құзіреттілікке ерекше мән беріледі. Мұндағы мақсат «Өмір бойы білім алу мен іздену» принципі маңызды. Сабақты мазмұнды өткізу оқытушының үнемі ізденуіне, тиімді әдіс-тәсілдері қолдануына, оқыту әдістемесін жаңартып отыруына байланысты. Өз ізденістеріне, тәжірибелеріне еңгізіп, шеберлік алаңының өрісін кеңейтеді.

Педагогикалық процесс субъектісі ретінде өз жұмысын оқушылармен ынтымақтастыққа, іскерлік қарым-қатынас және оқушылар арасында тәрбиелік ықпалға негізделген ұжымшылдық байланыс қалыптастыруға бағытталады. Өмірдің жаңаруына байланысты кәсіби педагогикалық шеберлік дамуы тиіс, онда педагогикалық білім ынтымақтастығы, кәсіби шыңдалуы, проблемалық ситуацияларды шешу және меңгеру, білім алушылардың психологиялық, әлеуметтік жағдайларын бақылау.

1-кесте. Педагогикалық шеберлік құрылымын талдау

1	Педагогикалық шығармашылық	Ғылыми- талдау, сыни ойлау, жаңа ақпараттар іздестіру, әдебиеттерге қажеттілік, өз-ара білім алу, эксперименттік-тәжірибе жасау, ұмтылу
2	Білім беру технология	Сөйлеу мәдениеті, техникасы, ойлау логикасы мен нақтылығы, бейнелі көрсетілімдері, ақпаратты құралдарды таңдай білу дағдысы, формалары мен тәсілдері
3	Педагогикалық стиль	Педагогикалық нақтылық, өзінің және өзгенің әрекетін қабылдау және бағалау дағдысы, педагогикалық қарым-қатынас, ынтымақтастық, әрекетшілдік, педагогикалық тактика мен этика, тыңдау, тану, өзіндік мотивация, өзіндік ұйымдастыру.
4	Оқыту пәндері	Зерттеу, кәсіби құзырлық, кәсіби даярлығы, оқыту мен тәрбиелеудегі тәжірибе, ғылыми біліктілік, дағды.
5	Кәсіби шеберлік	Оқытушы мен білім алушы іс-әрекетіндегі саналы мақсат, әдістер, әрекеттердің тиімді түрлері, шығармашылық мүмкіндіктерінің дамуын қамтамасыз ететін өзіндік жұмыстар, білім беру әдістері мен тәсілдері ізденуі, кәсіби әрекет стратегиялары мен әдістерін өңдеу.
6	Педагогикалық құзырлық	іс- әрекетте жоғары нәтижелерге қол жеткізу, коммуникативті білім алушылардың қызығушылығын арттыру, болжай алуы, жаңаша идея тудыру, өзіндік сыни

	ойлауы, креативтілігі.
--	------------------------

Білім беру іс-әрекеті - оқытушы оқушылардың бойында білім, іскерлік, дағдыларды қалыптастыруға, олардың сыни ойлау қабілеттерін дамытуға бағытталған, болжауға, танымдық іс-әрекеттерін басқаратын түрі. педагогтың өз іс-әрекетін жетілдіре, дамыта түсуіне мүмкіндік беретін ізденіс жұмысы [4]. Білім беру сапасы өмірімізде маңызды рөл атқарады. Білім беруде материалдық және ақпараттық ресурстарды жиі пайдаланады. Оқытудың белсенді әдістерін негіздерін қалыптастыру, жаңа жоғарғы технологияларды, идеялар мен көзқарастарды, инновацияларды пайдалану, қолдау бағытымен жүргізу. Оқудың басым бөлігі белсенді шығармашылық нысанда жүргізіледі.

Тиімді білім беру болашақ педагог кадрларды даярлаудың жоғары деңгейін көрсетеді. Білім беру жиынтығының мақсаты салыстырмалы түрде бір проблема маңайында шоғырлануы тиіс. Оқытудың мақсаты нақты болған сайын-практикалық шешім қабылдау, таңдау, зерттеу жүргізу шешімі нәтижелі болады [5]. Білім алушылардың жобалау, зерттеу жұмыстары нақты айқын болу керек. Білім беру саласындағы инновациялық процестердің күрделілігі мен қайшылықтары жаңа құбылыстармен әрекеттесу және ізгілендірудің сапалы кезеңінде білім алушылардың шығармашылық қызығушылығын қалыптастырудың мәселесі өзекті етуде. Себебі өмірдегі құндылықтардың барлығы да жаңашылдық бағыттар арқылы ғана іс-әрекетке тұрақты шығармашылық ізденіс нәтижесінде танылып, шығармашылық қызығушылықты жеке тұлғаның дамуына, оның рухани жетілуіне мәні терең, мотивациялық, білімділік бағдар құндылығы ретінде танылуының маңызы зор [7].

2-кесте. Педагогикалық білім берудегі іс-әрекеттің тиімділігі

Білім беру тиімділігі	Педагогикалық іс-әрекет
Жоспарлау мен шешім қабылдауда	Білім беру мақсатын таңдау және оған қол жеткізу үшін дұрыс шешім қабылдау
Ұйымдастыру	Әрекеттерді және ресурстарды топтастырудың ең жақсы жолын айқындау.
Жетекшілік ету	Оқытушыларды және білім алушыларды жұмыс жасауға және оқуға ынталандыру
Бақылау	Мақсаттарға қол жеткізу үшін тиімді әрекеттерді бақылау және түзетіп отыру

Қазіргі қоғам сұраныстары рухани және материалдық сфералар аясында қарым-қатынас проблемасын өте маңызды етіп көрсетеді [6].

Көптеген ғалымдардың көзқарасы бойынша, болашақ маман даярлауда білім алушыларға әдеп, іскерлік, дағдыны қалыптастырудағы басты компоненттерінің бірі – педагогикалық мәдениет шарттарын айқындау болып табылады [7].

Оқыту бағдарламаларын сыни ойлау қабілетін және өз бетімен іздену дағдыларын дамытуға бағыттау қажет. Білім беру барысында мамандандыру тәсілдері мен ғылыми әдістерді, адами қарым-қатынас қозғалыс әдістемесі дамып келеді. Бұл арада білім алу үшін өзін – өзі ынталандыру жұмыстары ұйымдастырылады. Ұйымдастыру мәселелерін шешу барысында білім алушылар жаңашыл идеяларды ұсынады. Педагогикалық шеберліктің басты шарты педагогикалық эрудиция мен құзыреттілік болса, педагогикалық эрудиция дегеніміз мұғалімнің педагогикалық міндеттерді шешу барысында икемді пайдаланатын қазіргі заманғы білім қоры [8]. Ал, құзыреттілік - қызметтегі тұлғаның жеке мүмкіндіктерін, оның белгілі бір мәселені шешуге жағдай жасайтын біліктілігі мен тәжірибе. Құзыреттілік – жұмыскердің өз білімі, біліктілігі және дағдылары негізінде нақты кәсіп аясында жоғары сапалы және мөлшерлік еңбек нәтижелеріне жету үшін нақты жұмыс түрлерін білікті атқара алу қабілеті. Құзыреттілік - белгілі бір салада шешім қабылдауға, тұжырымдар жасауға мүмкіндік беретін адамның қабілеттілігі мағынасында қолданылады.

3-кесте. Педагогикалық шеберлік қалыптастыруда кәсіби құзіреттілік іс-әректің сипаты

1	Аналитикалық іскерлік	педагогикалық құбылыстарды талдай алу
		зерттейтін құбылыстарға сәйкес педагогикалық теорияларды, заңдылықтарды анықтау
		педагогикалық құбылыстарды дұрыс болжай алу
		міндеттерді тиімді шешу жолдарын анықтау
2	Болжау іскерлігі	білім беру процесін басқарумен байланысты және ол басқару субъектісі мен күтілетін нәтижеге бағытталады.
		Педагогикалық болжау педагогикалық процестің логикасы мен мәні туралы нақты білімге негізделеді.
		білім берудің мақсаты мен міндеттерін анықтау
		болатын кедергілерді білу, оларды жою жолын білу
		білім беру процесіне қатысушылардың өзара әсерлесу мазмұнын жоспарлау
		педагогикалық процесті болжау
3	Жобалау іскерлігі	оқыту және тәрбие жолдарын нақтылау
		Білім беру кезеңдер бойынша негіздеу
		Педагогикалық іс-әрекет түрлері мен мазмұнды жоспарлау
		білім беру процесінің құрылымын, формаларын анықтау
		Білім алушылармен жеке жұмысты жоспарлау
		ата-аналармен, қоғаммен байланыс орнатуды жоспарлау
4	Рефлексивті іскерлік	педагогтың өзіне бағытталған бақылау, бағалау іс-әрекетін жүзеге асыруда қолдану.
		әрекеттерімізді талдауға бағытталған теориялық іс-әрекеттің ерекше түрі
		нақты орындалған әрекеттерді талдау негізінде бақылауды білдіреді.

Жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі оқудың ең негізгі мақсаты оқу нәтижесіне байланысты. Бүгінде оқудың мақсаты білім нәтижелерін жоғары оқу орнының негізіне айналдырып, нәтижені оқу іс-әрекетінің нысанасы ретінде тану. Сол себепті де жоғары оқу орны білім беру мәселелерін жаңа тұрғыдан анықтап, оқу, үйрену және бағалау барысында әр оқытушы өз қызметін жаңаша өзгертуі керек [8]. Оқу процесін ұйымдастыруға мән беру оқытуды бақылау, белсенді дидактикалық басқару және білім алушылардың өзіндік жұмысының сапасын бағалау жағына ығысу керек. Білім берудегі цифрландырудағы негізгі мақсат:

- Бәсекеге қабілеттілікті арттыру;
- Халықтың өмір сүру сапасын жақсарту;
- Оқу-тәрбие процесін жеделдету және жеңілдету, білім алушыларға, оқытушыларға, ата-аналарға жүктемені азайту, олармен қарым – қатынаста болу;
- Ең бастысы – білім беру сапасын арттыру;
- Біздің білім алушыларымыз халықаралық деңгейде әртүрлі білім беру бағдарламасы бойынша түрлі салаларда, сонымен қатар жасанды интеллект және ауқымды деректер жасау саласында бәсекеге қабілетті болуға тиіс;
- Цифрландыру технология білім беруде - жүйелілікті, реттілікті және кешенді тәсілді талап етеді [9].

Білім алушылардың бір-бірімен жұмыс істеуіне, идеяларын бөлісуіне білімді бірге игеруіне қолдау көрсетіп отырады. Әрбір оқытушы өзінің білімі мен тәжірибесін дамытуда білім берудің жаңа әдістеріне бейімделіп, осы процестегі рөлін дамыту үшін үздіксіз білім алуы, аудиториядағы жұмысын жетілдіріп отыруы тиіс. Сонымен қатар білім алушылардың үлгерім көрсеткіштері жетілдіру стратегиясын қолдау ісінде жүзеге асырылады [10].

4-кесте. Педагогикалық шеберліктің кәсіби күзiреттiлiгiнiң iс-әрекеттерi

к/с	Рефлексивті білім берудің маңыздылығы
1	Тиімді оқу құралдары мен қолдану әдістері және қойылған мақсат пен міндеттерді, тиянақты қамқорлықты, белсенділікті қалыптастыруды білдіреді.
2	Оқытушылардың өз тәжірибесін үздіксіз бақылауының, бағалауының кері байланыстың циклдік спиралдық үрдісінде қолданылады.
3	Білім берудің стандарттарын прогрессивті дамытуды және күзiреттiлiктi талап етеді.

4	Білім алушыларға әділ қарауды, жауапкершілікті және адалдықты талап етеді.
5	Ғылыми зерттеу жұмыстарының нәтижелеріне сүйене отырып, оқытушының шешімі негізделеді.
6	Тұлғалық жетілуімен, кәсіби даярлықпен қатар бірлесе жұмыс жасауы, өзбетінше іздену арқылы дамиды
7	Оқытушылардың білім беру мен оқудың сыртқы аясында шығармашылық жолмен ізденуге ықпал етеді.

Заманауи білім беруде оқытушының шешіміне қолдау ретінде сабақ үлгерімінің көрсеткіштері мен басқада да жаңа деректерді жиі қолданады және білім алушылардың үлгерімін қадағалауға, дайындық деңгейін өз бетінше бағалауына мүмкіндік беріледі(Schon,2017)[8].

Нәтижелер мен талқылау. Сабақ беру барысында - оқу тақырыбы бойынша материалдар жинақтаудың дамып жетілуіндегі негізгі мазмұнын зерттеу, қарастыруда, сонымен қатар оқудың тиімділігін арттыру қажет[10]

Жаңа сапалы білім беруде білім алушының құзіреттілігін арттыру, онда қойылатын талап: креативтілік, белсенділік, әлеуметтік жауапкершілік, логикасының кеңдігі мен танымдық әрекетке қызығушылығының арттуы[11]. Жалпы жоспарлаудың барлық кезеңдерінде академиялық саясатындағы өзгерістер туралы кері байланыс орнататын бағалау мен баға қоюды қолдану.

Білім беру барысында жан-жақты үйлесімді, сонымен қатар білім алушыларды өз пікірін ашық айтуға, ғылыми, әлеуметтік және шығармашылық ізденіс дағдыларын дамытатындай құрастырып, білім алушыларды жоғары жетістіктерге жетуге мүмкіндік беретіндей жол ашу керек[12]. Күнделікті жаңа тұрғыда, жаңа тәсілдермен өткізілетін өзіндік тапсырмаларды орындауда, білім алушылардың ынта-ықыластары, белсендіктері мен құлшыныстары арта түседі. Білім алушылардың сабаққа қызығушылығы мен ынтасын көтеру жолдары-жаңа ақпаратпен оқыту кезеңінде қолдануға болатын белсенді тәсілдер зерттеу мен іздену. Ақпараттық технологиялар көмегімен виртуальды сабақтарды жүргізу. Осындай жағдайда әрбір білім алушы болашағы үшін сапалы жоғары білім алуға деген алдына үлкен мақсат қоя алады онда ол өз мүдделерін тану; дәріс сабағында мазмұнды игерудің белсенді әрекеттерімен айналысу керектігін білу; білім алушытер ақпаратпен танысып өзіндік пікір қалыптастыру, зерттеп, игеру.

Қорытынды: Педагогикалық шеберліктің негізі – балалардың өз еркімен дамуына жол ашу, оқу-тәрбие процесінде білім алушылармен педагогикалық ынтымақтастықтар, жұмыс атқарудың формаларын, әдістерін дамыту, қамқорлық пен сүйіспеншілікті арттыру педагогикалық шеберліктерінің басты сипаты. Оқытушының кәсіби құзыреттілігі үшін психологиялық педагогикалық және арнайы білімдерді меңгеруі керек, сонымен бірге ол білімдерін нақты бір ситуацияларда қолданылуы қажет. Кәсіби құзыреттілік оқытушының өз ісінде шебер болуын анықтайды. Білім алушылардың тапқырлық, пайымдау мен өзара көмек беру қасиеттерін дамыта отырып оқуға қабілеттілікті нығайтуға болады. Шеберлік уақыт, ресурс және қолдау жеткілікті болса және әр білім алушының жеке қажеттілігіне сәйкестендірілсе, кез келген білім алушы жетістікке жетеді. Білімді игеруге көмектесетін бағалау моделі - дәлеледеу, түсіндіру, зерттеу, талдау, сіңіру, қолдану. Оқытушының шығармашылық процесіндегі теориялық білімін және білім алушылардың қарым-қатынастағы білімі мен оқу-танымдық белсенділіктерін арттырады, білім берудің инновациялық технологиялары мен әдістерін қолданады. Сонымен қатар педагогикалық проблемалық міндеттерді дұрыс шешеді. Инновациялық креативті білім беру – қазіргі ЖОО-да оқитудың шығармашылық қызметі сапасын анықтайтын, жаңаны тану мен жасауға бейімделу арқылы танылатын әрбір білім алушы қалыптастыруға бағыттайтын интеллектуалдық процесс болып табылады. Білім алушылардың биология пәнінен өзіндік ізденіс - шығармашылық қызығушылығын қалыптастырудағы басты мақсат – қазіргі білім берудің жаңа парадигмасы жағдайында білім алушылардың жеке тұлғалық сапалық қасиеттерін дамыту, шығармашылық ойлауын дамыта отырып, заман талабына сай құзырлығын қалыптастыру және рухани жан дүниесінің дамуына жағдай жасалады. Болашақ педагогтың педагогикалық мамандыққа өзін-өзі бағыттап, жұмысты ұйымдастыруы педагогикалық шеберлік негіздерін білумен

сипатталады. Педагогикалық шеберліктің нәтижесі оқытушының шығармашылығы, жеке тәжірибесі және оның жариялылығы болып табылады. Кәсіби педагогикалық іс-әрекетке шығармашылық қарым-қатынас, еңбектегі инновацияға дамыған қабілеті, жеке шығармашылық тәжірибесін байыту.

Пайдаланылған әдебиеттер:

- 1 Стив Бартлет, Диана Бертон . Білім берудегі зерттеулер. Ұлттық аударма бюросы. Нұр – Сұлтан 2020
- 2Алдияров Қ.Т., Көбенова Ш.И. Шығармашылық қызығушылықты қалыптастыру технологиясы. Оқу-әдістемелік құрал. – Ақтөбе, 2007. – 191 б.
- 3 Ж. А. Жүсіпова Педагогикалық шеберлік. Алматы, 2011. б. 73
- 4.Saldana J. The Goding Manual for Qualitative Researchers.London. 2015 б.185
- 5 З. Қ. Сейталиев. Педагогиканың жалпы негіздері. – Ақтөбе, 2004. –Б. -188-211
- 6.James M.,Pollard A. Scientifically based principles of effective teaching and learning. London. 2006.б.153
- 7.Қылышбаева Г.Б- Интерактивті оқыту « Білім сапасы білім беру бағдарламаларының бәсекеге қабілетілігін қамтамасыз ету факторы» жаңашыл – педагогтардың екінші форумның еңбектері, Шымкент, 2011 б.8
- 8.Schon D.A. Nhe Reflektive Practitioner: How Professionals Think in Action. London, 2008 б.98
9. Валиева М. Білім беру мекемесіндегі мұғалім қызметінің ұйымдастырылу бағыттары. Алматы, 2012 б.45
10. Қылышбаева Г.Б., А.М. Бердалиев, А.А. Сенкебаева, Д.Н. Саидазимова Жаңа білім беруде білім алушылардың құзыреттілігі мен білім парадигмаларын қалыптастыру негіздері. Вестник Академии Педагогических Наук Казахстана №1 (январь-февраль), 2020 год б.20-27
- 11.Эндрю Поллард Рефлективті оқыту негіздері. Ұлттық аударма бюросы. Нұр-Сұлтан, 2020 б.212
- 12.Barlett S., Burton D., Egucation Studies. London SAGE,2006 б.197

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNDA PSİKOLOJİK VE PEDAGOJİK DANIŞMANLIĞIN ÖZELLİKLERİ

ULBİKE AKHYNOVA¹⁵⁸

ÖZET

Psikolojik danışmanlık, uzmanların nispeten yeni faaliyet alanlarından biridir. Sadece çeyrek asır önce, psikolojik yardım ve destek uygulaması günlük hayata psikolojik merkezler, eğitimler, yardım hatları, çocuklar, ergenler ve ebeveynleri ile psikolojik çalışma vb. Şeklinde girdi. Mesleğin temeli, zihinsel patolojileri olmayan ve kendilerini zor yaşam koşullarında bulan bir kişi veya gruba psikolojik yardım ve destek sağlamak, zihinsel deneyimleri kolaylaştırmak, kişisel gelişim de dahil olmak üzere bir kişinin belirlediği hedeflere ulaşmaktır.

Bilgi veya araştırma alanından farklı olarak, otoriterdir, yani belirli bir kişi veya bir grup insan, bilimsel veya pratik bir okul tarafından yaratılır. Eylem ve sonuçlar çerçevesiyle sınırlı olan yöntemler eskime, başka yöntemlere dönüşme, zamana, teknik ve bilimsel düşüncenin kazanımlarına ve toplumun ihtiyaçlarına göre gelişme eğilimindedir.

Psikolojik danışmanlığın ana yöntemleri şunlardır: Konuşma, görüşme, gözlem, aktif ve empatik dinleme. Ana psikolojik danışma yöntemlerine ek olarak, belirli bir metodoloji ve kişilik teorilerine dayanan bireysel psikolojik okullar çerçevesinde geliştirilen özel yöntemler kullanılmaktadır.

Psikolojik danışma, insanlarla doğrudan çalışmaktır. kişilerarası ilişkilerde zorluklarla ilişkili çeşitli psikolojik sorunları çözmeyi amaçlayan, ana etki araçlarının belirli bir şekilde organize edilmiş bir konuşma olduğu (Yu.e.Aleshina). G. S. Abramova, psikolojik danışmanlığın özünün, profesyonel bilimsel bilgiyi kullanan bir psikoloğun, psikolojik sorunlarını çözmeye yeni fırsatlarını hisseden başka bir kişi için koşullar yaratması olduğunu savunuyor.

- bu, nitelikli bir danışmanın müşteriye genellikle "kişi-kişi" olan profesyonel tutumudur, ancak bazen 2'den fazla kişi buna dahil olur.

- bir kişinin sorunları çözmesine ve çocuğun yetiştirilmesi ve gelişimi ile ilgili kararlar almasına, kişiliği ve kişilerarası ilişkileri geliştirmesine yardımcı olan bir dizi prosedürdür.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik danışma, danışman, görüşme, görüşme, kontrol

¹⁵⁸ Öğretmen, ÇİMKENT ÜNİVERSİTESİ, ulbike87@mail.ru

Psychological counseling is a type of activity of a teacher-psychologist of a preschool educational institution

Psychological counseling is direct work with people aimed at solving various psychological problems associated with difficulties in interpersonal relationships, where the main means of influence is a conversation organized in a certain way (Yu. E. Alyoshina). G. S. Abramova concludes that the essence of psychological counseling lies in the fact that a psychologist, using professional scientific knowledge, creates conditions for another person experiencing new opportunities in solving their psychological problems.

- this is a professional approach of a qualified consultant to a client, who is usually "face to face", although sometimes more than 2 people participate in it.

- this is a set of procedures that help a person solve problems and make decisions regarding the upbringing and development of a child, improving personality and interpersonal relationships.

Within the framework of counseling, a psychologist can be called a consultant, and consultants (parents, teachers) - clients. The problem of determining the goals of counseling is not easy, as it depends on the needs of clients seeking psychological help and the theoretical orientation of the consultant.

The purpose of counseling is to help clients understand what is happening in their living space and meaningfully achieve goals based on informed choices in solving emotional and interpersonal problems.

The goals of the consultant and the client are ultimately interrelated, although each consultant represents a system of common goals that correspond to his theoretical orientation, and each client represents his own goals that lead him to a specialist.

The consulting process can be conditionally structured into several stages, even if this is the only meeting with the client. The council has a beginning, a middle and an end. The consultant should know how to start the consultation, what tools to continue with, make it intensive and productive, and how to complete it.

Stages of the consultation procedure:

1. Establish a connection
2. Collecting information
3. Hypothesizing
4. Problem formation
5. development of ways to solve the problem
6. designing methods of control of corrective action

The structure of the consultation process: a study of the problem.

At this stage, the consultant establishes contact with the client and achieves mutual trust: it is necessary to carefully listen to how the client talks about his problems, show maximum sincerity, compassion, care, without resorting to evaluation and manipulation. The client should be motivated to deeply consider the problems that arise and record his feelings, the content of statements, and nonverbal behavior.

- two-dimensional definition of the problem.

At this stage, the consultant tries to accurately describe the client's problems, identifying his emotional and cognitive aspects. Clarification of the problem is carried out until the client and the consultant reach the same understanding; the problem is defined by specific concepts. Pinpointing a problem can help you understand its causes, and sometimes show you how to solve it. If there are difficulties or ambiguities in determining the problem, then you should return to the research stage.

- identification of alternatives.

At this stage, possible alternatives to solving the problem are identified and openly discussed. Using open-ended questions, the consultant encourages the client to name all possible options that he considers acceptable and realistic, helps to offer an additional alternative, but does not impose his decisions. You can make a list of options to make it easier to compare during a conversation. It is necessary to find alternatives to solve the problem that the Client can use directly.

- planning.

At this stage, a critical assessment of the selected alternatives to the solution is carried out. The consultant can help the client determine which alternatives are acceptable and feasible in terms of previous experience and willingness to change. Creating a clear problem solving plan should help the client understand that not all problems are solved. Some problems require too much time; others can be partially solved by reducing their destructive, disorganized impact. From the point of view of solving the problem, it is necessary to consider in what ways and in what ways the client verifies the authenticity of the chosen solution.

- service.

At this stage, a plan to solve the problem is consistently implemented. The consultant helps the client understand the situation, time, emotional costs, as well as the possibility of not achieving the goal. The client must understand that a partial failure is not yet a disaster, and continue to implement a plan to solve the problem, linking all actions to the ultimate goal.

- evaluation and feedback.

At this stage, the client, together with the consultant, assesses the level of achievement of the goal (the degree of problem solving) and summarizes the results achieved. If necessary, you can specify the solution plan. If new or deeply hidden problems arise, it is necessary to return to the previous stages.

- standards of work with the client

Friendly and understated attitude towards the client. Friendly communication implies not only following generally accepted norms of behavior, but also attentive listening, providing the necessary psychological support, not judging, but trying to understand and help everyone who seeks help.

Attention to the norms and values of the client. This principle means that a psychologist during his work should pay attention not to socially accepted norms and rules, but to the principles and ideals of life, the bearers of which are the client.

Consulting clients is prohibited. The basics for this are very extensive and varied. So, whatever the life and professional experience of a psychologist, it is impossible to give "guaranteed" advice to another: everyone's life is unique and unpredictable. In addition, when consulting, the consultant takes full responsibility for what is happening, which does not contribute to the development of the consultant's personality.

Anonymity. An important condition for psychological counseling is its anonymity. This means that any information that the client provides to the psychologist cannot be transferred without his consent to any public or government organizations, private individuals, including relatives or friends. There are exceptions to this rule in many countries, which are specifically stipulated by law (the client always warns in advance). In our country, such an exception may be due to a situation when a psychologist learns about something that poses a serious threat to someone's life during an appointment.

Distinguish between personal and professional relationships. A lot of very experienced and professional consultants try to make friends with clients or provide professional assistance to friends and close relatives. This path is filled with many dangers, because, as you know, "there is no prophet in the homeland" and any suggestions and revelations with loved ones are easily devalued, as well as for many other reasons.

The consultant's conversation with the client can be divided into four stages:

- 1) Getting to know the client and starting a conversation;
- 2) interviewing the client, formulation and verification of advisory hypotheses;
- 3) corrective effect;
- 4) end the conversation.

The beginning of the conversation

1. The optimal position of the consultant in relation to the client is the position of equality, one of the manifestations of which is "Yang equality".
2. Proceed directly to the counseling process. At the beginning of the conversation, the client should tell about himself and his problems.

Customer's request

The first stage of the client's request. At this stage of the consultation, several areas of work can be conditionally distinguished:

- 1) the consultant keeps in touch with the client
- 2) motivates him to continue the conversation
- 3) promotes purposeful conversation development
- 4) understands what the client is saying.

The second stage of the client's request. For the consultant, the main and, perhaps, the most reliable way of working at the second stage of the survey is an analysis of real situations in the client's life, clearly demonstrating his relationships with people, behavior in problematic situations, and features of the selected interaction models. Working with specific situations is one of the most reliable ways to test a consultant's hypotheses.

Events:

- 1) summing up the results of the interview (a brief summary of all the events that occurred during the reception);
- 2) Discussion of issues related to the further interaction of the client with the consultant or other necessary specialists;
- 3) the consultant's farewell to the client.

Interview technology

We formulate some basic principles of organizing a dialogue with the client.

1. Limit the adviser's speech in the dialogue. During the reception, the client mainly speaks; the consultant's comments, remarks, and comments should be as brief and rare as possible.
2. Approximation of the consultant's spoken language to the client's language. The first step to implementing this requirement is to get rid of words and phrases that the interlocutor may misunderstand or not understand when taking the word of a professional.
3. The brevity and accuracy of the adviser's words.
 - unnecessary explanations should be avoided;
 - brief questions;
 - collecting additional information;
4. Focus on emotional experiences. From the point of view of the tasks of counseling, understanding and analyzing the deep motives of human behavior, the second plan is of the greatest interest - emotions, feelings, experiences related to the situation and relationships.
5. The use of paradoxical questions. Generally accepted truths such as "it's not good to be rude", "parents always know well what a child needs", usually serve as a reliable cover for the client's true feelings and experiences.
6. Concepts of refinement and deepening.

GELECEKTEKİ BİR BİLGİ BİLİMİ ÖĞRETMENİNİN METODOLOJİK YETERLİLİĞİZAGİRA KOBEEVA¹⁵⁹**ÖZET**

Şu anda, genç öğretmenlerin önemli bir kısmı mesleki faaliyet koşullarına ve uygulanmasına uyum sağlamada zorluklar yaşamaktadır, bu nedenle pedagojik üniversitelerin mezunlarının psikolojik, pedagojik ve metodolojik eğitiminin günümüzün gereksinimlerini tam olarak karşılamadığını söyleyebiliriz. Bu da, pedagojik bir üniversitede gelecekteki öğretmenin mesleki eğitiminin modernleşmesine neden olur. Bir bilişim öğretmenin eğitiminin bütünsel doğası, mesleki yeterliliğin tüm bileşenlerinin birlik ve ara bağlantılarında uygulanmasını içerir. Metodolojik yeterlilik, öğretmenin didaktik, örgütsel, analitik yetenekleri tarafından sağlanan mesleki bilgi, beceri ve kişisel niteliklerin bir yapısıdır [1]. Öğretmenin mesleki faaliyete hazır olmasında öncü bir yer tutan, bilgi ve becerileri bütünleştiren ve belirgin bir uygulamalı yapıya sahip olan metodolojik yeterliliğdir [2]. Kullanımı da dahil olmak üzere bilgisayar bilimi öğretme sürecini oluşturmak için ayrıntılı bir bilgi ve beceri sistemidir. Kullanımı da dahil olmak üzere bilgisayar bilimi öğretme sürecini oluşturmak için ayrıntılı bir bilgi ve beceri sistemidir. Gelecekteki bir bilgisayar bilimi öğretmenin metodolojik yeterliliğinin yapısı, hem bilgisayar bilimi öğretimi teorisi ve metodolojisi bilgisini hem de eğitim sürecini tasarlama becerisini, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerisini ve bu teknolojileri eğitim sürecine dahil etme isteğini içermelidir. okul [1-3]. Şu anda, Kazakistan'ın eğitim sistemi, her şeyden önce yenilikçi süreçlerin yoğunlaşmasının bir sonucu olarak önemli dönüşümlerle karakterize edilmektedir. Günümüzde eğitim sistemi dış faktörlerden önemli ölçüde etkilenmektedir. Sürekli artışı dünya gelişimindeki bir dizi eğilimden kaynaklanan temelde yeni gereksinimlerle sunulmaktadır[2,3]: - toplumun gelişim hızını hızlandırmak, öğrencileri hızla değişen bir ortamda hayata hazırlamayı gerektirir; - kültürlerarası etkileşim ölçeğinin önemli ölçüde genişlemesiyle, okul mezunlarının sosyalliği ve hoşgörüsü özellikle önemlidir; - küresel sorunların ortaya çıkması ve büyümesi, gençlerin bunları modern düşünceyle çözmelerini gerektirir; - toplumun demokratikleşmesi, siyasi ve sosyal seçim fırsatlarının genişletilmesi, okulu vatandaşların böyle bir seçime hazır olma ihtiyacının önüne koydu.

Anahtar Kelimeler: Homojen birim matrisler, polinom uzunluğu, ayrık normal formlar.

¹⁵⁹ Dr., ÇİM KENT ÜNİVERSİTESİ, Kobeebazagi82@mail.ru

Kobeyeva Zagira
Shymkent University

Methodological competence of a future teacher of information science

Currently, a significant part of young teachers are experiencing difficulties in adapting to the conditions of professional activity and its implementation, so we can say that the psychological, pedagogical and methodological training of graduates of pedagogical universities does not fully meet the requirements of today. This, in turn, causes the modernization of the professional training of the future teacher in a pedagogical university. The holistic nature of the training of an informatics teacher involves the implementation of all components of professional competence in their unity and interconnection.

Methodological competence is a structure of professional knowledge, skills, personal qualities, which are provided by the didactic, organizational, analytical abilities of the teacher [1].

It is methodological competence that occupies a leading place in the teacher's readiness for professional activity, integrates knowledge and skills and is of a pronounced applied nature [2].

It is a detailed system of knowledge and skills for building the process of teaching computer science, including with the use of .

The structure of the methodological competence of a future computer science teacher should include both knowledge of the theory and methodology of teaching computer science and the ability to design the educational process, as well as the ability to use information and communication technologies, as well as the willingness to introduce these technologies into the educational process of the school[1-3].

At present, the education system of Kazakhstan is characterized by significant transformations, as a result of which there is intensification, first of all, of innovative processes. Today, the education system is significantly influenced by external factors.

It is presented with fundamentally new requirements, the constant increase of which is caused by a number of trends in world development[2,3]:

- accelerating the pace of development of society requires preparing students for life in a rapidly changing environment;

- with a significant expansion of the scale of intercultural interaction, the sociability and tolerance of school graduates are of particular importance;

- the emergence and growth of global problems requires young people to solve them with modern thinking;

- the democratization of society, the expansion of opportunities for political and social choice put the school in front of the need to form the readiness of citizens for such a choice;

- the dynamic development of the economy and deep structural changes in the field of employment, which determine the constant need for professional

development and retraining of workers, necessitate the formation of the desire and ability of school graduates to learn throughout their lives.

In order to meet these requirements, the school must change, and this process must be continuous. All this can be realized by an independent, active, flexibly responding to ongoing changes, capable of taking responsibility, relating to his own development as a value, a teacher who is able and ready to constantly learn. Thus, there are special requirements, first of all, for the development of the professional competence of the teacher. The main components of professional competence are[3,4]:

- social competence as the ability for group activities and cooperation with others, readiness to take responsibility for the results of one's work, possession of professional training techniques;

- special competence - readiness to independently perform specific types of activities, the ability to solve professional typical tasks and evaluate the results of one's work, the ability to independently acquire new knowledge and skills in the specialty;

- individual competence - readiness for continuous professional development and self-realization in professional work, the ability for professional reflection, overcoming professional crises and deformations.

A modern professional teacher is something more than just a specialist with a diploma of higher education.

One of the main directions of modern universities is the organization of education, the purpose of which is to achieve a situation in which each student can be the subject of his own development. Accordingly, the state standards of higher education are developed in accordance with the international requirements of higher educational institutions, focusing on the credit system of education. This means that one of the most important tasks set by the country is to transform the education system into results-oriented competence. Therefore, when forming the methodological competence of students, it is necessary to pay special attention to their individuality [4].

From this point of view, there is a need for sufficient development of important methodological competencies in the implementation of effective ways of educating future teachers and making creative methodological decisions. Training of qualified personnel for modern society in connection with the computer science teacher, who is not only a new source of subject knowledge for the student, but also a conductor of modern ideas, methods, technologies that ensure the formation and development of competence aimed at effectively solving problems [1-3].

In this regard, the knowledge of the future computer science teacher currently requires qualitative changes. These changes should take into account current trends in education - changes in methods and approaches to the provision of educational services and training in higher education (especially in the light of the rapidly developing Internet technologies and their didactic potential). The global Internet provides ample opportunities for modernizing the training of future teachers of computer science based on the information interaction of students,

teachers and all other participants in the educational process in various modes of operation [2,4].

Computer science teaching methods are considered in conjunction with such courses as pedagogy, psychology, human physiology, and play a key role in the training of computer science teachers. A computer science teacher must master informational, communicative, self-management and pedagogical competencies [5].

Information competence - computers and additional equipment (scanners, printers, modems, etc.) in secondary schools, gymnasiums, colleges, lyceums, information and communication technologies (electronic library, mail, Internet resources, chats, video conferencing, etc.) the ability to receive access to information and use information processes to teach the subject of Computer Science.

Communicative competence is a set of ways of oral and written communication with the help of pedagogical and information and telecommunication technologies [3,6].

The ideal of pedagogical education is a teacher who has become a creative person, who skillfully solves professional tasks and problems of education and training, who is capable of self-education, self-development, self-education and self-realization, who has an intellectual culture, a wealth of knowledge, spiritual stability, and competence in various fields of human activity. Only the talent of a true professional will be able to combine such concepts as science, art, pedagogy, education and improve the quality of the educational process in pedagogical activity.

Literature

1. Genike E.A. Professional competence of the teacher. - M.: September, 2008. - 176 p.
2. Glukhanyuk N.S. Psychology of professionalization of a teacher / N.S. Glukhanyuk. - Yekaterinburg: Publishing house Ros. state prof.-ped. un-ta, 2000. □ 370 p.
3. Gorelova G.G. Personality crises and the teaching profession. - M.: Moscow Psychological and Social Institute, 2004. - 278 p.
4. Gorelova G.G. Culture and personal style of pedagogical activity // Pedagogy. - 2002 No. 6. - S. 61-66.
5. Grishina I.V. Professional competence of the headmaster: theory and practice of formation: Diss ... Dr. ped. Sciences. - St. Petersburg, 2004. - 443 p.
6. Delors J. Education: a hidden treasure - UNESCO, 1996 - 283 p.

CUMHURİYETİN 100.YILINDA “ÇIRAKLIK EĞİTİMİN DÜNÜ BUGÜNÜ YARINI”ÖZLEM KARACA¹⁶⁰**ÖZET**

Mesleki eğitimin önemi doğrultusunda bu araştırmada Türkiye’de mesleki eğitimde yaşanan sorunları ortaya koymak ve olası çözüm önerileri getirmek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ve nitel araştırma desenlerinden olan, olgu bilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcılar ise amaçlı örneklem yöntemi çerçevesinde kolay ulaşılabilir örneklem tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Belirlenen yöntem ve teknik doğrultusunda araştırmanın çalışma grubu Denizli il merkezindeki meslek lisesinde görev yapan 8 meslek öğretmeninden oluşmaktadır. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmacılar mesleki eğitimde yaşanan sorunları öğrenci kaynaklı, veli kaynaklı, öğretmen kaynaklı, eğitim uygulamaları kaynaklı, fiziki ve donanım kaynaklı ve işletme kaynaklı temalar olarak kodlandırmış ve bazı sorunları şu şekilde bulmuştur. Başarısız öğrencilerin gelmesi, mezun olduğu alanda çalışmak istememesi, işletmelerde uyum sorunu ve devamsızlık, ilgisiz veli, tecrübe eksikliği, motivasyon eksikliği, stajın yetersiz olması, iş alanı olmayan yerlerde program açılması, malzeme eksikliği, fiziki planlama yanlışlıkları ve işverenin olumsuz tutumu şeklinde bulunmuştur. Araştırmacılar yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerini; öğrenci kaynaklı, veli kaynaklı, öğretmen kaynaklı, eğitim uygulamaları kaynaklı, fiziki ve donanım kaynaklı ve işletme kaynaklı temalar altında kodlayarak birtakım çözüm önerilerini şu şekilde bulmuştur. Öğrenciler sınavla alınmalı, mühendislik alımlarında meslek liselerine öncelik tanınmalı, mezunlar takip edilmeli, işbirliği arttırılmalı, tanıtımlar yapılmalı, mesleki gelişim eğitimleri yapılmalı, staj süreleri uzatılmalı, mesleki eğitimden anlayan yöneticiler atanmalı, meslek derslerinin sayısı arttırılmalı, işletmeler ekonomik destek ve donanım desteği sağlamalı, devlet desteği arttırılmalı, meslek odalarıyla ve işletmelerle işbirliği yapılmalı, bölgelerde proje okulları açılmalı ve kariyer basamakları oluşturulmalı, şeklinde sıralanmıştır. Sonuç olarak mesleki eğitim dinamik bir yapıya sahip olduğundan sürekli olarak değişim göstermektedir. Türkiye’de yıllarca mesleki eğitimin geliştirmesi yönünde politikalar izlenmiş olsa da günümüzde hala mesleki eğitimi veren okulların ve mesleki eğitim kurumlarının birtakım sorunlar yaşadığı ve bu sorunların istihdamı arttırmak ve güçlü bir ekonomiye sahip olabilmek için ivedilikle çözülmesi sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Eğitim, Nitelikli Eleman, Nitelikli İşgücü

¹⁶⁰ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, paramedik_ozlem@hotmail.com

CUMHURİYETİN 100.YILINDA “ÇIRAKLIK EĞİTİMİN DÜNÜ BUGÜNÜ YARINI”

BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

ÖZET

Mesleki eğitimin önemi doğrultusunda bu proje, Denizli’de mesleki eğitimde yaşanan sorunları ortaya koymak ve olası çözüm önerileri getirmek amaçlanmıştır. Proje nitel araştırma yöntemi ve nitel araştırma desenlerinden olan, olgu bilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Projede yer alan katılımcılar ise amaçlı örneklem yöntemi çerçevesinde kolay ulaşılabilir örneklem tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Belirlenen yöntem ve teknik doğrultusunda araştırmanın çalışma grubu Denizli il merkezindeki Vali Necati Bilican Mesleki Eğitim Merkezinde görev yapan 8 meslek öğretmeninden oluşmaktadır. Elde edilen veriler danışman tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Mesleki eğitimde yaşanan sorunları öğrenci kaynaklı, veli kaynaklı, öğretmen kaynaklı, eğitim uygulamaları kaynaklı, fiziki ve donanım kaynaklı ve işletme kaynaklı temalar olarak kodlandırılmış ve bazı sorunları şu şekilde bulmuştur. Başarısız öğrencilerin gelmesi, mezun olduğu alanda çalışmak istememesi, işletmelerde uyum sorunu ve devamsızlık, ilgisiz veli, tecrübe eksikliği, motivasyon eksikliği, stajın yetersiz olması, iş alanı olmayan yerlerde program açılması, malzeme eksikliği, fiziki planlama yanlışlıkları ve işverenin olumsuz tutumu şeklinde bulunmuştur. Yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerini; öğrenci kaynaklı, veli kaynaklı, öğretmen kaynaklı, eğitim uygulamaları kaynaklı, fiziki ve donanım kaynaklı ve işletme kaynaklı temalar altında kodlayarak birtakım çözüm önerilerini şu şekilde bulmuştur. Öğrenciler sınavla alınmalı, mühendislik alımlarında meslek liselerine öncelik tanınmalı, mezunlar takip edilmeli, işbirliği arttırılmalı, tanıtımlar yapılmalı, mesleki gelişim eğitimleri yapılmalı, staj süreleri uzatılmalı, mesleki eğitimden anlayan yöneticiler atanmalı, meslek derslerinin sayısı arttırılmalı, işletmeler ekonomik destek ve donanım desteği sağlamalı, devlet desteği arttırılmalı, meslek odalarıyla ve işletmelerle işbirliği yapılmalı, bölgelerde proje okulları açılmalı ve kariyer basamakları oluşturulmalı, şeklinde sıralanmıştır. Sonuç olarak mesleki eğitim dinamik bir yapıya sahip olduğundan sürekli olarak değişim göstermektedir. Türkiye’de yıllarca mesleki eğitimin geliştirmesi yönünde politikalar izlenmiş olsa da günümüzde hala mesleki eğitimi veren okulların ve mesleki eğitim kurumlarının birtakım sorunlar yaşadığı ve bu sorunların istihdamı arttırmak ve güçlü bir ekonomiye sahip olabilmek için ivedilikle çözülmesi sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Eğitim, Nitelikli Eleman

ABSTRACT

As for the importance of vocational education, this study aims to reveal the problems which are experienced in vocational education in Turkey and to offer possible solutions. The research was carried out using the qualitative research method and the phenomenology design, which is one of the qualitative research designs. The participants in the research were determined by using the easily accessible sampling technique within the framework of the purposeful sampling method. With the determined method and technique, the study group of the research was composed of 8 vocational teachers working in vocational high schools in the city center of Amasya. The obtained data were collected with a semi-structured interview form created by the researchers. The data obtained with the semi-structured interview form were analyzed by descriptive analysis method. The researchers coded the problems experienced in vocational education as student-based, parent-sourced, teacher-based, educational practices, physical and hardware-based, and business-related themes and found some problems as follows. It has been found that unsuccessful students do not want to work in the field they graduated from, adaptation problems and absenteeism in enterprises, disinterested parents, lack of experience, lack of motivation, insufficient internship, opening programs in places where there is no business area, lack of training materials, physical planning mistakes and negative attitude of the employer. The researchers found some solution suggestions by coding the solution suggestions for the problems under the themes of student-based, parent-sourced, teacher-based, educational practices, physical and hardware-based, and business-based themes. Students should be admitted by examination, vocational high schools should be given priority in engineering recruitment, graduates should be followed, cooperation should be increased, promotions should be made, professional development trainings should be made, internship periods should be extended, managers who understand vocational education should be appointed, the number of vocational courses should be increased, enterprises should provide economic support and equipment support, the state support should be increased, cooperation should be made with professional chambers and businesses, project schools should be opened in the regions and career steps should be established. As a result, since vocational education has a dynamic structure, it is constantly changing. Although policies towards the development of vocational education have been followed for years in Turkey, it has been concluded that vocational education schools and vocational education institutions still have some problems today and these problems are urgently resolved in order to increase employment and have a strong economy.

Keywords: Vocational Training, Qualified Personnel

BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

Mesleki eğitim, sanayi sektöründeki devrim sonrası, değişen iş piyasasının ihtiyacı olan insan kaynağını eğitmek ve ekonomik olarak gelişmek için geleneksel eğitimden farklı olarak geliştirilmiş müfredat ve öğrenme programlarını kullanan bir eğitim kurumu olarak ortaya çıkmıştır (Benavot, 1983; Grubb, 1985; Trow, 1961; akt., Özer, 2020). Alanyazında mesleki eğitim, insanın çalışma yaşamında, belirlenen bir meslekle alakalı mesleğin gerektirdiği işlevsel bilgi, beceri iş yapma alışkanlığı kazandıran ve kişinin yeteneklerini farkı yönleriyle geliştirip değiştiren bir eğitim türüdür (Aslantürk, 2014). Mesleki ve teknik eğitim ise, “bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan bir mesleğin gerektirdiği

bilgi, beceri, tavır ve meslek alışkanlıkları kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli biçimde geliştirme sürecidir” (Şahinkesen 1992; akt., Uçar ve Özerbaş, 2013). İş sektörüne uygun kaliteli eğitimin meslek içindeki insan becerilerini tüm yönleriyle geliştirdiği, istihdamı ve sosyal yaşam kalitesini arttırdığı, yenileşme ve gelişmelere öncülük ettiği, yurt içi ve yurt dışı yatırımları artırarak işsizliği azalttığı, çalışanların yüksek kazanç elde ettiği ve gelir yönünden sosyal dengeyi sağlamada önemli olduğu söylenebilir (OECD, 2010).

Günümüzde ise Türkiye’de uygulanan mesleki eğitim modeline bakıldığında, uygulanan eğitim modeli okul-ışletme ortaklığına dayalı iş birliği modelidir. Almanya, İsviçre ve Avusturya gibi ülkelerin uygulamış olduğu dual sistem yoluyla firma sahipleri mesleki ve teknik eğitimde çok büyük oranda yüklenici durumundadır. Dual sistemde mesleğe özgü beceri geliştirmeye önem verilmektedir. Böylelikle en başta üretkenlik artırılarak ek işbaşı eğitim ihtiyacı azaltılmaktadır. Diğer taraftan dual sistemde, eğitim sistemi ile iş piyasası arasındaki iş birliğini güçlendirilerek, eğitimler sonunda mezun olan öğrencilerin işe olan adaptasyonları, entegre olmaları hızlanmaktadır (Korber, 2019). Türkiye 3308 sayılı mesleki ve teknik eğitim kanunu ile birlikte, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında okuluşletme ortaklığına dayalı iş birliği modeline geçerek tekrardan yapılandırılmıştır (Adıgüzel ve Berk, 2009). Ancak, Türkiye’de hala pek çok işveren ve sanayici tarafından nitelikli ara eleman temininde sıkıntıların olması ve mevcut olan teknik elamanların iş becerileri ve yeterlilik konusunda eksik olmaları nedeniyle eleştirilerde bulunmaktadır. Buda Türkiye’nin mesleki eğitim konusunda çok yol alması gerekliliğini göstermektedir (Alkan, Suiçmez, Aydıncal ve Şahin, 2014).

Sonuç olarak mesleki eğitim ile ilgili literatürde birçok araştırma ortaya konulmuş olmasına rağmen, mesleki eğitimin dinamik bir yapı göstermesi ve son yıllarda Türkiye’nin mesleki eğitimde uyguladığı stratejileri değerlendirmek, yaşanan sorunları belirlemek ve çözüm önerileri sunmak amacıyla bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Yukarda ifade edilen açıklamalar kapsamında bu araştırmanın amacı, Denizli’de mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin gözüyle mesleki eğitimde yaşanan sorunları ortaya koymak ve olası çözüm önerileri getirmektir.

PROBLEM DURUMU

- Mezun olduğu alanda çalışmak istememesi,
- İşletmelerde uyum sorunu ve devamsızlık,
- İlgisiz veli, tecrübe eksikliği, motivasyon eksikliği,
- İş alanı olmayan yerlerde program açılması,
- Malzeme eksikliği, fiziki planlama yanlışlıkları,
- İşverenin olumsuz tutumu,
- Başarısız öğrencilerin gelmesi.

PROBLEM CÜMLESİ

- Mesleki eğitimde yaşanan sorunlar öğrenci kaynaklı mıdır?

- Mesleki eğitimde yaşanan sorunlar veli kaynaklı mıdır?
- Mesleki eğitimde yaşanan sorunlar öğretmen kaynaklı mıdır?
- Mesleki eğitimde yaşanan sorunlar eğitim uygulamaları kaynaklı mıdır?
- Mesleki eğitimde yaşanan sorunlar fiziki durum kaynaklı mıdır?
- Mesleki eğitimde yaşanan sorunlar işletme kaynaklı mıdır?
- Mesleki eğitimde yaşanan sorunlar donanım kaynaklı mıdır?

ALT PROBLEMLER

- Mesleki eğitim nedir?

-Türkiye’de mesleki eğitimde yaşanan sorunlar nelerdir?

- Türkiye’de mesleki eğitimde yaşanan sorunlara yönelik yapılması gerekenler nelerdir?

ARAŞTIRMANIN AMACI

Mesleki eğitimin önemi doğrultusunda bu araştırmada Denizli’de mesleki eğitimde yaşanan sorunları ortaya koymak ve olası çözüm önerileri getirmek amaçlanmıştır.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Türkiye’nin mesleki eğitimde uyguladığı stratejileri değerlendirmek, yaşanan sorunları belirlemek ve çözüm önerileri sunmak amacıyla bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

SAYILTILAR

- Katılımcılara danışman tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak veriler elde edilmiştir. Buradaki asıl amaç elde edilen verileri anlamlı bir yapıya ve yorumlanmış bir biçime kavuşturarak projenin hizmetine sunulmasını sağlamaktır.
- Kolay ulaşılabilir örneklem tekniği ile zaman, para ve ulaşım yönünden en kolay olan katılımcıları seçerek çalışma grubunu oluştururlar. Bu yöntemle birlikte araştırmaya katılan bireylerden olgu ve olaylar hakkında daha ayrıntılı ve derinlemesine bilgi alınmaya çalışılır. Etik kurallara dikkat edilerek çalışma grubunda yer alan öğretmen ve yöneticilerin kişisel bilgileri saklı tutulmuş ve katılımcılar K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, ve K8 şeklinde kodlanmıştır.

SINIRLILIKLAR

Bu proje;

- 2023 Kasım – 2024 Ocak dönemini kapsamaktadır. Diğer bir deyişle üç ayda tamamlanmıştır.

- Denizli ili Vali Necati Bilican Mesleki Eğitim Merkezi öğretmenlerini ve öğrencilerini kapsamaktadır. Denizli'deki diğer liseleri kapsamamaktadır.

TANIMLAR

Mesleki eğitim; toplumsal hayatın her alanında ihtiyaç duyulan mesleklerde nitelikli teknik elemanlar yetiştirilmesi için gerekli bilgi ve becerilerin verildiği eğitimidir.

Nitelikli eğitim, bireyin topluma sağlıklı bir uyum yapabilmesini, bireyde mevcut istidat ve yeteneklerin son sınıra kadar geliştirilmesini ve olumlu yönde davranış değişikliğini sağlayan eğitimidir.

İKİNCİ BÖLÜM YÖNTEM

ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma, nitel araştırma yönteminden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir.

EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmadaki katılımcılar kolay ulaşılabilir örneklem tekniğiyle belirlenmiştir.

VERİ TOPLAMA ARACI VE VERİLERİN TOPLANMASI

Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak veriler elde edilmiştir.

VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizi nitel yöntemle yapılmıştır.

Kayıt altına alınan konuşma bilgisayarda yazılı belge haline dönüştürülmüştür.

ÇALIŞMA PLANI

Proje, Kasım ve Aralık aylarında veri toplama sürecinde Vali Necati Bilican Mesleki Eğitim Merkezinde görev yapan 8 meslek öğretmeninden oluşmaktadır. Ocak ayı veri analizi ile devam etmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O. C. ve Berk, Ş. (2009). Mesleki ve teknik ortaöğretimde yeni arayışlar:

- yeterliğe dayalı modüler sistemin değerlendirilmesi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim fakültesi Dergisi, 1(1), 220-236.
- Alkan, R. M., Suiçmez, M., Aydınkal M. ve Şahin, M. (2014). Meslek yüksek okullarındaki durum: Sorunlar ve bazı çözüm önerileri. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 4(3), 133-140.
 - Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2001). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Adapazarı: Sakarya Kitabevi
 - Aslantürk, M. (2014). Türkiye’de mesleki teknik eğitimin yaşadığı sorunlar ve çözümleri konusunda mesleki eğitim yöneticileri, meslek dersleri öğretmenleri ve eğitimcilerin görüşlerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
 - Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368-388.
 - Binici, H. ve Arı, N. (2004). Mesleki ve teknik eğitimde arayışlar. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(3), 383-396.
 - Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
 - Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Geliştirilmiş 2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
 - Çelebi, M. D. ve Deliktaş, M. (2017). Meslek liselerinde yaşanan sorunlar ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ilişkisi. Kayseri örneği. Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı, 225-240.
 - Demirtaş, B. ve Küçük, M. (2008). Kız Meslek Liselerinin Günümüzdeki Sorunlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, (KEFAD) 9(3), 147-159.
 - Ergün, H. (2018). Okul müdürleri ve işveren gözüyle mesleki eğitim sorunları. Manas Sosyal araştırmalar Dergisi, 7(3), 0-0.
 - Gömleksiz, M. N. ve Erten, P. (2010). Mesleki ve teknik ortaöğretimde modüler öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler: Nitel bir çalışma. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 174-198.
 - Önerileri. Toplum ve Demokrasi, 2 (3), 181–196.
 - Gülhan, A. (2017). Meslek liseleri yöneticileri gözüyle meslek liselerinin önemi, mevcut durumu, sorunları ve çözüm önerileri. Tezsiz yüksek lisans projesi. Pamukkale Üniversitesi. Denizli.
 - Kaya, N. (2021). Meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin işletmelerdeki beceri eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. Tezsiz yüksek lisans projesi. Pamukkale Üniversitesi. Denizli.
 - Uçar, C. ve Özerbaş, M.A. (2013). Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye’deki konumu. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(2), 242-253.

AKTİF İŞGÜCÜ PİYASASI PROGRAMLARI ARACILIĞYLA NE EĞİTİMDE NE İSTİHDAMDA OLAN GENÇLERİN İŞGÜCÜNE ENTEGRASYONUNUN SAĞLANMASI

HİLAL BİLGİÇ¹⁶¹, GAMZE OKYAY SEZER¹⁶², MÜNEVVER ERTEK AVCI¹⁶³, MÜJGAN BEKDAŞ¹⁶⁴

ÖZET

Gençlerin işgücü piyasasından, eğitimden veya öğretimden kopması hem bireyler hem de toplum için önemli mali kayıplara neden olmaktadır. 2021 yılında, Türkiye genelinde ne eğitimde (örgün veya yaygın) ne istihdamda olan gençlerin (NEET'lerin) oranının yüksek olması nedeniyle doğrudan ekonomik kaybın yüksek olduğu tahmin edilmektedir. 2019 OECD verilerine göre, Türkiye OECD ülkeleri arasında en yüksek NEET oranına (%29,5) sahip olan ülkedir. Aslında, genç kadınlar arasındaki NEET oranları, Türkiye'yi diğer OECD ülkeleriyle karşılaştırıldığında en yüksek NEET oranına sahip ülke yapmaktadır. 2019 yılında, Türkiye'de genç kadınlar arasındaki NEET oranı (%41) OECD ülkeleri arasındaki en yüksek oran iken, genç erkekler arasındaki NEET oranı (%18) İtalya'dakinden (%22) daha düşüktür. Ayrıca genç erkeklerin istihdam oranı (%54) genç kadınların neredeyse iki katıdır (%28). Analizler evli ve çocuk sahibi olmanın genç kadınların NEET olma ihtimalini artırdığını, genç erkeklerin NEET olma ihtimalini ise azalttığını göstermektedir. Ülkemizde eğitime erişimde cinsiyet eşitsizliği ortadan kalkmaya yüz tutmuş olsa da işgücü alanında devam ettiği verilerden anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmanın genel amacı, toplumsal cinsiyet eşitliği odağında, mevcut işgücü piyasası ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak işgücünde, eğitimde veya öğretimde olmayan gençlerin (NEET'lerin) istihdamını artırmaktır. Bu amaç doğrultusunda ne eğitimde ne istihdamda olan 50 katılımcıya yenilikçi bir öğrenme yaklaşımıyla mesleki, genel ve sosyal konularda 12 hafta boyunca toplam 248 saat yeni bilgi ve beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu beceriler kısaca şunlardır: mesleki eğitim dersleri, mesleki İngilizce, toplam kalite yönetimi, iş sağlığı ve güvenliği, problem çözme becerileri, eleştirel düşünme, insan yönetimi, yaratıcılık, duygusal zekâ, iş birliği, inovasyon, iş görüşmesi, özgeçmiş hazırlama, öz saygı, öz güven ve öz farkındalık. Katılımcılara eğitimin başlangıcında ön test ve sonunda son test uygulanmıştır. Ardından, elde edilen veriler IBM® SPSS 26 istatistiksel paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucuna göre, ön test ve son test arasında anlamlı bir farkın (p

Anahtar Kelimeler: Genç, istihdam, eğitim, mesleki beceri, genel beceri, sosyal beceri ve kalkınma.

¹⁶¹ Dr. Öğr. Üys., Malatya Turgut Özal Üniversitesi, hilal.bilgic@ozal.edu.tr

¹⁶² Dr. Öğr. Üys., Malatya Turgut Özal Üniversitesi, gamze.okyay@ozal.edu.tr

¹⁶³ Öğr. Gör Dr., Malatya Turgut Özal Üniversitesi, munevver@ozal.edu.tr

¹⁶⁴ Öğr. Gör Dr., Malatya Turgut Özal Üniversitesi, mujgan.bekdas

AKTİF İŞGÜCÜ PİYASASI PROGRAMLARI ARACILIĞIYLA NE EĞİTİMDE NE İSTİHDAMDA OLAN GENÇLERİN İŞGÜCÜNE ENTEGRASYONUNUN SAĞLANMASI

Hilal BİLGİÇ¹⁶⁵, Gamze OKYAY SEZER¹⁶⁶, Münevver ERTEK AVCI³, Müjgan BEKDAŞ⁴

ÖZET

Gençlerin işgücü piyasasından, eğitimden veya öğretimden kopması hem bireyler hem de toplum için önemli mali kayıplara neden olmaktadır. 2021 yılında, Türkiye genelinde ne eğitimde (örgün veya yaygın) ne istihdamda olan gençlerin (NEET'lerin) oranının yüksek olması nedeniyle doğrudan ekonomik kaybın yüksek olduğu tahmin edilmektedir. 2019 OECD verilerine göre, Türkiye OECD ülkeleri arasında en yüksek NEET oranına (%29,5) sahip olan ülkedir. Aslında, genç kadınlar arasındaki NEET oranları, Türkiye'yi diğer OECD ülkeleriyle karşılaştırıldığında en yüksek NEET oranına sahip ülke yapmaktadır. 2019 yılında, Türkiye'de genç kadınlar arasındaki NEET oranı (%41) OECD ülkeleri arasındaki en yüksek oran iken, genç erkekler arasındaki NEET oranı (%18) İtalya'dakinden (%22) daha düşüktür. Ayrıca genç erkeklerin istihdam oranı (%54) genç kadınların neredeyse iki katıdır (%28). Analizler evli ve çocuk sahibi olmanın genç kadınların NEET olma ihtimalini artırdığını, genç erkeklerin NEET olma ihtimalini ise azalttığını göstermektedir. Ülkemizde eğitime erişimde cinsiyet eşitsizliği ortadan kalkmaya yüz tutmuş olsa da işgücü alanında devam ettiği verilerden anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmanın genel amacı, toplumsal cinsiyet eşitliği odağında, mevcut işgücü piyasası ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak işgücünde, eğitimde veya öğretimde olmayan gençlerin (NEET'lerin) istihdamını artırmaktır. Bu amaç doğrultusunda ne eğitimde ne istihdamda olan 50 katılımcıya yenilikçi bir öğrenme yaklaşımıyla mesleki, genel ve sosyal konularda 12 hafta boyunca toplam 248 saat yeni bilgi ve beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu beceriler kısaca şunlardır: mesleki eğitim dersleri, mesleki İngilizce, toplam kalite yönetimi, iş sağlığı ve güvenliği, problem çözme becerileri, eleştirel düşünme, insan yönetimi, yaratıcılık, duygusal zekâ, iş birliği, inovasyon, iş görüşmesi, özgeçmiş hazırlama, öz saygı, öz güven ve öz farkındalık. Katılımcılara eğitimin başlangıcında ön test ve sonunda son test uygulanmıştır. Ardından, elde edilen veriler IBM® SPSS 26 istatistiksel paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucuna göre, ön test ve son test arasında anlamlı bir farkın ($p < 0,05$) olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak, katılımcıların büyük bir oranının mesleki, genel ve sosyal konularda beceri kazandığı tespit edilmiştir. Ayrıca, eğitimin sonunda katılımcıların işgücüne entegrasyonunun sağlanmasıyla, aktif işgücü piyasası programlarıyla insana yakışır işlerde istihdam edilebilirliğinin kolaylaştığı söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Genç, istihdam, eğitim, mesleki beceri, genel beceri, sosyal beceri ve kalkınma.

ENABLING THE INTEGRATION OF YOUNG PEOPLE WHO ARE NEITHER IN EDUCATION NOR IN EMPLOYMENT INTO THE WORKFORCE THROUGH ACTIVE LABOR MARKET PROGRAMS

¹⁶⁵ Dr. Öğr. Üyesi, Malatya Turgut Özal Üniversitesi, hilal.bilgic@ozal.edu.tr

¹⁶⁶ Dr. Öğr. Üyesi, Malatya Turgut Özal Üniversitesi, gamze.okyay@ozal.edu.tr

³ Dr. Öğr. Gör, Malatya Turgut Özal Üniversitesi, munevver@ozal.edu.tr

⁴ Dr. Öğr. Gör, Malatya Turgut Özal Üniversitesi, mujgan.bekdas@ozal.edu.tr

ABSTRACT

The disengagement of young people from the labor market, education, and/or training entails enormous financial losses, both for the individual and for society. In 2021, the direct economic loss across Turkey due to the high proportion of young people neither in employment nor in education (formal nor non-formal) or training (NEETs) is estimated to be high. The 2019 OECD data shows that Turkey has the highest NEET rate (29.5%) among OECD countries. In fact, NEET rates among young women make Turkey the country that has the highest NEET rate compared to other OECD countries. In 2019, the NEET rate among young women in Turkey (41%) is the highest among the OECD countries whereas the NEET rate among young men (18%) is less than in Italy (22%). Moreover, the employment rate of young men (54%) is nearly twice as much as young women (28%). The analysis shows that being married and having children increases the probability of being NEET for young women and decreases the probability of being NEET for young men. Although gender inequality in access to education in our country is on the verge of disappearing, it is understood from the data that it continues in the field of the labor force. In this regard, the overall objective of this action is to increase the employment of young people, not in employment, education, or training (NEETs), based on current labor market needs, with a focus on gender equality. For this purpose, 50 participants, who were neither in education nor in employment, tried to gain new knowledge and skills in vocational, generic, and soft subjects for a total of 248 hours over 12 weeks with an innovative learning approach. These skills were briefly listed as follows: vocational education courses, vocational English, total quality management, occupational health and safety, problem-solving skills, critical thinking, people management, creativity, emotional intelligence, collaboration, innovation, job interview preparation, resume preparation, self-esteem, self-confidence, and self-awareness. Participants were given a pre-test at the beginning of the training and a post-test at the end. Then, the obtained data was analyzed using the IBM® SPSS 26 statistical package program. According to the analysis results, it was found that there was a significant difference ($p < 0.05$) between the pre-test and post-test. As a result, it was determined that many participants gained skills in vocational, generic, and soft subjects. In addition, it can be said that by ensuring the integration of participants into the workforce at the end of the training, their employability in decent jobs becomes easier through active labor market programs.

Keywords: Youth, employment, education, vocational skills, generic skills, soft skills, and development.

GİRİŞ

Ne Eğitimde Ne İstihdamda olan Gençler (NEET) kavramı 1990 yıllarında İngiltere’de ortaya çıkmıştır. NEET, istihdamda, eğitimde veya öğretimde olmayan anlamına gelen bir kısaltmadır ve Avrupa’da yaşları 15 ile 29 arasında değişen birçok gencin durumunu ifade etmek için kullanılır. NEET kavramının amacı, gençlerin hassas durumlarının daha iyi anlaşılmasını sağlamak ve işgücü piyasasına sorunlu erişimlerini daha iyi izlemektir (Eurofound, 2024).

2020 yılında dünya genelinde, 15-24 yaş arasındaki gençlerin beşte birinden fazlası (%22,4) Ne eğitimde, Ne de istihdamda yer almaktadır. Dahası, bu NEET’lerin üçte ikisi (%67,5) genç kadınlardan oluşmaktadır ve kadın NEET’lerin sayısı erkek NEET’lerin sayısının iki katıdır. Oysa genç

erkeklerin yedide biri (%14,0) NEET iken, genç kadınlar için bu oran üçte bire (%31,2) yakındır (Web sayfası, 2024). Ülkemizde NEET oranlarına bakıldığında durumun daha da kötüleştiği OECD verilerinden görülmektedir. 2019 OECD verilerine göre, Türkiye OECD ülkeleri arasında en yüksek NEET oranına (%29,5) sahip olan ülkedir. Aslında, genç kadınlar arasındaki NEET oranları, Türkiye'yi diğer OECD ülkeleriyle karşılaştırıldığında en yüksek NEET oranına sahip ülke yapmaktadır. 2019 yılında, Türkiye'de genç kadınlar arasındaki NEET oranı (%41) OECD ülkeleri arasındaki en yüksek oran iken, genç erkekler arasındaki NEET oranı (%18) İtalya'dakinden (%22) daha düşüktür. Ayrıca genç erkeklerin istihdam oranı (%54) genç kadınların neredeyse iki katıdır (%28). Analizler evli ve çocuk sahibi olmanın genç kadınların NEET olma ihtimalini artırdığını, genç erkeklerin NEET olma ihtimalini ise azalttığını göstermektedir. NEET'lerin büyük ve giderek artan sayılarıyla ilgili küresel endişeler, 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündem'inin bir parçası olarak NEET oranının tanınmasına yol açmıştır. Bu oran, Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi 8.6'ya yönelik ilerlemenin bir göstergesi olarak kullanılmaktadır. (ILO, 2019).

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi 8, herkes için sürdürülebilir, kapsayıcı ve sürdürülebilir ekonomik büyümeyi, tam ve üretken istihdamı ve insana yakışır işi teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bu hedefin içinde, Hedef 8.6 özellikle gençlerin işgücü piyasasında karşılaştığı zorlukları ele almaktadır. Hedef 8.6'nın amacı, 2020 yılına kadar iş veya eğitimde olmayan gençlerin oranını önemli ölçüde azaltmaktır. Bu hedef, gençlerin işgücü piyasasındaki durumunu iyileştirmeye yönelik küresel taahhüdü vurgulamakta ve genç istihdamının ekonomik büyüme ve toplumsal istikrar için kritik önem taşıdığını kabul etmektedir (Cieslik, vd., 2022)

Bu çalışmanın genel amacı, toplumsal cinsiyet eşitliği odağında, mevcut işgücü piyasası ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak işgücünde, eğitimde veya öğretimde olmayan gençlerin istihdamını artırmaktır. Bu çalışma, 2019 OECD verilerine göre, OECD ülkeleri arasında en yüksek NEET oranına (%29,5) sahip ülke olan Türkiye ve NEET oranının diğer bölgelere göre daha yüksek olduğu Doğu Anadolu bölgesindeki Malatya iline odaklanmaktadır. 2019 TÜİK yerel işgücü verilerine göre, TRB1 bölgesinde yer alan Malatya ilinin işgücüne katılım oranı kadınlar için %34,5, erkekler için %69,4 ve genel olarak %51,5'tir. Ayrıca, Malatya Valiliği tarafından sunulan rapora göre, kayıtlı iş arayanların %35,8'i ortaokul mezunu, %31,9'u ilkököl mezunu, %16,5'i lisans mezunu ve %13,1'i ön lisans mezunudur (TÜİK, 2019).

İş bulamayan gençlerin işgücü piyasasındaki fırsatlarını artırmalarının bir yolu, eğitim ve öğretim yoluyla işverenlerin değer verdiği becerileri kazanmaktır. Bu doğrultuda, yenilikçi bir öğrenme yaklaşımıyla 40 NEET'e konfeksiyon 10 NEET'e makine teknolojisi alanında yeni bilgi ve beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca katılımcıların 2020 işgücü piyasasında iyi bir yer edinebilmeleri için gerekli olan genel ve sosyal beceriler konusunda da eğitimler ve seminerler düzenlenmiştir. Ardından her katılımcıya İŞKUR İl Müdürlükleri ile yakın iş birliği içerisinde İş ve Meslek Danışmanları ile birlikte Bireysel Eylem Planları hazırlanmış uygulanmış ve bu kapsamda İş Arama Ödeneği (ve/veya taşınma teşviği sağlayarak NEET'lerin aktif iş arama süreçleri desteklenmiştir.

Bu çalışmada, verilen mesleki, genel ve sosyal eğitim ve becerilerin katılımcıların bilgi ve beceri seviyesine ne derecede katkı sağladığını tespit etmek amacı ile çalışmanın başı ve sonunda katılımcılara ön test ve son test uygulanmıştır. Ardından, elde edilen veriler IBM® SPSS 26 istatistiksel paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ardından verilen eğitim ve becerilerle mesleki anlamda gelişim gösteren kursiyerlerin insana yakışır işlerde istihdam edilebilirlikleri gözlemlenmiştir.

YÖNTEM

Çalışma kapsamında NEET'lerin eğitim programları sonucu gelişimlerinin tespit edilebilmesi için 50 katılımcıya eğitimin başlangıcında ön test ve sonunda son test uygulanmıştır. Ardından elde edilen veriler IBM® SPSS 26 istatistiksel paket programı kullanılarak tekrarlı ölçüm t-testi analizlerine tabi tutulmuş ve eğitimin etkinlik değerlendirmesi ders bazında yapılmıştır.

Tablo 1. Eğitimde verilen derslerin toplu t-testi sonuçları.

Ders	Ön Test	Son Test	Fark	Significance	T-Testi
	Başarı (%)	Başarı (%)	(%)	Anlamlılık	Açıklama
Bilgisayar destekli kalıp tasarımı	41,67	88,17	46,50	0,000	Test sonuçları anlamlı farklılık göstermektedir.
Konfeksiyon Atölyesi	27,23	69,77	42,54	0,000	Test sonuçları anlamlı farklılık göstermektedir.
Bilgisayar destekli makine elemanları tasarımı	41,5	84	42,50	0,000	Test sonuçları anlamlı farklılık göstermektedir.
Mesleki İngilizce	47,00	81,24	34,24	0,000	Test sonuçları anlamlı farklılık göstermektedir.

Makine üretim teknolojileri	30,5	52,5	22,00	0,005	Test sonuçları anlamlı farklılık göstermektedir.
Bilgi ve iletişim teknikleri	66,5	82,5	16,00	0,006	Test sonuçları anlamlı farklılık göstermektedir.
Toplam kalite yönetimi	58,56	70,38	11,83	0,000	Test sonuçları anlamlı farklılık göstermektedir.
Konfeksiyon üretim teknolojileri	47,59	59,05	11,47	0,000	Test sonuçları anlamlı farklılık göstermektedir.
İş sağlığı ve güvenliği	56,73	63,13	6,40	0,000	Test sonuçları anlamlı farklılık göstermektedir.
Genel ortalama	46,36	72,31	25,94	0,001	

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde sırasıyla, bilgisayar destekli kalıp tasarımı, konfeksiyon atölyesi, bilgisayar destekli makine elemanları tasarımı, mesleki İngilizce, makine üretim teknolojileri, bilgi ve iletişim teknikleri, toplam kalite yönetimi, konfeksiyon üretim teknolojileri ve iş sağlığı ve güvenliği derslerine ait ön test ve son test sonuçları karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Bilgisayar destekli kalıp tasarımı

Bilgisayar destekli kalıp tasarımı dersinin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılık ($p < 0.05$) vardır.

Tablo 2. Bilgisayar destekli kalıp tasarım dersine ait tanımlayıcı istatistikler.

	Descriptive Statistics		
	Mean	Std. Deviation	N
Ön Test	39,6591	13,13273	35
Son Test	86,6814	13,58934	35

Tablo 3. Bilgisayar destekli kalıp tasarım dersine ait çok değişkenli analizler.

Multivariate Tests^a

Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared
Pillai's Trace	,869	225,128 ^b	1,000	34,000	,000	,869
Wilks' Lambda	,131	225,128 ^b	1,000	34,000	,000	,869
Testler						
Hotelling's Trace	6,621	225,128 ^b	1,000	34,000	,000	,869
Roy's Largest Root	6,621	225,128 ^b	1,000	34,000	,000	,869

a. Design: Intercept Within Subjects Design: Testler, b. Exact statistic

Konfeksiyon Atölyesi

Konfeksiyon atölyesi dersinin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılık ($p < 0.05$) vardır.

Tablo 4. Konfeksiyon atölyesi dersine ait tanımlayıcı istatistikler.

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Ön Test	36,7778	12,49711	36
Son Test	98,0000	3,88403	36

Tablo 5. Konfeksiyon atölyesi dersine ait çok değişkenli analizler.

Multivariate Tests^a						
Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared
Pillai's Trace	,958	798,530 ^b	1,000	35,000	,000	,958
Wilks' Lambda	,042	798,530 ^b	1,000	35,000	,000	,958
Testler						
Hotelling's Trace	22,815	798,530 ^b	1,000	35,000	,000	,958
Roy's Largest Root	22,815	798,530 ^b	1,000	35,000	,000	,958

a. Design: Intercept Within Subjects Design: Testler, b. Exact statistic

Bilgisayarlı Makine Elemanları Tasarımı

Bilgisayarlı makine elemanları tasarımı dersinin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılık ($p<0.05$) vardır.

Tablo 6. Bilgisayarlı makine elemanları tasarımı dersine ait tanımlayıcı istatistikler.

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Ön Test	41,5000	23,21996	10
Son Test	84,0000	8,09664	10

Tablo 7. Bilgisayarlı makine elemanları tasarımı dersine ait çok değişkenli analizler.

Multivariate Tests^a							
Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	
Pillai's Trace	,781	32,111 ^b	1,000	9,000	,000	,781	
Wilks' Lambda	,219	32,111 ^b	1,000	9,000	,000	,781	
Testler	Hotelling's Trace	3,568	32,111 ^b	1,000	9,000	,000	,781
	Roy's Largest Root	3,568	32,111 ^b	1,000	9,000	,000	,781

a. Design: Intercept Within Subjects Design: Testler, b. Exact statistic

Mesleki İngilizce

Mesleki İngilizce dersinin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılık ($p<0.05$) vardır.

Tablo 8. Mesleki İngilizce dersine ait tanımlayıcı istatistikler.

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Ön Test	46,5682	20,45574	44
Son Test	81,6364	17,78959	44

Tablo 9. Mesleki İngilizce dersine ait çok değişkenli analizler.

Multivariate Tests^a						
Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared

	Pillai's Trace	,793	165,078 ^b	1,000	43,000	,000	,793
	Wilks' Lambda	,207	165,078 ^b	1,000	43,000	,000	,793
Testler	Hotelling's Trace	3,839	165,078 ^b	1,000	43,000	,000	,793
	Roy's Largest Root	3,839	165,078 ^b	1,000	43,000	,000	,793

a. Design: Intercept Within Subjects Design: Testler, b. Exact statistic

Makine Üretim Teknolojileri

Makine üretim teknolojileri dersinin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılık ($p<0.05$) vardır.

Tablo 10. Makine üretim teknolojileri dersine ait tanımlayıcı istatistikler.

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Ön Test	30,5000	9,84604	10
Son Test	52,5000	13,17616	10

Tablo 11. Makine üretim teknolojileri dersine ait çok değişkenli analizler.

Multivariate Tests ^a							
Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	
	Pillai's Trace	,601	13,570 ^b	1,000	9,000	,005	,601
	Wilks' Lambda	,399	13,570 ^b	1,000	9,000	,005	,601
Testler	Hotelling's Trace	1,508	13,570 ^b	1,000	9,000	,005	,601
	Roy's Largest Root	1,508	13,570 ^b	1,000	9,000	,005	,601

a. Design: Intercept Within Subjects Design: Testler, b. Exact statistic

Bilgi ve İletişim Teknikleri

Bilgi ve iletişim teknikleri dersinin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılık ($p<0.05$) vardır.

Tablo 12. Bilgi ve iletişim teknikleri dersine ait tanımlayıcı istatistikler.

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Ön Test	66,5000	13,75379	10
Son Test	82,5000	6,77003	10

Tablo 13. Bilgi ve iletişim teknikleri dersine ait çok değişkenli analizler.

Multivariate Tests^a							
Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	
	Pillai's Trace	,589	12,872 ^b	1,000	9,000	,006	,589
	Wilks' Lambda	,411	12,872 ^b	1,000	9,000	,006	,589
Testler	Hotelling's Trace	1,430	12,872 ^b	1,000	9,000	,006	,589
	Roy's Largest Root	1,430	12,872 ^b	1,000	9,000	,006	,589

a. Design: Intercept Within Subjects Design: Testler, b. Exact statistic

Toplam Kalite Yönetimi

Toplam kalite yönetimi dersinin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılık ($p < 0.05$) vardır.

Tablo 14. Toplam kalite yönetimi dersine ait tanımlayıcı istatistikler.

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Ön Test	60,8889	14,78209	45
Son Test	79,2222	14,69213	45

Tablo 15. Toplam kalite yönetimi dersine ait çok değişkenli analizler.

Multivariate Tests^a							
Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	
	Pillai's Trace	,613	69,686 ^b	1,000	44,000	,000	,613
Testler	Wilks' Lambda	,387	69,686 ^b	1,000	44,000	,000	,613
	Hotelling's Trace	1,584	69,686 ^b	1,000	44,000	,000	,613

Roy's Largest Root	1,584	69,686 ^b	1,000	44,000	,000	,613
--------------------	-------	---------------------	-------	--------	------	------

a. Design: Intercept Within Subjects Design: Testler, b. Exact statistic

Konfeksiyon Üretim Teknolojileri

Konfeksiyon üretim teknolojileri dersinin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılık ($p < 0.05$) vardır.

Tablo 16. Konfeksiyon üretim teknolojileri dersine ait tanımlayıcı istatistikler.

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Ön Test	48,2757	13,69156	35
Son Test	65,9109	14,06384	35

Tablo 17. Konfeksiyon üretim teknolojileri dersine ait çok değişkenli analizler.

Multivariate Tests ^a							
Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	
Pillai's Trace	,534	39,022 ^b	1,000	34,000	,000	,534	
Wilks' Lambda	,466	39,022 ^b	1,000	34,000	,000	,534	
Testler	Hotelling's Trace	1,148	39,022 ^b	1,000	34,000	,000	,534
	Roy's Largest Root	1,148	39,022 ^b	1,000	34,000	,000	,534

a. Design: Intercept Within Subjects Design: Testler, b. Exact statistic

İş Sağlığı ve Güvenliği

İş sağlığı ve güvenliği dersinin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılık ($p < 0.05$) vardır.

Tablo 18. İş sağlığı ve güvenliği dersine ait tanımlayıcı istatistikler.

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Ön Test	56,9570	10,05731	46
Son Test	68,6230	14,71637	46

TÜİK, (2019). İstihdam, İşsizlik ve Ücret. [TÜİK - Veri Portalı \(tuik.gov.tr\)](http://tuik.gov.tr), Erişim tarihi (07.06.2024).

TEŞEKKÜR

Bu çalışma AB katılım Öncesi Mali Yardım Aracı kapsamında Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmiştir. Programın operasyon faydalanıcısı Türkiye İş Kurumu'dur. Çalışmanın gerçekleştirilmesinde finansal destek sağlayan Türkiye Cumhuriyeti ve Avrupa Birliğine ve NEET'lere ulaştırılmasında ve bireysel eylem planının hazırlanmasına katkı sağlayan İŞKUR'a teşekkür ederiz.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE MESLEK LİSELERİNDE YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

MUHAMMET HANİFİ ERCOSKUN¹⁶⁷, OKAN DİŞ¹⁶⁸

ÖZET

Mesleki ve teknik eğitim, öğrencilerin temel yeterliklerinin geliştirilmesi yanında öğrencilere mesleki becerilerin kazandırılması ve öğrencilerin istihdama kazandırılması bağlamında hem teorik hem de uygulamalı eğitimin bir arada yürütüldüğü süreci ifade etmektedir (Cice & Balkar, 2020). Mesleki ve teknik eğitim kapsamında bir mesleğe ait bilgi, beceri ve uygulama yeteneklerinin bireye kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda çok yönlü bir boyuta sahip olan mesleki ve teknik eğitim bireyin bilişsel, duyuşsal, psiko motor becerilerinin bütüncül gelişimine zemin hazırlamaktadır (Alkan, Doğan & Sezgin, 2011; Altay & Üstün, 2011). Ülkelerin kalkınma düzeylerinin hızlandırılması, ülkedeki iş imkanlarının artırılması ve bir ülkenin diğer ülkelerle rekabet edebilmesi açısından mesleki ve teknik eğitim önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla eğitim politikalarının belirlenmesi noktasında mesleki ve teknik eğitime önem verilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda ülkelerin gelişimlerinde önemli bir yere sahip olan meslek ve teknik liselerde yaşanan sorunların belirlenmesi, bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi mevcut eksikliklerin ve aksaklıkların giderilmesi hususunda uygulayıcılara ve politika yapıcılara rehberlik edebilir. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de akademik başarı açısından düşük ve sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı öğrencilerin eğitim gördüğü bir kurum olarak değerlendirilmesi (Fındık ve Kavak, 2013; Vuranok, Özcan ve Çelebi, 2017) mesleki ve teknik liselerine olumsuz bir bakış açısının oluşmasına sebep olmaktadır. Bu araştırma ile okul yöneticilerinin görüşlerine göre meslek liselerinde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılı Erzurum ilinde meslek liselerinde görevli okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Verilerin toplanması için uzman görüşü ile belirlenmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada yer alan katılımcılar ölçüt örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin sorun yaşamaları ve buldukları okulda en az bir yıl görev yapmış olması ölçüt olarak alınmıştır. Gönüllü katılımcılarla yapılan görüşmelerin ses kayıtları yazıya dökülmüştür. Veri analizinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için gerekli önlemler alınmıştır. Çalışmayla ilgili bulgular, sonuçlar, tartışma ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Meslek lisesi, Meslek liselerinde yaşanan sorunlar, meslek liselerinde yaşanan sorunlara çözüm önerileri.

¹⁶⁷ Doç. Dr., , ercoskun@atauni.edu.tr

¹⁶⁸ Dr., MEB, okandis25@gmail.com

Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Meslek Liselerinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Dr. Okan DİŞ

Doç. Dr. M. Hanifi ERCOŞKUN

Öz

Bu araştırma ile okul yöneticilerinin görüşlerine göre meslek liselerinde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim yöntemi kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin meslek liselerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin zengin veriler toplamak amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yapılarak tema ve alt temalar şeklinde sunulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 öğretim yılında Erzurum ilinde görevli okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt ve kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği için gerekli önlemler alınmıştır. Meslek liselerinde yaşanan sorunlar öğrenci, öğretmen, aile-çevre, müfredat-yönetmelik ve yönetim kaynaklı sorunlar olarak sınıflandırılmıştır. Bu sorunlara yönelik çözüm önerileri belirlenmiştir. Çalışmayla ilgili bulgular, sonuçlar, tartışma ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Meslek liseleri, meslek liselerinde yaşanan sorunlar, çözüm önerileri.

Abstract

This research aims to determine the problems experienced in vocational high schools and the solution suggestions for these problems, according to the opinions of school administrators. The phenomenology method, one of the qualitative research methods, was used in the research. A semi-structured interview form was used to collect rich data about the problems experienced by school administrators in vocational high schools. The data obtained was content analyzed and presented as themes and sub-themes. The study group of the research consists of school administrators working in Erzurum in the 2023-2024 academic year. Criterion and snowball sampling methods were used to determine the participants. Necessary precautions were taken for the validity and reliability of the study. The problems experienced in vocational high schools are classified as problems arising from students, teachers, family-environment, curriculum-regulation and management. Solution suggestions for these problems have been determined. Findings, results, discussion and suggestions regarding the study are presented.

Keywords: Vocational high schools, problems experienced in vocational high schools, solution suggestions.

Giriş

Eğitime yönelik sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerileri çok boyutlu, karmaşık ve derin bir bağlama sahiptir. Aynı durum meslek liseleri için de geçerlidir. Meslek lisesinden mezun olmak demek bu liselerden mezun olan bireylerin gelecekte hangi yönlerde ilerleyeceğinin göstergesidir.

Ülkeler iş piyasasının ihtiyacı olan nitelikte ara personel ihtiyacını karşılayacak, insan iş gücü kaynağını yetiştirecek, endüstriyel teknolojiye uyum sağlayabilecek ya da yeni teknolojiler üretebilecek iş gücünü oluşturmak için iyi bir mesleki eğitim sistemine ihtiyaç duymaktadır (Gömleksiz & Erten, 2010). Mesleki eğitim, insanın iş hayatında, belirlenen bir meslekle alakalı mesleğin gerektirdiği işlevsel bilgi, beceri iş yapma alışkanlığı kazandıran ve kişinin yeteneklerini

farkı yönleriyle geliştirip değiştiren bir eğitim türü (Aslantürk, 2014) olarak tanımlanmıştır. Bu okullardan mezun olan öğrencilere yapılan emek ve harcamalara karşın, eğitim aldığı mesleğin kendine uygun olmadığını düşünüp bu mesleği yapmak istemeyebilmektedir. Bir tarafta bu okullardan mezun olan nitelikli iş elemanları kullanılmamakta ve iş piyasasında nitelikli iş gücü gerektiren mesleklerde eğitim almamış kişiler çalışabilmektedir (Ergün, 2018). Türkiye’deki mesleki eğitim politikalarına bakıldığında nicelik ve nitelik olarak yeterli durumda olmadıkları görülmüştür (Binici & Arı, 2004). Türkiye’de hala pek çok işveren ve sanayici tarafından nitelikli ara eleman temininde sıkıntılarının olması ve mevcut olan teknik elemanların iş becerileri ve yeterlilik konusunda eksik olmaları nedeniyle eleştirilerde bulunmaktadır. Buda Türkiye’nin mesleki eğitim konusunda çok yol alması gerekliliğini göstermektedir (Alkan, Suiçmez, Aydınkal & Şahin, 2014). Meslek liselerinde de akademik liselerde olduğu gibi okulun amaçlarının kazandırılması aynıdır. Ancak, bu kazanımları edindirirken okul yöneticilerinin karşılaştığı özel sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri akademik liselerden farklılık gösterebilir. Bu sorunlar farklı nedenlerden kaynaklanabilir.

2018 yılında MEB’in 2023 Eğitim Vizyonunu açıklamasıyla mesleki eğitimde yaşanan sorunların çözümüne yönelik çok yönlü adımlar atılmıştır. İş piyasasıyla kapsayıcı işbirliklerinden mesleki eğitimde ulusal standartlara uygun müfredat programların uygulanmasından, yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerin yetiştirilmesi için elit mesleki ve teknik eğitim okulların kurulmasına kadar birçok konuda proje çalışmaları uygulamaya konulmuştur (Özer, 2020). Ancak meslek liselerindeki sorunların, diğer lise türlerinden daha fazla ve farklı çeşitlerde olabileceği düşünüldüğünde bu sorunların neler olduğu, neden kaynaklandıkları ve birinci derecede bunların çözümünden sorumlu meslek liseleri yöneticilerinin görüşlerine göre araştırma yapmanın önemli olduğu düşünülerek bu çalışma meslek liselerinde gerçekleştirilmiştir. Çünkü meslek liseleri yöneticilerinin bu konudaki deneyim ve gözlemleri ilgili literatüre katkı sağlayabilecektir.

Mesleki ve teknik liselerin işlevsel olarak ne kadar yetersiz, pek çok yönetsel ve teknik soruna sahipliği olduğunu 2023 Eğitim Vizyonu’nda alınan kararlar göstermektedir (MEB, 2018). Meslek liseleriyle ilgili pek çok konu hakkında araştırma yapılmıştır. Fakat meslek liselerinin yönetsel sorunları üzerine çok fazla çalışma yapılmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmada meslek liselerinin sorunları yöneticilerin görüşlerine dayanarak ele alınmış ve sorunlar derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Bu yapılırken, meslek liselerinde bu sorunları yaşayan, gözlemleyen, bu sorunlarla baş etmek zorunda kalan yöneticilerin görüşlerine başvurulmuştur. Sonuç olarak mesleki eğitim ile ilgili literatürde birçok araştırma ortaya konulmuş olmasına rağmen, mesleki eğitimin dinamik bir yapı göstermesi ve son yıllarda Türkiye’nin mesleki eğitimde uyguladığı stratejileri değerlendirmek, yaşanan sorunları belirlemek ve çözüm önerileri sunmak amacıyla bu çalışmanın bu okullarda görev yapan yöneticiler gözünden var olan sorunların neler olduğu ve bunların çözümüne yönelik neler yapılabileceğini ortaya koyacak bir araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Yönetsel sorunları

birinci elden, doğrudan yöneticilerin deneyimledikleri ve bu sorunları çözdükleri bilindiğinden araştırma böyle planlanmıştır.

Bu araştırma meslek liselerinde yaşanan sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini okul yöneticilerinin görüşlerine göre incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- 1) Meslek liselerinde hangi sorunlar yaşanmaktadır?
- 2) Meslek liselerinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma amacını gerçekleştirmek için nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenolojik) yöntemi kullanılmıştır. Olgubilim, farkında olunan ancak derinlemesine ve detaylı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Olgubilim deseninde, araştırmacılar, görüşmecilerin araştırılan olguyu nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri, neler hissettikleri, nasıl yorumladıkları, nasıl anımsadıkları ve nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgili araştırma yaparlar (Patton, 2018).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Erzurum'da bulunan meslek liselerinde görev yapan 11 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri doygunluğuna ulaşıldığı için 11 katılımcının yeterli olacağı düşünülmüştür. Veri doygunluğuna ulaşıldığı anda araştırmanın veri toplama aşaması tamamlanır (Kerlinger & Lee, 1999). Katılımcıların belirlenmesinde önce amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Belirlenen ölçüt, okul yöneticilerinin buldukları okulda sorun yaşamalarıdır. Bu doğrultuda öncelikle okul yöneticilerine görev yaptıkları okulda sorun yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Daha sonra kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenen ve görüşmeyi kabul edenler araştırmanın nihai katılımcılarını oluşturmuştur. Olgubilim desenindeki bu araştırmada katılımcıların, bu olguya yakından ilişkili, olguyu yeterince ifade edebilecek bilgi ve deneyime sahip kişiler olmasına (Creswell, 2016; Patton, 2018) özellikle dikkat edilmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak uzman görüşü ile oluşturulan okul yöneticilerine yönelik yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olduğu (Yıldırım & Şimşek, 2016) için okul yöneticilerinin okullarında yaşadıkları sorunlara ilişkin zengin veriler toplamak amacıyla kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulurken önce literatür taraması yapılarak ve alanda çalışan okul yöneticileri ile görüşülerek araştırmanın amacına yönelik soru havuzu oluşturulmuştur. Sonra Türkçe uzmanı ve bu konu ile ilgili

uzman akademisyen görüşleri alınarak görüşme soruları netleştirilmiştir. Daha sonra pilot görüşmeler yapılarak görüşme formu uygulanmıştır. Gerekli düzenlemelerden sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu son şeklini almış ve asıl uygulamaya geçilmiştir. Görüşme formunda katılımcıların demografik özelliklerine, sınıf öğretmeni ve okul yöneticilerinin veli-okul ilişkilerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin algı ve deneyimleriyle ilgili sorular bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler 2024 yılının mart ayı içinde toplanmıştır. Öncelikle Erzurum ilinde bulunan meslek liselerine gidilip, okul yöneticileriyle ön görüşmeler yapılarak araştırmanın amacı açıklanmıştır. Gönüllü olarak görüşmeyi kabul eden katılımcılardan görüşme için randevu alınmıştır. Görüşmeye başlamadan önce ses kaydı için ayrıca izin istenmiştir. Bu ses kayıtları araştırmacılar tarafından yazıya dönüştürülmüştür. Bu işlemde sonra yazılı metinler katılımcılara gönderilip görüşme dökümlerinin görüşlerini yansıttığına yönelik onayları alınmıştır. Katılımcıların kişisel verilerinin gizliliği için her bir alıntı (Yönetici: Y) Y1, Y2, Y3... şeklinde kodlanmıştır. Elde edilen verilerin derinlemesine analiz edilebilmesi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler, kavramlar ve temalar bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenlenir ve yorumlanır. Ayrıca görüşülen bireylerin görüşlerini etkili bir biçimde yansıtmak için doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Verilerin analizinde MAXQDA 2020 nitel analiz programı kullanılmıştır. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmanın iç geçerliliğinin (inandırıcılığının) sağlanabilmesi için ana temaların ve alt temaların belirlenmesi, görüşme sonucunda verilerin analiz edilme süreci ilgili yerlerde açıklanmıştır. Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak için veriler bir araştırmacı ve başka bir uzman tarafından incelenerek analiz edilmiştir. Sonra her iki analiz karşılaştırılarak ortak ve farklı temalar oluşturulmuş ve tekrarlanma sıklıkları belirlenmiştir. Araştırmada güvenirlilik ve geçerlik ölçütlerini karşılamada doğrulanabilirliğin sağlanabilmesi için izlenen yolun ve sürecin detaylı bir şekilde belirtilmesi gerektiğinden (Lincoln, & Guba, 1985) ve verilerin aktarılabilirliğini artırmak için ayrıntılı betimleme yapılması gerektiğinden (Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993) dolayı bu araştırmada katılımcılardan elde edilen veriler detaylı olarak betimlenmiş, uygun yerlerde araştırma ile ilgili detaylı açıklamalara yer verilmiştir. Kodlayıcı güvenirliliği uyum yüzdesi formülü [$P = (Na / Na + Nd) \times 100$, P: Uyum Yüzdesi, Na: Uyum Miktarı, Nd: Uyuşmazlık Miktarı] ile hesaplanmıştır. Güvenirlilik hesaplamasında uyum yüzdesi %70 ve fazlası olmalıdır (Miles & Huberman, 1994; Hashimov, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada elde edilen kodlayıcı güvenirliliği %70'i geçtiği için çalışma güvenilir olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Meslek liselerinde yaşanan sorunlar okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda içerik analizi yapılarak tema ve alt temalar şeklinde Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 1. Mesleki liselerde yaşanan öğrenci kaynaklı sorunlara ilişkin bulgular

Öğrenci kaynaklı sorunlar	
Akademik başarısı düşük öğrencilerin gelmesi (f:9)	Y1: “Liselere geçiş sınavlarında iyi puan alan öğrenciler özellikle nitelikli okulları seçmektedir. Dolayısıyla meslek liselerine gelen öğrencilerin akademik anlamda çok başarılı olmamaları hedeflerin gerçekleştirilmesi noktasında işleri zorlaştırıyor.”
Disiplin sorunları oluşması (f:8)	Y8: “Öğrenciler kuralları hiçe sayarak istedikleri gibi davranabileceklerini düşünüyor. Kuralları hatırlatmamıza rağmen önemsemiyorlar..”
Gelecek kaygısı olmaması (f:5)	Y3: “Öğrencilerin bazılarının geleceğe yönelik herhangi bir hedef belirlemedikleri, üniversite sınavlarına sınırlı katılım sağladıkları görülmektedir.”
Ergenlik dönemi sorunları (f:5)	Y2: “Öğrenciler gelişim özellikleri bağlamında bilgi sahibi olmadıkları için yaşanan değişimler karşısında nasıl davranacaklarını bilememektedirler. Bunun sonucu kendilerini tanıma noktasında eksik kalıyorlar.”
Akran zorbalığı (f:4)	Y5: “Öğrenciler fiziksel anlamda kendilerinden daha zayıf öğrencilere fiziksel şiddet uyguluyor, onların eşyalarını alıyor ve onları tehdit ederek kimseye bir şey dememeleri noktasında baskı yapıyorlar.”
Suç oranının artması (4)	Y4: “Okullarda ve okul dışında öğrencilerin suça karışma oranlarının fazla olması karşılaştığımız sorunlar arasındadır.”
Psikolojik sorunlar (f:4)	Y3: “Öğrencilerin ruhsal anlamda problemler yaşamaları, kendilerini çevrelerinden soyutlamaları ve çevrelerine zarar vermeleri söz konusu olabiliyor.”
Zararlı madde kullanımı (f:4)	Y6: “Öğrencilerimiz çevresel faktörlerin etkisiyle ya da buldukları gruptan dışlanmamak adına zararlı madde kullanabiliyor.”
Öğrencilerin özgüven seviyesinin düşük olması (f:4)	Y9: “Okulumuzda bulunan öğrenciler kendilerine güvenmedikleri için duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorlanıyorlar.”
Devamsızlık oranının yüksekliği (f:4)	Y4: “Devam sınırı olmasına rağmen öğrenciler okula gelmemektedir. Öğrencilerin okumak istememeleri sonucu devamsızlık yapmaları önemli bir sorun olarak karşımıza çıkıyor.”
Derslere karşı ilgisizlik (f:4)	Y1: “Öğrenciler okula geldikleri halde dersleri dikkatli bir biçimde dinlemiyorlar. Ders dışı etkinlikler ile ilgileniyorlar. Ders esnasında sınıfın düzenini bozuyorlar.”
İletişim sorunları (f:3)	Y3: “Öğrenciler, arkadaşları, öğretmenleri ve çevresindeki bireylerle iletişim kurma noktasında problemler yaşıyorlar. Nezaket kurallarına uymamaları, kaba davranışlarda bulunmaları sonucu iletişimsel sorunlar yaşadıklarını gözlemliyorum.”
Teknolojik araçlar bağımlılığı (f:3)	Y10: “ Okulda yaptığımız veli toplantılarında sık sık öğrencilerin teknolojik araçlar ile uzun süre vakit geçirdikleri ifade ediliyor. Öğretmenlerimizde öğrencilerin ders esnasında telefonları ile ilgilendiklerini ve dersi dinlemediklerini söylüyor.”
Okula geç gelmenin fazla olması (f:3)	Y4: “Okula geç gelme istatistiğinin yüksek olması, özellikle ilk derslerin bölünmesi yaşanan sorunlar arasındadır. Bununla birlikte okulumuzda

	<i>taşımali eğitim olduğundan dolayı servisler farklı sebeplere (aracın bozulması, iklim şartları vb.) bağıli olarak geç gelebiliyorlar.”</i>
Dengesiz beslenme alışkanlığı (f:2)	Y2: “Görev yaptığım okulda öğrencilerin ekonomik sebeplerden dolayı yeterli beslenemediklerini düşünüyorum. Bu durum onların derslerdeki başarısını da olumsuz etkiliyor. Özellikle sabah kahvaltısı yapmadan gelmeleri kendilerini derse vermelerini engelliyor”.
Sınavların önemini kavrayamamaları (f:2)	Y9: “Öğrencilerimiz sınava katılım noktasında isteksiz davranıyorlar. Sınavlara yeterince hazırlanmadan sınavlara giriyorlar. Bu durum onların sınavlardan düşük puan almasına sebep oluyor. Sınavlara hazırlansalar akademik anlamda daha iyi olabilirler.”
Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimindeki sorunlar (f:2)	Y1: “Bazı öğrencilerimiz öğrenme güçlüğü yaşıyorlar. Bu durumu aileleri ile paylaşmamıza rağmen görmezden geliyorlar. Öğrenciyi Rehberlik Araştırma Merkezine yönlendirmek istiyoruz fakat aile etiketleneceğini düşündüğü için çocuğunu götürmek istemiyor. Problem yaşanmayacağını söylememize rağmen bizi dinlemiyor. Raporlu öğrenciler içinde destek odalarımızın ve gerekli donanımın yetersiz olması ayrı bir sorun olarak karşımıza çıkıyor.”
Öğrencilerin bölümler hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması ve okuduğu bölümü sevmemesi (f:2)	Y3: “Öğrenciler meslek liseleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmadan okula geliyor. Özellikle rehber öğretmenlerin olmadığı ortaokullarda öğrencilere liselerle ilgili rehberlik yapılmadığından öğrenciler meslek liselerinde alacakları eğitim hakkında bilgili değiller. Bölümü okula başladıktan sonra tanıma fırsatları oluyor. Fakat bazı öğrenciler bölümlerini sevmiyorlar. Sonrasında bölüm değiştirmede kontenjanın dolmasından güçlüük yaşayabiliyorlar.”
Alana yerleştirmede yeteneğin değil başarı puanlarının baz alınması (f:2)	Y7: “Meslek liseleri adından da anlaşılabilceği gibi öğrencilere belirli mesleki becerilerin kazandırıldığı okullardır. Mesleki liselere öğrenci seçiminde yetenekleri tespit edilmiyor.”
Sorumluluk bilincinin zayıflığı (f:1)	Y11: “Öğrenciler maalesef ders çalışmıyor. Ders çalışma alışkanlıkları yok. Sorumluluklarını yerine getirmede aşırı isteksizler. Verilen ödevleri (Proje ya da performans) yapmıyorlar.”

Öğrenci kaynaklı sorunlara ilişkin yönetici görüşlerinin yoğunlukla; akademik başarıları düşük öğrencilerin meslek liselerini tercih etmesi, disiplin sorunlarının fazla olması ve öğrencilerin gelecek kaygılarının olmaması yönünde olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Mesleki liselerde yaşanan öğretmen kaynaklı sorunlara ilişkin bulgular

Öğretmen kaynaklı sorunlar	
Öğretmenlerin tükenmişlik duygusu hissetmesi (f:9)	Y2: “Öğrencilerin akademik başarılarının düşüklüğü, disiplin sorunlarının fazlalığı, fiziksel ortamların yetersizliği gibi sebeplerden dolayı öğretmenler tükenmişlik hissine kapılabiliyor. Bu durum öğretmenlerin okula karşı ilgilerini azaltıyor.”
Yeterince öğretmen ataması yapılmaması (Özellikle meslek dersleri) (f:7)	Y1: “Okulumuzda ücretli öğretmenlik yapan öğretmenlerimizin sayısı fazla. Ayrıca öğretmenler ihtiyaçtan dolayı farklı branşlarda derslere giriyorlar.”
Öğretmenlerin kendini güncellememesi (f:6)	Y11: “Öğretmenler alanları ile ilgili gelişmeleri takip etmiyor. Özellikle hizmet içi eğitimlere katılımda gönülsüz davranıyorlar.”
Öğretmenler arası	Y7: “Öğretmenler kendi aralarında gruplaşıyorlar. Bu durum onların

iletişim sorunları (f:4)	<i>mesleki paylaşımında bulunmalarını da engelliyor. Zaman zaman sert tartışmaların yaşandığına şahit oluyorum.”</i>
Çevreyle yeterince iletişim kuramama (f:4)	<i>Y8: “Öğretmenlerimiz çok farklı şehirlerden geliyor. Yetiştikleri kültürler farklı. Bu durum onların görev yaptıkları bölgeye uyum sağlamalarını zorlaştırıyor.”</i>
Öğretmen sirkülasyonunun fazla olması (f:4)	<i>Y4: “Okulumuza gelen öğretmenler zorunlu hizmet sürelerinin dolmasıyla tayin istiyorlar. Sonrasında buldukları okulda görev yapmak istemiyorlar.”</i>
Aile birliğinin bozulması (f:4)	<i>Y10: “Sözleşmeli öğretmenlerin eşlerinin farklı yerlerde çalışması.”</i>
Öğretmenlerin ikamet sorunları (f:3)	<i>Y9: “Öğretmenler kiralık ev bulmakta zorluk yaşıyorlar. Birkaç öğretmen bir araya gelerek ev kiralyorlar. Bununla birlikte okulumuzun bulunduğu bölgede sosyal alanların az olmasından dolayı zorunlu hizmet süreleri bittiğinde hemen tayin istiyorlar.”</i>
Asli görevler dışında görevler verme (f:2)	<i>Y3: “Öğretmenlere görevleri dışında idare ile ilgili işlerin verilmesi (yoklama fişlerinin sisteme girilmesi vb.)”</i>
Öğretmenler üzerindeki idari baskı (f:1)	<i>Y6: “Öğretmenler bazen mobbinge maruz kalabiliyor.”</i>

Öğretmen kaynaklı sorunlara ilişkin yönetici görüşlerinin yoğunlukla; öğretmenlerin tükenmişlik duyguları hissetmesi, meslek derslerine yeterince öğretmen ataması yapılmaması ve öğretmenlerin kendilerini güncellememesi yönünde olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Mesleki liselerde yaşanan aile ve çevre kaynaklı sorunlara ilişkin bulgular

Aile ve çevre kaynaklı sorunlar	
Veli ilgisizliği (f:10)	<i>Y1: “Velilerimiz okula gelmiyor. Veli toplantıları yapmamıza, velilerimize toplantı davetiyesi göndermemize rağmen katılımın çok az olduğunu görüyoruz. Veliler öğrencilerinin okul içerisindeki durumunu merak etmiyor. Öğrencisinin takibini yapmıyor.”</i>
Velilerin eğitiminin yetersizliği (f:8)	<i>Y4: “Velilerimizin önemli bir kısmının eğitim düzeyleri oldukça düşük. Hayat boyu öğrenme kapsamında yapılan etkinliklere katılım sağlamıyorlar. Eğitim öneminin farkında değiller.”</i>
Çalışma ortamlarının yetersizliği (f:5)	<i>Y8: “Zaman zaman ev ziyaretlerinde bulunuyoruz. Öğrencilerin kendilerine ait odalarının olmaması, çalışma masalarının bulunmaması öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkiliyor.”</i>
Öğrencilerin ailelerinin işletmelerinde veya farklı işletmelerde çalışması (f:5)	<i>Y10: “Öğrencilerimiz okul dışı saatlerde ailelerinin yanında ya da herhangi bir işletmede çalışıyor. Öğrencilerin okul dışında derslerine vakit ayıramamalarının önündeki en büyük engellerden biri de herhangi bir işte çalışmalarıdır.”</i>
Çevrede rol-model olacak kişilerin olmaması (f:2)	<i>Y5: “Öğrencileri motive eden en önemli etkenlerden biri de çevrelerinde rol model olacak kişilerin olması. Fakat görev yaptığım okulda öğrencilerin ailelerinde ya da çevrelerinde rol model alacakları kişi sayısı oldukça sınırlı.”</i>
Kötü arkadaş tercihleri (f:2)	<i>Y2: “Grup dinamiği oldukça önemli. Grup üyelerinin grup normlarına uygun davranışlar sergilemeye çalışmaları istenmedik davranışların daha hızlı biçimde benimsenmesine sebep oluyor. Dolayısıyla olumsuz davranışların yaygınlaşması oldukça mümkün.”</i>

Aile ve çevre kaynaklı sorunlara ilişkin yönetici görüşlerinin yoğunlukla; velilerin ilgisizliği ve velilerin eğitim düzeylerinin yetersizliği yönünde olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Mesleki liselerde yaşanan müfredat-yönetmelik kaynaklı sorunlara ilişkin bulgular

Müfredat-Yönetmelik kaynaklı sorunlar	
Yoğun ders saati (f:7)	Y2: “Günlük ders saat sayısının ortalama 9 ders saati olması (Haftalık 40-45 ders saati arası) öğrencilerin aşırı yorulmalarına sebep oluyor. Bu durum verimliliği etkiliyor. Dikkat dağınıklığına sebep olabiliyor.”
Taşınmalı eğitim (f:5)	Y4: “Taşınmalı eğitim kapsamında okulumuza gelen öğrencilerin yorgun oldukları, zaman zaman servisi kaçırdıkları, güvenlik problemleri yaşadıkları (kaza vb.) görülüyor.”
Güvenliğin yetersiz olması (f:4)	Y1: “Okullarda güvenliğin olmaması okul ve çevresinde güvenlik sorunlarının yaşanmasına sebep oluyor.”
Son sınıfların üç gün staj yapması (f:2)	Y7: “Son sınıf öğrencilerimiz haftanın üç günü staj dolayısıyla okula gelmiyorlar. Bu durum onların okul ile olan bağlarının zayıflamasına neden oluyor.”
Öğrencilere ek puan verilmemesi (f:2)	Y11: “Üniversite sınavlarında öğrencilere alanlarına yönelik tercihlerde ek puan verilmiyor. Öğrenciler de ek puan alamadıkları için sınava girmiyorlar ya da sınava giren öğrencilerimizde tercihte bulunmuyorlar.”
12. Sınıflarda seçmeli kültür dersleri olmaması (f:1)	Y9: “Meslek liselerinde öğrencilerimiz lise son sınıfta kültür derslerini almadıkları için üniversite sınavına hazırlanmada zorluk çekebiliyorlar.”

Müfredat ve yönetmelik kaynaklı sorunlara ilişkin yönetici görüşlerinin yoğunlukla; yoğun ders saatlerinin olması ve taşınmalı eğitim kapsamında problemlerin yaşanması yönünde olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Mesleki liselerde yaşanan yönetim kaynaklı sorunlara ilişkin bulgular

Yönetim kaynaklı sorunlar	
İdari işlerin yoğunluğu (f: 8)	Y4: “Özellikle meslek liselerinde idari işler oldukça yoğun. Evrak işlerinin fazla olması idari yükü artırmaktadır.”
Gelişen teknolojiye ayak uyduramama (f:6)	Y2: “Meslek derslerinde kullanılan araç gereçlerin güncel olmamasından dolayı öğrenciler kendilerini geliştiremiyor. Mezun olduklarında iş bulma noktasında sorun yaşıyorlar.”
Arşiv işlerinin yoğunluğu (f:3)	Y1: “Mezunların geçmişe dönük evrak talep etmeleri zaman zaman işlerin aksamasına yol açıyor.”
Temrinlik malzeme yetersizliği (f:3)	Y3: “Meslek derslerinde kullanılan malzemelerin (temrinlik) temin edilmesinde aksaklıklar yaşanıyor.”
Temizlik sorunu (f:3)	Y6: “Okul binamız çok katlı. Büyük bina olmasına rağmen okulumuzda hizmetli sayısı yetersiz. Bundan dolayı temizlik ile ilgili sorunlar yaşanabiliyor.”
Fiziki imkânların yetersiz olması (f:3)	Y3: “Okulun fiziki donanımının sağlanmasında yöneticilere önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu bağlamda zaman zaman sorun yaşıyoruz.”

Derslik sayılarının yetersizliği (f:1)	Y11: “Okul binasının eski olmasından dolayı sınıflar yetersiz kalmaktadır.”
--	---

Yönetim kaynaklı sorunlara ilişkin yönetici görüşlerinin yoğunlukla; idari işlerin yoğunluğu ve okulların gelişen teknolojiye ayak uyduramaması yönünde olduğu görülmüştür.

Meslek liselerinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda içerik analizi yapılarak tema ve alt temalar şeklinde Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8, Tablo 9 ve Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 6. Mesleki liselerde yaşanan öğrenci kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin bulgular

Öğrenci kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri	
Sınavla öğrenci alınması (f:7)	Y10: “Mesleki liselerine öğrenci alınırken sınav sonuçlarına göre alım yapılabilir.”
Rehberlik çalışmaları (f:5)	Y8: “Okullarda görevli rehber öğretmenler tarafından öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak öğrencilere ve ailelerine seminerler yapılabilir.”
Mesleki rehberlik (f:4)	Y4: “Öğrencilerin geleceğe yönelik hedeflerini belirlemeleri açısından kariyer günlerinin yapılması, iş yerlerine geziler düzenlenmesi ve mesleki anlamda rehberlik yapılması çözüm olarak ifade edilebilir.”
Ders dışı etkinlik ve sosyal faaliyetlerin artırılması (f:3)	Y3: “Öğrencilerin sosyal gelişimlerini sağlamak, özgüvenlerini artırmak için gezi, gözlem gibi ders dışı etkinliklere yer verilebilir. Okulda yapılan faaliyetlerde sorumluluk verilebilir. Bu durum öğrencilerin disiplin problemlerinin azalmasına da katkı sağlayabilir.”
Aile ile iletişim (f:3)	Y6: “Eğitim sürecinin önemli paydaşlarından biri de şüphesi ailedir. Dolayısıyla suç oranlarının azaltılmasına yönelik aile ile iletişime geçilmesi ve ailenin sürece katılımının sağlanması oldukça önemlidir.”
Devamsızlık mektuplarının gönderilmesi (f:3)	Y2: “Ailelerin öğrencilerinin devamsızlıkları hakkında bilgilendirilmeleri için devamsızlık mektuplarının düzenli olarak gönderilmesi ve ailelerin bilgilendirilmesi gerekmektedir.”
Farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanmak (f:3)	Y5: “Öğretmenlerin çağdaş öğretim yöntemlerini kullanmaları ve öğrencileri merkeze almaları gerekmektedir. Bu durum öğrencilerin derslere olan ilgilerini artırabilir. Bununla birlikte öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir.”
Grup etkinlikleri ve işbirlikli çalışma (f:2)	Y1: “Öğrencilerin iletişimsel problemlerinin giderilmesi açısından grupta çalışma yapacakları ortamlar oluşturulabilir. İşbirliği gerektiren ödevler verilebilir.”
Sınırlılık (f:1)	Y1: “Öğrencilerin teknolojik araç kullanımı noktasında aileler tarafından sınırlama getirilmesi ve teknolojik araçların kullanımı ile ilgili kuralların belirlenmesi sorunun çözümünde etkili olabilir.”
Dengesiz beslenme (f:1)	Y9: “Okulda öğrencilerin sağlıklı beslenmelerine olanak tanıyacak

	<i>okulda yiyecekler verilebilir.”</i>
Etkili ders çalışma stratejilerinin kullanımı (f:1)	Y11: “ <i>Öğrencilerimiz ders çalışma stratejileri konusunda yetersiz. Öğrencilerin etkili çalışma stratejileri ile sınavlardaki başarıları artırılabilir. Bu doğrultuda öğrencilere rehberlik edilebilir.</i> ”
Alana yerleştirmede yetenek (f:1)	Y3: “ <i>Alana yerleştirmede, öğrencilerin öncelikle bölümler ve özellikleri ile ilgili bilgilendirilmesi ve gezilerin yapılması, sonrasında ilgi ve yeteneklerine uygun bölümleri tercih etmeleri sağlanabilir.</i> ”
Özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme ortamlarının geliştirilmesi (f:1)	Y7: “ <i>Öğrencilere zenginleştirilmiş eğitim ortamlarının oluşturulması gerekmektedir.</i> ”
Alan hakkında bilgi verilmesi (f:1)	Y2: “ <i>Meslek lisesine yeni başlayan öğrencilere alanların tanıtımalarının yapılması önemlidir.</i> ”
Sorumluluk bilincinin artırılması (f:1)	Y8: “ <i>Öğrencilerin toplumsal sorumluluk projelerine katılımı sağlanabilir.</i> ”

Öğrenci kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin yönetici görüşlerinin yoğunlukla; meslek liselerine sınavla öğrenci alınması, rehberlik çalışmaları ve mesleki rehberlik faaliyetlerinin yapılması yönünde olduğu görülmüştür.

Tablo 7. Mesleki liselerde yaşanan öğretmen kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin bulgular

Öğretmen kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri	
Sosyal faaliyetler (f:7)	Y1: “ <i>Öğretmenlerin birlikte eğlenceli vakit geçirebilecekleri sosyal faaliyetler yapılabilir.</i> ”
Hizmet içi ve lisansüstü eğitim (f:6)	Y4: “ <i>Öğretmenlerin yetersiz oldukları konularda hizmet içi eğitime yönlendirilmeleri kendilerini güncellemeleri açısından katkı sağlayabilir. Ayrıca öğretmenler alanlarında lisansüstü eğitim yaparak kendilerini geliştirebilirler.</i> ”
Atama yapılması (f:6)	Y1: “ <i>Öğretmen eksikliklerinin giderilmesi için ihtiyaç kadar öğretmen atamasının yapılması gereklidir.</i> ”
Uyum seminerleri (f:4)	Y3: “ <i>Öğretmenlerin görev yaptıkları bölgeye ait kültürü hakkında seminerler verilmesi, bölgeyi tanıtıcı gezilerin düzenlenmesi.</i> ”
Teşvik verilmesi (f:4)	Y10: “ <i>Zorunlu hizmet bölgelerinde görev yapan öğretmen sirkülasyonunu azaltmak için maddi teşvikler verilebilir.</i> ”
Lojman sayısının artırılması (f:3)	Y7: “ <i>Öğretmenlerin barınabilecekleri lojmanların yapılması ve mevcut lojmanların iyileştirilmesi.</i> ”

Öğretmen kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin yönetici görüşlerinin yoğunlukla; sosyal faaliyetlerin yapılması, hizmet içi ve lisansüstü eğitime teşvik edilmesi ve öğretmen ataması yapılması yönünde olduğu görülmüştür.

Tablo 8. Mesleki liselerde yaşanan aile ve çevre kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin bulgular

Aile ve çevre kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri	
---	--

Seminerlerin düzenlenmesi (f:9)	Y4: “Öğrencilerin başarılarının artırılması için aile ilgisinin önemini belirten seminerler düzenlenerek aileler bu konuda bilinçlendirilebilir.”
Yaygın eğitim (f:7)	Y1: “Eğitim düzeyi düşük velilere yaşam boyu öğrenme faaliyetleri kapsamında eğitimler düzenlenebilir.”
Yaptırım (f:4)	Y3: “Çocuk işçilerin çalıştırılması yasak olduğundan ilgili birimlerce bu iş yerlerine gerekli cezai işlemlerin uygulanması gerekir.”
Aile takibi (f:3)	Y11: “Aile ile iletişime geçilerek çocuğun takibinin sağlanması.”

Aile ve çevre kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin yönetici görüşlerinin yoğunlukla; ailelere seminerlerin düzenlenmesi ve yaygın eğitim uygulamaları ile velilerin bilinçlendirilmesi yönünde olduğu görülmüştür.

Tablo 9. Mesleki liselerde yaşanan müfredat-yönetmelik kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin bulgular

Müfredat-Yönetmelik kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri	
Sadeleştirme (f:7)	Y1: “Haftalık ders saatleri azaltılmalıdır. Bunu sağlamak için de müfredatın sadeleştirilmesi gerekiyor.”
Güvenlik görevlisi verilmesi (f:5)	Y6: “Okullarda güvenliği sağlamak için güvenlik görevlisi alımı yapılmalıdır.”
Yaz stajları (f:3)	Y4: “Son sınıfta öğrencilerin okul ile bağlarının kopmaması için yaz stajlarına önem verilmesi gerekiyor.”
Ek puan (f:2)	Y2: “Öğrencilerin üniversite sınavlarına katılımını ve motivasyonlarını artırmak için ek puan verilebilir.”
Kültür derslerine yer verilmesi (f:1)	Y3: “Mesleki liselerde son sınıfta kültür derslerine yer verilmesi üniversiteye giriş sınavlarında başarıyı artırabilir.”

Müfredat ve yönetmelik kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin yönetici görüşlerinin yoğunlukla; müfredatın sadeleştirilmesi yönünde olduğu görülmüştür.

Tablo 10. Mesleki liselerde yaşanan yönetim kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin bulgular

Yönetim kaynaklı sorunlara çözüm önerileri	
İdari işlerin azaltılması (f:8)	Y1: “Üst yönetimlerin evrak işlerinin azaltılması sağlanabilir. Böylece yöneticiler öğretmenleri ve öğrencilerine daha fazla zaman ayırabilir.”
Araç gereçlerin güncellenmesi (f:6)	Y1: “Güncel gelişmeler takip edilerek iş yerlerinde kullanılan araç gereçlerin temini sağlanmalı ve öğrenciler bu araç gereçler ile eğitim almalıdır.”
Dijital sistem (f:4)	“Mezunların evraklarının dijital sisteme işlenerek ihtiyaç duyulduğunda sistem üzerinden belgenin oluşturulması sağlanabilir.”
İşçi alımı (f:3)	Y2: “Okullarda temizlik işlerinin yapılması için işçi alımının gerçekleştirilmesi önemlidir. Bu işçilerin okul başlamadan göreve

	<i>alımları sağlanmalıdır.”</i>
Ödenek sağlanması(f:3)	Y3: “Meslek liselerinin fiziki anlamda geliştirilmesi ve temrinlik malzemelerin temini açısından daha fazla ödenek ayrılması sağlanabilir.”
Ek bina yapımı (f:1)	Y9: “Derslik sayılarının artırılmasına yönelik önlemler alınabilir. Bu doğrultuda okul arazisi uygun ise derslik sayısı artırılabilir.”

Yönetim kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin yönetici görüşlerinin yoğunlukla; idari işlerin azaltılması, araç-gereçlerin güncellenmesi ve dijital sisteme geçilmesi yönünde olduğu görülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma ile meslek liselerinde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Birinci araştırma sorusu ile meslek liselerinde yaşanan sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Meslek liselerinde yaşanan sorunların öğrenci, öğretmen, aile-çevre, müfredat-yönetmelik ve yönetim kaynaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci kaynaklı sorunlara ilişkin görüşlerin yoğunlukla; akademik başarıları düşük öğrencilerin meslek liselerini tercih etmesi, disiplin sorunlarının fazla olması ve öğrencilerin gelecek kaygılarının olmaması şeklinde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin akademik başarılarının düşük olmasında liselere giriş sınavlarında düşük puan alan öğrencilerin meslek liselerini tercih etmeleri etkili olabilir. Akademik başarıları düşük öğrencilerin kendilerini ispat etmeleri ve çevresindekilerin dikkatlerini çekmeleri için istenmedik davranışlarda bulunmaları mümkündür. Bu durum disiplin sorunlarının daha fazla yaşanmasına yol açabilir. Ergenlik döneminde yaşanan sorunlar öğrencilerin disiplin problemleri yaşamalarına sebep olabilir. Öğrencilerin kendi yeteneklerinin farkında olmaması onların kendilerini yetersiz hissetmelerine ve geleceğe yönelik hedeflerinin olmamasına neden olabilir. Avcı ve Güçray (2010) ergenlik döneminde yaşanan gelişim özelliklerinin disiplin sorunlarına yol açtığını ifade etmiştir. Kaya (2021) yaptığı çalışmada meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin alanlarıyla ilgili mesleğe yönelmediklerini, bu durumun dikkate alınması ve yetişmiş bireylerin ülke ekonomisine kazandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Ergün (2018) meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin genellikle kendi alanlarında çalışmayacaklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar yapılan araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğretmen kaynaklı sorunlara ilişkin yönetici görüşlerinin yoğunlukla; öğretmenlerin tükenmişlik duyguları hissetmesi, meslek derslerine yeterince öğretmen ataması yapılmaması ve öğretmenlerin kendilerini güncellememesi yönünde olduğu görülmüştür. Yönetici görüşlerinin alındığı okulların bazıları zorunlu hizmet bölgelerinde yer alan okullardır. Şartların zor olması öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamalarına yol açabilir. Bu durumun ortaya çıkmasında öğrencilerin akademik başarılarının düşük olması ve öğretmenlerin emeklerinin karşılığını alamadıklarını düşünmesi etkili olabilir. Öğretmenlerin kendilerini güncellememesi açısından, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine

katkı sağlayacak gelişmeleri takip etmemesi, hizmet içi eğitim faaliyetlerine yeterince ilgi göstermemesi sebep olarak ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin teknolojik gelişmelere yetişememesi de bu durum üzerinde etkili olabilir. Karateke (2015) ile Çelebi ve Deliktaş (2017) mesleki liselerde meslek öğretmenlerinin sayısının yeterli olmadığını ifade etmiştir. Bu durum mevcut araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Aile ve çevre kaynaklı sorunlara ilişkin yönetici görüşlerinin yoğunlukla; velilerin ilgisizliği ve velilerin eğitim düzeylerinin yetersizliği yönünde olduğu görülmüştür. Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması, eğitim noktasında yeterince bilinçli olmamaları çocuklarının eğitimlerine ilgisiz kalmalarına sebep olabilir. Bununla birlikte ailelerin sosyo ekonomik düzeyleri de çocuklarının eğitimlerine karşı ilgilerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir.

Müfredat ve yönetmelik kaynaklı sorunlara ilişkin yönetici görüşlerinin yoğunlukla; yoğun ders saatlerinin olması ve taşınabilir eğitim kapsamında problemlerin yaşanması yönünde olduğu görülmüştür. Haftalık ders saatlerinin 40 ders saatinden fazla olması haftalık derslerin yoğun geçmesine sebep olabilir. Taşınabilir eğitim kapsamında öğrencilerin erken saatlerde okula gitmeleri, eve daha geç ulaşmaları öğrencilerin yorgunluklarını artırabilir. Bununla birlikte mevsim ve yol şartlarına bağlı olarak ortaya çıkabilecek aksaklıklar eğitim öğretim sürecinin niteliğini olumsuz etkileyebilir. Uluğ (2019) yaptığı çalışmada mesleki liselerde haftalık ders saatlerinin fazla olduğunu ifade etmiştir.

Yönetim kaynaklı sorunlara ilişkin yönetici görüşlerinin yoğunlukla; idari işlerin yoğunluğu ve okulların gelişen teknolojiye ayak uyduramaması yönünde olduğu görülmüştür. Özellikle meslek liselerinde iş yüküne bağlı olarak yazışmaların fazla olması, üst makamlarca istenen istatistik verilerin hazırlanmasının uzun zaman alması, ihalelerin yapılması ve bunlara ilişkin evrakların hazırlanması idari işlerin yoğun olmasına neden olabilir. Mesleki liselerde atölyelerde kullanılan araç gereçlerin güncellenememesi teknolojik alt yapının gelişimi önünde engel teşkil edebilir.

İkinci araştırma sorusu ile mesleki liselerde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrenci kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin yönetici görüşlerinin yoğunlukla; mesleki liselerine sınavla öğrenci alınması, rehberlik çalışmaları ve mesleki rehberlik faaliyetlerinin yapılması yönünde olduğu görülmüştür. Siyez (2009) olumsuz öğrenci davranışları ile karşılaşan okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu davranışları azaltmada etkili olabilecek çok sayıda yöntemi denediğini belirlemiştir. Öğrencilerin motivasyonlarını artırmaya çalışmak, okulu sevdirmeye çalışmak ve sosyal etkinlikler düzenlemek bu yöntemler arasında yer almaktadır. Aslantürk (2014) mesleki lisesinden mezun olup üniversiteye yerleşmek isteyen öğrencilere ek puan verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Kaya (2021) ise, öğrencilerin mezun olduktan sonra kendi alanlarında istihdam edilebilmeleri için bazı şartların sağlanması, işletmelere kredi verilmesi ve yatırımların teşvik edilmesi gibi önlemler alınarak yetişmiş insan gücünün kullanımı

sağlanabilir demıştır. Bununla birlikte Demirtaş ve Küçük (2008) Türkiye’de nitelikli iş gücü için mesleki eğitimde uluslararası alanda geçerli olacak bir belgelendirme sisteminin hayata geçirilmesinin gerekliliğini ifade etmiştir. Adıgüzel ve Berk (2009) meslek liselerinde eğitim görmek isteyen öğrencilerin tespit edilmesi, ayrıca öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin dışında her hangi bir alan ve dalaya gitmesinin önüne geçilmesi için ilköğretimde rehberlik servislerinin mesleki eğitimi tanıtıcı etkinliklere yer verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bunun yanında Aslantürk (2014) mesleki eğitimin toplum tarafından tanınmasını sağlamak için Milli Eğitim Bakanlığına, sivil toplum kuruluşlarına, üniversitelere ve meslek odalarına büyük görevler düştüğünü ifade etmektedir.

Öğretmen kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin yönetici görüşlerinin yoğunlukla; sosyal faaliyetlerin yapılması, hizmet içi ve lisansüstü eğitime teşvik edilmesi ve öğretmen ataması yapılması yönünde olduğu görülmüştür. Özer’e (2021) göre, öğretmen becerilerinin ve niteliklerinin artırılması eğitim sisteminin kalitesini de arttırmaktadır. Mesleki eğitimde teknolojik gelişmelere ve iş piyasasındaki değişimlere paralel olarak öğretmen becerilerinin de gelişmesi önem arz etmektedir. Demirtaş ve Küçük (2008) ise, öğretmen niteliklerinin artırılması için okul-sanayi işbirliğinin artırılması ve hizmet içi eğitimlerin daha kapsamlı olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Aile ve çevre kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin yönetici görüşlerinin yoğunlukla; ailelere seminerlerin düzenlenmesi ve yaygın eğitim uygulamaları ile velilerin bilinçlendirilmesi yönünde olduğu görülmüştür. Yaşam boyu öğrenme son zamanlarda oldukça önem kazanan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda velilerin eğitim konusunda bilinçlendirilmeleri sayesinde eğitim sürecine aktif katılımları sağlanabilir.

Müfredat ve yönetmelik kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin yönetici görüşlerinin yoğunlukla; müfredatın sadeleştirilmesi yönünde olduğu görülmüştür. Müfredatın sadeleştirilmesi ve uygulama derslerine ağırlık verilmesi hedeflerin daha etkili bir biçimde gerçekleştirilmesine katkı sağlayabilir. Şahin ve Yalçın (2019) ise, 12. sınıfta verilen beceri eğitimlerinin sadece bu sınıf düzeyinde verilmesinin yetersiz olduğu belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde, Pehlivan ve Karlıklı (2018) 12. Sınıfta verilen beceri eğitiminin yetersiz olduğunu ve beceri eğitimlerinin daha alt sınıflardan başlanarak uzun zaman dilimine yayılması gerektiğini söylemişlerdir.

Yönetim kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin yönetici görüşlerinin yoğunlukla; idari işlerin azaltılması, araç-gereçlerin güncellenmesi ve dijital sisteme geçilmesi yönünde olduğu görülmüştür. Meslek liselerinde atölyelerde kullanılan araç-gereçlerin güncellenmesi öğrencilerin iş hayatında daha başarılı olmalarını kolaylaştırabilir. Sonuç itibari ile iş hayatında kullanmaları gereken araç-gereçlerle eğitim hayatında karşılaşmaları aldıkları eğitimi daha anlamlı hale getirebilir.

Tüm bu sorunlar bağlamında öneriler şu şekilde ifade edilebilir: Mesleki liselerde eğitim-öğretim hayatlarına devam eden öğrencilerin mezun olduklarında iş yaşamlarına atılmalarında sanayi

işbirliğinin yapılması ve öğrencilerin yönlendirilmesi sağlanabilir. Mesleki eğitimin üretimdeki etkisinin artırılmasına yönelik girişimlerde bulunulabilir. Mesleki eğitim sürecinde uygulama derslerine daha fazla yer verilerek öğrencilerin mesleki becerilerinin gelişimine katkı sağlanabilir. Meslek liselerine ayrılan bütçe artırılarak daha nitelikli bir eğitim ortamı oluşturulabilir. Gelişen teknoloji takip edilerek üretim odaklı eğitim yapılabilir. Meslek liselerindeki üretilen ürünlerin desteklenmesi ile üretimde devamlılık sağlanabilir. Eğitim paydaşları arasında etkili iletişim ile hedeflere ulaşılması kolaylaştırılabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, O. C., & Berk, Ş. (2009). Mesleki ve teknik ortaöğretimde yeni arayışlar: yeterliğe dayalı modüler sistemin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 220-236.
- Alkan, R. M., Suiçmez, M., Aydınkal M., & Şahin, M. (2014). Meslek yüksek okullarındaki mevcut durum: Sorunlar ve bazı çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(3), 133-140.
- Aslantürk, M. (2014). *Türkiye’de mesleki teknik eğitimin yaşadığı sorunlar ve çözümleri konusunda mesleki eğitim yöneticileri, meslek dersleri öğretmenleri ve eğitimcilerin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Avcı, R., & Güçray, S. (2010). Şiddet davranışı gösteren ve göstermeyen ergenlerin ailelerinin aile işlevleri, aile bireylerine ilişkin problemler, öfke ve öfke ifade tarzları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 45-76.
- Binici, H., & Arı, N. (2004). Mesleki ve teknik eğitimde arayışlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 383-396.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S.B. Demir Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelebi, M. D., & Deliktaş, M. (2017). Meslek liselerinde yaşanan sorunlar ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ilişkisi. *Kayseri örneği. Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı*, 225-240.
- Demirtaş, B., & Küçük, M. (2008). Kız Meslek Liselerinin Günümüzdeki Sorunlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 147-159.
- Ergün, H. (2018). Okul müdürleri ve işveren gözüyle mesleki eğitim sorunları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 191-206.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. London: Sage.
- Gömlüksiz, M. N., & Erten, P. (2010). Mesleki ve teknik ortaöğretimde modüler öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler: Nitel bir çalışma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 174-198.
- Gülhan, A. (2017). *Meslek liseleri yöneticileri gözüyle meslek liselerinin önemi, mevcut durumu, sorunları ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi. Denizli.
- Hashimov, E. (2015). Qualitative data analysis: A methods sourcebook and the coding manual for qualitative researchers. *Technical Communication Quarterly*, 24(1), 109-112. <https://doi.org/10.1080/10572252.2015.975966>

- Karateke, T. (2015). İmam-hatip liselerinde idarecilerin karşılaştıkları sorunlara yönelik nitel bir çalışma. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (5), 145-171.
- Kaya, N. (2021). *Meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin işletmelerdeki beceri eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi. Denizli.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (1999). *Foundations of behavioral research*. New York: Harcourt College Publishers.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- MEB (2018). *Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi*. Kasım. No:1.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Özer, M. (2020). *Mesleki eğitimde paradigma değişimi Türkiye'nin mesleki eğitimle imtihanı*. (1. Baskı). İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Pehlivan, A., & Karlıklı, M. (2018). Ortaöğretim kurumlarında verilen muhasebe eğitiminin muhasebecilik mesleğine uygunluğunun değerlendirilmesi. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 151-165.
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 67-80.
- Şahin, A. & Yalçın, H. (2019). *Meslek lisesi öğrencilerinin işletmelerdeki beceri eğitimi*. 4. Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Sempozyumu Bildirim Kitabı, 224-235.
- Uluğ, Z. A. (2019). *Yönetici görüşlerine göre meslek liselerinin sorunları ve çözüm önerileri (Esenyurt ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. İstanbul.
- Ulutan, R. (2019). *Muhasebe meslek mensuplarının ortaöğretim muhasebe alanı beceri eğitimine bakış açıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Üstün, A., & Yiğit, A. (2022). *Mesleki eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri*. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences (JOSHAS)*, 54, 827-839
10.29228/JOSHAS.63315.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ: ŞIRNAK İLİ ÖRNEĞİ

ESER KARAL¹⁶⁹, ŞEFİK BİRMAN¹⁷⁰, LOKMAN BİRLİK¹⁷¹

ÖZET

Tükenmişlik, son yıllarda birçok araştırmanın odak noktası olan popüler bir kavram haline gelmiştir. Kişinin enerji, güç ve kaynaklarını aşan talepler yüzünden başarısızlığa, yıpranmaya ve tükenmeye uğraması olarak tanımlanır. Yöneticilerin işleri nedeniyle kendilerini sürekli güncellemeleri gerektiği, teknolojideki ve teknoloji kullanımındaki hızlı değişimlere uyum sağlamakta güçlük çektikleri, yöneticilikte toplumlar arası farklılıklar ve önyargılar, yaşanan ekonomik sıkıntılar, onların streslerini yükselten ve kendilerini meslekte tükenmiş hissetmelerine neden olan önemli faktörler arasındadır. Bu kapsamda bu araştırmanın temel amacı, okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, hizmet süresi, eğitim düzeyi, eğitim kademesi, okulda bulunan yönetici sayısı, yöneticiliği seçme nedeni, görevli olduğu okuldaki öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çalışmanın örneklemini Şırnak ilinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü bir şekilde katılım sağlayan 151 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Katılımcıların 28' i kadın ve 123' ü ise erkek yöneticidir. Bu çalışmada betimsel bir araştırma olup, nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanan katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için Kişisel Bilgi Formu (KBF) ve katılımcıların tükenmişlik düzeylerini belirlemek için Maslach ve Jackson (1981) tarafından oluşturulan, Ergin (1992) tarafından Türkçeye çevrilen Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE) kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 23.0 kullanılmıştır. Yapılan analizde veriler normal dağılım gösterdiğinden Parametrik hipotez testlerinin kullanılmasına kararlaştırılmıştır. İki grubun karşılaştırılması için T-testi ve grupların karşılaştırmaları için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken güven aralığı %95 olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında okul yöneticilerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Medeni durum değişkenine bakıldığında duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Katılımcıların duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının eğitim düzeyi ve hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında katılımcıların eğitim kademesi değişkenine bakıldığında duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular ilgili alan yazın ışığında tartışılarak öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Tükenmişlik, mesleki tükenmişlik, okul yöneticiliği.

¹⁶⁹ Uzm., Silopi Rehberlik Ve Araştırma Merkezi, karaleser@hotmail.com

¹⁷⁰ Öğretmen, Silopi Öğretmenevi, sefikbirman@gmail.com

¹⁷¹ Öğretmen, Silopi Öğretmenevi, lokmannbirlik@gmail.com

OKUL YÖNETİCİLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ: ŞIRNAK İLİ ÖRNEĞİ

Eser KARAL¹⁷², Şefik BİRMAN¹⁷³, Lokman BİRLİK³

ÖZET

Tükenmişlik, son yıllarda birçok araştırmmanın odak noktası olan popüler bir kavram haline gelmiştir. Kişinin enerji, güç ve kaynaklarını aşan talepler yüzünden başarısızlığa, yıpranmaya ve tükenmeye uğraması olarak tanımlanır. Yöneticilerin işleri nedeniyle kendilerini sürekli güncellemeleri gerektiği, teknolojideki ve teknoloji kullanımındaki hızlı değişimlere uyum sağlamakta güçlük çektikleri, yöneticilikte toplumlar arası farklılıklar ve önyargılar, yaşanan ekonomik sıkıntılar, onların streslerini yükselten ve kendilerini meslekte tükenmiş hissetmelerine neden olan önemli faktörler arasındadır. Bu kapsamda bu araştırmanın temel amacı, okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, hizmet süresi, eğitim düzeyi, eğitim kademesi, okulda bulunan yönetici sayısı, yöneticiliği seçme nedeni, görevli olduğu okuldaki öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çalışmanın örneklemini Şırnak ilinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü bir şekilde katılım sağlayan 151 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Katılımcıların 28' i kadın ve 123' ü ise erkek yöneticidir. Bu araştırmada betimsel bir araştırma olup, nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 23.0 kullanılmıştır. Yapılan analizde veriler normal dağılım gösterdiğinden Parametrik hipotez testlerinin kullanılmasına kararlaştırılmıştır. İki grubun karşılaştırılması için T-testi ve grupların karşılaştırmaları için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken güven aralığı %95 olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında okul yöneticilerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Tükenmişlik, mesleki tükenmişlik, okul yöneticiliği.

¹⁷² Uzman Psikolojik Danışman, Silopi Rehberlik ve Araştırma Merkezi, karaleser@hotmail.com

¹⁷³ Öğretmen, Şefik BİRMAN, Silopi Öğretmenevi, sefikbirman@gmail.com

³ Öğretmen, Lokman BİRLİK, Silopi Öğretmenevi, lokmanbirlik@gmail.com

EXAMINING THE BURNOUT LEVELS OF SCHOOL ADMINISTRATORS IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES: THE CASE OF ŞIRNAK PROVINCE

ABSTRACT

Burnout has become a popular concept that has been the focus of much research in recent years. It is defined as failure, wear and tear, and exhaustion due to demands exceeding one's energy, strength, and resources. The fact that managers need to constantly update themselves due to their work, that they have difficulty in adapting to rapid changes in technology and the use of technology, inter-societal differences and prejudices in management, and economic difficulties are among the important factors that increase their stress and cause them to feel exhausted in the profession. In this context, the main purpose of this research is to examine the burnout levels of school administrators in terms of different variables. In this context, it is aimed to reveal whether school administrators show a significant difference according to the variables of gender, age, marital status, length of service, level of education, level of education, number of administrators in the school, reason for choosing the administration, number of teachers and number of students in the school they work for. The sample of this study consists of 151 school administrators working in Şırnak province and participating in the research voluntarily. 28 of the participants are female and 123 are male managers. This research is a descriptive research and a causal comparison model was used. SPSS 23.0 was used to analyze the research data. Since the data showed normal distribution in the analysis, it was decided to use parametric hypothesis tests. T-test was used to compare two groups and one-way analysis of variance (ANOVA) was used to compare groups. When analyzing the data, the confidence interval was determined as 95%. Looking at the results of the research, it was concluded that there was no significant difference in the emotional exhaustion, depersonalization and personal accomplishment sub-dimensions of school administrators according to the gender variable.

Key Word: Professional burnout, management, school.

1.GİRİŞ

İnsanlar hayatlarının büyük bir kısmını çalışarak geçirmektedirler. 21. Yüzyılın getirdiği yenilik ve değişiklikler, bireylerin kendilerini sürekli olarak geliştirmelerini gerektirmektedir. Yaşam, insanlara durmadan hareket etmeyi ve bir şeylere ulaşmayı zorunlu kılmaktadır. İş yerleri, insanlar için stresin nedeni ve taşıyıcısı olmaktadır. İş stresi, bireylerin kişisel hayatlarında karşılaştıkları zorluklar ve sorunlar ile birleştiğinde gerek bireysel gerekse örgütsel düzeyde önemli sorunlar yaratmaktadır (Işıkhani, 2004; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Bu noktada karşımıza mesleki tükenmişlik kavramı çıkmaktadır.

Freudenberger 1970'li yıllarda tükenmişliği akademik bir kavram olarak tanımlamış olduğu bir olgudur. Araştırmacı, "gönüllü sağlık çalışanlarında görülen yorgunluk, enerji eksikliği, hayal kırıklığı, güdülenme azalması ve işten ayrılma ile ilgili bir durum" olarak tükenmişlik kavramını gündeme getirmiştir. Tükenmişlik, son yıllarda birçok araştırmanın odak noktası olan popüler bir kavram haline gelmiştir (Avcı ve Seferoğlu, 2011, s. 13). Maslach ve arkadaşları, Freudenberger ile bağlantısız bir şekilde, Kaliforniya'da insanlarla doğrudan iletişim gerektiren işlerde çalışanların duygusal problemlerini nasıl aştıklarını bilişsel yöntemler kullanarak incelemişlerdir (Schaufeli, Leiter ve Maslach, 2009).

Tükenmişlik, Freudenberger (1974, s. 159)'in "kişinin enerji, güç ve kaynaklarını aşan talepler yüzünden başarısızlığa, yıpranmaya ve tükenmeye" uğraması olarak tanımladığı bir kavramdır. Ancak Maslach ve arkadaşlarının tükenmişlik kavramı için ortaya koydukları tanım ve oluşturdukları model daha çok kabul görmektedir. Maslach (2003)'e göre tükenmişlik, iş yerindeki stresli faktörlere karşı uzun vadede gelişen psikolojik bir sendromdur ve çalışan ile iş arasındaki uyum sorununun neden olduğu kronik bir gerilim halidir. Kavla (1998) ise tükenmişliği, negatif bir deneyim olarak tanımlamakta ve kişi ile çevresi arasındaki etkileşimin bir sonucu olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılar tükenmişliğin; Beklentiler, tutumlar, güdüler ve duygular gibi bireysel unsurları içeren içsel bir psikolojik deneyim olduğu konusunda hemfikirdirler (Tümekaya, 1999; Ağaoğlu, Ceylan, Kasım ve Madden, 2004; Gökçakan, Z., & Özer, R. (1999).

Tükenmişlik, Maslach tarafından duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı olarak adlandırılan üç boyutlu bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Buna göre, psikolojik ihtiyaçlarına yeterince karşılık bulamayan çalışanlar duygusal olarak tükenmeye başlamaktadır (Maslach ve Jackson, 1981). İş yerindeki fazla taleplerle mücadele edemeyen çalışanlar, verdikleri hizmete karşı ilgisizleşerek uzaklaşmakta; buldukları toplum ve kuruma katkıda bulunma beklentileri ile gerçek davranışları arasındaki çelişkiyi görmekte ve kişisel başarılarının yeterli olmadığını hissetmektedir (Cordes ve Dougherty, 1993).

Çalışarak hayatlarının büyük bir kısmını geçiren bireylerde tükenmişlik belirtilerine yol açan örgütsel ve bireysel birçok faktör vardır. Demografik nitelikler (Cinsiyet, yaş, medeni hal, çalışma süresi gibi) ve çalışanların kişilik özellikleri gibi bireye özgü birçok faktör, tükenmişliği etkileyen bireysel faktörlerdir. Bireysel faktörlerin yanında, örgütsel faktörler (iş yükü, kontrol, ödüller, çalışma arkadaşları, adalet ve değerler gibi) de çalışanların tükenmişlik seviyelerinin değişmesine sebep olmaktadır (Leiter ve Maslach, 2005). Yöneticilerin işleri nedeniyle kendilerini sürekli güncellemeleri gerektiği, teknolojideki ve teknoloji kullanımındaki hızlı değişimlere uyum sağlamakta güçlük çektikleri, yöneticilikte toplumlar arası farklılıklar ve önyargılar, yaşanan ekonomik sıkıntılar, onların streslerini yükselten ve kendilerini meslekte tükenmiş hissetmelerine neden olan önemli faktörler arasındadır.

Yöneticilik yalnız kişiyi ilgilendiren bir durum olmaktan çok çalışanların tümünü de ilgilendiren bir kariyer basamağıdır. Bundan dolayı kurumların geleceğini şekillendirmede yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri yol gösterici olacaktır. Buradan hareketle yaptığımız çalışma ile elde edilen sonuçların, yöneticilerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin ortaya koyacağı düşüncesiyle önemli görülmektedir

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı, okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, hizmet süresi, eğitim düzeyi, eğitim kademesi, okulda bulunan yönetici sayısı, yöneticiliği seçme nedeni, görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı ve görev yaptığı okuldaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Mesleki tükenmişlik konusu son zamanlarda sıklıkla çalışan bir konu haline gelip literatürde farklı değişkenlerle yapılan çalışmalara rastlanmaktadır. Araştırmanın yöneticilerin yöneticilikte, olumsuzluklardan dolayı yaşadıkları sorunların giderilmesine dönük olarak eğitim politikaları üretilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırma Problemleri

Bu çalışmada yukarıda belirtilen genel amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre mesleki tükenmişlik düzeylerinde fark var mıdır?
2. Okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre mesleki tükenmişlik düzeylerinde fark var mıdır?
3. Okul yöneticilerinin medeni durum değişkenine göre mesleki tükenmişlik düzeylerinde fark var mıdır?
4. Okul yöneticilerinin hizmet süresi değişkenine göre mesleki tükenmişlik düzeylerinde fark var mıdır?
5. Okul yöneticilerinin eğitim düzeyi değişkenine göre mesleki tükenmişlik düzeylerinde fark var mıdır?

6. Okul yöneticilerinin çalıştığı eğitim kademesi değişkenine göre mesleki tükenmişlik düzeylerinde fark var mıdır?
7. Okul yöneticilerinin okulda bulunan yönetici sayısı değişkenine göre mesleki tükenmişlik düzeylerinde fark var mıdır?
8. Okul yöneticilerinin yöneticiliği seçme nedeni değişkenine göre mesleki tükenmişlik düzeylerinde fark var mıdır?
9. Okul yöneticilerinin görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre mesleki tükenmişlik düzeylerinde fark var mıdır?
10. Okul yöneticilerinin görev yaptığı okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre mesleki tükenmişlik düzeylerinde fark var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, tanımlayıcı bir çalışmadır ve çalışmada sebepli karşılaştırma yöntemi uygulanmıştır. Bu çalışma yönteminde, çeşitli durumların etkenleri ve etkileri için herhangi bir müdahale yapılmamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

2.2.. Çalışma Grubu

Bu çalışma, Şırnak ilinde ve ilçelerinde bulunan çeşitli eğitim kuruluşlarında ve seviyelerinde çalışan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmış olan okul yöneticilerinden meydana gelmektedir.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

Değişken		F	%
Cinsiyet	Kadın	28	18,5
	Erkek	123	81,5
Yaş	21-30	40	26,5
	31-40	88	58,3
	41-50	17	11,3
	51-60	6	4,0
Medeni Durum	Evli	98	64,9
	Bekâr	53	35,1
Hizmet Süresi	0-5	34	22,5
	6-10	70	46,4
	11-15	30	19,9

	16 ve üstü	17	11,3
Eğitim düzeyi	Lisans	120	79,5
	Yüksek lisans	31	20,5
Çalıştığı eğitim kademesi	Okulöncesi	21	13,9
	İlkokul	53	35,1
	Ortaokul	39	25,8
	Lise	34	22,5
	Diğer	4	2,6
Okulda bulunan yönetici sayısı	1	4	2,6
	2	69	45,7
	3	46	30,5
	4	21	13,9
	5	11	7,3
Yöneticiliği seçme nedeni	İlgi	59	39,1
	Yetenek	15	9,9
	Ekonomik	20	13,2
	Statü	23	15,2
	Diğer	34	22,5
Okuldaki öğretmen sayısı	0-15	55	36,4
	16-30	51	33,8
	31-45	26	17,2
	46 ve üstü	19	12,6
Okuldaki öğrenci sayısı	0-150	33	21,9
	151-500	55	36,4
	501-1000	49	32,5
	1001-1500	12	7,9
	1501 ve üstü	2	1,3

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 28'i (%18,5) kadın ve 123'ü (%81,5) erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların 40'ı (%26,5) 21-30 yaş aralığında, 88'i (%58,3) 31-40 yaş aralığında, 17'si (%11) 41-50 yaş aralığında ve son olarak 6'sı (%4,0) 51-60 yaş aralığındadır. Katılımcıların 98'i (%64,9) evli ve 53'ü (%35,1) bekar'dır. Araştırmaya katılanların 34'ü (%22,5) 0-5 yıl, 70'i (%46,4) 6-10 yıl, 30'u (%19,9) 11-15 yıl ve 17'si (%11,3) 16 yıl ve üstü hizmet süresine sahiptir. Katılımcıların eğitim düzeyine bakıldığında 120'si (%79,5) lisans ve 31'i (%20,5) yüksek lisans mezunudur.

Katılımcıların 21'i(%13,9) okulöncesi, 53'ü (%35,1) ilkokul, 39'u (%25,8) ortaokul, 34'ü (%22,5) lise ve 4'ü(%2,6) diğer eğitim kademelerinde çalışmaktadır. Okulda bulunan yönetici sayısına bakıldığında katılımcıların 4'ü (2,6) 1 kişi, 69'u (%45,7) 2 kişi, 46'sı (%30,5) 3 kişi, 21'i (%13,9) 4 kişi ve son olarak 11'i (%7,3) 5 kişi olarak çalışmaktadır. Katılımcıların 59'u (%39,1) ilgi, 15'i (%9,9) yetenek, 20'si (%13,2) ekonomik, 23'ü (%15,2) statü ve son olarak 34'ü (%22,5) diğer nedenlerden dolayı yöneticiliği seçmiştir. Okuldaki öğretmen sayısına bakıldığında katılımcıların 55'i (%36,4) 0-15 öğretmen, 51'i (%33,8) 16-30 öğretmen, 26'sı (%17,2) 31-45 ve son olarak 19'u (%12,6) 46 ve üstü öğretmen olan bir okulda çalışmaktadır. Son olarak okuldaki öğrenci sayısına bakıldığında katılımcıların 33'ü (%21,9) 0-150 öğrenci, 55'i (%36,4) 151-500 öğrenci, 49'u (%32,5) 501-1000

öğrenci, 12'si (%7,9) 1001-1500 öğrenci ve 2'si (%1,3) 1501 ve üstü öğrenci olan bir okulda çalışmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada araştırmacının hazırladığı Kişisel Bilgi Formu ve Maslach ve Jackson (1981) tarafından oluşturulan Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmanın çalışma grubunun bazı değişkenlerini belirlemek için araştırmacının oluşturduğu bir form vardır. Formda, cinsiyet, medeni hal, eğitim seviyesi, çalışılan eğitim seviyesi, mesleki deneyim, kurumdaki yönetici sayısı, yönetici olma tercihi, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayıları ile ilgili 10 soru bulunmaktadır.

2.3.2. Maslach tükenmişlik envanteri (MTE)

Maslach ve Jackson (1981) tarafından oluşturulan ve Ergin (1992) tarafından Türkçeye çevrilen envanter 22 soru ve 3 alt ölçekten meydana gelmektedir. Alt ölçekler duygusal yorgunluk, duyarsızlık ve kişisel başarı olarak adlandırılmıştır. 7 dereceli likert tipine göre değerlendirilmiş olup Duygusal Yorgunluk ve Duyarsızlık alt ölçekleri puanlarının yüksek olması "Tükenmişliğin Yüksek Seviyede" olduğunu, Kişisel Başarı alt ölçeği puanının düşük olması "Tükenmişliğin Yüksek Seviyede" olduğunu göstermektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışma verilerinin değerlendirilmesinde SPSS 23.0 programı kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda normallik varsayımı karşılandığı için parametrik testlerden t-Test ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Veriler değerlendirilirken güven aralığı %95 olarak alınmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarının cinsiyete göre ilişkisiz örneklem için t-Testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarının **cinsiyete** göre oluşturulan gruplar açısından t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
Duygusal Tükenme	Kadın	28	24,1220	7,69243		
	Erkek	123	23,2500	8,24003	,534	,645
Duyarsızlaşma	Kadın	28	10,6829	3,88211		
	Erkek	123	10,6071	4,59742	,090	,115
Kişisel başarı	Kadın	28	29,8293	4,71779		
	Erkek	123	28,9286	5,74088	,874	,303

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyet değişkenine ait t-Testi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin duygusal tükenme ($t=, 534$; $p > .05$), duyarsızlaşma ($t=, 090$; $p > .05$) ve kişisel başarı ($t=, 874$; $p > .05$) alt boyutlarının anlamlı biçimde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Tablo 3. Tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarının **medeni duruma** göre oluşturulan gruplar açısından t-testi sonuçları

	Medeni Durum	N	X	SS	t	p
Duygusal Tükenme	Evli	98	24,59	7,44		
	Bekâr	53	22,79	8,29	1,361	,202
Duyarsızlaşma	Evli	98	10,35	3,24		
	Bekâr	53	11,24	5,12	-1,303	,000
Kişisel başarı	Evli	98	30,04	4,00		
	Bekâr	53	28,96	6,24	1,290	,004

Tablo 3 incelendiğinde medeni durum değişkenine ait t-Testi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin duygusal tükenme ($t= 1,361$; $p > .05$) alt boyutunda anlamlı biçimde farklılaşmadığı, duyarsızlaşma ($t=, -1,303$; $p < .05$) ve kişisel başarı ($t=, 1,290$; $p < .05$) alt boyutlarının anlamlı biçimde farklılaştığı bulunmuştur.

Tablo 4. Tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarının **eğitim düzeyine** göre oluşturulan gruplar açısından t-testi sonuçları

	Eğitim Düzeyi	N	X	SS	t	p
Duygusal Tükenme	Lisans	120	23,78	7,80		
	Yüksek Lisans	31	24,64	7,74	-,549	,968
Duyarsızlaşma	Lisans	120	10,76	4,14		
	Yüksek Lisans	31	10,29	3,46	,589	,095
Kişisel Başarı	Lisans	120	29,37	4,95		
	Yüksek Lisans	31	30,77	4,66	-1,418	,236

Tablo 4 incelendiğinde eğitim düzeyi değişkenine ait t-Testi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin duygusal tükenme ($t=, -549$; $p > .05$), duyarsızlaşma ($t=, 589$; $p > .05$) ve kişisel başarı ($t=, -1,418$; $p > .05$) alt boyutlarının anlamlı biçimde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Tablo 5. Tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarının **görev yapılan eğitim kademesine** göre ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Duygusal Tükenme	Gruplar Arası	1201,002	4	300,251	5,571	,000
	Gruplar içi	7868,759	146	53,896		
	Toplam	9069,762	150			
	Gruplar Arası	98,779	4	24,695	1,560	,188

Duyarsızlaşma	Gruplar içi	2310,665	146	15,826		
	Toplam	2409,444	150			
	Gruplar Arası	69,283	4	17,321		
Kişisel Başarı	Gruplar içi	3554,491	146	24,346	,711	,585
	Toplam	3623,775	150			

Tablo 5 incelendiğinde, tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarından duygusal tükenmenin görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($F= 5,571$, $p < .05$). Tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarından duyarsızlaşma ($F= 1,560$, $p > .05$) ve kişisel başarının ($F= ,711$, $p < .05$) görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 6. Tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarının **hizmet süresine** göre ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Duygusal Tükenme	Gruplar Arası	369,142	3	123,047	2,079	,106
	Gruplar içi	8700,619	147	59,188		
	Toplam	9069,762	150			
Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	62,774	3	20,925	1,311	,273
	Gruplar içi	2346,670	147	15,964		
	Toplam	2409,444	150			
Kişisel Başarı	Gruplar Arası	49,573	3	16,524	,680	,566
	Gruplar içi	3574,202	147	24,314		
	Toplam	3623,775	150			

Tablo 6 incelendiğinde, tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarından duygusal tükenme ($F= 2,079$, $p > .05$), duyarsızlaşma ($F= 1,11$, $p > .05$) ve kişisel başarının ($F= ,680$, $p < .05$) hizmet süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 7. Tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarının **okuldaki yönetici sayısına** göre ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Duygusal Tükenme	Gruplar Arası	713,013	4	178,253	3,114	,017
	Gruplar içi	8356,749	146	57,238		
	Toplam	9069,762	150			

	Gruplar Arası	99,220	4	24,805		
Duyarsızlaşma	Gruplar içi	2310,223	146	15,823	1,568	,186
	Toplam	2409,444	150			
	Gruplar Arası	154,318	4	38,580		
Kişisel Başarı	Gruplar içi	3469,456	146	23,763	1,623	,171
	Toplam	3623,775	150			

Tablo 7 incelendiğinde, tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarından duygusal tükenmenin okuldaki yönetici sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (F= 3.114, p < .05). Duyarsızlaşma (F= 1,568, p > .05) ve kişisel başarının (F= 1,623, p < .05) okuldaki yönetici sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 8. Tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarının **yöneticiliği seçme nedenine** göre ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplar Arası	881,191	4	220,298		
Duygusal Tükenme	Gruplar içi	8188,571	146	56,086	3,928	,005
	Toplam	9069,762	150			
	Gruplar Arası	123,596	4	30,899		
Duyarsızlaşma	Gruplar içi	2285,848	146	15,656	1,974	,102
	Toplam	2409,444	150			
	Gruplar Arası	113,741	4	28,435		
Kişisel Başarı	Gruplar içi	3510,034	146	24,041	1,183	,321
	Toplam	3623,775	150			

Tablo 8 incelendiğinde, tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarından duygusal tükenmenin yöneticiliği seçme nedenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir (F= 3, 928, p < .05). Duyarsızlaşma (F= 1,974, p > .05) ve kişisel başarının (F= 1,183, p < .05) yöneticiliği seçme nedenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 9. Tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarının **okuldaki öğretmen sayısına** göre ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplar Arası	486,928	3	162,309	2,780	,043

Duygusal Tükenme	Gruplar içi	8582,834	147	58,387		
	Toplam	9069,762	150			
Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	70,438	3	23,479	1,476	,224
	Gruplar içi	2339,006	147	15,912		
	Toplam	2409,444	150			
Kişisel Başarı	Gruplar Arası	3,739	3	1,246	,051	,985
	Gruplar içi	3620,036	147	24,626		
	Toplam	3623,775	150			

Tablo 9 incelendiğinde, tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarından duygusal tükenmenin okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir (F= 2,780, p < .05). Duyarsızlaşma (F= 1,476, p > .05) ve kişisel başarının (F= ,051, p < .05) okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 10. Tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarının **okuldaki öğrenci sayısına** göre ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Duygusal Tükenme	Gruplar Arası	875,285	4	218,821	3,899	,005
	Gruplar içi	8194,476	146	56,127		
	Toplam	9069,762	150			
Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	270,664	4	67,666	4,619	,002
	Gruplar içi	2138,780	146	14,649		
	Toplam	2409,444	150			
Kişisel Başarı	Gruplar Arası	107,014	4	26,753	1,111	,354
	Gruplar içi	3516,761	146	24,087		
	Toplam	3623,775	150			

Tablo 10 incelendiğinde, tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarından duygusal tükenmenin (F= 3,899, p < .05) ve duyarsızlaşmanın (F= 4,619, p < .05) okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. (F= 2,780, p < .05). Kişisel başarı (F= 1,111, p < .05) alt boyutunun ise; okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, okul yöneticilerinin tükenmişlik seviyelerinin çeşitli değişkenler bakımından araştırılması hedeflenmiştir. Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin duygusal yorgunluk, duyarsızlık ve kişisel başarı alt ölçeklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği görülmüştür. Alan yazınında araştırma bulgularını doğrular nitelikte çalışmalar bulunmaktadır (Hu, 2017; İkiz, 2010; Sezgin & Kılınc, 2012). Ayrıca Graf (1996) ve Kırılmaz, Çelen ve Sarp (2002) yaptıkları çalışmada tükenmişlik seviyelerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini ifade etmişlerdir. Buna karşın cinsiyet değişkenine göre mesleki tükenmişliğin anlamlı seviyede farklılık gösterdiği çalışmalar da vardır (Filiz, 2014; Seferoğlu, Yıldız, & Yücel, 2014; Sezer, 2012). Bunlara ek olarak Şanlı (2006) tarafından yapılan çalışmada erkeklerin duygusal yorgunluklarının kadınlara göre daha fazla olduğu sonucuna varılırken Koçak (2014) kızların erkeklere göre daha çok tükenmişlik hissettikleri sonucuna varmıştır.

Diğer araştırma sonuçlarına bakıldığında okul yöneticilerinin duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı biçimde farklılaşmadığı, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin eğitim düzeyine göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının anlamlı biçimde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Diğer araştırma sonucuna bakıldığında tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarından duygusal tükenmenin görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutunun anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin hizmet süresine göre, tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarından duygusal, duyarsızlaşma ve kişisel başarıya göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarından duygusal tükenmenin okuldaki yönetici sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı duyarsızlaşma ve kişisel başarının okuldaki yönetici sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir araştırma sonucuna göre tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarından duygusal tükenmenin yöneticiliği seçme nedenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; duyarsızlaşma ve kişisel başarının yöneticiliği seçme nedenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Ayrıca tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarından duygusal tükenmenin okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; duyarsızlaşma ve kişisel başarının okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Son olarak tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarından duygusal tükenmenin ve duyarsızlaşmanın okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; kişisel başarı alt boyutunun ise, okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlara dayanarak şu önerilere yer verilebilir:

- Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelendiği bu araştırma Şırnak ili örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın farklı illeri kapsayacak şekilde daha geniş bir örnekleme yapılması önerilir.

- Yöneticilerin mesleki kıdemleri arttıkça kendilerini mesleki anlamda tükenmiş hissetmelerini önleyecek çalışmalar planlanması önerilir.
- Öğrenci ve öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda yöneticilerin mesleki olarak daha fazla tükenmişlik yaşadıkları bu nedenle iş yükünün hafiflemesi ve sorumluluğun paylaşılması adına okuldaki yönetici sayısının artırılması önerilir.

KAYNAKÇA

Ağaoğlu, E., Ceylan, M., Kasım, E., & Madden, T. (2004). Araştırma görevlilerinin kendi tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.

Avcı, Ü., ve Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 13-26.

Doğu Karadeniz bölgesindeki illerde görev yapan rehber öğretmenlerde tükenmişlik düzeyleri, nedenleri ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. VI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmalarında Sunulan Bildiri, (Eskişehir: 10-12 Eylül).

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 157-172.

Graf, L. W. (1996). Superintendent burnout in the public schools: a study of demographic and enviromental variables and their effects on the school superintendent. *Dissertation Abstract International*, 57(8), 3337 A.

Hu, Y. (2017). The relationship between job burnout of kindergarten teachers in shanghai and their personality traits (Unpublished doctoral dissertation). University of the Pacific, California.

Işıkhan, V. (2004). Çalışma Hayatında Stres ve Başa Çıkma Yolları. Ankara: Sandal Yayınları.

İkiz, F. E. (2010). Psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 25-43.

Kavla, V. (1998). Hemşirelerde iş doyumunu ile tükenmişlik ilişkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kırılmaz, A., Çelen, Ü., & Sarp, N. (2002). İlköğretimde çalışan bir öğretmen grubunda tükenmişlik durumu araştırması. 10 Aralık 2023 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr> internet adresinden alınmıştır.

Koçak,G.E.(2014) “Liselerde Çalışan Okul Psikolojik Danışmanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi” Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı.

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2005). *Banishing burnout*. San Francisco: Josey-Bass.

Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: new perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63-74.

Maslach, C. (2003). Job burnout new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). Örgütsel Psikoloji. Bursa: Ezgi Kitabevi

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). A beginner's guide to structural equation modeling. New York: Routledge.

Seferoğlu, S. S., Yıldız, H., & Yücel, Ü. A. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 348-364.

Sezer, F. (2012). Examining of teacher burnout level in terms of some variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 617-631.

Sezgin, F., & Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 103-127.

Taşgın, Ö. (2004). Gençlik ve spor genel müdürlüğü merkez ve taşra örgütü yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin is doyum düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tümkaya, S. (1999). *Akademik tükenmişlik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Pines, A.M. ve E. Aranson (1988). Career burnout causes and cures. New York: The Free Press.

OKUL MÜDÜRLERİNİN KAPSAYICI LİDERLİK TUTUMLARININ ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

ALİ CULHA¹⁷⁴, HAMİT DAŞ¹⁷⁵

ÖZET

Kapsayıcı liderlik örgüt çalışanlarına ön yargı ile hareket etmek yerine bireysel farklılıklara dikkat ederek adil bir şekilde davranmaktır. Başka bir ifadeyle kapsayıcı liderlik, liderin farklılıklara açık olması, ihtiyaç duyulduğunda müsait ve erişilebilir olması ayrıca takipçilerine zaman ayırabilir olmasıdır (Toprak vd., 2021). Örgütsel yabancılaşma ise çalışanların çalıştığı örgütün kurallarına, amaçlarına, kültürüne, çalışma ortamlarına veya mesleklerine karşı duygusal ve psikolojik olarak bağlarını kaybetmeleri olarak tanımlanmıştır (Alkan ve Ergil 1980). Kapsayıcı liderlik ve örgütsel yabancılaşma ile ilgili birçok araştırma literatürde mevcuttur. Bu iki kavramın teorik altyapısı göz önüne alındığında aralarında ters yönlü bir ilişki olabileceği, kapsayıcı liderlik uygulamalarının örgütsel yabancılaşma üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu iki kavramın birbirinin üzerindeki etkisini ele alan bir araştırmanın olmayışından bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Bu çalışmadan elde edilecek veriler önümüzdeki süreçlerde yapılacak çalışmalara katkı sağlayacaktır. Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik tutumları ile örgütsel yabancılaşma ilişkisini incelemektir. Araştırmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Haliliye ilçesinde okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim kademelerinde görev yapmakta olan 5543 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini, basit seçkisiz random yöntemiyle ulaşılan 247 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla 3 bölümden oluşan bir ölçme aracı uygulanmıştır. Ölçme aracının birinci bölümünde Kişisel Bilgiler Formu, ikinci bölümünde Kapsayıcı Liderlik Ölçeği ve üçüncü bölümünde Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın analizinde SPSS 26.0 programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliğinin tüm alt boyutlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, okul müdürlerinin öğretmenlere genel olarak adil davrandığını, erişilebilir olduğunu, onların fikirlerini önemseydiğini, sorunların çözümünde tüm paydaşlarla iletişim halinde olduğuna işaret etmektedir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmanın tüm alt düzeylerinin düşük düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Bu da öğretmenlerin mesleklerini etkili yaptıklarını düşünmeleri, görevlerini anlamlı buldukları, okulda kuralların ve sosyal ilişkilerin güçlü olduğunun göstergesi olabilir. Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik tutumları ile örgütsel yabancılaşma arasında ters yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgu ise kapsayıcı liderlik davranışları sergileyen okul müdürleriyle birlikte öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı Liderlik, Okul Yöneticileri, Örgütsel Yabancılaşma

¹⁷⁴ Dr. Öğr. Üys., Harran Üniversitesi Osmanbey Kampüsü, aliculha@harran.edu.tr

¹⁷⁵ Öğretmen, MEB, hamitdas1@gmail.com

OKUL MÜDÜRLERİNİN KAPSAYICI LİDERLİK UYGULAMALARININ ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Ali CULHA¹⁷⁶, Hamit DAŞ¹⁷⁷

ÖZET

Örgütlerin etkililiği ve verimliliğine katkı yapama potansiyeli olan kapsayıcı liderlik uygulamaların göz ardı edilmesi, işgörenlerde fikirlerini, önerilerini ve görüşlerini paylaşmama, potansiyellerini kullanmama gibi istenmeyen örgütsel davranışları beraberinde getirebilir. Bu bilgilerden yola çıkarak, bu araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik uygulamalarının örgütsel yabancılaşma üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlanmıştır. Araştırma, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa/Haliliye’de devlet okullarında görev yapan 6481 öğretmen, örneklemini ise bu evrenden olasılıklı örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle ulaşılan 231 öğretmen oluşturmuştur. Verilerin normallik varsayımını sağlaması nedeniyle analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada betimsel analizler ve korelasyon analizleri SPSS 26 programı, yapısal eşitlik modellemesi ise AMOS 24 programı kullanılarak yapılmıştır. Genel olarak araştırmanın bulguları okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik uygulamalarının öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarını etkilediğine işaret etmektedir. Araştırma bulgularından hareketle okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik uygulama yönünde bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yönelik politikalar geliştirilip uygulanabilir. Araştırmacılar için de özellikle okullarda kapsayıcı liderliğin diğer örgütsel davranışlarla ilişkisini açıklayacak çalışmaların yapılması önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Kapsayıcı Liderlik, Okul Müdürü, Öğretmen, Örgütsel Yabancılaşma

THE EFFECT OF SCHOOL PRINCIPALS' INCLUSIVE LEADERSHIP PRACTICES ON ORGANIZATIONAL ALIENATION

ABSTRACT

Neglecting inclusive leadership practices, which have the potential to contribute to the effectiveness and efficiency of organizations, may lead to undesirable organizational behaviors among employees, such as reluctance to share their ideas, suggestions, and opinions, and not utilizing their potential. Based on this information, this study aims to reveal the impact of school principals' inclusive leadership practices on organizational alienation according to teachers' perceptions. The research is designed using a relational screening model, one of the general screening models. The population of the study consists of 6481 teachers working in public schools in Şanlıurfa/Haliliye during the 2023-2024 academic year, and the sample consists of 231 teachers

¹⁷⁶ Doç.Dr., Harran Üniversitesi, aliculha@harran.edu.tr

¹⁷⁷ Öğretmen, Şehit Hasan Hüseyin Çalışkan İlkokulu, Şanlıurfa, hamitdas1@gmail.com

reached by simple random sampling, one of the probability sampling methods, from this population. Parametric tests were used in the analyses as the data met the normality assumption. Descriptive analyses and correlation analyses were performed using SPSS 26, and structural equation modeling was conducted using AMOS 24. In general, the findings of the study indicate that school principals' inclusive leadership practices affect teachers' perceptions of organizational alienation. Based on the research findings, policies can be developed and implemented to enhance school principals' knowledge and skills in inclusive leadership practices. For researchers, it is recommended to conduct studies that explain the relationship between inclusive leadership and other organizational behaviors, especially in schools.

Keywords: Inclusive Leadership, School Principal, Teacher, Organizational Alienation

GİRİŞ

Yaptığınız Liderlerin tutum ve davranışlarının örgütlerin iç dinamiklerini etkilediği birçok araştırmada ifade edilmekte ve örgütsel faaliyetlerin etkililiğini arttıran faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. Liderler, bu yolla grubun dinamiklerini teşhis ederek, izleyenlerinin davranışlarının farklılaşmasında rol oynayabilirler. Bu farklılaşma olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilir (Janakiraman, 2011; Nembhard ve Edmondson, 2006). Farklılaşmanın olumlu yönde olması için son yıllarda örgütsel karar alma süreçlerine katılma ve fikirlerini ifade etme konusunda örgütteki herkesi dikkate alma yönündeki tutumlar daha fazla kabul görmektedir (Guo vd., 2020). Bu nedenle örgütlerin etkililiği ve verimliliğinin artırılması yönündeki arayış ve çabalarda liderlik ve lider davranışlarına da ayrı bir önem verilmektedir. Bu arayış ve çabalar, günümüz örgütlerinin tüm paydaşlarına önem veren, herkesi dikkate alan, herkesin sesine kulak veren ve hiç kimseyi dışlamayan bir yönetim anlayışı benimsemesinde rol oynamaktadır. Kapsayıcılık olarak kavramsallaştırılan bu yaklaşım, gün geçtikçe daha çok ilgi gören bir yönetim anlayışı haline gelmektedir (Miller 1998; Tang vd., 2015). Artık, örgütlerden beklenen, tüm üyelerin fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri ortamlar yaratmak, tüm üyeleri dikkate alma ve hepsine değerli olduklarını hissettirme, karar alma süreçlerine herkesin katılımını sağlama ve örgütsel yaşamda fırsat eşitliği sağlama gibi kapsayıcı uygulamaları hayata geçirmeleridir (Guo vd., 2020). Böyle bir iklimde öne çıkan liderlik biçimlerinden biri kapsayıcı liderliktir. Kapsayıcı liderliğin odağında, lider ile takipçi arasında ilişki kurma ve takipçilere aidiyet duygusu hissettirme, değişime ilham olma, fikirlere değer verme vardır (Choi vd., 2017). Bu tutum ve davranışların izleyenleri motive ederek, örgütsel faaliyetlerde daha istekli olabileceklerini sağlayacağı, bunun da örgütün etkililiği için arzu edilen bir davranış olduğunu söylemek mümkündür. Ancak bazen örgütlerin etkililiği ve verimliliğine katkı yapama potansiyeli olan bu kapsayıcı liderlik uygulamaların göz ardı edilmesi, işgörenlerde fikirlerini, önerilerini ve görüşlerini paylaşmama, potansiyellerini kullanmama gibi istenmeyen örgütsel davranışları beraberinde getirebilir (Jolly ve Lee, 2020). Bu tür tepkiler olumsuz örgütsel davranışlar arasında yer alır. Bu davranışlardan biri de örgütsel yabancılaşmadır. Örgütsel yabancılaşma, okullar için önem arz eden örgütsel davranışlardan biridir. Sosyal, psikolojik, maddi, fiziksel ve örgütsel birçok etken öğretmenleri etkileme potansiyeli barındırmaktadır (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Teorik çerçeve, kapsayıcı liderlik uygulamalarının işgörenlerin örgütsel yabancılaşmaları ile ters yönlü bir ilişki olabileceğine işaret etmektedir. Bu potansiyel ilişki, alanyazında daha önce test edilmeyen bir boşluktur. Mevcut araştırma, kapsayıcı liderliğin örgütsel yabancılaşmaya etkisini konu edinmekte ve konusu itibarıyla önceki çalışmalardan

farklılaşmaktadır. Özellikle kapsayıcı liderliğin nispeten yeni bir kavram olduğu göz önüne alındığında, araştırmanın kapsayıcı liderlikle ilgili literatürün gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bilgilerden yola çıkarak, bu çalışmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik uygulamalarının örgütsel yabancılaşma üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- (1) Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ve okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik uygulamalarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
- (2) Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile örgütsel yabancılaşma arasında nasıl bir ilişki vardır?
- (3) Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları örgütsel yabancılaşmayı yordamakta mıdır?

Kavramsal Çerçeve

Kapsayıcı Liderlik

Kapsayıcılık, tüm çalışanların çeşitli yeteneklerini, geçmişlerini ve bakış açılarını dikkate alan ve bundan yararlanan örgütsel yaklaşımdır (Janakiraman, 2011). Bu yaklaşımın benimsendiği bir liderlik biçimi olarak kapsayıcı liderliği Nembhard ve Edmondson (2006), astların katkıları için bir davet ve takdir belirten, bunu söz ve eylemlerine yansıtan bir liderlik biçimi olarak tanımlamıştır (Nembhard ve Edmondson, 2006). Diğer bir ifadeyle, örgütün amaçları doğrultusunda herkesin katılımını önemseyen, herkesin gelişimi için örgüt faaliyetlerindeki bileşenleri etkileyen ve güçlendiren liderlik olarak tanımlanabilir (Echols, 2009). Bu liderlik biçimi, örgütlerde yeni ilişkiler kurma veya mevcut ilişkileri güçlendirme, anlam oluşturma veya arayışına katkı sunma ve yaratıcılığı teşvik etmede rol oynayabilmektedir (Bennett, 2014). Yatay ilişkileri öne çıkaran, örgütteki herkesi göz önüne alarak örgüt süreçlerine dahil edilmesinin gerekliliğini savunan, liderleri etik ve erdemli davranışlara teşvik eden bir anlayışı benimseyen kapsayıcı liderlik, daha iyi lider-takipçi ilişkilerine duyulan ihtiyacı vurgulamak için kullanılan dinamik ve değişim odaklı bir kavramdır (Ryan, 2006a; Wuffli, 2016). Örgütlerde bu anlayışın tesis edilmesi birtakım ön koşulları gerektirir. Bunlardan ilki herkesin özünde var olan değeri kabul etmektir. İkincisi insan haklarına dayalı bir yaklaşımdır. Kapsayıcı liderlik, herkesin onuru ve değerinin dikkate almayı gerektiren, insan hakları temelli yaklaşımdır. Üçüncüsü bağlılık bilincidir. Kapsayıcı liderlik, birbirine bağlılığın farkında olmayı gerektirir. Dördüncüsü gücün rolüdür. Kapsayıcı liderlik herkesi güçlendirerek, herkesin potansiyelinden, yaratıcılığında, fikirlerinden ve motivasyonundan yararlanarak ilerlemeyi hedefler. Sonuncusu ise sorumluluğu paylaşma ve devralma cesaretidir. Kapsayıcı liderlik, herkesin yalnızca kendi rolü veya çalışma alanı için değil, örgütün bir bütün olarak görülmesi ve örgütün başarısı için sorumluluk alması anlamına gelir (Bortini vd., 2016). Kapsayıcı liderlik, örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının dinlenmesi ve ihtiyaçlarının karşılanması, liderler ve örgüt üyeleri arasında güçlü ilişkiler kurulması ve örgüt üyelerinin örgütsel faaliyetlere katılımının teşvik edilmesini gerektirir (Carmeli vd., 2010). Özetlenecek olursa, kapsayıcı liderler, örgütlerde sosyalleşmeye ve ekip çalışmasına değer verirler, güçlü bir iletişim kurarak herkesin sesini duyurmasını sağlarlar, herkese potansiyellerini kullanabilecekleri ve geliştirebilecekleri olanakları verirler, değişim ve gelişimi desteklerler, özerklik, saygı, güven ve sorumluluk gibi değerler temel değerlere önem verirler (Dorczak, 2011). Okullar söz konusu olduğunda, liderliği diğerlerinden hiyerarşik olarak farklı olan bireyler yerine eşitlikçi bir kolektif süreç olarak görmek; tüm öğrenci, öğretmen ve velileri okul süreçlerine dahil etmek, dışlanmış bireyleri ve grupları dikkate almak; okul faaliyetlerine katılımını sağlamak, tüm okul topluluğunun öğrenmelerini desteklememek, eleştirel bilinci geliştirmek, paydaşlar arasında diyalogu

teşvik etmek, kapsayıcı karar ve politika oluşturma süreçlerini benimsemek gibi kapsayıcı liderlik uygulamaları öne çıkmaktadır (Ryan, 2006b).

Örgütsel Yabancılaşma

Örgütsel yabancılaşma, işgörenlerin giderek işlerine uzaklaşması ve örgütün bir parçası olmaktan çıkması sonucunda duygu, düşünce ve davranışlarını örgütsel çıktılara yansıtamaması durumudur (Başaran, 1998). Başka bir deyişle işgörenlerin işlerine daha az katılmaları ve işlerine daha az enerjiyle yaklaşmaları, (Moch 1980), örgüt süreçlerinde rol alma noktasında isteksiz olma halidir (Hascher ve Hagenauer, 2010). Örgütsel yabancılaşmanın kavramsallaşmasına önemli katkılar yapan araştırmacılardan biri Melvin Seeman'dır. Seeman (1959), örgütsel yabancılaşmayı güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma olmak üzere beş boyutta açıklayarak sistematikleştirmiştir. Güçsüzlük, olaylar üzerinde kendi parmak izinin olmadığı durumlarda hissedilebilen olumsuz bir durumdur. Anlamsızlık, bireyin hangi doğrulara ve değerlere inanması gerektiği konusunda yeterince aydınlanamamasıdır. Kuralsızlık, belirlenen hedeflere ulaşabilmek için, bireyin kabul görmeyen davranışları benimsemesidir. Yalıtılmışlık, örgüt bireylerinin kendi istekleriyle kendilerini çevrelerinden geri çekmeleri ve uzaklaşmaları, herhangi bir gruba veya topluluğa ait olmama duygusudur. Kendine yabancılaşma ise işgörenin örgütte kendini ortaya koyamaması ve işin içsel manasını kavrayamamasıdır (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Okullarda yabancılaşma ise, öğretmenlerin okul süreçlerinden uzaklaşmaları, soğumaları, bu süreçlerin öğretmenlere anlam ifade etmemesi neticesinde bu süreçlere duyulan ilginin azalması, okulun sıkıcı ve zevksiz bir ortam haline gelmesidir. Ayrıca öğretmenlerin okulda dışlandıklarını düşünmeleri veya ayrımcılığın yapıldığı hissine kapılmaları da yabancılaşma ile açıklanmaktadır (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Bununla birlikte öğretmenlerin mesleklerinden soğumaları, derslere, öğrencilere, ve okul süreçlerine ilgilerinin azalması gibi belirtiler öğretmenlerde yabancılaşmanın göstergeleri olarak kabul edilebilir (Yıldız vd., 2013).

Kapsayıcı Liderlik ile Örgütsel Yabancılaşma İlişkisi

Örgütlerin etkililiği, verimliliği ve gelişimi gibi konular hızlı değişimler ve şiddetli rekabetin yaşandığı günümüzde, giderek önem kazanmaktadır. Bu noktada işgörenlerin performanslarını etkileyen hususlar daha fazla ilgi çekmektedir. Özellikle liderlerin tutum ve davranışlarının işgörenleri motive etme ve örgütsel performansını geliştirmede önemli faktör olarak öne çıktığı bilinmektedir. Liderlerin kapsayıcı uygulamalarının işgörenleri olumlu etkilediği ve pozitif duygu, düşünce ve davranışları tetiklediği ileri sürülmektedir (Qi ve Liu, 2017). Araştırmalar kapsayıcı liderliğin olumlu örgütsel davranışları beraberinde getirmede rol oynadığına işaret etmektedir. Örneğin, kapsayıcı liderlik, işgörenleri motive etmek için gerekli olan güvenli bir çalışma ortamının oluşumunda rol oynayabilir (Hassan ve Jiang, 2019). Benzer şekilde Qi vd., (2019), kapsayıcı liderlik davranışlarının işgörenlerin yenilikçi davranışlarına etkisi araştırmışlar, çalışanların, liderlerin yeni fikirlerine ve davranışlarına daha kapsamlı davrandıklarını algıladıklarında, örgüt içerisinde daha değerli ve önemsendiklerini algılayarak yenilikçi davranışlarını artırdıklarını tespit etmişlerdir. Javed vd., (2019) ise kapsayıcı liderlik uygulamalarının, çalışanların psikolojik güçlenmesini geliştirme potansiyeline sahip destekleyici bir durumsal faktör olarak hizmet ettiğini ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte kapsayıcı liderlik uygulamalarının olumsuz örgütsel özelliklerle de ters yönlü ilişkide olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur. Örneğin Zhao vd., (2020) kapsayıcı liderlik ile psikolojik sıkıntı arasında ters yönde güçlü bir ilişkisi olduğunu bulmuşlardır. Kapsayıcı liderliğin, algıları yeniden inşa etmede bir mekanizma görevi görebileceğini iddia etmişlerdir. Kapsayıcı liderlik literatürü henüz

yeni sayılabilecek ve gelişmekte olan bir alan olarak görülebilir. Bazı örgütsel davranışlarla ilişkisi test edilmekle birlikte, henüz kapsayıcı liderliğin örgütsel yabancılaşma ile ilişkisini konu edinen bir araştırma literatürde öne çıkmamaktadır. Ancak hem kapsayıcı liderlik hem de örgütsel yabancılaşma literatürü bu iki kavram arasında ters yönlü bir ilişkinin olabileceğine işaret etmektedir. Zira liderlerin kapsayıcı uygulamaları, işgörenlerin motivasyonunu ve örgütün etkililiğini olumlu yönde etkileme potansiyeli barındırmaktadır. Bu potansiyelin ortaya çıkması yabancılaşma gibi negatif bir örgütsel davranışın ortaya çıkmasında bir bariyer olabileceği düşünülmektedir. Mevcut araştırma bu düşüncüyü test etmek üzere tasarlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, genel tarama modellerinden ilişkiyel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Bu araştırmalar değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesine ve neden-sonuç bağlantısının öngörülmesine olanak sağlayan araştırmalardır (Johnson ve Christensen, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa/Haliliye’de devlet okullarında görev yapan 6481 öğretmen, örneklemini ise bu evrenden olasılıklı örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle ulaşılan 231 öğretmen oluşturmuştur. Basit seçkisiz örneklemede, katılımcıların örnekleme dâhil olma şansı aynıdır (Bryman, 2007). Örneklem grubunda yer alan öğretmenlere ait kişisel özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara Ait Kişisel Özellikler

Değişken		N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	81	35,1
	Erkek	150	64,9
Yaş	30 veya altı	38	16,5
	31-40	126	54,5
	41-50	57	24,7
	51 veya üzeri	10	4,3
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	34	14,7
	6-10 yıl	69	29,9
	11-15 yıl	52	22,5
	16-20 yıl	48	20,8
	21 yıl ve üzeri	28	12,1

Görev Yapılan Okul Kademesi	Okul öncesi	23	10,0
	İlkokul	116	50,2
	Ortaokul	59	25,5
	Lise	33	14,3
Öğrenim Durumu	Lisans	190	82,3
	Lisansüstü	41	17,7
Toplam		231	100

Veri Toplaması ve Analizi

Araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili sorular, ikinci bölümde kapsayıcı liderlik ölçeği, üçüncü bölümde ise örgütsel yabancılaşma ölçeği yer almaktadır. *Kapsayıcı Liderlik Ölçeği*, Hollander tarafından geliştirilen, Okçu ve Deviren (2020) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçektir. 16 madde ve 3 faktörden oluşan ölçeğin 8., 9., 12., 13. ve 14. maddeleri ters maddelerdir. Ölçek, beşli likert tipinde olup, Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,88'dir. *Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği* ise Eryılmaz (2010) tarafından geliştirilen beşli likert tipindeki ölçektir. 38 madde ve 5 faktörden oluşan ölçeğin faktörlerine ait Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları 0,41 ile 0,75 arasında değişmektedir.

Veri toplama sürecinde, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa'nın Haliliye ilçesindeki devlet okullarında görev yapmakta olan 242 öğretmene ulaşılmış, gönüllülük esas alınarak veriler toplanmıştır. Verilerin güvenilirliğinin test edilmesi noktasında Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı referans alınmıştır. Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı kapsayıcı liderlik ölçeğinde 0,875 iken örgütsel yabancılaşma ölçeğinde 0,955 olarak tespit edilmiştir. Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayılarının 0,70'in üzerinde olmasının, güvenilirlik için yeterli bir ölçüt olarak kabul edilebilir olduğu (Büyüköztürk vd., 2017) göz önüne alındığında bu katsayıların kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

Verilerin analizi öncesi uç (aykırı) değerleri tespit etmek üzere toplam puanlar Z puanına çevrilmiş, Z puanı -3 ve +3 aralığı dışında kalan ve Mahalanobis uzaklığı uygun olmayan 11 araştırma verisi analizlere dahil edilmemiştir (Ghasemi ve Zahediasl, 2012). Ardından normallik testi yapılmıştır. Skewness (çarpıklık)/kurtosis (basıklık) değerleri kapsayıcı liderlik ölçeğinin tanıma ve destek faktöründe -.382/-.731; adalet, iletişim ve eylem faktöründe -.408/-.811; bencillik ve saygısızlık faktöründe -1.057/.639; ölçek genelinde 472/-.176'dır. Örgütsel yabancılaşma ölçeğinin güçsüzlük faktöründe .477/.635; anlamsızlık faktöründe 1.035/.087; kuralsızlık faktöründe.456/-.623; yalıtılmışlık faktöründe .931/-.062; kendine yabancılaşma faktöründe 1.160/.790; ölçek genelinde .566/-.553 olarak saptanmıştır. Skewness ve kurtosis değerlerinin -1.5 ve +1.5 arasında değişmesi normallik varsayımının sağlandığının göstergesi olarak kabul edilerek (Tabachnick ve Fidel, 2013) analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada betimsel analizler ve korelasyon analizleri SPSS 26 programı, yapısal eşitlik modellemesi ise AMOS 24 programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma verilerinin düzey aralıklarının belirlenmesinde Puan Aralığı= (En yüksek değer-En küçük değer)/n formülü kullanılmış, Puan Aralığı = (5-1)/5 = 0,80 olarak kabul edilmiş ve Tablo 1'deki gibi şekillenmiştir.

Tablo 1. Ölçeklerdeki Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Düzeyler

Seçenekler	Sınırlar	Düzeyler
Asla (1)	1,00-1,79	Düşük düzey
Nadiren (2)	1,80-2,59	
Bazen (3)	2,60-3,39	Orta düzey
Sıklıkla (4)	3,40-4,19	Yüksek düzey
Her zaman (5)	4,20-5,00	

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yaptığınız Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik uygulamalarının örgütsel yabancılaşma üzerindeki etkisini incelemek üzere tasarlanan bu araştırmanın verilerinin analizinin ilk aşamasında araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik ve örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderliği ve Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi

Ölçekler ve Faktörleri	X	Ss
Kapsayıcı liderlik	3,15	,69
Tanım ve destek	3,61	,98
Adalet, iletişim ve eylem	3,62	1,03
Bencillik ve saygısızlık	2,13	1,00
Örgütsel Yabancılaşma	1,79	,60
Güçsüzlük	1,85	,62
Anlamsızlık	1,60	,65
Kuralsızlık	1,91	,74
Yalıtılmışlık	1,76	,78
Kendine Yabancılaşma	1,91	1,02

Tablo 2’deki bulgular öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderliklerinin orta düzeyde, tanım ve destek faktörünün yüksek düzeyde, adalet, iletişim ve eylem faktörünün yüksek düzeyde, bencillik ve saygısızlık faktörünün düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Örgütsel yabancılaşma algılarının ise hem ölçeğin genelinde hem de faktörlerinde düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Yukarıda veri toplama araçlarının özellikleri açıklanırken değinildiği gibi, kapsayıcı liderliğin iki faktörü olumlu maddeler içerirken, bir faktörü olumsuz maddeler içermektedir. Bu nedenle ilişki ve etki bulgularını ortaya koyan analizlerde kapsayıcı liderlik ölçeğinin genelinin yanında faktörleri de ele alınmıştır. Örgütsel yabancılaşma ölçeği için böyle bir durum söz konusu değildir. Bu çerçevede öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlikleri ile örgütsel yabancılaşma

arasındaki ilişkiyi test etmek üzere Pearson korelasyon testi yapılmış (veriler normal dağıldığı için), elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

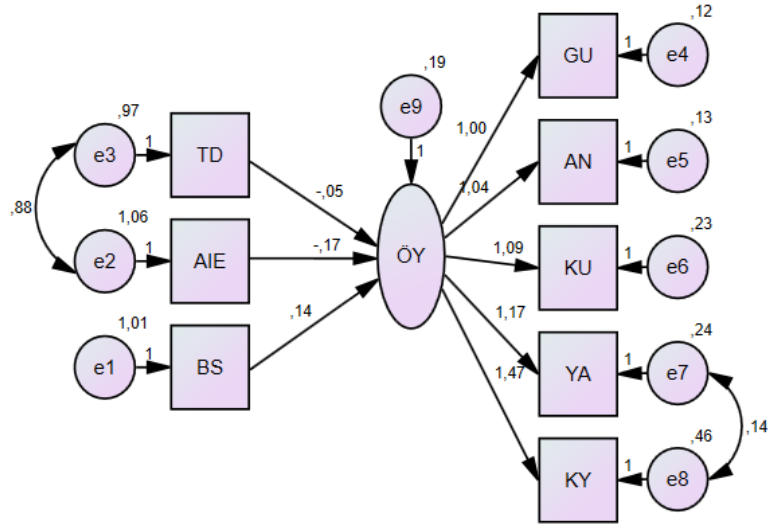
Tablo 3. Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlikleri ile Örgütsel Yabancılaşma Arasındaki İlişki

	Kapsayıcı Liderlik	Tanım ve destek	Adalet, iletişim ve eylem	Bencillik ve saygısızlık	Örgütsel Yabancılaşma
Kapsayıcı Liderlik	1,000				
Tanım ve destek	,873*	1,000			
Adalet, iletişim ve eylem	,856*	,871*	1,000		
Bencillik ve saygısızlık	,308*	-,138*	-,155*	1,000	
Örgütsel Yabancılaşma	-,274*	-,404*	-,439*	,319*	1

*p<0.05

Tablo 3'te görüldüğü üzere, kapsayıcı liderliğin tanım ve destek faktörü ile örgütsel yabancılaşma arasında anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyde ilişki ($r=-,404$); adalet, iletişim ve eylem faktörü ile örgütsel yabancılaşma arasında anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyde ilişki ($r=-,439$); bencillik ve saygısızlık faktörü ile örgütsel yabancılaşma arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde ilişki ($r=,319$); kapsayıcı liderlik ile örgütsel yabancılaşma arasında anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyde ilişki ($r=-,274$) tespit edilmiştir.

Son olarak Şekil 1'de öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik uygulamalarının örgütsel yabancılaşmayı yordamasını test etmek üzere yapısal eşitlik modellemesi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda bağımsız değişkenler olarak, kapsayıcı liderliğin tanım ve destek (TD), adalet, iletişim ve eylem (AIE), bencillik ve saygısızlık (BS) faktörlerinin bağımlı değişken olan örgütsel yabancılaşmaya (ÖY) etkisi test edilmiştir. Bu çerçevede modelin uyum indeksleri kontrol edilmiştir. Uyum indeksleri incelendiğinde; $\chi^2= 39,1$, $df = 18$, $\chi^2 / df = 2,17$, $GFI= ,960$, $NFI= .965$, $AGFI = .920$, $CFI = .981$, $RMSEA = .071$ değerleri ortaya çıkmaktadır. Bu uyum iyiliği indeks değerleri, modelin doğrulandığını göstermektedir (Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013).



Şekil 1. Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik uygulamalarının tanıma ve destek; adalet, iletişim ve eylem; bencillik ve saygısızlık faktörlerinde örgütsel yabancılaşmayı yordamasına ilişkin yapısal model

Şekil 1’de kapsayıcı liderliğin tanıma ve destek (TD) bağımsız-gizil değişkeni ile örgütsel yabancılaşma (ÖY) bağımlı gizil değişkeni arasındaki ilişkinin anlamsız olduğu görülmektedir. Bunun dışında kapsayıcı liderliğin adalet, iletişim ve eylem (AİE) bağımsız-gizil değişkeninin örgütsel yabancılaşma (ÖY) bağımlı gizil değişkenini negatif yönde etkilediği ve aralarındaki ilişki katsayısının - ,17 olduğu görülmektedir. Bu bulgu kapsayıcı liderliğin adalet, iletişim ve eylem faktöründeki 1 birimlik artışın okul kültürünü ,17 birim ters yönde etkilediği anlamına gelmektedir. Son olarak kapsayıcı liderliğin bencillik ve saygısızlık (BS) bağımsız-gizil değişkeninin örgütsel yabancılaşma (ÖY) bağımlı gizil değişkenini pozitif yönde etkilediği ve aralarındaki ilişki katsayısının ,14 olduğu görülmektedir. Bu bulgu kapsayıcı liderliğin bencillik ve saygısızlık faktöründeki 1 birimlik artışın okul kültürünü ,14 birim aynı yönde etkilediği anlamına gelmektedir.

Tartışma

Araştırmanın bulguları öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik uygulamalarını orta düzeyde sergilediğini göstermektedir. Öte yandan, tanıma ve destek faktörü ile adalet, iletişim ve eylem faktörlerinin yüksek düzeyde, bencillik ve saygısızlık faktörünün düşük düzeyde gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Toprak vd., (2022), Altınel Yüncü (2022) ve Culha (2023) okullarda kapsayıcı liderlikle ilgili yapılan önceki araştırmalarında da bu bulgulara benzer bulgular ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, Türkiye’de okul müdürlerinin öğrencilere, öğretmenlere ve velilere yönelik kapsayıcı liderlik uygulamalarında başarılı olduklarına işaret etmektedir. Diğer bir ifadeyle okul paydaşlarının rolleri ve statüleri göz ardı edilerek, kapsayıcı liderliğin okullara olumlu yansımalarından dolayı okul liderleri tarafından değer görmekte ve kabul edilmektedir (Kugelmass ve Ainscow, 2004). Okul müdürlerinin; öğretmenleri, öğrencileri ve velileri dikkate alan, herkesi önemseyen ve okul faaliyetlerine ve karar alma süreçlerine katılımlarını sağlayan kapsayıcı uygulamalar, toplumsallaşma ve ilerlemede önemli rol oynayabilir (Özdemir vd., 2023).

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Kayaalp ve Özdemir (2020); Eryılmaz ve Burgaz, (2011) de araştırmalarında

öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının düşük düzeyde olduğunu raporlamışlardır. Bu bulgu istenen bir bulgu olarak kabul edilebilir. Ancak, öğretmenlerin yabancılaşma gibi olumsuz örgütsel davranışlara ilişkin tutum, düşünce ve davranışlara eğilim göstermemeleri çok önemlidir. Yani bu gibi olumsuz örgütsel davranışların düşey düzeyden öte minimize edilmesi gereklidir. Çünkü yabancılaşma içerisinde olan bir işgören kendini, işini, örgütünü anlamsız görmeye başlayabilir, kendisini örgütten soyutlayabilir ve örgüte yönelik olumsuz tutum ve davranışlar sergileyebilir (Kayaalp ve Özdemir, 2020). Bu örgütsel yaşam için kabul edilebilecek bir durum değildir.

Araştırmada, okul müdürlerinin kapsayıcı liderliklerine ilişkin adalet, iletişim ve eylem faktörünün, örgütsel yabancılaşmayı anlamlı ve ters yönlü yordadığı bulgulanmıştır. Literatürde kapsayıcı liderliğin örgütsel yabancılaşmayla ilişkisini ele alan çalışmalar mevcut değildir. Ancak örgütsel yabancılaşmanın negatif örgütsel bir davranış olduğundan hareketle bazı araştırmalarla bu araştırmacının bulgularını desteklemek mümkün olabilir. Bu araştırmaların birinde Toprak vd., (2022), okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik faktörlerinden adalet, iletişim ve eylem ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında pozitif bir ilişki tespit etmişlerdir. Yabancılaşma ve motivasyon arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olabileceği (Gülmez ve Özdemir, 2023) göz önüne alındığında okul müdürlerinin adil davranışları, güçlü iletişim becerileri, okuldaki işlerin nasıl yürütüldüğüyle ilgilenmeleri ve çözüm üretmeleri gibi becerilerinin öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarını düşürmede rol oynayabileceği ileri sürülebilir. Benzer şekilde okul müdürlerinin kapsayıcılık olarak ifade edilen sosyal dengeyi sağlama, rehber olma, sempatik ya da babacanlık gibi davranışları, öğretmenlerin mutluluğuna olumlu etkiler yapabilir (Yalçın ve Başar, 2022). Okullarında mutlu olan öğretmenlerin, yabancılaşma algılama olasılıklarının daha düşük olabileceği aşıkardır. Kamu çalışanlarının katılımıyla gerçekleştirilen diğer bir çalışmada ise yöneticilerin çalışanların fikirlerine açık olma, ulaşılabilir olma, çalışanların farklılıklarını göz önüne alma ve önyargısız davranma gibi kapsayıcı liderlik uygulamalarının çalışanların işine gömülmüş olmalarında etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Erkal, 2023). İşe gömülmenin çalışanların memnuniyet, motivasyon, bağlılık ve performans göstererek örgütlerinde kalma eğiliminde olmaları ile ilgili bir kavram olduğu göz önüne alındığında, işe gömülme ile yabancılaşma arasında da ters yönlü bir ilişki olabileceği muhtemeldir. Bu bulgular da araştırmacının adalet, iletişim ve eylem faktörünün örgütsel yabancılaşmayı etkilediğine yönelik bulguları destekler niteliktedir. Okullar söz konusu olduğunda da benzer yorumların yapılması mümkündür. Yani okul müdürlerinin adil davranışları, diğer paydaşlarla güçlü ilişkiler ve iletişim içerisinde olmaları, okul faaliyetleriyle ilgilenmeleri ve sorunlara ilişkin çözüm üretme kapasitelerinin öğretmenlerin okullarına yönelik yabancılaşma algılarının minimize edilmesinde rol oynayabilir.

Son olarak araştırmada kapsayıcı liderliğin bencillik ve saygısızlık faktörü ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkinin aynı yönlü ve anlamlı olduğu, bencillik ve saygısızlık faktörünün örgütsel yabancılaşmayı anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Yine doğrudan bu bulguyu destekleyecek çalışmalar mevcut olmadığından bu bulguyu dolaylı olarak destekleyebilecek çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmalardan birinde kapsayıcı liderliğin bencillik ve saygısızlık faktörü ile motivasyon arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Toprak vd., 2022). Okul müdürünün sadece kendi çıkarını düşünmesi, öğretmenleri suçlaması, öğretmenlerin fikir ve düşüncelerini dikkate almaması, öğretmenlerin motivasyonlarını düşürecek olumsuz eleştiriler yapması gibi kapsayıcı liderliğe ters davranışlar sergilemesi öğretmenlerin olumsuz örgütsel tutum, düşünce ve davranışlar içinde olmalarına neden olabilir. Diğer bir ifadeyle okul müdürlerinin bencil olmayan ve saygı içeren davranışları da öğretmenlerde olumlu örgütsel davranışlar algısını beraberinde getirebilir. Kapsayıcı liderlik özünde ilişkisel bir liderlik yaklaşımıdır. Bu da kapsayıcı

liderlerin, izleyenleri ile güçlü ilişkiler kurmasını gerektirir (Nishii ve Mayer, 2009). Kapsayıcı liderlerin izleyenlerine yönelik saygı temelli davranışları izleyenlerin motive olmalarını ve kendilerini psikolojik olarak güvende hissedebilecekleri bir iklimin ortaya çıkmasını teşvik edebilir (Gotsis ve Grimani, 2016). Toparlanacak olursa, okul müdürlerinin bencillik içermeyen ve saygı temelli davranışlarının öğretmenlerin olumlu örgütsel davranışlar sergilemelerinde ve örgütsel yabancılaşma gibi olumsuz örgütsel davranışları da sergilememelerinde rol oynayabilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulguları kapsayıcı liderliğin tanıma ve destek faktörünün örgütsel yabancılaşmayı yordama gücünün anlamlı olmadığını, ancak kapsayıcı liderliğin adalet, iletişim ve eylem faktörü ile bencillik ve saygısızlık faktörünün örgütsel yabancılaşmayı anlamlı biçimde yordadığını göstermektedir. Genel olarak araştırmanın bulguları okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik uygulamalarının öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarını etkilediğine işaret etmektedir. Kapsayıcı liderliğin olumlu ve pozitif bir liderlik biçimi, örgütsel yabancılaşmanın ise olumsuz ve negatif bir örgütsel davranış biçimi olduğu göz önüne alındığında, önceki literatür de dolaylı olarak bu ilişkiyi desteklemektedir. Kapsayıcı liderliğin çalışma koşullarını şekillendirme, koordinasyon ve ekip performansını iyileştirme potansiyeli barındırması (Shore vd., 2011; Mor Barak, 2013), işgörenlerin yenilikçi davranışlarını, diğer örgüt üyelerine yardımcı olma isteklerini ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha fazla benimsemelerine katkı sunması (Prime ve Salib, 2014), işgörenlerin refahını etkilemesi (Nguyen vd., 2019), psikolojik olarak güvenli bir örgütsel iklimin oluşumunu teşvik etmesi (Hassan ve Jiang, 2019; Hirak vd., 2012; Javed vd., 2019), psikolojik sıkıntı ile ters yönlü ilişkide olması (Zhao vd., 2020) ve okullar özelinde okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile okul iklimi arasında pozitif yönde ve güçlü düzeyde bir ilişki olması (Özen ve Polat Kuvancı, 2022) gibi araştırma bulguları bu araştırmanın bulgularıyla dolaylı olarak örtüşmektedir. Neticede okullar gibi geniş etki alanına sahip ve informal yönü ağır basan örgütlerin, etkililik ve verimliliklerinin artırılması yolunda, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik uygulamalarının fark yaratma potansiyeli barındırdığı söylenebilir. Bu uygulamaların öğretmenlerin örgütsel tutum, düşünce ve davranışlarını şekillendirmede önemli rol oynayabileceği vurgulanabilir. Araştırma bulgularından hareketle okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik uygulama yönünde bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yönelik politikalar geliştirilip uygulanabilir. Araştırmacılar için de özellikle okullarda kapsayıcı liderliğin diğer örgütsel davranışlarla ilişkisini açıklayacak çalışmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Altinel Yüncü, Z. (2022). Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin algıları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Başaran İ. E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetsel davranış*. Nobel Yayınları
- Bennett, J.M. (2014). Intercultural Competence: Vital Perspectives for Diversity and Inclusion. Eds Bernardo M. Ferdman, Barbara R. Deane. *Diversity at work: The practice of inclusion (pp.177-202)*. Jossey-Bass, A Wiley Brand, ISBN 978-1-118-41782-9 (pdf)

- Bortini, P., Paci, A., Rise, A., & Rojnik, I. (2016). Inclusive Leadership–Theoretical Framework. *European Commission*.
- Carmeli, A., Reiter-Palmon, R., & Ziv, E. (2010). Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: The mediating role of psychological safety. *Creativity Research Journal*, 22(3), 250-260.
- Culha, A. (2023). Okullarda kapsayıcı liderlik uygulamaları: Bir karma yöntem çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 70-84. <https://doi.org/10.21666/muefd.1059027>
- Dorczak, R. (2011). School organisational culture and inclusive educational leadership. *Contemporary Management Quarterly/Wspólczesne Zarzadzanie*, 2.
- Echols, S. (2009). Transformational/servant leadership: A potential synergism for an inclusive leadership style. *Journal of Religious Leadership*, 8(2), 85-116.
- Erkal, P. (2023). Kapsayıcı liderliğin işe gömülmürlük üzerine etkisinde lider üye etkileşiminin aracı rolü. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (58), 361-378. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1291621>
- Eryılmaz, A. (2010). Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eryılmaz, A., & Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 271-286.
- Gotsis, G., & Grimani, K. (2016). The role of servant leadership in fostering inclusive organizations. *Journal of Management Development*.
- Guo, Y., Zhu, Y., & Zhang, L. (2020). Inclusive leadership, leader identification and employee voice behavior: The moderating role of power distance. *Current Psychology*, 1-10.
- Gülmez, H., & Özdemir, T. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yabancılaşma ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 427-448. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023-1184593>
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49. <https://doi.org/10.1016/J.ijer.2011.03.002>
- Hassan, S., & Jiang, Z. (2019). Facilitating learning to improve performance of law enforcement workgroups: The role of inclusive leadership behavior. *International Public Management Journal*, 1-25.
- Hirak, R., Peng, A. C., Carmeli, A., & Schaubroeck, J. M. (2012). Linking leader inclusiveness to work unit performance: The importance of psychological safety and learning from failures. *The Leadership Quarterly*, 23(1), 107-117.
- Hollander, E. (2012). *Inclusive Leadership: The essential leader-follower relationship*. abingdon-on-thames: Routledge

- Janakiraman, M. (2011). Inclusive leadership: Critical for a competitive advantage. *Berlitz Cultural Insights Series*, 1(6).
- Javed, B., Abdullah, I., Zaffar, M. A., Haque, A., & Rubab, U. (2019). Inclusive leadership and innovative work behavior: The role of psychological empowerment. *Journal of Management & Organization*, 25(4), 554-571.
- Jolly, P. M., & Lee, L. (2020). Silence is not Golden: Motivating Employee Voice through Inclusive Leadership. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 1096348020963699.
- Kayaalp, E., & Özdemir, T. Y. (2020). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma algılarının örgütsel sinizm düzeyleriyle ilişkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 101-113.
- Kugelmass, J., & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: A comparison of international practices. *Journal of research in special educational needs*, 4(3), 133-141.
- Miller, F. A. (1998). Strategic culture change: The door to achieving high performance and inclusion. *Public personnel management*, 27(2), 151-160.
- Moch, M. K. (1980). Job involvement, internal motivation, and employees' integration into networks of work relationships. *Organizational Behavior and Human Performance*, 25(1), 15–31. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(80\)90023-9](https://doi.org/10.1016/0030-5073(80)90023-9).
- Nembhard, I. M., & Edmondson, A. C. (2006). Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 27(7), 941-966.
- Nguyen, P. V., Le, H. T. N., Trinh, T. V. A., & Do, H. T. S. (2019). The Effects of Inclusive Leadership on Job Performance through Mediators. *Asian Academy of Management Journal*, 24(2).
- Nishii, L. H., & Mayer, D. M. (2009). Do inclusive leaders help to reduce turnover in diverse groups? The moderating role of leader–member exchange in the diversity to turnover relationship. *Journal of Applied Psychology*, 94(6), 1412.
- Özdemir, N. D., Umut, İ. & Özdemir, A. T. (2023). Eğitimde kapsayıcı liderlik. *Alanyazın*, 4(2), 187-196. <http://dx.doi.org/10.59320/alanyazin.1355788>
- Özen, E. & Polat Kuvancı, A. (2022). Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik düzeylerinin okul iklimine etkisi: Ordu ili örneği. *Journal Route Educational & Social Science Journal* 9(6), 233-249. <http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.3258>
- Prime, J., & Salib, E. R. (2014). Inclusive leadership: The view from six countries. *Catalyst*, 120.
- Qi, L., & Liu, B. (2017). Effects of inclusive leadership on employee voice behavior and team performance: the mediating role of caring ethical climate. *Frontiers in Communication*, 2, 8.
- Qi, L., Liu, B., Wei, X., & Hu, Y. (2019). Impact of inclusive leadership on employee innovative behavior: Perceived organizational support as a mediator. *PloS one*, 14(2), e0212091.

- Ryan, J. (2006a). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in schools*, 5(1), 3-17.
- Ryan, J. (2006b). *Inclusive leadership*. Jossey Bass,
- Seeman M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24 (6), 783-791.
- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K., & Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of management*, 37(4), 1262-1289.
- Toprak, B., Toprak, Z., Dündar, Y., Çelik, A. & Çiçek, A. (2022). Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlıları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında ilişki. *Social Mentality And Researcher Thinkers Journal (Smart Journal)*, 7(42), 440-445. <http://dx.doi.org/10.31576/smryj.844>
- Tang, N., Jiang, Y., Chen, C., Zhou, Z., Chen, C. C., & Yu, Z. (2015). Inclusion and inclusion management in the Chinese context: An exploratory study. *The International Journal of Human Resource Management*, 26(6), 856-874.
- Wuffli, P. A. (2016). *Inclusive leadership: A framework for the global era*. Springer.
- Yalçın, D., & Başar, M. (2022). Okul müdürlerinin sergilemiş olduğu liderlik stillerinin okul mutluluğuna yönelik öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 122-138.
- Yıldız, K., Akgün, N. ve Yıldız, S. (2013). İşe yabancılaşma ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *International Journal of Social Science*, 6(6), 1253-1284, <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1193>
- Zhao, F., Ahmed, F., & Faraz, N. A. (2020). Caring for the caregiver during COVID-19 outbreak: Does inclusive leadership improve psychological safety and curb psychological distress? A cross-sectional study. *International journal of nursing studies*, 110, 103725.

EMEKLİ OKUL MÜDÜRLERİNİN EMEKLİLİK YAŞAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: KULU İLÇESİ ÖRNEĞİ

AYŞEGÜL ÇAĞLAR¹⁷⁸

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; emekli okul müdürlerinin emeklilik yaşamına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışmada ayrıca, emeklilik yaşamının ekonomik, psikolojik, fiziksel ve sosyal bakımlardan verimli geçirilebilmesi için emeklilik öncesinde ve sırasında yapılması gerekenlerle ilgili önerilerin belirlenmesi de amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma modellerinden durum çalışması yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili Kulu ilçesinde ikamet eden beş emekli okul müdürü oluşturmuştur. Veriler yüz yüze görüşme yöntemi kullanılarak toplanacaktır. Görüşmeler, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilecektir. Veri toplama aracı olarak Çağlar (2023) tarafından geliştirilen “Emekli Eğitim Yöneticilerinin Emeklilik Yaşamına İlişkin Görüşleri” adlı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilecek görüşmeler, katılımcıların onayıyla kayıt cihazıyla kaydedilecek ve aynı gün bilgisayar ortamına aktarılacaktır. Elde edilen veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular doğrultusunda içerik analizine tabi tutularak değerlendirilecektir. Analizde doğrudan alıntılara sık yer vermeye, bulgulara ilişkin tablolar oluşturulmaya, temaların birbirleriyle ve alan yazınla karşılaştırılmasına çalışılacaktır. Analiz süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirilecek olup, bilgisayar paket programları tercih edilmemiştir. Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak üzere; doğrudan alıntılara sık yer vermeye, araştırmada kullanılan stratejileri belirgin hale getirmeye ve verileri yansız bir şekilde analiz ederek sonuca ulaşılmaya çalışılacaktır. Araştırmadan elde edilen verilerden yararlanarak bulgulara ulaşılmaya çalışılacaktır. Ulaşılan bulgular, ilgili alan yazın ve araştırmacının yorumundan yararlanılarak değerlendirilecektir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan yararlanılarak sonuca ulaşılmaya çalışılacaktır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında öneriler geliştirilecektir. Bu önerilerin emeklilik yaşamının ekonomik, psikolojik, fiziksel ve sosyal bakımlardan verimli geçirilebilmesi için emeklilik öncesinde ve sırasında yapılması gerekenlerle ilgili olması ön görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Emekli, Emeklilik yaşamı, Okul müdürü

¹⁷⁸ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, aysegulcaglarmeb@gmail.com

EMEKLİ OKUL MÜDÜRLERİNİN EMEKLİLİK YAŞAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: KULU İLÇESİ ÖRNEĞİ

Ayşegül ÇAĞLAR¹⁷⁹

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, emekli okul müdürlerinin emeklilik yaşamına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışmada ayrıca, emeklilik yaşamının ekonomik, psikolojik, fiziksel ve sosyal bakımlardan verimli geçirilebilmesi için emeklilik öncesinde ve sırasında yapılması gerekenlerle ilgili önerilerin belirlenmesi de amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma modellerinden durum çalışması yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili Kulu ilçesinde ikamet eden beş emekli okul müdürü oluşturmuştur. Veriler yüz yüze görüşme yöntemi kullanılarak araştırmacı tarafından toplanmıştır. Görüşmeler, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Çağlar (2023) tarafından geliştirilen “Emekli Eğitim Yöneticilerinin Emeklilik Yaşamına İlişkin Görüşleri” adlı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular doğrultusunda içerik analizine tabi tutularak değerlendirilmiştir. Analiz süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş olup, bilgisayar paket programları tercih edilmemiştir. Araştırmadan elde edilen verilerden yararlanarak bulgulara ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgular, ilgili alan yazın ve araştırmacının yorumundan yararlanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan yararlanılarak sonuca ulaşılmaya çalışılmış, sonuçlar ışığında öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Emekli, Emeklilik yaşamı, Okul müdürü.

RETIRED SCHOOL PRINCIPALS' OPINIONS ON RETIREMENT LIFE: KULU DISTRICT SAMPLE

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the opinions of retired school principals regarding retirement life. The study also aimed to determine suggestions about what should be done before and during retirement in order to have a productive retirement life in economic, psychological, physical and social terms. In the research, the case study approach, one of the qualitative research models, was adopted. The study group of the research consisted of five retired school principals residing in Kulu district of Konya province. The data was collected by the researcher using the face-to-face interview method. The interviews were held in the 2023-2024 academic year. A semi-structured interview form called “Retired Education Administrators' Opinions on Retirement Life” developed by Çağlar (2023) was used as a data collection tool. The data obtained was evaluated by content analysis in line with the questions in the semi-structured interview form. The analysis process was carried out by the researcher, and computer package programs were not preferred. Findings were reached by using the data obtained from the research. The findings were evaluated using the relevant literature and the researcher's comments. An attempt was made to reach a conclusion by using the findings obtained from the research, and recommendations were developed in the light of the results.

Keywords: Retiree, Retirement life, School principal.

¹⁷⁹ Dr., Şube Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı, aysegulcaglar@mec.gov.tr

GİRİŞ

Emeklilik, çalışan herkesi ilgilendiren, en azından ilgilendirmesi gereken bir konudur. Bireyler uzun yıllar çalıştıktan sonra emeklerinin karşılığı olarak güzel bir emeklilik dönemi yaşamak istemektedirler. Ekonomik, sosyal, psikolojik ve fiziksel bakımlardan hayal edilen emekliliğin yaşanabilmesi için özellikle emeklilik öncesinde ve sırasında yapılması gerekenler bulunmaktadır. Emeklilikle ilgili hazırlık ve planlamanın mümkün olduğunca erken yapılarak uygulanmaya başlanması, istenilen emeklilik yaşamına ulaşılması bakımından önemlidir. Böylelikle bireyler hem çalışma yaşamlarında emeklilik yıllarını güvenceye almanın rahatlığıyla daha verimli olabilecekler hem de bu sürece kolaylıkla uyum sağlayarak emeklilik yıllarını gönüllerince yaşayabileceklerdir.

Emeklilik ve Boyutları

Türk Dil Kurumu Sözlükleri'nde emeklilik; "emekli olma durumu, tekaütlük" olarak belirtilmektedir (sozluk.gov.tr, 2024). Sosyal Güvenlik Kurumu'na göre de emeklilik, bireyin yaşamdaki önemli değişim dönemlerinden birisi ve çoğunlukla yaşlıların karşılaştığı ilk büyük değişim olarak tanımlanmıştır (sgk.gov.tr, 2024). Aşağıda emekliliğin sosyal, psikolojik, fizyolojik, ekonomik ve hukuki boyutları ele alınmıştır.

Sosyal Boyut: Bireyler için emekliliğin anlamı "daha fazla boş zamanın veya özgürlüğün tadını çıkarmak" olabilir (Atchley, 1982). Emeklilik bireyin sosyal çevresinde ve ilişkilerinde değişiklik meydana getirir ve çalışma yaşamına göre bireye daha fazla boş zaman imkânı sunar. Bu boş zamanın değerlendirme biçimi emekliliğin tüm boyutlarını etkileyebilir (Şen, 2015). Bu nedenle emeklilikte boş zamanın nasıl geçirileceği önemlidir.

Psikolojik Boyut: Kendilerini işlerine adanmış ve hareketli bir iş yaşamı olan bireyler emekli olduklarında kendilerini boşlukta, işe yaramaz ve hareketsiz hissedebilirler. Bu nedenle emekliler mutlu olacak ve çalışırken yaptıkları işlerin yerini alacak etkinlikler bulmalıdır (Leavitt, 2012). Bu etkinliklerin planlanmasına ve gerekli hazırlıkların yapılmasına ne kadar erken başlanırsa o kadar iyi olabilir.

Fizyolojik Boyut: Bireyler sağlık sorunlarıyla başa çıkabilmek için emekli olmak zorunda kalabilir (Atchley, 1982). Ancak Palmore, Fillenbaum ve George (1984), yaptıkları araştırmanın sonucunda emeklilik öncesi ve sırasındaki sağlık farklılıklarının çok az bir kısmının emeklilikten kaynaklandığını belirlemişlerdir. Bu nedenle emeklilik öncesinde ve sırasında sağlığın korunmasına odaklanmak önemlidir.

Ekonomik Boyut: Yaşlıların yetişkinlerden daha uzun süreli bakım hizmetlerine ihtiyaç duymaları kuvvetle muhtemeldir. Çünkü günümüzde uzun süreli bakım harcamalarının yaklaşık dörtte üçü 65 yaş ve üzerindeki bireyler için yapılmaktadır (Gonyea, 2010). Bu nedenle emeklilik yaşamında ekonomik durum daha da önemli hale gelmektedir. Çünkü emeklilikle birlikte maaş azalmakta, sağlık ve bakım harcamaları ise artmaktadır.

Hukuki Boyut: Emeklilik hakları anayasada ve kanunlarda güvence altına alınmıştır. 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 19. maddesinde; "Devlet memurlarının, özel kanununda yazılı belirli şartlar içinde, emeklilik hakları vardır." denilmektedir (mevzuat.gov.tr, 2024a). Öğretmenlerin emekliliği ise 1 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi'nin 331. Maddesinde; "Öğretmenlerin emeklilik işlemleri Haziran ve Temmuz ayları içinde yapılır. Bu aylar

dışında emeklilik işlemleri yapılabilmesi, görev yapılan il sınırları içinde emeklilik talebinde bulunan personelin sınıf ve branşında öğretmen fazlasının bulunması ve işlemin Bakanlıkça uygun görülmesine bağlıdır.” şeklinde açıklanmıştır (mevzuat.gov.tr, 2024b). Anlaşılabilirliği üzere öğretmenlerin emekliliği mevzuatta açık bir şekilde yer almaktadır. Bu araştırmanın amacı; emekli okul müdürlerinin emeklilik yaşamına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışmada ayrıca, emeklilik yaşamının ekonomik, psikolojik, fiziksel ve sosyal bakımlardan verimli geçirilebilmesi için emeklilik öncesinde ve sırasında yapılması gerekenlerle ilgili önerilerin belirlenmesi de amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada, nitel araştırma modellerinden durum çalışması yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili Kulu ilçesinde ikamet eden beş emekli okul müdürü oluşturmuştur. Görüşmeler, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Veriler yüz yüze görüşme yöntemi kullanılarak toplanmış olup en kısa görüşme 26, en uzun görüşme 107 dakika sürmüştür. Veri toplama aracı olarak Çağlar (2023) tarafından geliştirilen “Emekli Eğitim Yöneticilerinin Emeklilik Yaşamına İlişkin Görüşleri” adlı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş olan görüşmeler, katılımcıların onayıyla kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve aynı gün bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular doğrultusunda içerik analizine tabi tutularak değerlendirilmiştir. Analizde doğrudan alıntılara sık yer verilmiş, bulgulara ilişkin tablolar oluşturulmuş, temaların birbirleriyle ve alan yazınla karşılaştırılmasına çalışılmıştır. Analiz süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş olup, bilgisayar paket programları tercih edilmemiştir. Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak üzere; doğrudan alıntılara sık yer vermeye, araştırmada kullanılan stratejileri belirgin hale getirmeye ve verileri yansız bir şekilde analiz ederek sonuca ulaşmaya çalışılmıştır. Emekli okul müdürlerinin görüşleri EOM1, EOM2, EOM3... şeklinde sunulmuştur. Çalışma grubunda yer alan okul müdürlerinin kişisel bilgilerine göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubunda yer alan okul müdürlerinin kişisel bilgilerine göre dağılımı

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	0	0
	Erkek	5	100
En Son Çalışılan Okul/Kurumun Türü	İlkokul	2	40
	Ortaokul	2	40
	Lise	1	20
Meslekteki Toplam Kıdem	26-30 yıl arası	2	40
	31-35 yıl arası	1	20
	36-40 yıl arası	2	40
	11-20 yıl arası	2	40

Müdürlükteki Kıdem	21-30 yıl arası	2	40
	31 yıl ve üzeri	1	20
En son Çalışılan Okul/ Kurumdaki Hizmet Süresi	1-4 yıl arası	2	40
	5-8 yıl arası	3	60
En son Çalışılan Okul/ Kurumdaki Öğrenci Sayısı	0-200	2	40
	201-400	3	60
Yaş	50-55	1	20
	56-60	1	20
	65-70	3	60
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	2	40
	Lisans	3	60

(Devam ediyor)

Tablo 1. Çalışma grubunda yer alan okul müdürlerinin kişisel bilgilerine göre dağılımı (Devam)

Değişken	Grup	n	%
Ailenin Aylık Toplam Geliri (TL)	20.000-40.000	3	60
	60.001 ve üzeri	2	40
Bakmakla Yükümlü Olunan Kişi Sayısı	0	1	20
	1	3	60
	3	1	20
Emeklilikle İlgili Eğitim	Aldı	0	0
	Almadı	5	100
Emeklilik Planlaması	Yaptı	2	40
	Yapmadı	3	60
Toplam		5	100

Tablo 1’de araştırmaya katılan beş emekli okul müdürünün kişisel bilgileri yer almaktadır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu başlıkta emekli okul müdürlerinin emeklilik yaşamına ilişkin görüşleri, yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular esas alınarak; emeklilik zamanlaması, emeklilik memnuniyeti, emeklilik kararında etkili olan faktörler, emekliliğe hazırlık, emekli olma sürecindeki sorunlar, emeklilik yaşamı ve emekliliğin olumlu/olumsuz yönleri, emeklilikte herhangi bir işte çalışma durumu, etkinlik ve gönüllü çalışmalara katılma durumu, emeklilik önerileri ve diğer görüşler boyutlarında sunulularak yorumlanmış ve alan yazınla karşılaştırması yapılmıştır.

Emeklilik Zamanlaması

Emekli okul müdürlerinin emeklilik zamanlamasına ilişkin görüşleri içerik analizine tabi tutulmuştur. Analize göre belirlenen “hak eder etmez emekli olma”, “emekliliği hak edince biraz daha çalışarak emekli olma” ve “yaş haddinin sonuna kadar çalışarak emekli olma” alt kategorileri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Emekli okul müdürlerinin emeklilik zamanlamasına ilişkin görüşlerinin frekans dağılımları

Kategori	Alt Kategoriler	f
	Hak eder etmez emekli olma	3
Emeklilik zamanlaması	Emekliliği hak edince biraz daha çalışarak emekli olma	1
	Yaş haddinin sonuna kadar çalışarak emekli olma	1
Toplam		5

Tablo 2’de belirtildiği üzere, okul müdürlerinin çoğunluğu (f=3) hak eder etmez emekli olmuşlardır. Emekliliği hak etmelerine rağmen biraz daha çalışarak emekli olan bir (f=1) müdür bulunmaktadır. Bu durumda dört (f=4) kişinin yaş haddini beklemeden emekli oldukları anlaşılmaktadır. Yaş haddinin sonuna kadar çalışarak emekli olan bir (f=1) müdür bulunmaktadır. Hak eder etmez emekli olan katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir:

Hak eder etmez hemen, uzatmaya gitmeden emekli oldum. (EOM5)

Emekliliği hak edince biraz daha çalışarak emekli olan katılımcının görüşü aşağıda sunulmuştur:

Hak ettikten sonra biraz daha çalışarak emekli oldum. Yaş haddinin sonuna kadar çalışmadım. (EOM4)

Müdürlerin büyük bir çoğunluğu yaş haddini beklemeden emekli olmuşlardır. Çünkü yönettikleri okulların tüm sorumluluğunu alarak yıllarca vatanlarına hizmet ettiklerini ve bu yolda ellerinden gelenin en iyisini yaptıklarını düşünmekte ve bundan sonra da kendileri, aileleri ve sevdikleri aktivitelerle ilgilenmek istemektedirler. Benzer bulgulara ulaşan Calvo, Sarkisian ve Tamborini (2013) yaptıkları çalışmada, emeklilik yaşından sonra çalışmaya devam etmenin sağlık açısından hiçbir faydası olmadığını belirlemişlerdir.

Emeklilik Memnuniyeti

Yaş haddini beklemeden emekli olan okul müdürlerinin emeklilik kararı vermekten duydukları memnuniyete ilişkin görüşleri içerik analizine tabi tutulmuştur. Analize göre “emeklilik kararı

vermekten memnun olma”, şeklinde bir alt kategori belirlenmiştir. Söz konusu bilgiler Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Emekli okul müdürlerinin emeklilik memnuniyetine ilişkin görüşlerinin frekans dağılımları

Kategori	Alt Kategori	f
Emeklilik memnuniyeti	Emeklilik kararı vermekten memnun olma	4
Toplam		4

Tablo 3’te belirtildiği üzere, yaş haddini beklemeden emekli olan dört okul müdürünün dördünün de (f=4) emeklilik kararı vermekten memnun oldukları görülmektedir. Emeklilik kararı vermekten memnun olanlardan birinin ifadesi şu şekildedir:

Emekli olduğum için maddi olarak memnunum. Çünkü bizim bir firmamız vardı, çocukların üzerine. Emekli olur olmaz oradan devam ettim. Emekli olduğum için çok memnunum ekonomik olarak. Kıyaslanamayacak kadar çok kazanıyorum. Kulu’da marka olduk diyebilirim. Yani o konuda ben memnunum. Başta imkânım olsaydı ben kendi alanımda kariyer yapmak isterdim. Ama hayat şartları insanı başka yerlere yönlendiriyor. (EOM2)

Yaş haddini beklemeden emekli olan dört okul müdürünün tamamının emeklilik kararı vermekten memnun oldukları görülmüştür. Benzer bulgulara ulaşan Öztürk ve Hazer (2017) 45 yaş üstü 576 emekliye yaşam doyumuna ilişkin anket uygulamıştır. Ankete katılanların yaşam memnuniyeti puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Emeklilik Kararında Etkili Olan Faktörler

Okul müdürlerinin emeklilik kararı vermelerinde etkili olan faktörler sosyal, hukuki, örgütsel ve ekonomik olmak üzere dört faktörle sınıflandırılmıştır. Bu faktörler, yaş haddini beklemeden ve yaş haddini bekleyerek emekli olan müdürler bakımından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Yaş haddini beklemeden emekli olan okul müdürlerinin emeklilik kararı vermelerinde etkili olan faktörler Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Yaş haddini beklemeden emekli olan okul müdürlerinin emeklilik kararı vermelerinde etkili olan faktörlere ilişkin görüşlerinin frekans dağılımları*

Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Sosyal faktörler	Emeklilik yaşamının kişinin kendisine, ailesine ve arkadaşlarına zaman ayırma imkânı sunması	2
	Emeklilikte kişinin sevdiği şeyleri yapabilme imkânı bulması	1
Hukuki faktörler	Amirlerin adil olmadığı düşüncesi	2

	Siyasi baskıların olması	2
	Amirlerin kişiye kendini değerli hissettirmemesi	1
Örgütsel faktörler	Müdürlük görevinin üzerinden alınması	1
	Görevi gençlere bırakma isteği	1
	Esnek çalışma saatlerinin olmaması	1
Ekonomik faktörler	Yapması gereken başka işlerin olması	1
Toplam		12

*Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 4'te belirtildiği gibi, yaş haddini beklemeden emekli olan okul müdürlerinin emekli olmalarında etkili olan faktörlerle ilgili olarak en çok ikişer görüşle (f=2) "emeklilik yaşamının kişinin kendisine, ailesine ve arkadaşlarına zaman ayırma imkânı sunması", "amirlerin adil olmadığı düşüncesi" ve "siyasi baskıların olması" sebep gösterilmiştir. Okul müdürleri psikolojik, sağlık ve eğitsel faktörlerin emeklilik kararı vermelerinde etkili olmadığını belirtmişlerdir. Eğitsel faktörle ilgili görüşlerden birisi aşağıda sunulmuştur:

Bunların benimle bir ilgisi olmadı ama verilmesinde fayda görüyorum. Yani emekli olmadan önce emekli olacak arkadaşlara emeklilikle ilgili ön bilgi verilse bence daha faydalı olur. Mesela bazı arkadaşlar belki çok genç yaşında emekli oldular, tam verimli oldukları zamanda. Bu zamanlar verimli zamanlar. Belki ikna edilselerdi bu şekilde bir eğitime tabi tutsalar bu arkadaşlarımız belki daha faydalı işler yapabilirlerdi. (EOM4)

Emeklilik yaşamının kişinin kendisine, ailesine ve arkadaşlarına zaman ayırma imkânı sunması ile ilgili görüşlerden birisi aşağıda belirtilmiştir:

Yani tabii ki benim de hobilerim var. Sevdiğim şeyleri yapabilecek olmam. Aileme vakit ayırabilecek olmam, çocuklarıma, bu etken oldu. Birinci etken bu oldu. (EOM3)

Amirlerin adil olmadığını belirten görüşlerden birisi şu şekildedir:

Amirlerin adil olmadığını da düşündüm. O kadar yıl hizmette hiç kusur etmediğim halde bütün teftişlerimde en iyi notu almama rağmen işin içerisine siyaseti karıştırdılar yukardakiler. Liyakate değil de siyasete değer verdikleri için, o ortamda da çalışmayacağımı düşündüm. Yani zamanım zaten dolsa bu durumlardan dolayı çalışmayacaktım ben emekli olacaktım. Çünkü o ortamda böyle bir çalışma şevki olmazdı. (EOM4)

Siyasi baskıların olduğunu ifade eden görüşlerden birisi aşağıda sunulmuştur:

Siyasilerin müdahalesi beni rahatsız etti. Örneğin emekliliğime altı ay kala benim müdürlük görevim bitti. Altı ay da görevlendirme ile devam etmeyi düşünüyordum. Ama bunu köye gönderelim gibi bir şeyle karşılaştım. Amirlerim değil de X partisinden müdahale geldi. Siyasi olarak rahatsız oldum. (EOM2)

Amirlerin kişiye kendini değerli hissettirmemesi ile ilgili görüş aşağıda belirtilmiştir:

Amirlerimin beni değerli hissettirmemesinin biraz katkısı oldu. Yani gerçek bu. 26 yılda emekli olmama vesile olan bu. Benim emsallerim benden 10-15 yıl daha fazla çalıştı, ben emekli oldum, olmak zorunda kaldım daha doğrusu o zaman. Ha boş boş da gezmiyorum elhamdulillah, kendi işim var gücüm var, onlarla ilgileniyorum. Ama zamansız emekli oldum biraz. (EOM3)

Görevi gençlere bırakma isteğini ifade eden görüş şu şekildedir:

Emekliliği istememdeki en büyük sebep gençlerin yolu açılsın. Ben beş yıllık öğretmenken bir okula geçmişim. Baktım orda 25 yıllık falan bir arkadaş çalışıyor. Dedim ya şu ihtiyar amcalar çekilse de biz o koltuklara geçsek dedim. Tabi günümüz dolunca da aynı lafın bizim için sarf edileceğini düşündüm. Onlara yol açayım diye, e bir de nereye kadar, sonu yok. O yüzden emekli oldum. (EOM5)

Esnek çalışma saatlerinin olmaması ile ilgili görüş şu şekildedir:

Hep aynı saatte git, aynı saatte gel, günün önemli kısmını okulun dört duvarı arasında geçirmek, bir standart bir hayatmış gibi geliyor insana. Onu ben pek onaylamıyorum. Emekli olduktan sonra bunu fark ettim. Farklı saatlerde farklı etkinlikler, farklı yaşam tarzı, yani hayatımızın en hareketli kısmını okulda geçiriyormuşuz. Esnek çalışmak biraz daha iyi, biraz daha güzel. Mesela alışveriş merkezine gitmek istiyorsun, ama hafta içi okulda olduğun için gidemiyorsun, sadece hafta sonu gidebiliyorsun ya da akşamları. Bazı şeyleri sıkıştırmak zorundasın. Her zaman gidemiyorsun. Sosyal şeyin kısıtlanıyor. (EOM2)

Yapması gereken başka işlerin olması ile ilgili görüş aşağıda belirtilmiştir:

Emeklilik kararı vermemde daha çok beni bekleyen işlerin olması etkiledi. Yani bizim tarımsal anlamda da işlerimiz var. Babamızdan kalan tarımsal araziler var. Mesela onlarla ilgilenmem gerekiyor. İnşaat işlerinin de başında bulunmam gerekiyor. Yani bu yoğun iş temposu, en etkili olan kısım buydu. (EOM2)

Katılımcılar, her ne kadar eğitsel faktörlerin emeklilik kararı vermelerinde etkili olmadığını belirtse de, emeklilikle ilgili eğitimlerin kendilerine verilmediğini ancak emeklilik öncesinde verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Yaş haddini bekleyerek emekli olan okul müdürünün emekli olmasında etkili olan faktörler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Yaş haddini bekleyerek emekli olan okul müdürünün emeklilik kararı vermesinde etkili olan faktörlere ilişkin görüşlerinin frekans dağılımları

Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Ekonomik faktörler	Emeklilikte maaşın azalması	1
Psikolojik faktörler	Müdürlük yapmayı sevmek	1
	Müdürlükte kendini verimli hissetme	1
	Çalışılan okuldaki öğretmen, veliler ve diğer müdürlerin destek olması	1
	Çalışılan okuldaki paydaşlardan ve meslektaşlardan	1

	saygı görülmesi	
Örgütsel faktörler	Amirlerin işleri kolaylaştırması	1
	Çalışılan okula karşı hissedilen aidiyet duygusu	1
	Müdürlük statüsünden memnuniyet duyulması	1
Toplam		8

Tablo 5’te belirtildiği üzere yaş haddini bekleyerek emekli olan okul müdürünün emeklilik kararı vermesinde ekonomik, psikolojik ve örgütsel faktörler etkili olmuştur. Katılımcı yaş haddinin sonuna kadar beklemesinde en çok örgütsel aidiyet algısının etkisi olduğunu ifade etmiştir. İlgili ifade şu şekildedir:

Tamamen. Tabi bunların hepsinin etkisi var. Mesela şurda yazmışsınız, Müdürlük statüsüne sahip olmaktan memnuniyet duyuyor olmam, o var. Çalıştığım okuldaki öğretmenlerin, velilerin ve diğer okul müdürlerinin beni desteklemesi, var. Çalıştığım okuldaki paydaşlardan ve meslektaşlarımdan saygı görüyor olmam, bu da var. Amirlerimin işlerimi kolaylaştırdığını düşünüyorum olmam, bu da var. Kendimi çalıştığım okula ait hissediyor olmam, bu da var. Bu son madde tam beni anlatıyor. (EOM1)

Emeklilikte maaşın azalması ile ilgili ifade ise aşağıda sunulmuştur:

Tabi olmuştur ekonomik faktörler. Çünkü bildiğiniz gibi yarı yarıya maaşlar düşüyor. İster istemez ekonominin de etkisi oluyor, olmuyor desek yalan olur. (EOM1)

Yaş haddini bekleyerek emekli olan okul müdürünün yaş haddine kadar çalışmasında emekli maaşlarının düşük olması etkili olmuştur. Benzer bulgulara ulaşan Çakan ve Gök (2022), araştırmalarında emekli olduktan sonra tekrar iş yaşantısına dönen ileri yaştaki bireylerin işgücüne sürekli katılım kararlarını etkileyen faktörlerin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, çalışma hayatından emekli hayatına geçerken katılımcıların önemli bölümü (%67) gelir kaybına uğradıklarını belirtmişlerdir.

Emekliliğe Hazırlık

Okul müdürlerinin emeklilik yaşamına hazırlanma durumları, yapılan içerik analizi sonucunda “emeklilik yaşamına hazırlık yaparak emekli olma” ve “emeklilik yaşamına hazırlık yapmadan emekli olma” şeklinde sınıflandırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Okul müdürlerinin emeklilik yaşamına hazırlanma durumlarına ilişkin görüşlerinin frekans dağılımları

Kategori	Alt Kategoriler	f
Emeklilik yaşamına	Emeklilik yaşamına hazırlık yaparak emekli olma	3
hazırlanma durumu	Emeklilik yaşamına hazırlık yapmadan emekli olma	2
Toplam		5

Tablo 6'ya göre okul müdürlerinin çoğu (f=3) emeklilik yaşamına hazırlık yaparak, azı (f=2) ise hazırlık yapmadan emekli olmuşlardır. Hazırlık yapanlardan birinin görüşü sunulmuştur:

Evet hazırlandım, şöyle hazırlandım. Kendime bir meşguliyet önceden düşünerek hazırlandım. Bu iş yoğunluğu da ordan kaynaklanıyor zaten. Emekli olmadan birkaç sene önce bunları planlamıştım zaten. Yoksa kendimi boşlukta hissederdim. Genç yaşta da emekli oldum. O yaşta da bahçeyle, çiçekle uğraşacak durumum yok. (EOM2)

Yani önceden bir hazırlık yapmadım. Düşünmüyordum çünkü emekliliği. Aklıma dahi gelmemişi emekli olmak. Daha henüz 25 yılı bir yıl geçti. 26 yılda emekli oldum, olmak zorunda olduğum için oldum. Ön hazırlık falan yapmadım. Emekli olunca nasıl olacak diye. Yani öyle denk geldi, öyle sonuç oldu. Emekli olmak zorunda olduğum için de oldum yani. (EOM3)

Emekliliğe hazırlık yapanların ayrıntılı bir şekilde hazırlanmadıkları, planlarını ve hazırlıklarını kabaca yaptıkları değerlendirilmektedir. Emekliliğe hazırlık yapmayanların zaten emekliliği de düşünmedikleri ve zorunluluktan emekli olduklarından dolayı hazırlanmadıkları anlaşılmaktadır.

Emekli Olma Sürecindeki Sorunlar

Okul müdürlerinin emekli olma sürecindeki sorunlara ilişkin görüşlerine içerik analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda okul müdürlerinin emekli olma sürecinde sorun yaşamadıkları belirlenmiştir. İlgili görüşlerin frekans dağılımları tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Okul müdürlerinin emekli olma sürecindeki sorunlara ilişkin görüşlerinin frekans dağılımları

Kategori	Alt Kategoriler	f
Emekli olma sürecindeki sorunlar	Sorun yaşanmaması	5
Toplam		5

Tablo 7'ye göre, görüşmeye katılan okul müdürlerinin tamamının (f=5) emekli olma sürecinde herhangi bir sorun yaşamadığı anlaşılmaktadır. Görüşlerden birisi aşağıda sunulmuştur:

Yok hayır yaşamadım. Prosedür neyi gerektiriyorsa onu uyguladım. Zamanı gelince de normal ilişkisi kesip ayrıldık. (EOM3)

Okul müdürlerinin hiçbirisi emekli olma sürecinde sorun yaşamamıştır. Bu durum, emeklilik şartlarının mevzuatta açık bir şekilde belirtilmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Emeklilik Yaşamı

Okul müdürlerinin emeklilik yaşamlarını geçirme biçimleri ile ilgili görüşleri içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucu Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Okul müdürlerinin emeklilik yaşamlarını geçirme biçimlerine ilişkin görüşlerinin frekans dağılımları*

Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Üretim Faaliyetleri	Tarımla uğraşma	4

	Hayvan besleme	1
Sosyal Faaliyetler	Arkadaşlarla ortak etkinlikler	4
	Aile ile zaman geçirme	3
	Seyahat etme	2
	Dini ibadetleri yapma	3
İnanç ve İbadet	Dernekte hayır işleri ile ilgilenme	1
	Televizyon izleme	2
Günlük Yaşam Faaliyetleri	Alışveriş yapma	1
	İnternette dolaşma	1
	Dinlenme	1
	Ticarethane işletme	2
İkinci İş	Ticarethane işletme	2
Spor Faaliyetleri	Yürüyüş yapma	1
	Spor salonunda spor yapma	1
Toplam		27

*Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 8'e göre okul müdürleri emeklilik yaşamlarında en fazla (f=4) tarımla uğraşmakta ve arkadaşlarıyla ortak etkinlikler yapmaktadırlar. En az (f=1) yürütülen faaliyetler ise hayvan besleme, dernekte hayır işleri ile ilgilenme, alışveriş yapma, internette dolaşma ve dinlenmedir. Tarımla uğraşanlardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Tarımsal işlerimiz olduğu için araziye gidiyorum bazen sıkıldığım zaman. Arazide rahatlıyorum. Ordaki elemanların çalışmasını genellikle kontrol için gidiyorum da, ama arazide yürüyüş yapıyorum. Yetişen ürünler böyle bana ekonomik olarak değil de, bir şeyler yetiştirdiğim için mutlu ediyor beni. Şeker pancarı, buğday o tür ürünler ekiliyor. Gidip orayı geziyorum, sulamayı seyrederim. Bazı günler böyle geçiyor, hafta sonları oraya gidiyorum. (EOM2)

Benim şimdi bahçem de var. Evim müstakil. Üç katlı bina ama bahçemiz kendimize ait, müstakil. Çeşitli meyve ağaçlarım var. Ceviz ağacım var, kayısı vb. değişik türde. Bahçem var, kendim çalışıyorum, zevk alarak da çalışıyorum. Tarımla uğraşıyorum, tarla var. Mercimek ekiyorum, arpa, buğday ekiyorum. Nasip olursa bu sene de yine ekim. (EOM3)

Seyahatle ilgili görüş sunulmuştur:

Yine hafta sonları o arkadaş çevresiyle, Ankara yakın olduğu için, Ankara'ya gidiyoruz. Antalya'ya gidip geziyoruz. Bu ayrı bir keyif oluyor, bu arkadaşlarla yine. Eğlenebileceğimiz yerlere gidiyoruz İstanbul'da. Tur gezileriyle çok sık olmasa da geziyorum. Avrupa'nın çoğu

şehrini gezdim, emekli olduktan sonra. Bence her öğretmenin, öğretmenliğin başında bir yurt dışı yapması lazım. Bir tur programı çerçevesinde en az 10 gün kalmalılar. İlk Almanya'ya gittiğim gün dedim ki beni okula götürün. Ne yapıyorlar, nasıl yapıyorlar görmek istedim. Okulun içini gezdim. Öğrenci sayısı çok az. Karma bir öğrenci yapısı var. Örneğin bir zenci var, Asyalı var, Afrikalı var, işte Uzakdoğulu var, Alman var. Böyle karışık bir öğrenci şeyi var. Okul binaları oldukça sakın ve sade, pırl pırl. Tek tip kıyafet yok, öğretmeni de öğrencisi de herkes istediği gibi giyinip gidiyor. (EOM2)

İbadetle ilgili görüşlerden bazıları aşağıdadır:

Camiye gidiyorum, vakit namazlarını kılmaya çalışıyorum, orucumuzu tutuyorum. Allah bayrama eriştirsün cümlemizi. (EOM3)

Kulu'da hangi cenaze olursa olsun giderim, hiçbir cenazeyi ayırt etmem, fakir zengin. O benim 30 yıllık alışkanlığımdır. Cenaze duymakla, düğün davetle, cenazeyi duyduğumuzda gideriz, düğüne de davet edilersen gidersen. (EOM5)

Emekli okul müdürlerinin emeklilik yaşamlarında çoğunlukla tarımsal faaliyetler ile ilgilendikleri ve arkadaşlarıyla ortak etkinlikler yürüttükleri görülmektedir. Müdürlerin, tarımsal faaliyetleri ekonomik amaçlı olmaktan ziyade, toprakla uğraşmayı sevdiklerinden ve üretim faaliyetlerinin kendilerine mutluluk verdiğinden dolayı yaptıkları değerlendirilmektedir.

Emekliliğin Olumlu/Olumsuz Yönleri

Okul müdürlerinin emeklilik yaşamının olumlu yönlerine ilişkin görüşleri analiz edildiğinde iki alt kategorinin oluştuğu görülmüştür. İlgili kategoriler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Okul müdürlerinin emekliliğin olumlu yönlerine ilişkin görüşlerinin frekans dağılımları

Kategori	Alt Kategoriler	f
Emekliliğin	Özgür olma/ Mesai kavramının olmaması	4
olumlu yönleri	Kendine ve sevdiklerine zaman ayırabilmek	1
Toplam		5

Tablo 9'a göre; okul müdürlerinin emekliliğin olumlu yönlerine ilişkin olarak "özgür olma/mesai kavramının olmaması" alt kategorisinde en çok (f=4) görüş bildirdiği görülmektedir. En az (f=1) görüş ise "kendine ve sevdiklerine zaman ayırabilmek" alt kategorisindedir. Özgür olma/mesai kavramının olmaması ile ilgili görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Çok uykusuz kaldık, ders programı yapardık çarşaf çarşaf, bilgisayar mı vardı? Elimizle yapardık, bir tanesini yerleştiremedin mi, her şeyi silerdik. Geceleri on ikilere, birlere kadar okulda kaldığımız olurdu, ders programı yapıyoruz diye. Sonra sabah erken kalkacaksın, tıraşını olacaksın, kıyafetini düzgün giyeceksin. Onlar yok şimdi, uykusuzluk yok. Ama ben

devam etseydim olmazdı. Çünkü zamanım yoktu, sabah gidiyorum, akşam beşte dönüyorum. Çoğu zaman da altı yedileri buluyordu, bende mesai yoktu yani. (EOM1)

Özgürlük. İsteddiğin zamanda, istediğini yapabiliyorsun. Yani kendinizi belli saatler arasına hapsediyorsunuz. Bu bir gün değil, iki gün değil, yıllar. Yıllarca, 28 yıl boyunca o saat dilimleri arasına hapsediliyorsunuz. Bir yere gitmek için kaymakamdan izin alıyorsunuz. Yani öyle bir şey ki, kendimi bazen asker gibi hissediyorum. İnsan tabiatına aykırı bence, bunun bir çözümü olmalı. Ben kendi karakterim açısından hiçbir zaman bu kalıba alışmadım. (EOM2)

Mesai kaygısı olmadan yatıp kalkmak tek olumlu yönü o. Ondan ötede aynı hayat devam ediyor. Sen kendini toplumdaki izole etmezsen aynı hayattasın. Tek şeyi mesai kaygısı yok, yasal bir sorumluluk yüklü değilsin, rahatsin yani. Ben şimdi dükkâna istersem gelirim, istemezsem gelmem. Ama görevdeyken, ölsem de gebersen de işte yıllık bir aylık iznin var. Geri kalan zamanda mecbursun, gideceksin oraya. Yani mesai kaygısı olmadan yaşamak en olumlu yönü. (EOM5)

Kendine ve sevdiklerine zaman ayırabilmek ile ilgili görüş şu şekildedir:

Torunlara daha çok zaman ayırıyorum. İşine, evine bakıyorsun. Mesela, o evi aldığımızda hiçbir kere olsun gidemedim, işine el atmadım. Emekli olduktan sonra sürekli gittim, her eksikliğini müteahhitlerle irtibata girerek hallettim. (EOM1)

Okul müdürleri emekliliğin olumlu yönleri olarak “özgürlük/mesai kavramının olmaması”nı görmekte dirler. Yıllarca okulun tüm sorumluluğunu alarak, mesai kavramı gözetmeden görev yapan, okulun tüm işlerini yetiştirmeye çalışan okul müdürleri, doğal olarak emekli olduktan sonra kendilerini özgür hissetmişlerdir.

Okul müdürlerinin emekliliğin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri analiz edilmiş ve beş alt kategorinin ortaya çıktığı görülmüştür. İlgili kategoriler Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Okul müdürlerinin emekliliğin olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinin frekans dağılımları*

Kategori	Alt Kategoriler	f
Emekliliğin olumsuz yönleri	Olumsuz yönü yok	2
	Maaşın azalması	2
	Boşlukta hissedilmesi	2
	Yıpratıcı olması	1
	Statü kaybı olması	1
Toplam		8

*Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 10'a göre ikişer (f=2) katılımcı emekliliğin olumsuz yönü olmadığını, maaşın azaldığını ve boşlukta hissedildiğini belirtmişlerdir. Emekliliğin olumsuz yönünün olmadığını belirten görüşlerden birisi şöyledir:

Benim için olumsuz tarafı yok. Ben gayet memnunum, emeklilik güzel bir şey. (EOM2)

Boşlukta hissetme ile ilgili görüş aşağıda belirtilmiştir:

Kendi yakın çevremden bakıyorum, kendilerini boşlukta hissediyorlar. Bir uğraşları olmadığı için. O tür insanlar çok çabuk gidiyor. Yani dünyadan kopuyorlar diyelim. O moda bir girdin mi gidersen. Ben onları öyle görüyorum. Bir de eğer hem ekonomik olarak hem sosyal olarak kendine bir zemin hazırlamadıysa emekliliğine yakın, kendini çok büyük bir boşlukta hissediyor. O kadar boşlukta ki, ne yaptığını da bilmiyor, öyle bomboş bir hayat. O moda girmek tehlikeli bence. Ama benim için bir sıkıntı yok. Ben hayatı seviyorum yani. (EOM2)

Statü kaybı ile ilgili görüş şu şekildedir:

İşte tanıyan bazen tanımazlıktan geliyor, gayri resmi davranıyor. Ben de diyorum, altı ay önce böyleydi, altı ay sonra böyle davranıyor. O da beni biraz üzüyor. Halbuki onlar için biz çok çaba sarf ettik, insanların hayatı kurtulsun gibisinden. Ama insanoğlu, oluyor bazen böyle. Olumsuz yönleri de oluyor. (EOM3)

Okul müdürleri emekliliğin olumsuz yönü olarak en az statü kaybını görmektedirler. Çakan ve Gök (2022), araştırmalarında farklı bulgulara ulaşmışlardır. Çalışmada katılımcıların büyük çoğunluğu (%67) emekli olduklarında sosyal statü kaybına uğradıklarını belirtmişlerdir.

Okul müdürlerinin vatana ve millete yeterince hizmet ettiklerini düşündüklerinden genel olarak emeklilikten memnun oldukları değerlendirilmektedir. Şartların gereği olarak emekli olmak durumunda kalan müdürlerin ise, emekliliğe hazırlık yapamadıklarından dolayı kısa bir bocalama dönemi yaşadıkları, sonrasında ise emekliğe alıştıkları anlaşılmıştır.

Emeklilikte Herhangi Bir İşte Çalışma Durumu

Emekli eğitim yöneticilerinin herhangi bir işte çalışma durumlarına ilişkin görüşleri içerik analizine tabi tutulmuş ve görüşler "çalışıyor" ve "çalışmıyor" şeklinde sınıflandırılmıştır. Emekli

eğitim yöneticilerinin halihazırda herhangi bir işte çalışma durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Okul müdürlerinin halihazırda herhangi bir işte çalışma durumlarına ilişkin görüşlerinin frekans dağıllımları

Kategori	Alt Kategoriler	f
Herhangi bir	çalışıyor	3
işte çalışma durumu	alışmıyor	2
Toplam		5

Tablo 11’e göre emekli okul müdürlerinin yarıdan fazlası halihazırda herhangi bir işte çalışmaktadır. Bunlardan bazıları tarımla, bazıları da ticaretle uğraşmaktadır. Kimi görüşler aşağıda sunulmuştur:

Herhangi bir işte çalışıyorum, kendi işim. Yani beni çalışmaya sevk eden şeyler, birincisi meşgul olmak istiyorum. İkincisi tabi ki ekonomik. İnsan niye çalışır? Mutlaka bir şeyler kazanırsın. Bir de çocuklara daha iyi bir gelecek hazırlama açısından da düşünüyorum. Bir de tabi sahip olduğun ekonomik varlıklarla uğraşmak zorundasın. Onları bir kenara atıp gidemezsin. Araziyi, tarlayı ekmek zorundasın, bir şekilde değerlendireceksin. Çalışma sebebim bu. Çalışma hayatına girince zaten çıkamazsın. Çünkü sahip olduğun ekonomik değerler var, insanların beklentisi var. Mesela bizim müşteri potansiyelimiz var Kulu’da. O müşteri potansiyeli bizi arıyor. Diyor ki, bir daire alacağım. Kızına almış, oğluna alacak. Bura yakın evre, herkes birbirini tanıyor. Yani insanların da beklentisi var sizden, sizi tercih ediyor. Çalışma hayatı böyle. (EOM2)

Yani tarım sektöründe çalışıyorum da benim kendi malım. Onu yapmak zorundayım ben. Çünkü babadan kalma toprağımız var. Onu ekmek, hem devlete, millete katkı sunmak açısından, hem kazanç açısından çalışmakta fayda var diyorum. Hem kendim kazanıyorum, hem devletime kazandırıyorum. (EOM3)

Emekli okul müdürleri daha çok kendilerine bir meşguliyet olsun diye çalışmaktadırlar. Aynı zamanda ekonomik olarak kendilerini rahatlatmak ve çocuklarına daha iyi bir gelecek sunmayı da istemektedirler. Tarımla uğraşanlar ise babadan kalma arazileri işleme yükümlülüklerinin de olduğunu ifade etmişlerdir. Böylece hem kendilerine, hem insanlara ve devlete katkı sunduklarını düşünmekte, bu durumdan da memnuniyet duymaktadırlar.

Etkinlik ve Gönüllü alışmalara Katılma Durumu

Emekli okul müdürlerinin etkinliklere ve gönüllü çalışmalara katılma durumları içerik analizine tabi tutularak beş alt kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Okul müdürlerinin etkinliklere ve gönüllü çalışmalara katılma durumlarına ilişkin görüşlerinin frekans dağıllımları*

Kategori	Alt Kategoriler	f
----------	-----------------	---

Etkinlik ve gönüllü çalışmalarına katılma durumu	Sportif faaliyetler yapma	3
	Dernekte çalışma	2
	Sosyal faaliyetler yapma	2
	Herhangi bir etkinlik ve gönüllü çalışmaya katılmama	2
	Siyasi faaliyetlerde bulunma	1
Toplam		10

*Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 12 incelendiğinde emekli okul müdürlerinin etkinliklere ve gönüllü çalışmalara katılma durumları ile ilgili olarak en çok (f=3) sportif faaliyetlere katıldıkları görülmektedir. Sportif faaliyetler ile ilgili görüşlerden bazıları sunulmuştur:

Spor faaliyetim var. Herhangi bir şey olmadığı sürece haftanın üç günü, dört günü spor salonuna gidiyorum. Yaşlılığa hazırlık yapıyorum hocam. Emekliliğe hazırlık yaptık ya, yaşlılığa da hazırlık yapıyoruz. Yaşlılığa daha güçlü girebilmek için, bastona ihtiyaç duymamak için kendimi hazırlıyorum. (EOM2)

Sportif faaliyet olarak balık tutmaya başladım ben. Hirfanlı Barajı'na gidiyoruz. Yaklaşık bir yıldır orda balık tutuyoruz. Genelde pazar günleri standart gidiliyor. Bir daha dünyaya gelsem birinci öncelikli öğreneceğim iş balıkçılık. Orda kendi kendinesin. Balık tutarken telefon etseler, baban öldü deseler, ya şimdi baba sırası mıydı, yarın ölseydi diyecek kadar kopuyosun hayattan, tüm yükü atıyor. Kara avcılığı yaptım, sevmedim. Ama balık çok farklı. (EOM5)

Dernekte çalışma ile ilgili görüş şöyledir:

Bir ara yardımlaşma derneğinde arkadaşlarla birlikte çalıştım, derneğe üye oldum. Orada arkadaşlara yardımcı olmaya çalıştım. Ama uzun sürmedi. Ben sürekli burada olmadığım için faydalı olamam düşüncesiyle birkaç sene sonra ayrıldım. Ama arada sırada geliyorum, onları ziyaret ediyorum. Soruyorum, benim yardım edebileceğim bir durum var mı falan. (EOM4)

Sosyal faaliyetler ile ilgili görüş sunulmuştur:

Mevsim gereği şu anda Kulu'da tuz gölü mantarı var. Nasip olursa pazar günü gideceğiz. Tuz Gölü'nün içinde adalar var oralara geçmek gerekiyor, güneşin altında epey yürümek gerekiyor. Keme mantarı denen bir mantar var. Polatlı'ya kadar gidiliyor, ona gidiyoruz. (EOM5)

Emekli okul müdürleri en az (f=1) siyasi faaliyetler ile ilgili görüş sunmuşlardır. İlgili görüş şu şekildedir:

Emekliliğin ilk yıllarında da siyasi bir faaliyette bulundum. Ama daha sonra uzaklaştım ordan. Bana göre olmadığını gördüm. 2019'da Kulu'da belediye başkan aday adayıydım. Sonra aday gösterilmedim. Ben makam mevki değil, hizmet etmek istedim. Önemli değil, başkan olmuşum, olmamışım. Belediye meclis üyeliğini de kabul ederdim. Baktım siyaset tartışmaya dönüyor. Ondandır ondan da vazgeçtim, ordan biraz uzaklaştım. Ama herkes bence siyasidir. Ama siyasilerle irtibatım yine var, yine katkı sunmaya çalışıyorum, bazı ortamlarda kendi fikirlerimi söylüyorum. (EOM2)

Emekli okul müdürleri etkinliklere ve gönüllü çalışmalara katılma durumları ile ilgili olarak en çok sportif faaliyetlere katılmaktadırlar. Okul müdürleri çalışma hayatlarında yoğun mesaiden dolayı yeterince spora vakit ayıramadıklarından, emeklilik hayatlarında sportif faaliyetlere yer veriyor olabilirler.

Emeklilik Önerileri

Emekli okul müdürlerinin halen görev yapmakta olan okul/kurum müdürlerine emeklilik yaşamı ile ilgili önerileri içerik analizine tabi tutulmuş ve altı alt kategori belirlenmiştir. Söz konusu kategoriler Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Emekli okul müdürlerinin okul/kurum müdürlerine emeklilik yaşamına ilişkin önerilerinin frekans dağılımları*

Kategori	Alt Kategoriler	f
Okul/kurum müdürlerine Emeklilik yaşamı ile ilgili öneriler	Planlama yapılarak emeklilik yaşamına hazırlanılmalı	3
	Kendilerine meşguliyet alanları oluşturulmalı	3
	Ekonomik olarak emeklilik yaşamına hazırlanılmalı	3
	Hak eder etmez emekli olunmalı	2
	Müdürlükte sosyal yatırım yapılmalı	1
	Yaş haddinin sonuna kadar çalışılmalı	1
Toplam		13

*Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 13'e göre emekli okul müdürlerinin halen görev yapmakta olan okul/kurum müdürlerine emeklilik yaşamına ilişkin olarak en fazla (f=3) önerisi "planlama yapılarak emeklilik yaşamına hazırlanılmalı", "kendilerine meşguliyet alanları oluşturulmalı" ve "ekonomik olarak emeklilik yaşamına hazırlanılmalı" şeklinde olmuştur. Planlama yapılarak emeklilik yaşamına hazırlanılması ile ilgili önerilerden birisi aşağıda sunulmuştur:

Emekli olmadan önce plan program yapsınlar. Emekli olduktan sonra normal hayatta neler yapabilirim diye. Boşluğa düşmesinler yani. Çünkü hiçbir iş yapmamak da pek hoş değil, bir uğraşın olacak. Bir uğraşın olmazsa ister istemez sıkıntılar oluyor, moralin bozuluyor. Sonra umursamıyorsun da, ama ilk yıllar öyle boşluğa düşmemek için planlı programlı olmaları gerektiğini düşünüyorum. Planlarını yapsınlar, hatta emeklilikten sonra iş kuracaklarsa onların da planlarını yapsınlar. Sıkıntı olmasını istemiyorlarsa bunları yapmaları lazım. (EOM4)

Kendilerine meşguliyet alanları oluşturulması ile ilgili öneriler şu şekildedir:

Emeklikte köşeye çekilip de oturmak çok yanlış. 50 yaşında 60 yaşında emekli oluyor insan, ondan sonra da ölümü bekliyor. Emin olun bizim Türk toplumunun bakış açısı bu şimdi. Kulu'da mesela ben şimdi görüyorum. Gerçi benden sonra da emekli oldular onlar, hiçbir işte

bir aktivitede bulunmuyorlar. Bazen görüyorum, napıyorsun diyorum. Oturuyorum, evdeyim diyor, küfül küfül oturuyor. Ondan sonra iki gün sonra dizlerinde sızı kalacak, hareket sahası daralacak, yürümekte güçlük çekeceksin. Hem fiziksel olarak, hem psikolojik olarak insan çöküntüye uğrar yani. Olmaz öyle kardeşim. Aktif ol, hareketli ol, zinde ol. En azından kendine böyle bir düzenler çiz, yol çiz. Ona göre teamül tuttur da gez kardeşim. Köşeye çekilip de böyle beklenti içerisine girersen, o zaman yanlış yapmış oluruz. Yani bence emekli olduktan sonra ufak da olsa kendine bir aktivite bulması lazım. Ben kendi adıma öyle diyorum, öyle yapıyorum. Ben mesela ağaçların diplerini açıyorum, hava alsın diye, suluyorum, bakımını yapıyorum, ağaçlara aşı yapıyorum, zirai ilaç yapıyorum. Bunlar bana zevk veriyor, hayata bağlıyor bunlar. Güneşi görünce kendimi bahçeye atıyorum. Hayat tarzı olmuş bunlar bana, yaşam tarzı olmuş. (EOM3)

Emekli müdürlerin yapacağı en güzel şey, kendine ait bir hobi oluşturup, onunla uğraşmak, olmazsa olmaz. Emeklilikte toprakla haşır neşir olacağı, insanla muhatap olacağı bir meşgalesi olması lazım. Yoksa sadece evde kitap okumak olsun, yazmak olsun anında küflendirir, mekanik olursun. Muhatabın kesinlikle insan olacak, tabiat olacak. Sosyal ilişkiler devam edecek, tabiat olacak, belli bir yaştan sonra da vücut onu istiyor. Yoksa vakit geçirmek kolay. İnternette bir okey aç sabah, akşama kadar oynarsın. Onun yerine git kahveye bir kişiyle tavlama oyna, ondan daha çok zevk alırsın, daha çok senin kafanı dağıtır. Muhatabın insan olacak, muhatabın toprak olacak. (EOM5)

Ekonomik olarak emeklilik yaşamına hazırlanılması ile ilgili öneriler şu şekildedir:

Ekonomik olarak kendilerini hazırlasınlar. Bir kenara bir şeyler atsınlar. Emekli olduktan sonra hangi işi yapmayı planlıyorlarsa ona göre hazırlansınlar. Paran hazır olarak gireceksin ve o işi yapacaksın. Onun planlamasını yapacaksın tabi önceden. (EOM1)

Emekli olunca ekonomik sıkıntıya düşmeyecek tedbirlerini alsınlar. Çünkü yaşlılıkta para lazım, az da olsa, senin hayatını idame ettirebilecek. Çocuğun olsun olmasın, hayırsız olur, gider başka bir yere gelmez. Ekonomik olarak kendi hazırlıklarını yapmaları lazım. Yatırım yapsınlar. En azından yıllarca çalışmışsın, bir ev alamadıysan, bir başarısızlıktır. Kendine ait bir evin olacak, küçük veya büyük. Başını sokacağı bir evin olacak. Ekonomik olarak emeklilik dışında herhangi bir gelir oluşturabiliyorsan iyi. Tabi senin arzuladığın hayat standardına bağlı. O da önemli. Oluşturabiliyorsa ek bir gelir oluşturursun. Kira geliri olur, 10 sene önce aldığın bir arsadan olur. Bir gelir oluşturabilirse daha iyi olur. Hayat standardı iyi olur. Ne kadar ekonomik rahatlık, yaşlılıkta o kadar rahat. (EOM2)

Hak eder etmez emekli olunması ile ilgili öneriler sunulmuştur:

Benim emsallerimin benden 8-10 yıl fazla çalışmasına imrendim. Ama gördüm ki yaş normal kemale erdikten sonra çalışmak beyhude. Allah'ın vermiş olduğu beden gücü, ruh sağlığı, beden sağlığı yerindeyken normal şartlarda ayrılması lazım ki gençlere yer açılsın. Geleceğini gençlere bıraksın anlamında. Ben elhamdulillah kendimi takdir ediyorum ki 53 yaşında emekli oldum, fiziksel bir özürüm yok, bedensel bir rahatsızlığım yok. Böyle de mutlu hissediyorum. Çünkü ben sağlıklıyken ayrıldım, o trend üzerine yürüyor şu anda. Ama çevremde görüyorum ki emekliliği hak ettiği halde ayrılmadan ömrü vefa etmeden, rahatsızlığından mütevellit gidiyor. Kendini yorduğu için. Ben böyle bir hayat tercih ettim kendim. Mesleğini seveceksin, ayrılınca da hayatı seveceksin, çocuğunu, çocuğunu seveceksin, sosyal hayatın olacak,

arkadaşlık ilişkilerin olacak, komşuluk ilişkilerin olacak. Bunları devam ettirirsen okul hayatındaki gibi, hayattan kopmuş olmuyor insan. Onlar bizi hayata bağlıyor tekrar. (EOM3)

Yani emekli olacaklara da tavsiyem o, fazla uzatmasınlar. Emeklilik de ikinci bir hayat hocam. Bastonla niye başlayayım ki ikinci hayata? Şu anda ben tatile de gidebiliyorum, pazara da gidebiliyorum, torunumla gezip oynayabiliyorum da, annemi de ziyaret edebiliyorum. Yani hayata devam ediyorum. Ben zaten gençliğimi verdim memurluğa, orta yaşı verdim, ileri yaşı verdim. Yaşlılığımı da vereyim devlete. Ben ne zaman yaşayacağım? (EOM5)

Müdürlükte sosyal yatırım yapılması ile ilgili öneri aşağıda sunulmuştur:

Kendilerini kalıba koymasınlar, en önemlisi kendilerini yıkılmaz zannetmesinler, dünyanın kralı zannetmesinler. Sen kral olsan oradaki 200 öğrenciye kralısın yani, öbür okulun talebesine söz geçiremezsin. Ama iyilin de kötülüğün de kulaktan kulağa öyle bir yayılır ki, senin orda yaptığın gaddarlık, haksızlık öyle bir yayılır ki seni herkes öyle tanır. Onun için kimseyi kırmasin, incitmesin, üzmesinler. Üst makam da alt makam da kendi gözleriyle tanısınlar, insanları kendi gözüyle tanısınlar. Bizim müdürlerimiz bunu yaparlarsa bir sıkıntı yaşamazlar, kendi gözüyle tanısın. İnsanlara üstten bakmasınlar, kendilerini de ezdirmesinler. Okulun küçük ihtiyaçlarını kendi ceplerinden karşılasınlar, senin zekatin, fitren yok mu ya? Çalışırken bir kilo boya için gidiyor boyacıya yalvarıyor, emekli olduğunda da o boyacı ona şurdan bir çay doldur, der. İnsan kendi ağırlığını kendi kor. Emekli, çalışırken kenardan bir dekar bir yer alıp etrafını telle çevirip kendine bir hobi bahçesi kurmadıysa, kendine bir sosyal çevre oluşturmadıysa, kendini kral zannettiyse, o koltukta baki zannettiyse, devlet ne yapsın? (EOM5)

Emekli okul müdürleri halen çalışmakta olan okul müdürlerine emeklilik yaşamına hazırlıkla ilgili olarak en fazla önerileri, planlama yapılması, meşguliyet alanları oluşturulması ve ekonomik olarak hazırlanılması yönünde olmuştur. Benzer bulgulara ulaşan Anderson ve Weber (1993), 322 emekliden oluşan bir örneklemede emeklilik öncesi planlamanın emeklilik sırasındaki yaşam memnuniyeti üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucuna göre emekliliğe hazırlık programlarının zamanında yerine getirilirse yararlı olabileceği belirlenmiştir.

Emekli okul müdürlerinin halen çalışmakta olan okul müdürlerine emeklilik ile ilgili olarak en fazla önerileri, meşguliyet alanları oluşturulması yönünde olmuştur. Çalışma hayatları boyunca yönettikleri okulların tepeden tırnağa tüm sorumluluğunu üstlenerek yoğun bir tempo ile görev yapan okul müdürleri, emeklilik yaşamında boşluğa düşülmemesi için bu önerileri yapmış olabilirler. Benzer bulgulara ulaşan Tülüktaş, Karagün ve Kavi (2019), 55 yaş üzeri emekli bireylerin serbest zamanlarında rekreatif etkinliklere katılma durumlarına göre; umutsuzluk düzeylerinin incelenmesini amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada serbest zamanlarında etkinliklere katılmayanların umutsuzluk puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Emekli okul müdürlerinin politika yapıcılara/üst yöneticilere emeklilik yaşamının düzenlenmesi ile ilgili önerileri içerik analizine tabi tutulmuş ve beş alt kategori belirlenmiştir. İlgili kategoriler Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Emekli okul müdürlerinin politika yapıcılara/üst yöneticilere emeklilik yaşamına ilişkin önerilerinin frekans dağılımları*

Kategori	Alt Kategoriler	f
Politika yapıcılara/	Emekli maaşları iyileştirilmeli	3

üst yöneticilere	Emekliler etkinliklere davet edilmeli	3
emeklilik yaşamı	Emeklilerle ilgili sosyal etkinlikler düzenlenmeli	3
ile ilgili öneriler	Emeklilere çeşitli hizmetlerde öncelik tanınmalı	1
	Emeklilik yaşı 65'e çıkarılmalı	1
Toplam		11

*Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 14'e göre emekli okul müdürleri politika yapıcılara/üst yöneticilere emeklilik yaşamına ilişkin olarak en fazla (f=3) emekli maaşlarının iyileştirilmesi, emeklilerin etkinliklere davet edilmesi ve emeklilerle ilgili sosyal etkinliklerin düzenlenmesine yönelik olarak önerilerde bulunmuşlardır. Emekli maaşlarının iyileştirilmesi ile ilgili önerilerden birisi aşağıda sunulmuştur:

Emekli oldu mu artık mezara gibi düşünülüyor. Aslında emekliler bunca yıl hizmet etmişler buldukları kurumlarda. Onların kıymetini bilmeleri lazım. Onları böyle göz ardı etmemeleri lazım. Sosyal faaliyetler yapmaları lazım onlarla ilgili, ekonomik destekler vermeleri lazım. Öyle ya bugün emeklilerin durumlarını televizyonlardan görüyoruz, yaşadığımız ortamdan görüyoruz. Yani düşük maaş alan arkadaşlar var. Çok sıkıntı içerisinde. Çocuğu çocuğu olan var, çocuğu okuyan var, kirada olan var, evi olmayan var. Empati yapıyorum, 10 bin lira alan var, 15 bin lira alan var. Çocuğu okuyorsa veya ev kirası veriyorsa o adam nasıl geçiniyor diye düşünüyorum. Benim iki maaşlı olmama rağmen sıkıntı çekiyorum, aldığım maaş bana yetmiyor. Yani emeklilik yıllarını, emeklilerin sürünme yılı olarak görüyorum ben, gerçekten öyle. Zalimce bir yıl olarak görüyorum. Ekonomisi bozuldu mu emekli iyice kendini boşlukta hissediyor. O yaptıkları hizmetleri, vefa borcunu devlet de ödemesi lazım, vatandaşın da böyle atıl adam gibi görmemesi lazım, değerini bilmesi lazım. Bizler olmasak, onlar olmazdı. (EOM4)

Emeklilerin etkinliklere davet edilmesi ile ilgili öneriler aşağıda belirtilmiştir:

Bazı öğretmenler var, müdürler var, hemen kopuveriyorlar, emekli oldukları zaman. Böyle olmaması lazım, davet edilmeleri lazım. En azından bir telefon açılın. Müdürüm şu saatte, şurda şöyle bir şey var. Gelir, gelmez o ayrı mesele. Mesela ben okulumdaki etkinliklere hiç çağırılmadım. Yarışmaları, anma programlarını çok severim. Bunlara katılmayı da isterim. Ama ben şimdi açık söyleyim okuluma gitmeye çekiniyorum. Diyecekler ki doymadı, kırk yıldır geldi gitti. Mesela çelenk programları oluyor, gidemiyorum, bakışlardan rahatsız oluyorum. Diyecekler ki niye geldi. Kırk yıldır gelmişim, şimdi niye gelemiyorum? Devam ettireyim yani. Ama o kopukluk var. Ben bir iki sefer gittim, daha gitmem yani. Bakışlardan anlıyorsunuz, yaş geçtikçe de insan daha bir alıngan oluyor. (EOM1)

Emekli öğretmenlerden eğitim camiası bazı konularda faydalanmalı. Mesela Kulu'daki emekli öğretmenler ayda bir toplanılabilir. Eğitimle ilgili bir sorun tartışılabilir veya senede bir iki defa onların fikri alınabilir. Sonuçta tecrübe bilginin önündedir bence. Onların tecrübelerinden faydalanmak lazım diye düşünüyorum. Ne kadar sık faydalanılırsa genç arkadaşlar bundan daha iyi yararlanırlar. Senenin belli günlerinde bu tür uygulamalar yapılabilir, tecrübelerinden

faydalanmak için. Mesela emekli olduğumdan beri hiçbir yere davet edilmedim. Emekli olduğumda çağırdılar bir belge verdiler. Onun dışında ilk defa siz çağırdınız. Eğitim camiasına yıllarımızı verdik, faydalı olmak isteriz. Kurumlar yılda birkaç defa emekli öğretmenler olsun, emekli müdürler olsun çağırılabilir, genç öğretmenlere hitap edebilirler orada. (EOM2)

Emekli olduğum, 17 yıl çalıştığım okula bile bir kere davet ettiler. O da telefonla kanalizasyon nerde diye sordular. Kanalizasyon sistemi heralde arıza yapmış, var mıydı diye benden soruyorlar. Benim okulum Kulu'nun en gözde okuluydu hocam benim okulum. Allah sizi inandırсын ben o okulu temelden aldım. Kulu'nun kenar mahallesinde düz tarlanın içindeydi. Ama hem çevre düzenlemesi hem alt yapısı hem konumuyla, laboratuvarıyla efendim iş atölyeleriyle, özel sınıfı vardı otizm öğrencileri binasında. Kulu'ya hitap eden bir okuldu. Ondan sonra beni ne aradılar ne gördüler. Ya hocam sen buraya hizmet etmişsin arkadaş, ya bir gel de ziyaret et demediler. Hem ora, hem ilçe milli eğitim. Bak onu da size söyleyim, serzenişte bulunayım. Yine de teşekkür ederiz hepsine, başarılar diliyorum arkadaşlarıma. Davet etmezlerse ben kendiliğimden gelemem, o benim mantığıma ters. Bizim zamanımızda mesela, bizden büyüklerimiz emekli olurdu, ilçe milli eğitim müdürlüğü olarak yemek daveti verilir di toplu, restoranlara falan gidilirdi. İlçe milli eğitim müdürlüğü organize ederdi. Biz emekli olacağımız zaman bunu tartışırdık, bize de bir şeyler yaparlar mı diye? Hiç, hiçbir şey yapmadılar hocam, hiçbir şey yapmadılar. Gönül alma ya, çam sakızı çoban armağanı, kardeşim sen de 30 yıl devletine hizmet etmişsin, emeklerinin karşılığı olmaz ama en azından gönül alma düşüncesiyle böyle dense daha hoş olmaz mıydı? Bir tek ben değil, benim emsallerimin hiç birine yapılmadı. Ama biz geçmişte yaptık. Çünkü o organizelere katılmışım hatırlıyorum. Ama bize gelince yapılmadı. Olması lazım, kendini değerli hissetmesi lazım, dışlanmış hissetmesin kendisini. Beni 16 yıldır kimse aramadı. Siz telefon ettiniz böyle böyle diye, emin olun ben heyecanlandım yani, ilçe milli eğitim müdürlüğüne gidecem diye. (EOM3)

Emeklilere yönelik sosyal etkinliklerin düzenlenmesi ile ilgili önerilerden birisi şu şekildedir:

Kulu'da mesela bir sürü emekli öğretmen var. Veya diğer emeklilerden de var. Bizim burda sadece öğretmenevi var. Bilmiyorum oraya da kaç öğretmen geliyor? Mesela emeklilerle ilgili bir lokal olsun, o lokale gidelim, kitap okuyalım, gazete okuyalım, film seyredelim. Yani böyle bir şey olsun, istiyorlar, ben de onu istiyorum. Hiç olmazsa gittiğim zaman gidebileyim yani oraya. Orada zaman zaman emeklilerin dertleriyle ilgili konuşmacılar olabilir yani, birbirlerine akıl danışabilirler. (EOM1)

Emekli okul müdürleri politika yapıcılara/üst yöneticilere emeklilik yaşamına ilişkin olarak en fazla, maaşların iyileştirilmesi ve kendilerine yönelik sosyal etkinliklerin düzenlenmesi ve yapılan eğitimle ilgili etkinliklere davet edilmeyi önermişlerdir. Emekli olduktan sonra maaşların yarı yarıya düşmesinden dolayı zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte yıllarca yaptıkları hizmetlerin hatırına unutulmamayı, tecrübelerinden yararlanılmasını ve yapılan etkinliklere davet edilmeyi beklemektedirler.

Diğer Görüşler

Emekli okul müdürlerinin emeklilik yaşamı ile ilgili olarak başka eklemek istediği görüş veya önerileri içerik analizine tabi tutulmuş ve üç alt kategorinin oluştuğu görülmüştür. Emekli okul müdürlerinin emeklilikle ilgili diğer görüşleri Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Emekli okul müdürlerinin emeklilik yaşamına ilişkin diğer görüşlerinin frekans dağılımları

Kategori	Alt Kategoriler	f
Emeklilik yaşamına ilişkin diğer görüşler	Meşguliyet olmalı	1
	Emekliliğe hazırlık yapılmalı	1
	Emekli maaşları iyileştirilmeli	1
Toplam		3

Tablo 15'e göre emekli okul müdürleri emeklilik yaşamına ilişkin olarak birer (f=1) öneri ile "meşguliyet olmalı", "emekliliğe hazırlık yapılmalı" ve "emekli maaşları iyileştirilmeli" şeklinde görüş beyan etmişlerdir. Meşguliyetin olması ile ilgili görüş aşağıda sunulmuştur:

Ama tabi boş olmuyor. Muhakkak bir uğraşının olması gerekiyor. Boş olduğu zaman rahatsızlık verir ve sağlığı bozulur. Ben öyle görüyorum. Muhakkak bir şeyle uğraşması lazım. Benim mesela emekli olmadan önce kuş merakım olduğu için, dayımın oğlu gel dedi bahçeme bir kümes yap dedi. Ben de oraya her gün gidiyordum. İnanır mısınız emekli olduğumu anlamadım yani. (EOM1)

Emekliliğe hazırlık yapılması ile ilgili görüş şu şekildedir:

Görevi tamamlayıp emekli olmak mutluluk veriyor insana. Cenab-ı Allah ömür veriyor, çalışma hayatını bitiriyosun, emekli oluyosun, yeni bir hayata başlıyosun. Çünkü gerçekten yeni bir hayat başlıyorsun. Yıllarca belli bir saat diliminde, belli bir fiziki ortamda çalışmışsın. Yani gerçekten başka bir hayata başlıyorsun, yani bana öyle geldi. Emek vermişsin, yıllarını vermişsin, karşılığını almışsın veya almamışsın. Ama o hayatı bitiriyosun ve yeni bir hayata başlıyorsun. Tabi o yeni hayatın da hazırlıklarını yapmak lazım. Ben daha önce çalışma hayatımda güzel şeyler yaşadım, ama emekli hayatımda da güzel şeyler yaşıyorum. Yeni bir hayat benim için. Yani güzel şeyler yaşanıyor ister istemez. Yani karamsar olmayacaksın. Herkes hayatını kendi oluşturmalı, şansa bırakmamalı. Kendini hazırlayacaksın yani, önemli olan hazırlamak. (EOM2)

Emekli maaşlarının iyileştirilmesi ile ilgili görüşe aşağıda yer verilmiştir:

Yukarısı eğer şimdiye kadar yapmadılarsa bundan sonra gereken ilgiyi gösterebilirler. Hem manevi yönden, hem maddi yönden. Bunları bu şekilde mağdur etmesinler. Çünkü üzüntü veriyor. Emekli arkadaş, düşük maaşlı emekliyi gördüğü zaman ıstırap duyuyor, üzülüyor yani. Şehirde ev kiralarını görüyoruz. Ben Konya'da kalıyorum mesela en düşük ev kirası 10 bin liranın üstünde. Adam 15 bin lira alıyorsa nasıl geçsin. Herkesin evi olacak diye bir şey yok. Çoğunun evi yok yani. Umarım daha iyi olur. (EOM4)

Emekli okul müdürleri yıllarca devlete hizmet ettiklerini düşünmekte, bundan sonra da kendileri için yaşamayı istemektedirler. Gönülleriyle bir emeklilik yaşamı için de emekliliğe iyi bir şekilde hazırlanılmasını önermekte ve maddi bakımdan da rahat edilmesi gerektiğini salık vermektedirler.

SONUÇ

Emekli okul müdürlerinin emeklilik yaşamına ilişkin görüşlerine ait sonuçlara aşağıda yer verilmiştir:

1. Okul müdürlerinin çoğunluğu hak eder etmez emekli olmuşlardır. Bir katılımcı emekliliği hak etmesine rağmen sadece birkaç yıl daha çalışarak emekli olmuştur. Bir katılımcı ise yaş haddinin sonuna kadar çalışarak emekli olmuştur.
2. Yaş haddini beklemeden emeklilik kararı veren dört okul müdürünün tamamı bu kararından memnundur.
3. Yaş haddini beklemeden emekli olan okul müdürlerinin emekli olmalarında en çok kendilerine ve sevdiklerine zaman ayırma isteği, amirlerin adil olmadığı ve siyasi baskıların olduğu düşüncesi etkilidir.
4. Yaş haddini bekleyerek emekli olan okul müdürünün emeklilik kararı vermesinde en etkili olan faktör, çalışılan okula karşı hissedilen aidiyet duygusudur.
5. Okul müdürlerinin çoğunluğu emeklilik yaşamına hazırlık yaparak emekli olmuştur.
6. Katılımcılara emeklilikle ilgili herhangi bir eğitim verilmemiştir.
7. Okul müdürlerinin tamamı emekli olma sürecinde herhangi bir sorun yaşamamıştır.
8. Okul müdürlerinin emeklilik yaşamlarında en fazla gerçekleştirdikleri etkinlikler sırasıyla tarımla uğraşma, arkadaşlarla ortak etkinliklerde bulunma, ibadet yapma, televizyon izleme ve ticarethane işletmedir.
9. Okul müdürlerinin çoğunluğu emekliliğin olumlu yönleri olarak; özgür olma/mesai kavramının olmamasını görmekte-dirler.
10. Okul müdürleri emekliliğin olumsuz yönleri olarak en fazla; olumsuz yönü yok, maaşın azalması ve boşlukta hissedilmesi şeklinde görüş bildirmişlerdir.
11. Emekli okul müdürlerinin yarıdan fazlası halihazırda herhangi bir işte çalışmaktadır.
12. Emekli okul müdürlerinin yarıdan fazlası sportif faaliyetlere katılmaktadır. Yarıdan azı etkinliklere ve gönüllü çalışmalara katılmaktadır.
13. Emekli okul müdürleri emeklilik yaşamı ile ilgili olarak halen görevde olan meslektaşlarına en fazla; planlama yaparak emeklilik yaşamına hazırlanmalarını, kendilerine meşguliyet alanları oluşturmalarını ve ekonomik olarak emeklilik yaşamına hazırlanmalarını önermişlerdir.
14. Emekli okul müdürleri politika yapıcılara/üst yöneticilere emeklilik yaşamının düzenlenmesi ile ilgili olarak en fazla; emekli maaşlarının iyileştirilmesi, emeklilerin etkinliklere davet edilmesi ve emeklilerle ilgili sosyal etkinliklerin düzenlenmesine yönelik önerilerde bulunmuşlardır.
15. Emekli okul müdürleri emeklilik yaşamına ilişkin olarak eklenmek istenen diğer görüşler bağlamında meşguliyet olmalı, emekliliğe hazırlık yapılmalı ve emekli maaşları iyileştirilmeli şeklinde görüş beyan etmişlerdir.

ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına göre geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Okul müdürleri emekliliğe yönelik planlarını mümkün olduğunca önceden yapmaları ve uygulamaları yönünde teşvik edilmelidir.
2. Emeklilik yaşamının ekonomik, psikolojik, fiziksel ve sosyal bakımlardan verimli geçirilebilmesi için okul müdürlerine emeklilik öncesinde ve sırasında emeklilik eğitimleri verilmelidir.
3. Emekli maaşları iyileştirilmelidir.
4. Okul müdürleri mümkün olduğunca siyasi baskıların dışında tutulmalı, yeterlik ve liyakate uygun olarak hareket edilmelidir.

5. Emekli okul müdürlerinin sağlık, tatil ve ulaşım gibi çeşitli hizmetlerden öncelikli olarak yararlanmaları sağlanmalıdır.
6. Emekli okul müdürlerinin tecrübelerini genç meslektaşlarıyla paylaşacakları çeşitli etkinlikler düzenlenmelidir.
7. Emekli okul müdürlerinin hatırlanması ve tecrübelerinden yararlanılması için eğitimle ilgili etkinliklere davet edilmeleri sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Anderson, C. E. & Weber, J. A. (1993). Preretirement planning and perceptions of satisfaction among retirees. *Educational Gerontology*, 19(5), 397–406. <https://doi.org/10.1080/0360127930190503>
- Atchley, R. C. (1982). Retirement as a social institution. *Annual Review of Sociology*, 8, 263-287.
- Calvo, E., Sarkisian, N. & Tamborini, C. R. (2013). Causal effects of retirement timing on subjective physical and emotional health. *The Journals of Gerontology: Series B*, 68(1), 73–84. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbs097>
- Çağlar, A. (2023). *Eğitim Yöneticilerinin Emekliliğe Eğilimleri ve Örgütsel Aidiyet Algıları Arasındaki İlişki ile Emekli Eğitim Yöneticilerinin Emeklilik Yaşamına İlişkin Görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çakan, S. & Gök, B. (2022). Türkiye’de Emekli Bireylerin İş Yaşamlarına Yeniden Dönmelerine İlişkin Sosyoekonomik Nedenler. *Journal of Awareness*. 7(3), 97-110, DOI: 10.26809/joa.7.3.02
- Gonyea, J. G. (2010). The oldest old and a long-lived society: Challenges for public policy. In R. B. Hudson (Ed.), *The new politics of old age policy* (pp. 183-217). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Leavitt, W. D. (2012). *Retirement: Life’s greatest adventure a retiree’s guide to a happy, fulfilling life*. Killarney Lane Valparaiso: Write On Technical Writing.
- Öztürk, M. S. & Hazer, O. (2017). Emeklilikte Finansal Tatmin ve Yaşam Tatmini. *International Journal of Eurasia Social Sciences / Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(26).
- Palmore, E. B., Fillenbaum, G. G. & George, L. K. (1984). Consequences of Retirement, *Journal of Gerontology*, 39(1), 109–116. <https://doi.org/10.1093/geronj/39.1.109>
- Şen, Y. F. (2015). Emeklilik Döneminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Bir Çözüm Önerisi: İkinci İşe Hazırlık Eğitimi ve Emeklilik Kulüpleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 19 (64), 313-334.
- Tülüktaş, N., Karagün, E. & Kavi, O. (2019). Serbest Zaman Aktivitelerine Katılım Durumlarına Göre Emekli Bireylerin Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (5), 587-597. <https://doi.org/10.21733/ibad.632201>
- <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 14.05.2024
- <https://www.sgk.gov.tr/Content/Post/c48be498-1e9c-4465-b7cd-fdfe15784589/Emekli-Kavrami-2022-05-15-05-14-44/> Erişim Tarihi: 14.05.2024
- <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=657&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5/> Erişim Tarihi: 14.05.2024a
- <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=1&MevzuatTur=19&MevzuatTertip=5/> Erişim Tarihi: 14.05.2024b

OKUL MÜDÜRLERİNİN GÖREVLERİNİ BIRAKMA NEDENLERİNİN İNCELENMESİ

GÖKHAN SAVAŞ¹⁸⁰, ERHAN DOLAPCI¹⁸¹

ÖZET

Eğitim sistemi içinde okul müdürleri kilit bir rol oynamaktadır. Okul müdürleri, görev yaptıkları okulların günlük idari işlerini yürütmenin yanı sıra, okulun çeşitli dinamiklerini doğrudan veya dolaylı olarak etkileme potansiyeline de sahiptir. Okul müdürlerinin sık sık değişmesi, okulun istikrarını tehlikeye atarak okul gelişimini olumsuz etkilemekte, çalışma ortamının bozulmasına, yeni politika ve programların uygulanmasının zorlaşmasına, düşük öğrenci başarısına, zayıf okul kültürüne ve okul gelişim çabalarının kesintiye uğramasına yol açmaktadır. Bu bağlamda, okul müdürlerinin görevden ayrılmasının ardındaki nedenleri anlamak, bu sorunu ele almak ve okul liderliğinde sürekliliği sağlamak açısından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, kendi isteğiyle okul müdürlüğü görevinden ayrılan öğretmenlerin bu görevden ayrılma nedenlerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Mevcut araştırmadan elde edilecek bulguların, okul müdürlerinin görevden ayrılma nedenlerini ortaya koyması bakımından Türkiye ve benzeri eğitim sistemlerinde politika yapıcılar için önemli veri kaynağı olacağı düşünülmektedir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle tasarlanmıştır. Araştırmaya, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kastamonu ilinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde daha önceden okul müdürü olarak görev yapmış ve kendi isteğiyle müdürlük görevinden ayrılarak öğretmenliğe dönmüş 10 öğretmen katılmıştır. Araştırmada, katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından ilgili literatür ve uzman görüşlerine dayalı olarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcılarla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; okul müdürlüğü görevinden ayrılanların 5-7 yıl arası bu görevde bulduklarını ve çoğunlukla erkeklerden oluştuğunu ortaya koymuştur. Araştırmada okul müdürlerinin görevden ayrılma nedenleri okul içi, okul dışı ve bireysel nedenler olarak temalara ayrılmıştır. Katılımcılar okul içi nedenler olarak; çoğunlukla velilerin eğitime karşı tutumları, maddi imkânsızlıklar, okulun fiziki yetersizlikleri ve iş yoğunluğunu göstermişlerdir. Okul dışı nedenler olarak; ulaşım, yönetici seçimindeki sorunlar, sorumluluğun ağır olması ve üst yönetimin tutumları öne çıkmıştır. Bireysel nedenler ise çoğunlukla tükenmişlik, ailevi nedenler ve sağlık problemleridir. Araştırma bulguları, okul dışı kaynaklı faktörlerin katılımcıların müdürlük görevini bırakmalarında diğer faktörlere göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğunun okul müdürlüğü görevini bıraktıktan sonra hayatlarında olumlu değişiklikler yaşadığı görülmüştür. Ayrıca katılımcıların büyük bir bölümünün okul müdürlüğü görevine tekrar dönmeyi düşünmediği anlaşılmaktadır. Araştırma sonuçları doğrultusunda, okul müdürlüğünün görev tanımının ve çerçevesinin daha belirgin hale getirilmesi, özlük haklarında iyileştirmeler yapılması ve mesleki gelişim fırsatlarının artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: okul müdürü, görevi bırakma, öğretmen

¹⁸⁰ Dr. Öğr. Üyesi., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gokhansavas@bartin.edu.tr

¹⁸¹ Dr., Kastamonu Göl Anadolu Lisesi, erhandolapci85@gmail.com

OKUL MÜDÜRLERİNİN GÖREVLERİNİ BIRAKMA NEDENLERİNİN İNCELENMESİ

Gökhan SAVAŞ¹⁸², Erhan DOLAPCI¹⁸³

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, kendi isteğiyle okul müdürlüğü görevinden ayrılan öğretmenlerin bu görevden ayrılma nedenlerinin incelenmesidir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle tasarlanmıştır. Araştırmaya, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kastamonu ilinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde daha önceden okul müdürü olarak görev yapmış ve kendi isteğiyle müdürlük görevinden ayrılarak öğretmenliğe dönmüş 10 öğretmen katılmıştır. Araştırmada, katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından ilgili literatür ve uzman görüşlerine dayalı olarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcılarla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; okul müdürlüğü görevinden ayrılanların 5-7 yıl arası bu görevde bulduklarını ve çoğunlukla erkeklerden oluştuğunu ortaya koymuştur. Araştırmada okul müdürlerinin görevden ayrılma nedenleri okul içi, okul dışı ve bireysel nedenler olarak alt temalara ayrılmıştır. Katılımcılar okul içi nedenler olarak; çoğunlukla velilerin eğitime karşı tutumları, maddi imkânsızlıklar, okulun fiziki yetersizlikleri ve iş yoğunluğunu göstermişlerdir. Okul dışı nedenler olarak; ulaşım, yönetici seçimindeki sorunlar, sorumluluğun ağır olması ve üst yönetimin tutumları öne çıkmıştır. Bireysel nedenler ise çoğunlukla tükenmişlik, ailevi nedenler ve sağlık problemleridir. Araştırma bulguları, okul dışı kaynaklı faktörlerin katılımcıların müdürlük görevini bırakmalarında diğer faktörlere göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğunun okul müdürlüğü görevini bıraktıktan sonra hayatlarında olumlu değişiklikler yaşadığı görülmüştür. Ayrıca katılımcıların büyük bir bölümünün okul müdürlüğü görevine tekrar dönmeyi düşünmediği anlaşılmaktadır. Araştırma sonuçları doğrultusunda, okul müdürlüğünün görev tanımının ve çerçevesinin daha belirgin hale getirilmesi, özlük haklarında iyileştirmeler yapılması ve mesleki gelişim fırsatlarının artırılması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: görevi bırakma, okul müdürü, öğretmen

EXAMINING THE REASONS WHY SCHOOL PRINCIPALS LEAVE THEIR POSITIONS

¹⁸² Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gokhansavas@bartin.edu.tr

¹⁸³ Müdür Başyardımcısı, Göl Anadolu Lisesi, Kastamonu, erhandolapci85@gmail.com

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the reasons why teachers left their positions as school principals. The research was designed with the case study pattern, one of the qualitative research methods. A total of 10 teachers, who had previously served as school principals in primary, secondary and high schools in Kastamonu province in the 2023-2024 academic year and who voluntarily left their duties as principals and returned to teaching, participated in the research. In the study, criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was used in the selection of participants. A semi-structured interview form developed by the researchers based on relevant literature and expert opinions was used to collect data. During the data collection process, face-to-face interviews were held with the participants. Content analysis technique was used to analyze the research data. The results of the research revealed that those who left the school principal position had been in this position for 5-7 years and were mostly men. In the study, the reasons why school principals left their positions were divided into sub-themes as in-school, out-of-school and individual reasons. As in-school reasons, participants mostly cited parents' attitudes towards education, financial difficulties, physical inadequacies of the school and workload. As reasons out-of-school; transportation, problems in the selection of administrators, heavy responsibility and attitudes of the upper management came to the fore. Individual reasons are mostly burnout, family reasons and health problems. In general, it can be said that factors originating from outside the school are more effective than other factors in participants' leaving their managerial positions. It was observed that the majority of the participants experienced positive changes in their lives after leaving their duty as school principals. In addition, it is understood that the majority of the participants do not consider returning to the school principal position. According to the results of the research, it is recommended to make the job description and framework of the school principal more clear, to make improvements in personnel rights and to increase professional development opportunities.

Keywords: resignation, school principal, teacher

GİRİŞ

Eğitim, bir toplumun gelişiminde rol oynayan en kritik unsurlardan birisidir. Eğitim sisteminin işleyişi için etkili liderlik ve yönetim büyük bir öneme sahiptir. Birer lider olarak okul müdürleri okul gelişimi ve öğrenci başarısında kilit bir rol oynamaktadır (Fullan, 2007). Okul müdürleri yalnızca görev yaptıkları okulların günlük yönetsel görevlerini yerine getirmekle kalmayıp aynı zamanda okula ilişkin bir dizi faktörü de doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Okul müdürlerinin bu etkileri, misyon ve vizyon belirleme, öğretimi değerlendirme, kaynakları verimli kullanma ve dağıtma, olumlu bir okul iklimi oluşturma ve öğretmenlerin sürekli gelişimini destekleme yoluyla gerçekleşmektedir (Marks & Printy, 2003; Robinson vd., 2008). Alanyazın incelendiğinde okul müdürlerinin; öğretmen mesleki gelişimi (Bredeson & Johansson, 2000), öğretmen bağlılığı (Serin & Buluç, 2012), öğrenci başarısı (Leithwood vd., 2010), örgütsel sağlık (Recepoglu & Özdemir, 2013), okul gelişimi (Heck & Hallinger, 2009), öğretmen öz yeterliği (Liu, vd., 2020), okul etkililiği (Hallinger & Heck, 1996), mesleki öğrenme toplulukları (Haiyan & Allan, 2020) ve okul iklimi (Drago-Severson, 2012) üzerinde etkili oldukları

görülmektedir. Bu veriler, okul müdürlerinin okulun başarısı ve etkililiği üzerinde ne kadar kritik bir rol oynadığını açıkça göstermektedir.

Son yıllarda okul müdürlerinin rolü belirgin bir biçimde daha karmaşık hale gelmiş ve okul müdürleri yoğun bir iş yükü altına girmiştir (Fullan, 2007). Bir okulu yönetmek çok sayıda ve çeşitli görevlerin yerine getirilmesini gerektirmektedir. Okul müdürleri yönetsel süreçlerle ilgili görevlerin yanı sıra, öğretim uygulamalarına rehberlik etmek, dış paydaşlarla ağ oluşturmak, öğrenci velileriyle iletişim kurmak, insan kaynaklarını ve okul bütçesini yönetmek, üst yönetimle iş birliği yapmak, yenilikçi uygulamalara liderlik etmek gibi rolleri de yerine getirmekle yükümlüdür. Ayrıca bu rollerle ilişkin düzenli denetimlere tabi tutulmaktadır (Beusaert vd., 2016). Günümüzde bir okul müdüründen girişimci bir rol üstlenmesi, vizyon sahibi olması, çalışanlarına ilham verecek, onları güçlendirecek ve motive edecek yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Diğer yandan, üst yöneticilerin okullar için daha çok standartlaştırmaya yönelik uyguladığı politikalar, ulusal ve uluslararası sınavlar, hesap verebilirlik, yetersiz kaynaklara rağmen fazla sorumluluk verilmesi gibi faktörler okul müdürlerinin görev yapmalarını olumsuz yönde etkilemektedir (Engels vd., 2008). Okul müdürleri velilerin mantıklı olmayan talepleri, öğretmenlerin düşük motivasyonu ve performansı, ağır iş yükü ve okul personelinden destek görmeme gibi nedenlerden dolayı da mesleki anlamda yıpranmaktadır (Friedman, 2002). Bütün bu rol değişimleri ve müdürlük görevinin gerektirdiği ağır sorumluluklar yoğun bir stres ve tükenmişlik hissini de beraberinde getirmekte ve hatta okul müdürlerinin görevden ayrılmalarına neden olmaktadır (Whitaker, 1999). Ayrıca okul müdürlerinin ağır iş yükü ve çalışma koşulları bu görevi tercih edilebilir bir kariyer olmaktan da uzaklaştırmaktadır (Zeitoun & Newton, 2002).

Okul müdürlerinin görevlerinden ayrılmaları görev yaptıkları okulun gelişimi açısından olumsuz görülmektedir. Bu durum liderliğini kalitesini düşürmekte ve sürdürülebilir bir liderliğin önünde engel oluşturmaktadır (Zepeda vd., 2012). Okul müdürlerinin sık sık değişmesi, okulun istikrarını tehlikeye atmakta, okul gelişimini olumsuz etkilemekte ve okul çalışma ortamının bozulmasına neden olmaktadır (DeMatthews vd., 2022). Aynı zamanda yeni politika ve programların uygulanmasını zorlaştırmaktadır (Snodgrass Rangel, 2018). Yüksek oranda okul müdürü değişimi düşük öğrenci başarısıyla ilişkilendirilmektedir. Yüksek müdür değişimine sahip olan okulların en zayıf okul kültürüne, en zayıf öğretime ve en düşük öğrenci başarısına sahip olduğu öne sürülmektedir. Aynı zamanda okul müdürlerinin görev yaptıkları okullardan sık ayrılmaları, netliği ve ortak bir amaç yönelimini ortadan kaldırmakta, öğretmenlerin güvenini zedelemekte ve okul gelişimi çabalarını sekteye uğratmaktadır (Schmidt-Davis & Bottoms, 2011). Çünkü bir okul müdürünün okulda yenilik yapma ve bu yenilikleri okul kültürüne entegre etme süreci en az beş yıl almaktadır (Fullan, 2001). Bartanen ve diğerleri (2019) yaptıkları çalışmada okul müdürü değişiminin bir sonraki yılda öğrencilerin okuma ve matematik performanslarında azalmaya neden olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırma ayrıca, okul müdürü görevden ayrıldıktan sonra öğretmenlerin de yer değiştirmesinde artış olduğunu belirlemiştir. Benzer bir biçimde DeMatthews ve diğerleri de (2022) yaptıkları çalışmada okul müdürü değişimi yaşanan okullarda öğretmen değişiminin de arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda, okul müdürlerinin görevden ayrılmasının hem öğrenci hem de öğretmen düzeyinde olumsuz etkileri olduğu ileri sürülebilir.

Okul müdürlerinin okul gelişim sürecinde oynadıkları ve oynamaları beklenen roller göz önüne alındığında, okul müdürlerinin görevden ayrılmasına ilişkin endişeler araştırmacıların bu konuda giderek artan sayıda çalışmalar yapmasına yol açmıştır (Hansen, 2018; Krüger vd., 2005). Okul müdürlerinin görevden ayrılma nedenlerine ilişkin uluslararası alanyazın incelendiğinde, bu durumu

etkileyen bir dizi faktör olduğu görülmektedir. Okul çevresinin sosyo-ekonomik yapısı, öğrenci başarısı, artan hesap verebilirlik ve sınav baskısı, iş yoğunluğu, üst yönetimin destek vermemesi, aşırı iş yükü ve düşük ücret gibi faktörler okul müdürlerinin görevi bırakmalarında rol oynamaktadır (Engels, 2008; Fuller & Young, 2009).

Türkiye’de okul müdürleri bir dizi zorlukla karşı karşıya kalmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalar okul müdürlerinin bütçe, personel yönetimi, öğrenci işleri, eğitim-öğretim ve dış çevreden kaynaklı çeşitli sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur (Aslanargun & Bozkurt, 2012; Çınkır, 2010). Bu sorunların okul müdürlerinin görevlerinden ayrılmalarına yol açacak faktörler olabileceği değerlendirilmektedir. Okul müdürlerinin görevlerinden ayrılma nedenleri çeşitlilik göstermektedir ve bu durum, eğitim alanında derinlemesine bir inceleme gerektirmektedir. Ancak Türkiye’de bu konuya ilişkin okul müdürlerini kapsayan detaylı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Erginer & Köse, 2012). Mevcut çalışmanın bu yönüyle alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitim sistemi içinde okul müdürlerinin liderliği kilit bir role sahiptir. Bu nedenle okul müdürlerinin görevden ayrılmaları okulların istikrarını ve etkinliğini etkileyen önemli bir sorun olarak görülmektedir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin görevden ayrılmasının ardındaki nedenleri anlamak bu sorunu ele almak ve okul liderliğinde sürekliliği sağlamak için önemli görülmektedir. Mevcut araştırmanın okul müdürlerinin görevden ayrılma nedenlerini ortaya koyması bakımından politika yapıcılar için veri kaynağı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin görevden ayrılma nedenlerinin incelenmesidir. Bu kapsamda okul müdürlerine şu sorular yöneltilmiştir:

1. Müdürlük görevinizi kaç yıl yöneticilik yaptıktan sonra bıraktınız?
2. Müdürlük görevinizi bırakma nedenlerinizi açıklayabilir misiniz?
3. Müdürlük görevinden öğretmenliğe geri döndüğünüzde hayatınızda ne tür olumlu-olumsuz değişiklikler oldu?
4. Müdürlüğe tekrar geri dönmeyi düşünüyor musunuz?

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle tasarlanmıştır. Nitel durum çalışmasının önemli bir özelliği bir durumun derinlemesine araştırılarak o duruma yönelik sonuçların ortaya koyulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Ayrıca durum çalışmalarının bir olguya müdahalede bulunmadan araştırmacıya olguyu derinlemesine inceleme, anlama, araştırılan olgunun birey ve toplum üzerinde etkisi ya da ilişkisine yönelik çıkarımlarda bulunma fırsatı sağladığı belirtilmektedir (Saban & Ersoy, 2017).

Katılımcılar

Mevcut araştırmaya, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kastamonu ilinde bulunan ilkököl, ortaokul ve liselerde daha önceden okul müdürü olarak görev yapmış ve kendi isteğiyle müdürlük görevinden ayrılarak öğretmenliğe dönmüş toplam 10 öğretmen katılmıştır. Araştırmada,

katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların incelenmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Mevcut araştırmada, ölçüt olarak öğretmenlerin kadrolu olarak resmi okul müdürlüğü yapmış olması ve kendi isteğiyle görevinden ayrılarak öğretmenliğe dönmüş olması alınmıştır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler

<i>Sıra No</i>	<i>Yaş</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Yöneticilik Süresi</i>	<i>Öğretmenlik Süresi</i>
1	46	E	7 yıl	14 yıl
2	36	E	7 yıl	5 yıl
3	50	E	17 yıl	4 yıl
4	45	E	8 yıl	15 yıl
5	43	E	10 yıl	11 yıl
6	54	K	5 yıl	30 yıl
7	45	E	8 yıl	13 yıl
8	51	E	5 yıl	27 yıl
9	47	E	15 yıl	8 yıl
10	41	K	9 yıl	11 yıl

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler yer almaktadır. Tablo 1 incelendiğinde 10 öğretmenden 2’sinin kadın 8’inin erkek olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların genellikle 40 yaş ve üzeri olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların yarısından fazlasının yöneticilik süresinin öğretmenlik süresinden az olduğu dikkat çekmektedir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, durum çalışmalarında oldukça yaygın olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin tercih edilmesinin nedeni, önemli durumlar için açıklamalar sunulmasına ve katılımcıların bakış açılarını yansıtmasına olanak sağlamasıdır (Yin, 2009). Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından ilgili literatür ve uzman görüşlerine dayalı olarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu sorular, alan uzmanı iki akademisyene incelemek için gönderilmiş ve gelen dönütlere göre düzenlenerek son halini almıştır. Görüşme öncesi katılımcılara araştırmaya katılmak istediklerine dair gönüllü katılımcı onam formu imzalatılmıştır. Veri toplama esnasında katılımcının onayı ile sesli kayıt yapılmış, bunun mümkün olmadığı durumlarda ise görüşmede notlar alınmıştır. Görüşmeler ortalama olarak 30 dakika sürmüştür. Bilimsel araştırma etiği kapsamında katılımcılar ve okullar araştırmada kodlanarak belirtilmiş, kimlik bilgileri saklı tutulmuş ve katılımcılara tanıtıcı kısa kodlar verilmiştir. Örneğin; katılımcı sırasını ifade eden bir kod numarası eklenmiştir (örnek: K₁ = Birinci sıradaki öğretmen). Bu sayede katılımcıların olguya yönelik daha güvenilir bilgiler sunması sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi, katılımcılarından elde edilen benzer verilerin, kodlanıp belirli temalar etrafında bir araya

getirilerek anlaşılabilir bir biçimde düzenlenip yorumlanmasını içermektedir (Miles & Huberman, 1994). Analiz sürecine, ses kayıtlarının dinlenerek transkript edilmesiyle başlanılmıştır. Daha sonra, metinlerde geçen görüşme soruları doğrultusunda verilen cevaplardan ilgili parçaları bulup onlara kod etiketleri atayarak kodlama sürecine geçilmiştir. Son olarak, elde edilen kodlar çalışmada belirtilen temalar altında kategorize edilmiştir. Bu aşamayı, Creswell (2007) kodların gruplandırılarak alt temalar oluşturulma süreci olarak açıklamıştır. Son olarak, verilerin çözümlenmesinde araştırmacı çeşitliliğine gidilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda veriler iki farklı araştırmacı tarafından incelenmiş ve kodlanmıştır. Ardından bütün veriler ve kodlar birlikte incelenerek uzlaşma sağlanan kodlar üzerinden analiz yapılmıştır. Araştırmada geçerliğin sağlanması amacıyla ise uzun süreli etkileşim stratejisi ve ayrıntılı betimleme teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca, katılımcılardan toplanan veriler düzenlenerek e-posta aracılığı ile katılımcılardan bunları teyit etmeleri istenerek katılımcı teyidi sağlanmıştır (Lincoln & Guba, 1985).

BULGULAR

Okul Müdürlüğü Süresi

Katılımcılara ilk olarak, “Müdürlük görevini kaç yıl yöneticilik yaptıktan sonra bıraktınız?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya yönelik verdiği cevaplara göre okul müdürlüğü görevinden ayrılanların çoğunlukla 5-7 yıl arası bu görevde buldukları belirlenmiştir.

Okul Müdürlüğünü Bırakma Nedenleri

Katılımcılara yöneltilen “Müdürlük görevinizi bırakma nedenlerini açıklayabilir misiniz?” sorusuna yönelik verilen cevaplar doğrultusunda okul müdürlerinin görevden ayrılma nedenleri okul içi, okul dışı ve bireysel nedenler olarak alt temalara ayrılmış ve tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 2. Okul içi nedenler

Kodlanmış Cevaplar	n
Velilerin eğitime karşı tutumları (K ₁ , K ₂ , K ₈ , K ₁₀)	4
Taşımali eğitim (K ₁ , K ₅ , K ₈)	3
Maddi imkânsızlıklar (K ₁ , K ₆ , K ₈)	3
Öğretmenlerin isteksiz olması (K ₁ , K ₁₀)	2
Okulun fiziki yetersizlikleri (K ₆)	1
İş yoğunluğu (K ₁₀)	1

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların okul içi nedenler olarak çoğunlukla velilerin eğitime karşı tutumları, taşımali eğitim ve maddi imkânsızlıkları gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin isteksiz olması, okulun fiziki yetersizlikleri ve iş yoğunluğu gibi etmenlerin de katılımcıların okul müdürlüğünü bırakmalarında etkili olan diğer okul içi nedenler olduğu anlaşılmaktadır. Bununla ilgili katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“En son görev yaptığım okulda, veli profili ve sosyo-ekonomik düzey oldukça düşüktü. Okul taşınmalı olduğu için veliler çok ilgisizdi. Velinin eğitime karşı duyarsız olması farklı sorunlara yol açıyor tabii ki. Bir süre sonra bu sorunlar büyüyor. Bu yüzden velilerin eğitime karşı tutumları okul müdürlüğünü bırakma nedenlerimden biriydi.” K₂

“Tabii birde taşınmalı okul olması...taşınmalı okul mevzuatına uymayarak şoförlerin baskı oluşturması bıktırması.” K₁

“Okul içi neden olarak birçok neden sayabilirim. Taşınmalı eğitim yapılması, okulda öğretmen eksikliği olması... sürekli ücretli öğretmen çalıştırıyorduk. Okulun maddi sıkıntıları vardı. Binalar eski binalardı. Eksiği ve tamirati bitmiyordu. Bozulan jeneratörü yaptırmak, sık sık arızalanan su pompasını değiştirmekten bıkmıştım.” K₈

Tablo 3. Okul dışı nedenler

Kodlanmış Cevaplar	n
Yönetici seçimindeki sorunlar (K ₁ , K ₅ , K ₆ , K ₇ , K ₈ , K ₉)	6
Üst yönetim tutumları (K ₁ , K ₂ , K ₄ , K ₉ , K ₁₀)	5
Sorumluluk (K ₂ , K ₄ , K ₈)	3
Ulaşım (K ₁ , K ₃ , K ₈)	3

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların görüşlerine göre okul müdürlüğünü bırakmada okul dışı nedenler olarak yönetici seçimindeki sorunlar, üst yönetim tutumları, sorumluluk ve ulaşım yer almaktadır. Öğretmenlerin bu bulgulara yönelik görüşlerine bakıldığında özellikle yönetici atama ve seçme konusunda yürütülen politikalardan memnun olmadıkları anlaşılmaktadır. Bununla ilgili olarak bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Genel idare hizmetleri sınıfında değilsiniz. Mülakat nedeniyle ileriye göremiyorsunuz. Dört yıl sonra hangi okulda olacağınız belirsiz. Yer değiştirmede tabi tutulan puanlama sistemi adaletli değil. Yani hep bir belirsizlik durumu var.” K₁

“Son yıllarda liyakat sorununun olması bu göreve karşı bakış açımı değiştirdi. Yönetici atama ve yer değiştirmede adaletli bir uygulama göremeyince usandım.” K₅

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların okul müdürlüğünü bırakmada etkili olan okul dışı nedenler arasında en çok değindikleri diğer bir unsurun da üst yönetimin tutumları olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle okul müdürlerinin, üst yöneticilerin yüklediği sorumluluk ve baskı karşısında rahatsız oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum, okul yöneticilerinin yetkilerinin kısıtlı olmasından da kaynaklı olabilir. Nitekim Tablo 3’de yer alan bulgular incelendiğinde, okul müdürlerinin müdürlük görevini bırakmasında etkili olan diğer bir etmenin de sorumluluk olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, okul müdürleri çok fazla sorumluluk üstlendiklerini düşünmektedirler. Bu konuyu bazı katılımcılar şu şekilde ifade etmiştir:

“Üst yönetimden yeterli desteği görmüyorum. Milli Eğitim personelinin ve bazı idarecilerin olumsuz yaklaşımıyla karşılaştım. Okul müdürü olarak yeterli itibarı görmediğim hissiyatı oluştu.” K₁

“Okul ihtiyaçları konusunda bütün sorumluluğun okul müdürlerine atılması doğru değil. Okulun ısınma sistemiyle ilgili sorunlar yaşadım. Üst yönetime gittim biz ona bir şey yapmayız kendin çözeceksin dediler.” K₂

Tablo 3 incelendiğinde, okul müdürlüğü görevini bırakmada etkili okul dışı nedenler arasında ulaşımın da olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin görev yaptıkları okullardan evlerine ya da diğer kurumlara giderken ulaşım sıkıntısı yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bununla ilgili olarak bazı katılımcıların görüşleri şunlardır:

“Kırsal bir bölgede çalışınca, ulaşım da sorun yaşıyorsun. Kendi arabanla gidip gelmek zorunda kalıyorsun. Bazen günde iki defa İl Milli Eğitim Müdürlüğüne gitmen gerekiyor.” K₁

“Yönetici olduğum için öğretmen servisini kullanamıyordum. Özel arabamla ulaşım sağlıyordum. Günde 70 km. Bazen günde iki defa kendi aracım ile geldiğim oluyordu.” K₈

Tablo 4. Bireysel nedenler

Kodlanmış Cevaplar	n
Tükenmişlik (K ₁ , K ₂ , K ₄ , K ₅ , K ₈ , K ₉)	6
Ailevi nedenler (K ₃ , K ₇ , K ₉ , K ₁₀)	4
Sağlık problemleri (K ₂ , K ₉ , K ₁₀)	3

Tablo 4’te ise öğretmenlerin okul müdürlüğünü bırakmasında etkili olan bireysel nedenlere ilişkin bulgular yer almaktadır. Tablo 4 incelendiğinde, okul müdürlüğünü bırakmada bireysel nedenler arasında en çok okul müdürlerinin yaşadığı tükenmişlik olduğu dikkat çekmektedir. Bununla ilgili olarak katılımcıların ifadeleri şöyledir:

“Özellikle sorunlar karşısında kaldığım çaresizlik beni tükenmişliğe itti. Çabalıyor çabalıyor bazı şeylerde sonuç alamıyorsun. Bir süre sonra motivasyon düşüyor ve ben bu işi yapmak istemiyorum diyorsun.” K₉

Tablo 4 incelendiğinde, bireysel nedenler olarak ailevi nedenler ve sağlık problemlerini de, katılımcıların okul müdürlüğünü bırakmalarına neden olan bireysel nedenler olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Bu konuyla ilgili katılımcı ifadeleri şöyledir:

“Ailedeki sağlık sorunları da il merkezinde görev yapmak istememde etkili oldu. Her gün gidip gelmek zor oluyor. Ailemle ilgilenmem gerekiyor.” K₁₀

Okul Müdürlüğünü Bıraktıktan Sonra Yaşananlar

Araştırmada katılımcılara “Müdürlük görevinden öğretmenliğe geri döndüğünüzde hayatınızda ne tür olumlu-olumsuz değişiklikler oldu?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplarda büyük çoğunluğunun okul müdürlüğü görevini bıraktıktan sonra hayatlarında olumlu

değişiklikler yaşadığı görülmüştür. Katılımcıların çoğu, okul müdürlüğü görevinin gerektirdiği yük ve sorumluluktan kurtulmanın psikolojik bir rahatlama sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca ailelerine daha fazla vakit ayırmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda katılımcı görüşlerinden biri şu şekildedir:

“Okul müdürlüğünü bıraktıktan sonra birçok yönden rahatladığımı gördüm. İşleri sürekli düşünmek zorunda kalmamak psikolojik olarak rahatlama sağladı. Aileme daha fazla vakit ayırmaya başladım.” K₃

Okul Müdürlüğüne Geri Dönme

Katılımcılara yöneltilen “Müdürlüğe geri dönmeyi düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, katılımcıların çoğunlukla müdürlük görevine geri dönmeme eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu eğilimin arkasında, yoğun stresin azalması, derse girmenin daha memnuniyet verici olması, daha az yöneticiyle çalışma isteği, okul müdürlerinin hak ettiği itibarı görmemesi gibi faktörler yer almaktadır. Katılımcılardan birisi görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öyle bir düşüncem yok. Özellikle ilçelerde müdürlük önemsiz bir hal aldı. Müdür uğraşsın diyorlar. İnsanların gözünde müdürlüğe bakış açısı kötü. Çok fazla değer verilmiyor.” K₁

Ayrıca bazı katılımcılar, aileleriyle daha fazla zaman geçirmelerini ve kişisel hayatlarına yeterince zaman ayırmalarını engellediği için müdürlük görevine geri dönmek istemediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, birçok katılımcının daha fazla iş-yaşam dengesi ve daha az yönetici sorumluluğuyla çalışma isteği taşıdığını göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Mevcut araştırmada okul müdürlerinin görevde kalma süresi teması altında elde edilen bulgular incelendiğinde, okul müdürlerinin 5-7 yıl arası görev yaptıktan sonra okul müdürlüğü görevinden ayrıldıkları anlaşılmaktadır. Darmody ve Smyth’in (2011) yaptıkları araştırmada okul müdürlerinin kariyerlerinin başında bir “balayı dönemi” yaşadığını ancak görevlerinin 4-6. yılları arasında mesleki doyumlarında bir düşüş olduğunu ortaya koymuştur. Mevcut araştırmada okul müdürlerinin benzer aralıklarda görevden ayrılmaları mesleki doyumlarında düşüş yaşamalarından kaynaklanıyor olabilir. Günümüzde okul müdürleri yüksek beklentiler ve sorumluluklar altında çalışmaktadır. Ayrıca eğitim alanında sürekli yaşanan değişimlere uyum süreci ve ağır iş yükü de okul müdürlerinin stres yaşamasına sebep olmaktadır (Whitaker, 1999). Bu bağlamda, görevlerinin ilk yıllarında yüksek bir motivasyon ve memnuniyet yaşayan müdürler, zamanla bu memnuniyetlerinde bir düşüş yaşıyor olabilirler.

Araştırmanın bu bulgusunun diğer bir nedeni de Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) yönetici atama ve yer değiştirme politikası olabilir. MEB, okul yöneticilerinin aynı kurumda uzun süre çalışmalarından kaynaklanan sorunları gidermek amacıyla 2010 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmeliği yayımlamış ve kamuoyunda 'rotasyon' adıyla bilinen zorunlu yer değiştirme uygulamasını başlatmıştır (MEB, 2010). Bu uygulama 'Zorunlu Yer Değiştirme Suretiyle Atamalar' maddesine dayandırılarak, bulunduğu kurumda dört yılını dolduran okul müdürlerinin, yönetmelik ekinde yer alan 'Yönetici Değerlendirme Formu' doğrultusunda puan üstünlüğü esasına göre seçecekleri okullardan birine atanmalarını öngörmektedir. Yapılan bu değişiklik ile ilgili yapılan eleştiriler incelendiğinde uygulamanın yeteri kadar tartışılmadığı, uygulamanın başarılı müdürler tarafından sürgün olarak algılandığı, okul müdürlerinin özlük hakları ve kişisel haklarının göz ardı edildiği, okul müdürlerinin çalışma şevkinin kırıldığı yönünde eleştiriler olduğu görülmektedir (Tonbul & Sarıoğlu, 2012). Bu bağlamda, okul müdürleri yapılan değişiklikleri genellikle olumsuz bir şekilde algılamış olabilirler. Araştırma bulguları bu yönüyle son yıllarda yoğun bir biçimde tartışma konusu olan okul yöneticiliğinin kariyer sürecinin düzenlenmesi ve meslekleşmesi açısından yeni düzenlemelere ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir.

Mevcut araştırmada okul müdürlerinin görevini bırakma nedenlerine ilişkin elde edilen bulgulara bakıldığında; okul içi, okul dışı ve bireysel faktörlerin etkili olduğu görülmektedir. Okul içi nedenler olarak çoğunlukla velilerin eğitime karşı tutumları, taşınmalı eğitim ve maddi imkânsızlıklar olarak sıralandığı görülmektedir. Öğretmenlerin isteksiz olması, okulun fiziki yetersizlikleri ve iş yoğunluğu da okul müdürlüğünü bırakma nedenleri arasında diğer okul içi nedenler olarak sıralanmaktadır. Nitekim, bu nedenler okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar ile ilgili yapılan bazı araştırmalarda da okul müdürlerinin en çok karşılaştıkları sorunlar olarak belirlenmiştir (Aslanargun & Bozkurt, 2012; Çetin, 2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlara yönelik gerçekleştirilen başka bir çalışmada da okul müdürlerinin öğretmen ve veli kaynaklı sorunlar yaşadığı görülmektedir (Çatal vd., 2023). Okul müdürlerinin görevlerinden ayrılma nedenleri ile ilgili uluslararası alanyazın incelendiğinde; okul çevresinin sosyo-ekonomik yapısı, öğrenci başarısı, artan hesap verebilirlik ve sınav baskısı, iş yoğunluğu, üst yönetimin destek vermemesi, aşırı iş yükü ve düşük ücret gibi faktörlerin okul müdürlerinin görevi bırakmalarında rol oynadığı anlaşılmaktadır (Engels, 2008; Fuller & Young, 2009). Okul müdür yardımcılarının görevden ayrılma nedenleri ile ilgili yapılan bir araştırmada da mevcut araştırma sonuçlarına benzer şekilde müdür yardımcılarının görevden ayrılmalarında okul içi nedenler olarak personel eksikliği, maddi kısıtlar ve veliler gibi etmenlerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Demirbilek & Bakioğlu, 2019). Araştırmanın bu sonuçları okul müdürlüğünü bırakmada okul içi etkenlerin daha çok veli iletişimi ve fiziki imkânsızlıklar ekseninde yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Mevcut araştırmada, okul müdürlüğü görevinden ayrılanların daha çok kırsal bölgelerde görev yaptığı düşünüldüğünde araştırmanın bu bulgusu normal görülmektedir. Yanbakar ve diğerleri (2023), taşınmalı eğitim yapan okullarda yaptıkları araştırmada velilerle iletişim yetersizliği ve fiziki imkânsızlıkların okul yöneticilerinin karşılaştığı önemli sorunlardan bazıları olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, veli ziyaretleri, okul-aile birliği etkinlikleri ve düzenli toplantılar gibi okul-veli iletişimini güçlendirecek etkinlikler yapılması önerilebilir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının merkez ve taşradaki ilgili birimlerince okulların fiziki imkânsızlıklarını giderecek planlama ve bütçeleme faaliyetlerinin etkili ve kesintisiz bir biçimde sürdürülmesi okul müdürlerinin görevlerini daha istekli bir biçimde yürütmesinde etkili olabilir.

Mevcut araştırma ayrıca çoğunlukla kırsal bölgede bulunan ya da sosyo-ekonomik açıdan düşük düzeyli okullarda görev yapan okul müdürlerinin görevden ayrıldıklarını ortaya koymaktadır. Bu

durum, eğitimde fırsat eşitsizliklerinin olumsuz etkilerinin bir göstergesi olarak görülebilir. Bu bağlamda, kırsal bölgelerde görev yapan okul müdürlerinin özlük haklarının iyileştirilmesi okul müdürlerinin görevlerini bırakma kararlarında etkili olabilir. 1 Mart 2024 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelikle birlikte yeniden yönetici atamada kullanılan EK-2 formunda kırsal bölgelerde yer alan okullarda görev yapmanın dezavantaj oluşturduğu bazı maddeler kaldırılmıştır (MEB, 2024). Bu durum fırsat eşitliği açısından olumlu görülse de mevcut araştırma sonuçları bu bölgelerde okul yöneticiliği yapmayı teşvik eden bir puanlama ve ödüllendirme mekanizmasının gerekli olduğuna dair politika yapıcılara veri sunmaktadır.

Mevcut araştırma bulgularından hareketle okul müdürlerinin görevlerini bırakmalarında etkili olan okul dışı nedenlere bakıldığında ise yönetici seçimindeki sorunlar, üst yönetimin tutumları, sorumluluk ve okul yöneticilerinin görev yerlerine ulaşımı olarak sıralandığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar MEB'in okul yönetici seçme, atama ve yer değişikliği ile ilgili aldığı politika kararlarında sorunlar olduğunun bir göstergesi olarak görülebilir. Nitekim bununla ilgili yapılan bazı çalışmalarda, gerçekleştirilen politika değişikliklerine yönelik eleştirilerin olduğu dikkat çekmektedir (Özmen & Kömürlü, 2010; Tonbul & Sarıoğlu, 2012). Mevcut araştırmada olduğu gibi bu çalışmalarda yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliğinin okul yöneticileri açısından sorunlara yol açtığı görülmektedir. Okul müdürlerinin görevden ayrılma nedenleri arasında gördükleri sorumluluk ise benzer şekilde MEB'in politika kararları yönünden değerlendirilebilir. Çünkü okul yöneticileri yetkilerini sınırlı, sorumluluklarını ise çok fazla görmektedirler. Müdürler, kendi yöneticilik rolleriyle ilgili birçok görev ve sorumluluğu yerine getirme sürecinde bazı engellerle karşılaşmakta, bunun sonucunda ise görevleri istenen düzeyde yerine getirememektedirler (Aslanargun & Bozkurt, 2012). Bu durumda tükenmişlik yaşayıp görevlerini bırakma kararı almış olabilirler. Mevcut araştırma bulguları doğrultusunda okul müdürlerinin görevlerinden ayrılmalarında etkili olduğu görülen ulaşım ve üst yönetim tutumları gibi nedenlerin de okul müdürlerinin yaşadığı sorunlar ile ilgili yapılan araştırmalarda sıklıkla karşılaşılan sorunlar arasında olduğu anlaşılmaktadır (Keman, 2019; Üysal vd., 2023). Okul müdürlerinin görevlerini bırakmada okul dışı etkenleri okul içi etkinliklerden daha fazla vurgulamaları araştırmanın dikkat çekici bir bulgusudur. Yurtdışında yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin görevi bırakma nedenlerinin ağırlıklı olarak iş yükü ve ağır çalışma koşulları olduğuna işaret etmektedir (Engels, 2008; Friedman, 2002; Zeitoun & Newton, 2002). Ancak ülkemizde de okul müdürlerinin sahip oldukları sorumluluklar ve iş yükü oldukça fazla olmasına rağmen okul içi kaynaklardan daha çok sistemsel nedenlerle görevi bırakmaları yönetici atama politikalarında bazı sorunların varlığına işaret etmektedir. Erginer ve Köse (2012) tarafından yapılan araştırmanın da benzer bir duruma işaret etmesi bu sistemsel sorunların halen devam ettiğinin bir göstergesidir. Bu sonuçlara bağlı olarak, ülkemizde son yıllardaki eğitim reformlarında da öne çıkan konulardan birisi olan okul liderliğinin geliştirilmesinde, öncelikli olarak politika kaynaklı sorunların giderilmesi ve yönetici atama süreçlerinin daha etkili hale getirilmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca mevcut araştırmada, okul müdürlerinin yerine getirmesi beklenen sorumlulukların yetki sınırlarını aşması da dile getirdikleri başka bir okul dışı kaynaklı sorundur. Bu durum okul müdürlerinin yetki-sorumluluk dengesi noktasında sorunlar yaşadığına işaret etmektedir. Bu sorunun başlıca nedeni olarak eğitim sistemimizin merkeziyetçi yapısının okul müdürlerinin görev yaptıkları okullarda hareket alanını sınırlaması gösterilebilir (Bellibaş vd., 2021). Bu bağlamda, okul müdürlerinin görev yaptıkları okullarda yetki alanının genişletilerek eğitim-öğretim faaliyetlerinde daha fazla inisiyatif almalarını sağlayacak düzenlemeler yapılmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Mevcut araştırmada okul müdürlerinin müdürlük görevini bırakmasında etkili olan bireysel nedenlere ilişkin bulgulara bakıldığında ise tükenmişlik, ailevi nedenler ve sağlık problemlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulguları, okul müdürlerinin yaşadıkları sorunların tükenmişliğe neden olduğunu ve bunun sonucunda görevi bırakmayı tercih ettiklerini göstermektedir. Okul müdürlerinin yaşadıkları bu tükenmişlik ailevi etmenlerle de birleştiğinde görevlerini bırakmalarında önemli bir bireysel etmen olarak ortaya ıkmiş olabilir. Nitekim okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlarla ilgili yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin sorunlar karşısında tükenmişlik yaşadığını göstermektedir (Aslanargun ve Bozkurt, 2012; ysal vd., 2023). Mevcut araştırma sonucuyla benzer Şekilde okul müdür yardımcılarının görevlerinden ayrılma nedenlerinin incelendiği bir araştırmada bireysel etmen olarak "zihinsel-duygusal tükenme" ilk sırada yer almıştır (Demirbilek & Bakioğlu, 2019). Bu yönüyle mevcut araştırma sonuçlarının alanyazında benzer çalışmaları desteklediği söylenbilir.

Son olarak mevcut araştırma, öğretmenlerin okul müdürlüğü görevini bıraktıktan sonra hayatlarında olumlu değişiklikler yaşadığını ve büyük bir bölümünün okul müdürlüğü görevine tekrar dönmeyi düşünmediğini ortaya koymuştur. Benzer Şekilde Demirbilek ve Bakioğlu'nun (2019) yapmış oldukları çalışmada okul müdür yardımcılarının yarıdan fazlasının müdür yardımcılığına tekrar dönmek istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum okul müdürlüğünden sonra öğretmenliğin daha cazip görüldüğüne işaret etmektedir. Mevcut araştırmada okul müdürlerinin görüşlerinden hareketle bu durumun sahip oldukları ağır yük ve sorumluluktan sonra öğretmenlik görevini fiziksel ve psikolojik olarak daha kabul edilebilir görmelerinden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Bu bulguları daha anlamlı bir biçimde yorumlayabilmek için öğretmenlerin okul müdürlüğünü neden tercih ettiğine yönelik araştırmalar yapılabilir. Ayrıca mevcut araştırma farklı örneklerde de tekrarlanarak araştırma bulguları genişletilebilir.

KAYNAKÇA

- Aslanargun, E., & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2).
- Bartanen, B., Grissom, J. A., & Rogers, L. K. (2019). The impacts of principal turnover. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 41(3), 350-374.
- Beusaert, S., Froehlich, D. E., Devos, C., & Riley, P. (2016). Effects of support on stress and burnout in school principals. *Educational Research*, 58(4), 347-365.
- Bellibaş, M. Ő., Kılınç, A. ., & Polatcan, M. (2021). The moderation role of transformational leadership in the effect of instructional leadership on teacher professional learning and instructional practice: An integrated leadership perspective. *Educational Administration Quarterly*, 57(5), 776-814.
- Bredeson, P. V., & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401.

- Çatal, M., Nakcı, T., Uysal, Z. U. & Şen, S. (2023). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlara yönelik görüşleri: Nitel bir inceleme. *International Academic Social Resources Journal*, 8(50), 2853-2861.
- Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: nitel bir inceleme. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1637-1648. doi:10.24106/kefdergi.3204
- Çınkır, L. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. London: Sage publications.
- Darmody, M., & Smyth, E. (2011). Job satisfaction and occupational stress among primary school teachers and school principals in Ireland. Maynooth Business Campus: *Ireland Teaching Council*, 1-47.
- DeMatthews, D. E., Knight, D. S., & Shin, J. (2022). The principal-teacher churn: Understanding the relationship between leadership turnover and teacher attrition. *Educational Administration Quarterly*, 58(1), 76-109.
- Demirbilek, M. & Bakioglu, A. (2019). Okul müdür yardımcılarının görevlerinden ayrılma nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 737-769.
- Drago-Severson, E. (2012) New opportunities for principal leadership: shaping school climates for enhanced teacher development. *Teachers College Record* 114(3), 1-44.
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D., & Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational studies*, 34(3), 159-174.
- Erginer, A. ve Köse, M. F. (2012). Okul yöneticilerinin yöneticiliği tercih ve bırakma nedenlerine ilişkin nitel bir çalışma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(4), 14-28.
- Friedman, I. A. (2002). Burnout in school principals: Role related antecedents. *Social Psychology of Education*, 5(3), 229-251.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fuller, E. and Young, M. (2009), *Tenure and Retention of Newly Hired Principals in Texas*, University Council of Educational Administration, University of Texas, Austin, TX.
- Haiyan, Q., & Allan, W. (2020). Creating conditions for professional learning communities (PLCs) in schools in China: the role of school principals. *Professional Development in Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1770839>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hansen, C. (2018). Why Rural Principals Leave. *Rural Educator*, 39(1), 41-53.
- Heck R.H., & Hallinger P. (2009) Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal* 46(3), 659-689.

- Keman, F. Y. (2019). *Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi.
- Krüger, M. L., Van Eck, E., & Vermeulen, A. (2005). Why principals leave: Risk factors for premature departure in the Netherlands compared for women and men. *School Leadership & Management*, 25(3), 241-261.
- Leithwood, K. A., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2020). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-24. <https://doi.org/10.1177/1741143220910438>
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Miles, M. B., and A. M. Huberman. 1994. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik*.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*.
- Özmen, F., & Kömürlü, F. (2010). Eğitim örgütlerine yönetici seçme ve atamada yaşanan sorunlar ve yönetici görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 25-33.
- Recepoğlu, E., & Özdemir, S. (2013). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(4), 629-664.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Saban, A. & Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı.
- Schmidt-Davis, J., & Bottoms, G. (2011). Who's Next? Let's Stop Gambling on School Performance and Plan for Principal Succession. *Southern Regional Education Board (SREB)*.
- Serin, M. K., & Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(3), 435-459.
- Snodgrass Rangel, V. (2018). A review of the literature on principal turnover. *Review of Educational Research*, 88(1), 87-124.
- Tonbul, Y., & Sağıroğlu, S. (2012). Okul müdürlerinin zorunlu yer değiştirme uygulamasına ilişkin bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18(2), 313-339.

- Üysal, Ü., Kaya, M., Emeksiz, B. & Kaya, H. (2023). Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Okul Yöneticilerinden Sorunlara Çözüm Önerileri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(68):3421-3427. <http://dx.doi.org/10.29228/JOSH AS.71802>
- Whitaker, K. S. (1999). Principal role changes and implications for principalship candidates. *International Journal of Educational Reform*, 8(4), 352-364.
- Yanbakar, E., Bulut, D., Mart, M., & Yavuz, R. (2023). Taşımali eğitim yapılan ilkokul ve ortaokullarda yönetici ve öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Spor, Eğitim ve Çocuk*, 3 (1), 1-27.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin: Ankara
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). Sage Publications.
- Zeitoun, P., & Newton, R. M. (2002). *Strategies for reinventing the principalship*. Tuscaloosa: University of Alabama. (ERIC Document Reproduction Service No. ED469274)
- Zepeda, S. J., Bengtson, E., & Parylo, O. (2012). Examining the planning and management of principal succession. *Journal of Educational Administration*, 50(2), 136-158.

PAMUKKALE İLÇESİNDEKİ OKULLARDA GÖREV YAPAN KADIN YÖNETİCİLERDE CAM TAVAN SENDROMU ALGISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

NİHAL ŞİMŞEK¹⁸⁴

ÖZET

Çalışma yaşamında kadınların üst yönetim kademelerinde yeterince yer almada büyük zorluklarla karşılaştıkları, bununla birlikte çeşitli engellerle karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Bu durumun birçok sebebi bulunmaktadır. Alan yazında buna yönelik olarak çeşitli araştırmalar yapılmıştır ve yapılmaya devam edilmektedir. Yönetim alanında kadın yöneticilerin maruz kaldığı bu duruma “cam tavan” sendromu denilmektedir. Bu sendromda kadınların ötesine geçemedikleri bir durum ile başa çıkmaya çalışmak zorunda kaldıkları belirtilmektedir. Cam tavan sendromu; çalışma yaşamının zorluklarının yanı sıra kadınların kurumlarda yönetim kademesinde yer almalarında karşılarına çıkan görünmez ve aşılması güç engelleri ifade etmektedir. Kadınlar, bu ve benzeri nedenler yüzünden kariyerlerinde erkeklere göre kolay yükselmemektedirler. Bu çalışmayla, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan kadın yöneticilerin bu pozisyona gelmelerindeki sorunlardan biri olan cam tavan sendromu hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Bu amaçla Denizli ili Pamukkale ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğünde bulunan okullarda görev yapmakta olan kadın yöneticilere cam tavan sendromuna ilişkin geliştirilmiş olan ölçek yoluyla görüşleri alınmıştır. Pamukkale ilçesinde görev yapmakta olan toplam 45 kadın yöneticinin tamamına ulaşılmıştır. Araştırma betimsel araştırma modeline göre düzenlenmiştir. Var olan durum ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma ile ilgili veriler geliştirilmiş olan anket yoluyla elde edilmiştir. Bu çalışmada betimsel araştırma modeli içerisinde var olan “tarama modeli” kullanılmıştır (Karasar, 2002). Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgiler başlığı altında okul yöneticilerine ilişkin kişisel bilgiler bulunmaktadır. İkinci bölümde ise yöneticilerin “cam tavan sendromuna” ilişkin görüşlerini elde etmek amacı ile 38 soruluk “cam tavan sendrom” ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmada, yöneticilerin “cam tavan sendromuna” yönelik görüşleri araştırmanın “bağımlı değişkeni” olarak kullanılmıştır. Bağımlı değişken ile olası ilişkileri ortaya çıkarmayı sağlayan diğer değişkenler ise araştırmanın “bağımsız değişkenlerini” oluşturmaktadır. Araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturan “cam tavan sendromuna” ilişkin veriler normal dağılım gösterdiği için araştırma sorularına cevap vermek amacı ile parametrik istatistiksel hesaplama yöntemlerinden iki bağımsız örneklemlili t-testi ve tek yönlü varyans analizi hesaplama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, kadın yöneticilerin genel olarak cam tavan sendromuna yönelik olarak görüşlerine bakıldığında “kararsız” oldukları görülmektedir. Bu durum kadın yöneticilerin karşı karşıya kaldıkları zorluklar nedeniyle olabileceği düşünülebilir. Kadın yöneticilerin, okul düzeyleri, medeni durum, eğitim durumu ile yöneticilik deneyimleri açısından bakıldığında ise cam tavan sendromuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bunun yöneticilerin benzer demografik özellikleri taşıdığı ve buldukları ilçenin içerisinde benzer durumları yaşamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Bu çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir. Bu çalışmanın diğer ilçelerdeki kadın yöneticilere de yapılarak farklı veriler elde edilebilir. Bu çalışmada

¹⁸⁴ Diğer, Denizli Bozkurt İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, nihal43@gmail.com

kullanılan anket tekniğinin yanı sıra, görüşme, gözlem gibi tekniklerin de kullanılması bu tür çalışmaları daha anlamlı hale getirebilecektir. Ayrıca çalışmanın küçük çaplı değil, ülke genelinde yürütülmesi daha genel sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır. Ayrıca kadın yöneticilerle kadın öğretmenler üzerinde yapılması da karşılaştırma yapılmasına olanak tanıyacaktır.

Anahtar Kelimeler: kadın yönetici, cam tavan sendromu, okul

CAM TAVAN SENDROMU

1.Giriş

Yönetim literatüründe 1970’li yıllarda ABD’de ortaya çıkan "cam tavan" kavramı, örgütsel önyargılar ve kalıplar tarafından yaratılan, kadınların üst yönetim pozisyonlarına gelmeleri önündeki görünmez ve yapay engeller olarak tanımlanmıştır (Wirth, 2001:1). Kadınlar cam tavan ile sosyal yaşamda olduğu gibi kamusal alanda bilhassa çalışma yaşamının her alanında karşılaşabilmektedir.

Cam tavan sendromunun daha iyi anlaşılabilmesi için birçok örnek bulunmaktadır. Ancak cam tavan sendromuyla ilişkilendirebileceğimiz “Pire Deneyi”, kişisel gelişim kitaplarında çokça bahsedilmektedir. Bilim adamları pirelerin farklı yükseklikte zıplayabildiklerini görürler. Bir kaçını toplayıp 30 cm. yüksekliğindeki cam fanusun içine koyarlar. Metal zemin ısıtılır. Sıcaktan rahatsız olan pireler zıplayarak kaçmaya çalışırlar ama başlarını tavandaki cama çarparak düşerler. Zemin de sıcak olduğundan tekrar zıplarlar, tekrar başlarını cama vururlar. Pireler camın ne olduğunu bilmediklerinden, kendilerini neyin engellediğini anlamakta zorluk çekerler. Defalarca kafalarını cama vuran pireler sonunda o zeminde 30 santimden fazla zıplayamayayı öğrenirler. Artık hepsinin 30 cm. zıpladığı görülünce deneyin ikinci safhasına geçilir ve tavandaki cam kaldırılır.Zemin tekrar ısıtılır. Bütün pireler eşit yükseklikte, 30 cm. zıplarlar! Üzerlerinde cam engeli yoktur, daha yükseğe zıplama imkânları vardır ama buna hiç cesaret edemezler. Kafalarını cama vura vura öğrendikleri bu sınırlayıcı hayat dersine sadık halde yaşarlar (Sekman, 2012:s.5). Pirelerin isterlerse kaçma imkânları vardır ama kaçamazlar. Çünkü engel artık zihinlerindedir. Onları sınırlayan dış engel (cam) kalkmıştır ama kafalarındaki iç engel yani 30 santimden fazla zıplanamaz inancı varlığını sürdürmektedir. Bu deney canlıların neyi başaramayacaklarını nasıl öğrendiklerini gösterir. Pirelerin yaşadıkları bu olay, “cam tavan sendromu”na örnek teşkil eden bir durumdur. Kadınların bu kademelere ulaşmalarını önleyenapaçık bir engel

yoktur(Akdöl, 2009, s. 50).Görüldüğü üzere tavandaki cam, görünmez engelleri ifade etmektedir. Başka bir deyişle, üst yönetim kademelerine ulaşmada ve üst kademelerde yer edinmelerinde kadınların önüne konulan ama gerçekte var olmayan bir durumdur.Bu deneyi, iş yaşamında kadınların yaşadıkları cam tavan sendromu ile ilişkilendirecek olursak, kadınlar da aynen pireler gibi kendilerini neyin sınırladığını bilmeden, birçok konuda öğrenilmiş çaresizlik duygusuyla hareket etmektedirler.

Benzer bir deneyi ABD’li ünlü psikolog MartinSeligman 1975 yılında kapana kısılmış insanların durumuna ışık tutmak için köpekler üzerinde uygulamıştır. Seligman, bir grup köpeği kafeslerin içine hapsedip sık sık şok uygulamıştır. Bu duruma önce direnip mücadele eden köpekler, bir süre sonra kendilerini çaresizliğin kucağına bırakmışlardır. Daha sonra kafeslerin kapıları açılmış ve köpeklerin kaçabileceği imkân sağlanmıştır ancak, köpeklerin %65’i kaçmayı bir kez dahi denememiş, yere uzanıp umutsuzca sızlanmayı tercih etmişlerdir. Seligman, benzer davranışların insanlarda da yaşandığını belirlemiştir. Bireylerin sürekli önüne konan engeller zamanla onların mücadele etme isteğini kırmış ve onlara çaresizliği öğretmiştir. (Lackwood, 2004: 10).Her iki deneyde desürekliengellenme, zaman içerisinde karşı koyma isteğini kırarakkabullenilmişliğiöğretmiştir. Genellikle sorunlar karşısında ya kabullenme gösterip boşvermişlik düzeyine düşmek ya da azmedip sorunun üstesinden gelmek görülmektedir.

1.2.Cam Tavan Sendromu Oluşumunu Etkileyen Faktörler

Cam Tavan Sendromu ile ilgili olan literatür kaynakları incelendiğindecam tavan engellerinin asıl sebeplerini anlamaya yönelik bir sınıflama ortaya çıkmaktadır. Bu sınıflamanın tabloleştirilmiş hali şekildedir:

Tablo 1. Cam Tavan Sendromu Oluşumunu Etkileyen Faktörler

Bireysel Faktörlerden Kaynaklanan Engeller	Örgütsel Faktörlerden Kaynaklanan Engeller	Toplumsal Faktörlerden Kaynaklanan Engeller
Çoklu rol üstlenme	Örgüt kültürü	Mesleki ayırım
Kadınların kişisel tercih ve algıları	Örgüt politikaları	Stereotipler (cinsiyetle bağdaştırılan kalıplaşmış önyargılar)
	Mentor eksikliği	
	informal iletişim ağlarına (networklara) katılmama	

Kaynak: Ayşe Karaca, 2007, “Kadın ve Yöneticilerde Kariyer Engelleri: Cam TavanSendromu Üzerine Uygulamalı Bir Araştırma, YL Tezi, Selçuk Üniversitesi, SBE işletme ABD, s: 53.

1.2.1.Bireysel Faktörlerden Kaynaklanan Faktörler

Kadının hem anne hem eş hem birey ve hem de çalışan olarak birçok rolesahip olması, kadının üst pozisyonlara gelmesinde engelleyici bir durum oluşturmaktadır. Bu nedenle kadın yöneticiler, bazen ailesi ve işi arasında kalabilmektedirler. Bu durum, kadınların iş hayatında çok yetenekli ve eğitilmiş olsalar bile erkeklere göre daha uzun sürede kariyer hedeflerine ulaşmalarına neden olmaktadır. Kariyer engelleri diğer kişi ve dış koşullardan oluşmayıp bazen kişinin kendisinden tercihlerinden de kaynaklanabilmektedir (İpçioğlu, Eğilmez ve Şen, 2018: 688-689). Genellikle “Çoklu Rol Üstlenme ve Kadınların Kişisel Tercih ve Algıları” olarak, iki başlık altında gruplandırılmaktadır.

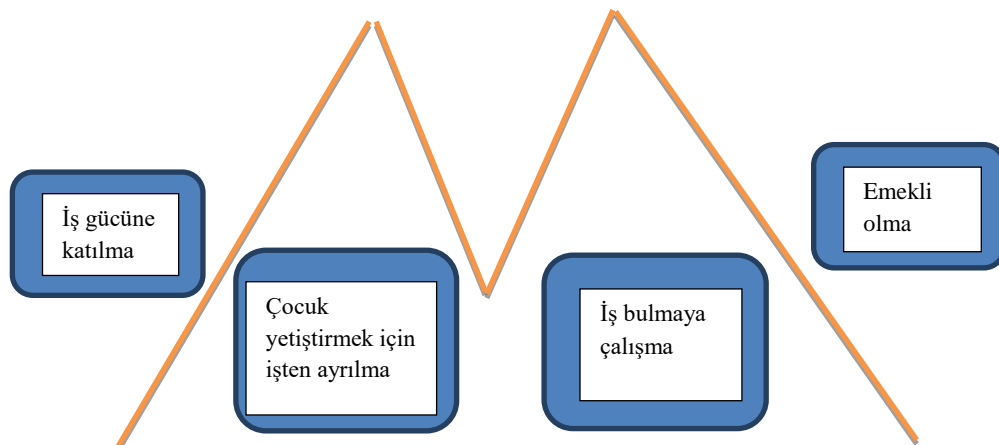
1.2.2. Çoklu Rol Üstlenme

İş yaşamındaki kadınlar; bir taraftan geleneksel ev kadını, eş, anne ve evlatrollerini bir taraftan da işi ile ilgili rollerini birlikte yürütmek durumunda kalmaktadır. Kadınların aile ve çalışma yaşamlarının gerektirdiği rolleri bir arada yürütebilmek için yoğun bir çaba sarf etmeleri gerekmektedir. Aynı anda ortaya çıkan talep ve ihtiyaçları karşılamak, kadın üstünde birtakım baskılar oluşturabilmekte ve kişinin rolleri ile ilgili olarak çelişkiler yaşamaması için yol açabilmektedir. Bunun sonucunda kadınlar rol çatışması yaşamakta, duygusal açıdan yıpranabilmekte ve yaşam tatminleri azalabilmektedir (Anafarta, Sarvan ve Yapıcı, 2008: 116). Bütün bunlar, kadınların geleceğe yönelik beklentilerini azaltarak işgücüne katılımını düşüren önemli nedenlerden biri olmaktadır.

1.2.3. Kadınların Kişisel Tercih ve Algıları

Kadınlar genelde ailesini kariyere tercih ettiği için iş yaşamında tamamlayıcı unsur konumunda olmakta ve erkeklerle rekabet edebilir durumda olmaktan uzaklaşmaktadır (Mercanlıoğlu, 2009: 40-42). Kadınlar, özellikle “anne” olduklarında uzun mesai gerektiren, seyahat gerektiren işleri istemeyerek ve kendilerinin duygusal ve güçsüz olduğunu düşünerek kendi kariyer engellerini kendileri koyabilmektedirler.

Şekil 1.



Kadınların çalışma yaşamı Şekil 1’de görüldüğü gibi “M” şeklinde bir eğriye benzemektedir. Kadınların çoğunun, 25–35 yaş arasında çocuk yetiştirmek için kısmi zamanlı işlerde çalıştığı veya işten ayrıldığı; bu dönemi geçiren kadınlardan bazılarının ise daha sonra tam zamanlı işlere geri döndükleri görülmektedir. Doğal olarak bu durum, terfide yavaşlamaya ve daha az kazanmaya yol açmaktadır (Wirth, 2001: 29-32). Kadın yöneticilerin durumunu ele alacak olursak, büyük çaba ve gayretle elde ettiği yöneticilik pozisyonundan ayrılarak çocukları için kendi kariyerinden vazgeçmekte, yıllar sonra emekli olmayı tercih etmektedir.

1.2.4. Örgütsel Faktörlerden Kaynaklanan Engeller

Örgüt kültüründe; kadına ayrı erkeğe ayrı şartlar sunulması, kadının güçsüz ve duygusal olarak algılanması, erkek egemen bir yönetim tarzının benimsenmesi gibi durumlar, kadınların kariyer ilerlemelerinde olumsuz bir tutum olarak karşılına çıkmaktadır. Örgüt politikaları da kadınların kariyer ilerlemelerini doğrudan etkilemektedir. Örgütlerin işe alma aşamaları, ücretlendirme, performans değerlendirme, eğitim, görevlendirme gibi konularda kadınlara engel olabilecek politikaları uygulamaması gerekmektedir. Örgütün, kadın ve erkek çalışanlarına eşit şekilde olanak tanımadan benimsediği bu politikalar; kadınların kariyer hedeflerini gerçekleştirmelerini ve yükselmelerini olumsuz yönde etkilemektedir (Öztürk, 2017: 11).

İş yaşamında cinsiyete yönelik stereotipleri araştıran Josefowitz (1980), Blau ve Ferber’in “The Economics of Women, Men and Work” isimli kitabında, cinsiyet farklılıklarından doğan algıyı “İşyerinde Cinsiyete Göre Oluşan Algı” tablosu ile özetlemiştir.

Tablo 2. İşyerinde Cinsiyete Göre Oluşan Algı Tablosu

İşyerinde Erkeklerle Karşı Algı	İşyerinde Kadınlara Karşı Algı
Aile fotoğrafı erkeğin masasında: -Ne kadar ciddi sorumluluk sahibi bir erkek!	Aile fotoğrafı kadının masasında: - Ailesi mesleğinden önde geliyor!
Erkeğin masası çok dağınık: -Çok çalışkan ve işine düşkün bir adam.	Kadının masası çok dağınık. -Mutlaka düzensiz bir kadın.
Erkek işyerinde arkadaşlarıyla konuşuyor. -Mutlaka işteki son değişiklikler ile ilgili konuşuyordur.	Kadın işyerinde arkadaşlarıyla konuşuyor. -Mutlaka kaynatıyordur.
Erkek yerinde yok. -Bir toplantıda olmalı.	Kadın yerinde yok. -Mutlaka alışverişe gitmiştir!
Erkek patronu tarafından eleştirildi.	Kadın patronu tarafından eleştirildi.

-Bu onun performansını arttıracak.	-Bu durumdan o çok üzülecek.
Erkek evleniyor. -Daha düzenli ve kararlı olacaktır.	Kadın evleniyor. -Hamile kalıp işi bırakacaktır.
Erkek iş seyahatine çıkacak. -Kariyeri için iyi bir fırsat.	Kadın iş seyahatine çıkacak: -Acaba kocası ne der?
Erkek daha iyi bir iş bulduğu için ayrılıyor. -Fırsatları iyi değerlendiriyor!	Kadın daha iyi bir iş bulduğu için ayrılıyor. -Kadınlara güvenilmez!

(Josefowitz, 1980; Blau ve Ferber'den, 1986)

Tablo 2 incelendiğinde; cinsiyete göre ayrımcılığın oluşmasında, önyargının rolünün büyük olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre değişiklik gösteren bu ve bunun gibi birçok önyargılar, cam tavan oluşumuna neden olmaktadır.(İnel, Garayev ve Bakay, 2014: 4). Bu önyargıların ekonomik, siyasi ve saygınlık, hiyerarşi yönünden kadın ve erkeklerin belirli kalıplar içinde algılanmasına neden olduğu görülmektedir

1.2.5. Örgüt Kültürü

Örgüt kültürü; bir örgütte paylaşılan değerler, inançlar, varsayımlar ve davranış biçimleri olarak tanımlanabilir. Örgüt kültürünün; kadın çalışanlara yönelik davranış, tutum ve uygulamaları şekillendirdiği göz önüne alınırsa, cam tavan oluşmasında azaltıcı veya arttırıcı önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Öğüt, 2006: 63).

Tablo 3. Kadınların Erkek Egemen Örgüt Kültürü İçinde Çeşitli Konumlandırılmaları

Erkeğin Konumlandırılması	Kadının Konumlandırılması		
	Kabul Edilen	Muhalefet Edilen	Kabul Ettiren
Dostça	Konuk	Yazlıkçı	Yeni Gelen
Düşmanca	Marjinal	Köstebek	Davetsiz Misafir

Kaynak: Demet Bacacı Varoğlu, Örgütsel Yaşamda Toplumsal Cinsiyet Rollerini, Ed.Salih Güney, Yönetim ve Organizasyon, Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul, 2001, s.328

Tablo 3.'de görüldüğü gibi kadın, erkek egemen bir örgüt içerisinde çeşitli anlamlandırmalarla karşı karşıya kalmakta ve kendisi için belirlenen bu anlamlara bağlı olarak konumlandırılmaktadır. "Konuk" metaforunda kadının konumu örgüt içinde önemli ve değerli görülmektedir. Bununla birlikte kadının aynı bir konuk gibi kısa süre örgütte kalması ve örgütle ilgili işlere ilişkin sınırlamalarla işyerinde güçlü olmaktan uzaklaştırılması dikkati çekmektedir. "Marjinal" metaforunda erkekler kadının varlığından rahatsızlık duymakta ve kadının varlığını denetim altında tutmaya çalışmaktadır. Kadın kararlarda ve sosyalleşmede

dışlanmaktadır. “Yazlıkçı” metaforunda, kadının örgütte kalıcı olmasına ilişkin olarak bir inançsızlık söz konusudur. “Köstebek” metaforu ile ise, kadın örgüt içine sızan bir düşman gibi görülmekte, erkek egemen kültür farklı iş yapma biçimlerine kadınları dahil etmek istememektedir. “Yeni gelen” metaforunda kadın iş ortamında merak uyandırmakta, kadının örgüte değişim getirebileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda bu metaforunda kadın örgütün içerisinde kabul edilme olasılığı bulunan kişi olarak değerlendirilmektedir. “Davetsiz misafir” metaforunda kadın erkekle eşit konumda görülmediği gibi, örgüt içerisinde istenmemekte ve dışlanmaktadır. Kadına başaramayacağı işler verilerek örgüt içinde kalmak için gösterdiği çaba sınanmaktadır (Varoğlu, 2001: 328-329).Kadınlar kurum içinde yalnız formal (işe ilişkin) kanalların değil, aynı zamanda informal kanalların da dışında tutulmakta, etkili olabileceği pozisyonlardan uzaklaştırılmaktadır. Ayrıca çalışma ortamında belirsiz bir pozisyonda bırakma amaçlanmaktadır.

1.2.6. Örgüt Politikaları

Kadınların örgütte karşılaştığı dezavantajlı durumlar, örgüt politikaları ile ilgilidir. Performans sistemleri, işe alımlar, kariyer geliştirme uygulamaları ve yararlanma şekli gibi konular örgüt politikalarını oluşturmaktadır. İşe alım sürecinde kadınlar pek çok engelle karşılaşmaktadır. Bu süreçte kadınlar ya hiç tercih edilmemekte ya da erkekler ile farklı koşullara tabi olmaktadır. Uygulamada karşılaşılan öznel ve eşitlik olmayan örgüt politikaları, kadınların yükselme eğilimlerine de engel olmaktadır(Tunç ve Özmen: 2016: 104).Kadınlar, her şeye rağmen tüm şartları kabul etseler bile erkekler ön planda yer almaktadır.

1.2.7.Mentor Eksikliği

Rehberliğin (mentoring) başarılı bir kariyer için önemli bir etken olduğu vezirveye ulaşmada önemli bir rolü olduğu bilinmektedir. Rehberlik, cam tavanı kırmada kadınlara yardımcı olabilecek önemli araçlardan biri olarak görülmektedir.Çünkü, kadın yöneticilere rehberlik edecek, onlara örnek olacak ve yönlendirecek rehberlerin yeteri kadar olmamasından dolayı kadınlar diğer çalışanlarla aralarında denge sağlama konusunda zorlanmakta ve çalışmaya nereden ve nasıl başlayacaklarını bilememektedirler.Kadın yöneticiler, kendilerine yol gösterecek bir rehberle sahip olduklarında; örgüt içerisindeki görünürlükleri artar ki, bu da örgütteki iletişim ağlarına katılmalarını ve ilişkilerini geliştirmelerini kolaylaştırmaktadır. (Anafarta vd, 2008: 118-119).Böylelikle daha az hata yapmayı ve kurum kültürüne daha çabuk adapte olmayı mentorlarının deneyimlerinden öğrenmektedirler. Mentorlar, çalışanlara destek verirken iletişim becerilerini geliştirme ve sahip oldukları bilgileri tekrarlama olanağı elde etmektedirler (Çınar,2007: 18-19).

Araştırmalarda kadın yöneticilerin az olmasından dolayı kadın mentörlerin az olduğu, bu durumun kadın yöneticilerin kariyerlerini olumsuz etkilediği görülmüştür.

Mentörlük bir başka açıdan değerlendirildiğinde karşımıza “Kraliçe Arı Sendromu” çıkmaktadır. Kraliçe Arı Sendromu, arı kovanının içindeki yaşama ve uyumundan esinlenilerek bulunmuştur. Bu benzetmede, arı kovanında bir tane kraliçe arı vardır. Bu kraliçe arı, kendisinden başka aynı kovan içerisindeki kraliçe arıları istemez ve diğer hepsi ile savaş halindedir. Bu duruma benzer olarak şirketlerde de üst düzey bir makamda bulunan kadınlar, kıskançlık gibi duygular ile başka kadınlarla tecrübelerini paylaşmak istemeyerek ve yardım etmek istemeyerek ortamda “tek ve güçlü” kadın olmak duygusu ile hareketlerine yön vermektedir (Klemesrud,1981).Tek başına sorunların üstesinden gelerek üst basamaklara tırmanan kadın yönetici, böylesine davranış biçimine bürünerek kendisinin bu zorlukları aşmayı başardığını ve diğer kadınların da kendisi gibi özveri ile davranarak zorlukların üstesinden gelmesi fikrindedir. Bu varsayım doğrultusunda aynı meslek gurubundaki kadın meslektaşlarına rehberlik yapmak veya onlara destek olmakla ilgili kendini geri çeker. Başka bir ifade ile kadınlar kendi hemcinslerini engellemiş olurlar (Kirwan-Taylor, 2013: 14). Bu geri çekilme otorite sağlamak için ezici davranış biçimine dönüşebilmekte ve kadın yönetici hemcinsi tarafından motivasyonu altüst olmuş şekilde işini yapmaya çalışmaktadır.

1.2.8.İnformal İletişim Ağlarına (Networklara) Katılamama

Birçok araştırma, kadınların örgüt içinde ve dışında iletişim ağı eksikliğihissettiklerini göstermiştir. Araştırmacılar; kadın yöneticilerin, erkeklerin üst yönetim pozisyonlarını ellerinde tutmaları nedeniyle sosyalleşme, rehberlik ilişkisi kurma ve iletişim ağı geliştirme imkanlarının eksikliğine bağlı olarak dezavantajlı konuma düştüklerine dikkat çekmektedirler.Sosyal iletişim ağlarından dışlanmak, kadınların kariyerlerinde avantaj sağlayabilecek iş bağlantılarından uzak kalmalarına da neden olmaktadır. Ayrıca iş dışındaki eğlence ve spor faaliyetlerine erkek meslektaşları kadar sıklıkla katılamayan veya davet edilmeyen kadınların önemli iş bağlantılarının dışında kaldıklarını belirtmektedirler (Anafarta vd., 2008: 120).

2. Toplumsal Faktörlerden Kaynaklanan Engeller

Kadın çalışanların toplumsal faktörlerden kaynaklanan cam tavan engellerini mesleki ayırım ve stereotipler (cinsiyetle bağdaştırılan kalıplaşmış önyargılar) şeklinde iki başlık altında toplamak mümkündür.

2.1.Mesleki Ayırım

Mesleki ayırım bağlamında; yapılan araştırmaların incelendiğinde ve istatistiksel veriler ışığında cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılık konusunda çoğunlukla kadınların daha

dezavantajlı durumda olduğu görülmektedir. Toplumdaki önyargılar, ataerkil toplum olmamızdan kaynaklı olarak her işe göre belirlenmiş cinsiyet kalıpları kadınların kariyerlerinde engel teşkil etmektedir. Bu önyargılar, hem kadınların işyerinde dışlanmasını hem de onların belli mesleklerde yoğunlaşmasının nedenini oluşturmaktadır. Bu konuda üç kültürel kabulün önemli olduğu söylenmektedir (Urhan ve Etiler, 2011: 198);

a) Kadınların yerinin evi ve esas sorumluluğunun ev içindeki işler olduğuna yönelik önyargı,

b) Toplumda kadın ile erkek arasındaki ilişki ve kişiliklerine ilişkin yargılar,

c) Cinsler arasında görülen farklılıkların ve özelliklerinin biyolojik/doğal olarak kabul edilmesidir.

Yapılan çalışmalar ve istatistiki bilgiler, cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılık konusunda çoğunlukla kadınların daha dezavantajlı durumda olduğunu göstermektedir. Başka deyişle, kişinin meslekteki bir işi tercih ederken veya bir işverenin kişi tercihinde öğrenilmiş kültür ve sosyal değerlerin etkileri olduğu kabul edilir (Parlaktuna, 2010: 1218).

2.2. Sterotipler (Cinsiyetle Bağdaştırılan Kalıplaşmış Önyargılar)

Kadın yöneticilerle ilgili birçok baskı yargı bulunmaktadır. Çalışan kadınlar için bu yargılar, üstesinden gelinmesi gereken bir kariyer engeli olmaktadır. İzraeli ve arkadaşları, kadınların yönetici konumuna getirilmelerini engelleyen faktörlerden birinin, cinsiyetle bağdaştırılan kalıplaşmış önyargılar olduğunu ifade etmişler ve bunları üç grupta toplamışlardır (KSGM, 2000: 8).

a) Erkek ve kadın arasında kişilik farklılıkları olduğu inancından kaynaklanan, cinsiyet özellikleri ile ilgili kalıplaşmış önyargılar: Örneğin, kadınların daha duygusal, bağımlı ve pasif; erkeklerin ise daha rasyonel ve daha hırslı olarak düşünülmesi.

b) Erkek ve kadın arasında toplumsal rol farklılıkları olduğu inancından kaynaklanan, cinsiyet rolleri ile ilgili kalıplaşmış önyargılar: Örneğin, kadının saldırgan olmaması, erkeklere emir vermemesi, erkeğin de kadından emir almaması gerektiği şeklindeki inançlar.

c) Meslekleri cinsiyetlere göre etiketleme eğilimi; örneğin, yöneticiler erkektir, hemşireler kadındır.

3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Kadınyöneticilerin “cam tavan sendromuna” ilişkin görüşleri ne düzeydedir?

2. Kadın yöneticilerin “cam tavan sendromuna” ilişkin görüşleri, a) görev yapılan okul düzeyi, b) Eğitim durumları, c) Medeni durumları, d) Mesleki deneyim düzeyleri ve e) yöneticilik deneyim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4.YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada araştırma modeli olarak betimsel“tarama modeli” kullanılmıştır (Karasar, 2002). Tarama modelleri var olan bir durumu kendi koşulları içerisinde var olduğu gibi yansıtmaya çalışan bir araştırma desendir. Sosyal bilimlerdeki değişkenler arası ilişkileri ortaya koymada oldukça yaygın bir şekilde kullanılan bir araştırma model olarak bilinmektedir.

4.2. Çalışma Grubu

Anket,Denizli ili Pamukkale ilçesindeki okul yöneticilerine uygulanmıştır. Yöneticiler okullarda okul müdürü ve okul müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadırlar.

Araştırmada yer alan yöneticilerin demografik bilgilerine ilişkin betimsel istatistikler aşağıdaki Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 4. Demografik değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	Kategori	n	%
KB (Öğr Düzeyi)	Anaokul	13	28,9
	İlkokul	20	44,4
	Ortaokul	5	11,1
	Lise	7	15,6
Eğitim Durumu	Lisans	25	55,6
	Yüksek Lisans	20	44,4
Medeni Durum	Evli	29	64,4
	Bekar	16	35,6
Mesleki Deneyim	11-20 yıl	29	64,4
	21-30 yıl	16	35,6
Yöneticilik deneyimi	6-10 yıl	28	62,2
	11-15 yıl	17	37,8

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan 20 okul yöneticisinin (%44,4) ilkokul düzeyinde yöneticilik yaptığı, 25 yöneticinin (%55,6) lisans düzeyinde eğitime sahip olduğu, 29 yöneticinin (%64,4) evli olduğu, 29 yöneticinin (%64,4) 11-20 yıl aralığında mesleki deneyime sahip olduğu ve 28 yöneticinin (%62,2) 6-10 yıl aralığında yöneticilik deneyimine sahip olduğu belirlenmiştir.

4.3. Ölçme aracı

Anket Formu Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket süreci; araştırma örnekleminin belirlenmesi, araştırmanın amaç ve varsayımlarının belirlenmesi, anketin ulaştırılacağı katılımcıların belirlenmesi, formların katılımcılara dağıtılması, formda bulunan

verilerin kodlanması ve düzenlenmesi, istatistiksel analiz yapılması ve analiz sonuçlarının değerlendirilmesi aşamalarından oluşmuştur. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, yöneticilik ve mesleki deneyimi gibi demografik özelliklerin belirlenmesine yönelik sorular sorulmuş; ikinci bölümde ise kadınların üst düzey yönetici pozisyonuna gelmelerini engelleyen faktörlerin neler olduğunun belirlenmesine yönelik 38 sorudan oluşan cam tavan ölçeği kullanılmıştır.

Toplamda 38 sorudan oluşan anket ölçeği, 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; Cam Tavan Sendromunun Oluşumuna Etki Eden Faktörlerden, “Kişisel Tercih ve Algılardan oluşan faktörler, örgütsel faktörler ve toplumsal faktörler boyutlarını içeren sorulardan oluşmaktadır.

4.4. Verilerin Toplanması

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgiler başlığı altında okul yöneticilerinin demografik özellikleri elde edilmiştir.

İkinci bölümde ise yöneticilerin “cam tavan sendromuna” ilişkin görüşlerini elde etmek amacı ile 38 soruluk “cam tavan sendromu” ölçeği kullanılmıştır.

Ölçme aracı 5’li likert tipine göre puanlanmıştır. Anketteki önermeleri okuyan yöneticilerin önerme ile ilgili düşünceleri elde edilmeye çalışılmıştır. Önermelerin içerdiği anlamlara “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde cevap vermeleri beklenmiştir. Bu cevaplar; Kesinlikle katılmıyorum = 1, Katılmıyorum = 2, Kararsızım = 3, Katılıyorum = 4 ve Kesinlikle Katılıyorum = 5 olarak puanlanmıştır. Ölçeğin toplam puanı, 38 önermeye verilen cevapların puanlama sistemine göre toplanması ile elde edilmiştir. Ölçme aracından alınabilecek en düşük puan 38, en yüksek puan 190 olarak tasarlanmıştır. Toplam puanın büyüklük derecesi, öğretmenlerin “cam tavan sendromu” hakkında olumlu düşünceye sahip olma derecesi şeklinde yorumlanmıştır.

Verilerin daha anlamlı olarak yorumlanması için Seçenek sayısı – 1 / Seçenek sayısı formülü kullanılarak aralık katsayıları belirlenmiş ve aşağıdaki Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 5. Ölçeğe ait aralık katsayıları

Ölçek Değeri	Aralık Değerleri	Düzy
1	1.00 - 1.79	Kesinlikle Katılmıyorum
2	1.80 – 2.59	Katılmıyorum
3	2.60 – 3.39	Kararsızım
4	3.40 – 4.19	Katılıyorum
5	4.20 – 5.00	Kesinlikle Katılıyorum

4.5. Kullanılan istatistiksel yöntemler

Bu araştırmada,yöneticilerin “cam tavan sendromuna” yönelik görüşleri araştırmanın “bağımlı değişkeni” olarak kullanılmıştır. Bağımlı değişken ile olası ilişkileri ortaya konmaya çalışılan değer değişkenler ise araştırmanın “bağımsız değişkenlerini” oluşturmaktadır.

Araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturan “cam tavan sendromuna” ilişkin veriler normal dağılım gösterdiği için araştırma sorularına cevap vermek amacı ile parametrik istatistiksel hesaplama yöntemlerinden iki bağımsız örneklemlili t-testi ve tek yönlü varyans analizi hesaplama yöntemleri kullanılmıştır.

5. BULGULAR ve YORUM

5.1. Birinci araştırma problemine ait bulgular ve yorum

Araştırmanın birinci alt problemi kadın okul yöneticilerinin “cam tavan sendromuna” ilişkin görüşleri ne düzeydedir?” biçiminde belirlenmişti. Araştırma sorusu ile ilgili elde edilen betimsel istatistikler aşağıdaki Tablo 5’te detaylı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 6. Yöneticilerin cam tavan sendromuna ilişkin görüşlerine ait betimsel istatistikler

Değişken	n	En düşük	En yüksek	Ort	SS	Katılım Düzeyi
Cam tavan sendromu	45	2,45	3,37	2,96	0,22	Kararsızım

Tablo 6 detaylı bir şekilde incelendiğinde, yöneticilerin en düşük düzeyde olan 2,45 ortalama ile “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtirken, en yüksek düzeyde olan 3,37 ortalama ile “Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Yöneticilerin tamamı ile ilgili verilere baktığımızda ise, 2,96 ortalama ile grubun tamamının konu ile ilgili “Kararsız” oldukları belirlenmiştir.

Bu durumun en önemli nedeni, çalışma hayatında kadınların sayısı gün geçtikçe daha artmaktadır. Tabii olarak, yöneticilik pozisyonunda da kadın yöneticilerin artması beklenmektedir. Ancak kadın yöneticilerin üst düzey yönetici pozisyonuna yükselmelerinde

engeller olduğu herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Buradaki sonuca göre, bu kabullenilmişlik kadın yöneticilerde de görülmüştür.

5.2. İkinci araştırma problemine ait bulgular ve yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Yöneticilerin “cam tavan sendromuna” ilişkin görüşleri, a) görev yapılan okul düzeyi, b) Eğitim durumları, c) Medeni durumları, d) Mesleki deneyim düzeyleri ve e) yöneticilik deneyim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmiştir.

5.2.1. Okul Düzeyine ilişkin bulgular

Okul düzeyi ile ilgili verileri analiz etmek amacı ile tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen betimsel istatistikler aşağıdaki Tablo 6’da detaylı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 7. Cam tavan sendromuna ilişkin görüşlerin okul düzeylerine göre analiz sonuçları

Değişken	Okul Düzeyi	n	\bar{X}	Ss.	F	p	Fark
Cam tavan sendromu	Anaokul	13	3,01	0,19	0,758	0,524	-
	İlkokul	20	2,97	0,25			
	Ortaokul	5	2,84	0,20			
	Lise	7	2,92	0,21			

Tablo 6’da görüldüğü gibi, elde edilen sonuçlara göre araştırmada yer alan yöneticilerin görev yaptıkları okul türüne göre Cam tavan sendromuna ait görüşleri arasında istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ($F = 0,758$; $p > 0.05$).

Bu durumun en önemli nedeni, kadın yöneticilerin mezun oldukları lisans düzeyinde okul türlerinde yani kendi alanlarında görev yapmış olması düşünülebilir. Örneğin okulöncesi öğretmenliği alanından mezun olan bir kadın öğretmenin, anaokulu yöneticisi olması gibi bir durum, okul türünde engel teşkil etmediği için daha da verimli çalışabilir.

5.2.2. Eğitim Düzeyine ilişkin bulgular

Eğitim düzeyi ile ilgili verileri analiz etmek amacı ile iki bağımsız örneklemlili t-testi kullanılmıştır. Elde edilen betimsel istatistikler aşağıdaki Tablo 7’de detaylı bir şekilde verilmiştir.

Tablo8. Cam tavan sendromuna ilişkin görüşlerin eğitim durumuna göre analiz sonuçları

Değişken	Eğitim	n	\bar{X}	Ss.	t	p
Cam tavan sendromu	Lisans	25	2,96	0,24	0,010	0,992
	Y. Lisans	20	2,96	0,20		

Yöneticilerin eğitim durumlarına göre “Cam tavan sendromu” hakkındaki görüşleri arasında istatistiksel olarak 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($t_{43}=0,010$; $p>0.05$).

Bu durumun en önemli nedeni, kadın yöneticilerin genel olarak kariyerde yükselmeyi tercih etmemeleri, kariyer yönelimli olmamaları ya da kariyerde yükselmenin gerekliliklerini ve zorunluluklarını göze almamaları gibi kişisel tercihlerinden olabileceği düşünülebilir.

5.2.3. Medeni duruma ilişkin bulgular

Medeni durum ile ilgili verileri analiz etmek amacı ile iki bağımsız örneklemlili t-testi kullanılmıştır. Elde edilen betimsel istatistikler aşağıdaki Tablo 8’de detaylı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 9. Cam tavan sendromuna ilişkin görüşlerin medeni durumuna göre analiz sonuçları

Değişken	Medeni durum	n	\bar{X}	Ss.	t	p
Cam tavan sendromu	Evli	29	2,97	0,23	0,360	0,720
	Bekar	16	2,94	0,20		

Yöneticilerin medeni durumlarına göre “Cam tavan sendromu” hakkındaki görüşleri arasında istatistiksel olarak 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($t_{43} = 0,360$; $p>0.05$).

Bu durumun en önemli nedeni, günümüzde çalışma hayatında kadınların artık fazlaca yer alması, kadın evinde oturup çocuk büyütür algısının yok olmaya başladığı, evlilik hayatında da eşlerin birbirlerine destek olarak özellikle ev işlerinde ve çocukların büyümesinde sorumluluklarını paylaştıkları düşünülebilir.

5.2.4. Mesleki deneyime ilişkin bulgular

Yöneticilerin mesleki deneyimlerine göre verileri analiz etmek amacı ile iki bağımsız örneklemlili t-testi kullanılmıştır. Elde edilen betimsel istatistikler aşağıdaki Tablo 9’da detaylı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 10. Cam tavan sendromuna ilişkin görüşlerin mesleki deneyime göre analiz sonuçları

Değişken	Mesleki deneyim	n	\bar{X}	Ss	t	p
Cam tavan sendromu	11-20 yıl	29	2,97	0,23	0,495	0,623
	21-30 yıl	16	2,94	0,22		

Yöneticilerin mesleki deneyimlerine göre “Cam tavan sendromu” hakkındaki görüşleri arasında istatistiksel olarak 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($t_{43} = 0,495$; $p > 0,05$).

Bu durumun en önemli nedeni, kadınların aile ve çocuk yetiştirme sorumlulukları çalışma hayatlarında olumsuz etkiler yaratabilmekte ve bu durum yönetici konumuna yükselmelerine engel teşkil edebilmektedir. Hem anne ve eş, hem de çalışan kadın rollerinin eş zamanlı baskısı, kadın yöneticinin aile ve kariyeri arasında çatışma yaşamasına sebep olabilmektedir. Toplumun genel yapısı olarak düşünürsek, mesleki olarak 11-20 yıl arasında bulunan kadınlar genellikle bu sorumluluklarını azaltmış, çocuklarını büyütmüşlerdir. Dolayısıyla, 11-20 yıl arasında mesleki deneyime sahip olan kadınların, iş ve aile arasındaki dengeyi tam olarak sağlayabildikleri düşünülebilir.

5.2.5. Yöneticilik deneyimine ilişkin bulgular

Okul yöneticilerinin yöneticilik deneyimlerine göre verileri analiz etmek amacı ile iki bağımsız örneklemlerle t-testi kullanılmıştır. Elde edilen betimsel istatistikler aşağıdaki Tablo 10’da detaylı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 11. Cam tavan sendromuna ilişkin görüşlerin mesleki deneyime göre analiz sonuçları

Değişken	Yöneticilik deneyimi	n	\bar{X}	Ss	t	p
Cam tavan sendromu	6-10 yıl	28	2,97	,22	0,262	0,794
	11-15 yıl	17	2,95	,23		

Katılımcıların yöneticilik deneyimlerine göre “Cam tavan sendromu” hakkındaki görüşleri arasında istatistiksel olarak 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($t_{43} = 0,262$; $p > 0,05$).

Bu durumun en önemli nedeni, örneklem grubundaki kadın yöneticilerin yöneticilik deneyimlerinin daha çok 6-10 yıl arasında olduğu yani dinamik bir kesimden oluştuğu görülmektedir. Toplumsal ve örgütsel faktörlere rağmen kadınların artık üst kademelerde yer almak için çaba ve gayret gösterdikleri düşünülebilir.

6. SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Yapılan araştırmalarda kadınların kariyer engellerini açıklayan birbirinden farklı pek çok neden sıralanmaktadır. Bunlardan biri de son zamanlarda araştırmalarda sıklıkla

rastladığımız “cam tavan sendromu” adı verilen engellerdir. Bu araştırmaların sonuçlarında, ÷lkeden ÷lkeye değişen farklılıklar olsa bile halen kadının geleneksel rolünün ev, çocuk ve ailesi ile sınırlandırıldığı, iş yaşamında belli mevkilere ulaşmasının çeşitli engellerle kısıtlandığı gör÷lmüştür. Kadından önce anne ve eş olarak toplumsal rolleri üstlenmesi beklenmekte, mesleki başarı ve kariyer ikinci planda kalmaktadır.

Bu çalışma, kadın yöneticilerde kariyer engelleri ve cam tavan sendromuna ilişkin olarak daha önceleri yapılan çalışmalar incelenerek literatür çalışması ve alan araştırması da yapılmıştır.

Yapılan alan araştırması sonucunda kadın yöneticilere ilişkin elde edilen demografik bulguları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Örneklem grubundaki kadın yöneticilerin daha çok 11-20 yıl arasında olduğu yani dinamik bir kesimden oluştuğu gör÷lmektedir.
- Elde edilen veriler, kadın yöneticilerin yüksek lisans mezunu olduğunu ve eğitimli kesimden oluştuğunu göstermektedir.
- Kadın yöneticilerin büyük bir kısmının 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahip olması, ankete katılan kadın yöneticilerin daha genç sayılabilecek yaş ortalamasına sahip olmaları ve erkenden yöneticiliğe başlamaları, artık toplumsal faktörlerde yer alan bazı tabuların yavaş yavaş yıkılmaya başladığı ile açıklanabilir.

Araştırmadaki bulgu ve yorumlara göre, analiz sonuçlarında anlamlı bir farklılık gör÷lmemiştir. Bu durumda, günümüzde kadın yöneticiler iyi bir eş, iyi bir anne ve başarılı bir yönetici olabileceklerine inanmaktadırlar denilebilir. Bugünün ekonomik koşullarında kadınların da yönetimlerde varlığını göstermesi de gereklidir. Bu nedenle becerikli, kaliteli, yetenekli ve üretici kadın yöneticilere gereksinim duyulmakta olduğu bilinirken, önlerine çıkan engellerin kaldırılmasına çaba gösterilmeli, kadın yöneticilerden en verimli şekilde yararlanılmalıdır.

Kadın yöneticiler de cam tavan sendromuyla baş etmek için,

- Kadın yöneticiler toplumsal tabulardan arınarak düşünmeli ve kendileri karar vermelidirler.
- Kararlı, tutarlı, hırslı bir tutum sergilemeli ve ev yaşamı ile iş yaşamını birbirine karıştırmamaya büyük özen göstermelidirler.

Bu çalışmada kullanılan anket tekniğinin yanı sıra, görüşme, gözlem gibi tekniklerin de kullanılması bu tür çalışmaları daha anlamlı hale getirebilecektir. Ayrıca çalışmanın küçük çaplı değil, ülke genelinde yürütülmesi daha genel sonuçlara ulaşılmasına sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akdöl, B. (2009). Cam Tavan ve Kurumsal Bir Strateji Pozitif Ayrımcılık; İlaçSektöründe Bir Sınıflandırma, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Anafarta, N., Sarvan, F. ve Yapıcı, N. (2008). "Konaklama İşletmelerinde Kadın Yöneticilerin Cam Tavan Algısı: Antalya İlinde Bir Araştırma". *Akdeniz İ.İ.B.F.Dergisi*, 25, 2008.
- Blau, F. D., and Ferber, M. A. (1986). *The Economics of Women, Men and Work*. New Jersey: Englewood Cliffs: Prentice-Hall
- Çınar, Z. (2007) "Coaching ve Mentoring", *Paradoks Ekonomi Sosyoloji ve Politika Dergisi*, (e-dergi), <http://www.paradoks.org>, Sayı: 1.
- Erdirenç, Karakuş, M. ve G. (2018). "Kadın Çalışanların Cam Tavan Sendromu Algılarının İş Tatminleri ve Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkisini Ölçmeye Yönelik Bir Araştırma", *İşletme Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 10 (3).
- Günsel, A., Köroğlu, S., Demirci, L., (2015). "Çalışma Hayatında Kadınların Karşılaştıkları Sorunlar Ve Cam Tavan Algıları: Kadın Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma", *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 01, 76-112.
- İnel, M., Vener G. ve Bakay, A. (2014). "Kurum Yapısının Cam Tavana Etkisi: Türkiye'nin Ege Bölgesi Kurumları", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İİBF Dergisi*, 1 (1).
- İpçioğlu, İ., Özüm E, ve Şen, H. (2018). "Cam Tavan Sendromu: İnsan Kaynakları Yöneticileri Bağlamında Bir Araştırma", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (25).
- Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (KSGM). (2000). *Kentlerde Kadınların İş Yaşamına Katılım Sorunlarının Sosyoekonomik ve Kültürel Boyutları*, Cem Web Ofset, Ankara, 2000.
- Karaca, A. (2007). "Kadın ve Yöneticilerde Kariyer Engelleri: Cam Tavan Sendromu Üzerine Uygulamalı Bir Araştırma, YL Tezi, Selçuk Üniversitesi, SBE İşletme ABD, s: 53.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Nobel Yayınları, Ankara
- Kirwan-Taylor, H. (2013). *Suffering from ... Queenbees syndrome? Management Today*, 14.
- Klemesrud J. (1981) *Women in Medicine Find a Need for Support*, www.nytimes.com/1981/04/13/style/women-in-medicine-find-a-need-for-support.html?sec=health.htm [05 Eylül].
- Lockwood, N., (2004). "The Glass Ceiling: Domestic and International Perspectives", *Human Resource Magazine Research Quarterly*, 1-49.
- Mercanlıoğlu, Ç. (2009). "Cinsiyete Dayalı Eşitsizlik; Kadın Yöneticilerin İş ve Özel Hayatlarını Dengeleme Zorlukları ve Bedelleri", *Uluslararası Disiplinlerarası Kadın Çalışmaları Kongresi*, Sakarya Üniversitesi, 05-07 Mart 2009.
- Parlaktuna, İ. (2010). "Türkiye'de Cinsiyete Dayalı Mesleki Ayrımcılığın Analizi", *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 10(4).
- Sekman, Mümin (2006), "Cam tavan sendromu... Cam tavan sendromu...", <http://www.muminsekman.com/cam-tavan-sendromu-cam-tavan-sendromu.html> (05.09.2023).
- Öğüt, A. (2006) "Türkiye'de Kadın Girişimciliğinin Ve Yöneticiliğinin Önündeki Güçlükler: Cam Tavan

- Sendromu”, *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 2006.
- Öztürk, A. (2017). “Cam Tavan Sendromu ve Kadınların Algısı Üzerine Kavramsal Bir Çalışma”, *Yönetim, Ekonomi ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 1(1).
- Tunç, S. ve Özmen, A. (2016). “Kadın Çalışanların Cam Tavan Engelleri İle Algılanan Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki: Eskişehir Bankacılık Sektöründe Uygulama”, *ÇKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (2).
- Varaoğlu, D. B. (2001), “Örgütsel Yaşamda Toplumsal Cinsiyet Rollerini”, Ed.Salih Güney, *Yönetim ve Organizasyon*, İstanbul: Nobel Yayın Dairisi
- Wirth, L. (2001). *Breaking Through The Glass Ceiling: Women in Management* (Geneva: International Labour Office). https://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2001/101B09_102_engl.pdf (12.01.2024)

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA GÖREV YAPAN MÜDÜR YETKİLİ ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ İLE İŞ DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

HÜLYA AL¹⁸⁵, MUHAMMET HANİFİ ERCOŞKUN¹⁸⁶

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma türü olan betimsel tarama ile yürütülmüştür. Çalışma evrenini Diyarbakır ilinin tüm ilçelerinde görev yapan 265 müdür yetkili öğretmen oluşturmuştur. Örneklemi ise 106 müdür yetkili öğretmen oluşturmuştur. Bu çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerden veri toplamak amacıyla iki ölçme aracı ve uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kullanılan ölçme araçları “Minnesota İş Doyumu Ölçeği” ve “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği”dir. Araştırmanın bulgularına göre; katılımcı müdür yetkili öğretmenlerin “Sınıf Yönetimi Becerileri genel düzeyi”, “Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi” ve “Zaman kullanımı ile sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır. “Sınıf Yönetimi Becerileri genel düzeyi”, “Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi” ve “Zaman kullanımı” ile “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” düzeyleri ile “İç kaynaklı doyum düzeyi” arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır. “Sınıf Yönetimi Becerileri genel düzeyi”, “Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi” ve “Zaman kullanımı” ile “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” düzeyleri ile “Dış kaynaklı doyum düzeyi” arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır. Araştırmanın sonuçlarına göre; araştırmaya katılan müdür yetkili öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerileri ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bunların yanı sıra analizlerden elde edilen sonuçlarda, mesleki kıdemi 5 yıl altı olanların dış kaynaklı doyum düzeyinin, mesleki kıdemi 5 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı derecede yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, cinsiyete, medeni duruma, çocuk sahibi olup olmama durumuna, mesleki kıdeme ve sınıf öğrenci sayısına göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

NOT: Bu çalışma, ilk yazarın yüksek lisans tezinin bir kısmından özetlenerek hazırlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müdür yetkili öğretmen, birleştirilmiş sınıf, sınıf yönetimi becerisi, iş doyum.

¹⁸⁵ Diğler, Milli Eğitim Bakanlığı, hulya_1788@hotmail.com

¹⁸⁶ Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, ercoskun@atauni.edu.tr

Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Müdür Yetkili Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Hülya AL¹

Muhammet Hanifi ERCOŞKUN²

Öz: Bu çalışmada, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma nicel araştırma türü olan betimsel tarama ile yürütülmüştür. Bu amaç kapsamında, çalışma evrenini Diyarbakır ilinin tüm ilçelerinde görev yapan 265 müdür yetkili öğretmen oluşturmuştur. Örnekleme ise 106 müdür yetkili öğretmen oluşturmuştur. Bu çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerden veri toplamak amacıyla iki ölçme aracı ve uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; Katılımcı müdür yetkili öğretmenlerin “Sınıf Yönetimi Becerileri genel düzeyi”, “Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi” ve “Zaman kullanımı ile sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır. “Sınıf Yönetimi Becerileri genel düzeyi”, “Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi” ve “Zaman kullanımı” ile “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” düzeyleri ile “İç kaynaklı doyum düzeyi” arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır. “Sınıf Yönetimi Becerileri genel düzeyi”, “Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi” ve “Zaman kullanımı” ile “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” düzeyleri ile “Dış kaynaklı doyum düzeyi” arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır. Araştırmaya katılan müdür yetkili öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerileri ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bunların yanı sıra analizlerden elde edilen sonuçlarda, mesleki kıdemi 5 yıl altı olanların dış kaynaklı doyum düzeyinin, mesleki kıdemi 5 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı derecede yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müdür Yetkili Öğretmen, Birleştirilmiş Sınıf, Sınıf Yönetimi Becerisi, İş Doyumu.

An Investigation of the Relationship Between Classroom Management Skills and Job Satisfaction of Teachers Working as Principals in Multigrade Classes

Abstract: The purpose of this study is to examine the relationship between classroom management skills and job satisfaction of teachers working as principals in multigrade classes. The study was carried out with descriptive survey model which is a type of quantitative research. The target population of the study was comprised of 265 teachers working as principals in the districts of the city of Diyarbakır. As to the research sample, it was comprised of 106 teachers working as principals. In this study, in order to collect data from the teachers participating in the study, two measurement tools and a personal information protocol which had been prepared by the researcher based on an expert opinion were employed. According to the findings of the research, there is a positive significant correlation between “general level of classroom management skills”, “planning-programming activities and physical order”, “regulating teacher-student relations”, “classroom interactions with time management and regulating behaviors” levels and job satisfaction levels. There is a positive significant correlation between “general level of classroom management skills”, “planning-programming activities and physical order”, “regulating teacher-student relations”, “classroom interactions with time management and regulating behaviors” levels and “the level of internal satisfaction”. There is a positive significant correlation between “general level of classroom management skills”, “planning-programming activities and physical order”, “regulating teacher-student relations”, “classroom interactions with time management and regulating behaviors” levels and “the level of external satisfaction”. It was discovered that there is a positive significant correlation between the classroom management skills of the teachers working as principals who participated in this study and their job satisfaction. Apart from these, it was detected in the results gotten from the analyses that exogenous satisfaction level of the teachers whose professional seniority is below 5 years is at a significantly higher level compared to those whose professional seniority is 5 years and above 5 years.

Keywords: Teacher working as principals, multigrade classroom, classroom management skill, job satisfaction

Giriş

İçinde bulunulan çağ eğitim sistemlerinden, üretebilen, düşünebilen, kendi kendine yeten, uyum sağlayan, kendini tanıyan bireyler yetiştirmesini beklemektedir. Bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilme görevini okullar üstlenmiştir. Ancak bireyin değişime uğramasında en etkili yer okulun bir parçası olan sınıflardır (Gündüz, 2001). Öğrenmenin gerçekleşmesi iyi düzenlenmiş bir sınıfa bağlıdır. Sınıfı öğrenmeye uygun hale getiren ve gerekli planlamaları yapan öğretmendir (Erdoğan, 2008). Öğretmen tarafından sınıf içerisinde olumsuz faktörler ortadan kaldırıldığında etkili öğrenme için uygun ortam sağlanmış olur. Bu ortamın sağlanması ise iyi bir sınıf yönetimi ile mümkündür (Gündüz, 2001). Bu nedenle sınıf yönetimi eğitim için önemli sayılan kavramların başında gelmektedir. Çünkü sadece iyi yönetilen bir sınıfta yapılan eğitim başarıya ulaşabilir. İyi bir sınıf yönetimi amacına ulaşmış bir ders demektir. Diğer bir ifadeyle, sınıf yönetimi, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için eldeki tüm kaynak ve olanakları en etkili biçimde kullanma sanatı olarak tanımlanmıştır (Erdoğan, 2008).

Türkiye'nin sahip olduğu ekonomik, fiziki ve sosyal şartlar her yerde aynı okul yapısı ve öğrenim şekli ile eğitim verilmesini zorlaştırmaktadır. Türkiye'de ilkokullarda verilen eğitim tam zamanlı, ikili, taşınabilir, yatılı ve birleştirilmiş sınıflı ilköğretim olmak üzere çeşitli şekillerde yapılmaktadır (Taşdemir, 2014). Buna bağlı olarak Türk Eğitim Sistemi incelendiğinde örgün eğitim sisteminin bir parçası olan birleştirilmiş sınıflar önemli bir yere sahiptir. Nüfusun az olduğu kırsal bölgelerde öğrenci sayısının azlığı nedeniyle bu yörelerde birleştirilmiş sınıf uygulamasına gidilmektedir (Kılıç & Abay, 2009). Bu nedenle birleştirilmiş sınıf uygulaması genellikle köylerde görülmektedir (Köklü, 2000). Birçok sebepten dolayı kırsal kesimlerdeki nüfusun büyük şehirlere göç etmesiyle beraber sonuç olarak şehirlerdeki nüfus artmış, kırsal kesimlerdeki nüfus ise azalmıştır. Buna sonucunda da ilkokul çağındaki öğrenci sayısı da kırsal kesimlerde azalmıştır. Azalan öğrenci sayısı derslik sayısının sınırlı olduğu birleştirilmiş sınıflı ilkokulları ortaya çıkarmıştır (Yıldırım & Amaç, 2020).

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim, birden fazla sınıfın bir araya gelmesiyle oluşturulmuş öğrenci grubuna bir öğretmen tarafından verilen eğitimin adıdır. Birleştirilmiş sınıflı okullarda müstakil sınıflarda uygulanan programın aynısı uygulanmaktadır. Talim Terbiye Kurulu (TTK)'nin 18.05.2000 tarihli ve 122 sayılı kararıyla 2000-2001 eğitim-öğretim yılı itibarıyla müstakil sınıflarda okutulan 'Fen Bilgisi', 'Sosyal Bilgiler' ve 'Hayat Bilgisi' derslerinin birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasına karar verilmiştir (Köksal, 2003). Bu uygulamanın

amacı birleştirilmiş sınıflarda eğitim gören öğrenci ile müstakil sınıflarda eğitim gören çocukların aldıkları eğitimi birbirine en yakın şekilde eşitlemektir.

Birleştirilmiş sınıf uygulamasının getirdiği bazı sınırlılıklar vardır. Bu sınırlılıklardan biri karma bir sınıf olan birleştirilmiş sınıfları yönetmektir (Köksal, 2003). Çünkü birleştirilmiş sınıflarda en az iki sınıfa birden eğitim verilmektedir. Bu durum sınıf yönetimini oldukça güçleştirmektedir. Sınıf yönetimi güçleşince öğretmen verimli bir ders işleyememekte ve hayal kırıklığı yaşamaktadır. Bunun sonucu olarak işten aldığı doyum azalmaktadır denilebilir.

Birleştirilmiş sınıflı okullarda sadece bir öğretmen kadrosu varsa öğretmenin birden fazla görevi vardır. Öğretmen hem dört sınıfa birden eğitim vermekle yükümlüdür hem de okulun yöneticisi olup “Müdür Yetkili Öğretmen” olarak görevlendirilmektedir. Eğer okulda birden fazla öğretmen kadrosu varsa İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından gönüllü olan bir öğretmen, müdür yetkili öğretmen görevini üstlenir. Müdür yetkili öğretmen, öğretim işlerinin yanı sıra yönetim işlerinin yerine getirilmesinden de sorumludur. Müdür yetkili öğretmenler yönetim işlerinin sorumluluğu altında zorlanmakta ve esas görevleri olan eğitim-öğretim işlerini eksiksiz olarak yerine getirememektedir. Bu durumda eğitimden beklenen kalite ve başarı olumsuz yönde etkilenecektir. Bu sebeple müdür yetkili öğretmenin iş doyumunu da azalacaktır (Arslan, 2013).

İş doyum kavramı, çalışan kişilerin yaptıkları işten memnun olma ya da olmama durumu olarak tanımlanmıştır (Burhan, 2016). İş doyum kavramı son on yılda eğitimciler için önemli bir kavram haline gelmiştir. Bu bağlamda iş doyum üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Gülner, 2007). Akın (2006), öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi ile iş doyum arasındaki ilişkiyi belirlediği çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf yönetimi becerileri ve iş doyum arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar mevcut olmakla beraber böyle bir çalışma birleştirilmiş sınıf okutan müdür yetkili öğretmenler üzerinde yapılmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma ile birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin; sınıf yönetimi becerileri ve iş doyumlarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi, sınıf yönetimi becerileri ve iş doyumlarının çeşitli değişkenlere (bir arada okutulan sınıf sayısı, mesleki kıdem) göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi, sınıf yönetimi becerisi ile iş doyumunu arasında bir ilişki olup olmadığının incelenmesi ve sınıf

yönetimi becerilerinin iş doyumlarını yordayıp yordamadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bahsedilen amaç kapsamında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- 1) Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ne düzeydedir?
- 2) Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri mesleki kıdem, bir arada okutulan sınıf sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3) Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin iş doyumları ne düzeydedir?
- 4) Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin iş doyumları mesleki kıdem, bir arada okutulan sınıf sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 5) Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasında bir ilişki var mıdır?
- 6) Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri iş doyumlarını yordamakta mıdır?

Kuramsal Çerçeve

Birleştirilmiş Sınıflar

Öğrenci sayısının azlığından ve öğretmen, öğrenci yetersizliğinden dolayı özellikle köy ve kasabalarda bulunan ilköğretim okullarında farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin tek bir sınıfta bir araya getirilerek eğitim öğretim çalışmalarının yapıldığı sınıfa birleştirilmiş sınıf denilmektedir (Çınar, 2004). Dolayısıyla, Türkiye kırsal kesimi fazla bulunan bir ülkedir ve kırsal alanlarda nüfus sayısı büyük şehirlere göçten dolayı azalmaktadır. Bu durum birleştirilmiş sınıf uygulamasını oldukça mümkün kılmaktadır.

Türkiye coğrafi konumu itibariyle dağlık bir ülkedir. Dağlık yapısı itibariyle Türkiye'nin tüm köy ve kasabalarına her kademeyi kapsayan sınıflar yapmak oldukça maliyetlidir. Bu nedenle nüfusu az olan köy ve kasabalarda bir ya da iki derslikli sınıflar yapılmıştır. Bu durumda beraberinde birleştirilmiş sınıf uygulamasını getirmiştir (Abay, 2006). Sonuç olarak, Türkiye

kırsal kesimi fazla olan bir ülke olmasından dolayı bu uygulamaya gidilmiştir. Ayrıca, Türkiye hala birleştirilmiş sınıflı okulların sayısının oldukça fazla olduğu bir ülkedir.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla sorumlulukları vardır. Ders öncesinde dersi iyi planlamak için yapılacak etkinlikler ve materyaller daha önceden hazırlanmalıdır. Bu durum verimi artırma konusunda oldukça önemlidir. Çünkü birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin tümünün aktif olmasında öğretmen hazırlığı büyük bir öneme sahiptir (Dalka, 2006). Aksi halde iyi planlanmamış bir ders birleştirilmiş sınıflarda karmaşaya ve verimsizliğe neden olur. Eğitim, hedeflerine ulaşamayabilir.

Birleştirilmiş sınıf uygulaması beraberinde bazı avantajları da getirmektedir. Birleştirilmiş sınıflar farklı yaş gruplarının bulunduğu öğrencilerden oluşmasından dolayı öğrenciler arası bilgi paylaşımını, yardımlaşmayı ve öğrencilerin birbirinden öğrenme imkânını ve sorumluluk alma bilincini arttırmaktadır (Akbaş & Pilten, 1997). Okuma yazma bilmeyen ya da akademik başarısı diğer öğrencilere göre düşük olan öğrencilerin arkadaşlarıyla seviye grupları içinde öğrenmesi mümkün olmaktadır.

Birleştirilmiş sınıflı ilkokullar bir diğer olumlu yanı, köyler gibi küçük yerleşim yerlerini okulsuz kalmaktan korur, ülke ekonomisine de olumlu katkı sağlar (Özkan, 2019). Farklı sınıf kademelerindeki öğrencilerin tek sınıfta eğitim görerek etkileşimde bulunmaları, öğrenciler arasında pozitif bağ kurulmasını sağlar bunun sonucunda da dayanışma ortamı sağlanır. Dolayısıyla, birleştirilmiş sınıflarda akran öğretiminin gerekliliği de yadsınamaz bir gerçektir (Apan, 2024).

Birleştirilmiş sınıflarda eğitimin avantajları olduğu gibi dezavantajları da vardır. Birleştirilmiş sınıflı okullar genellikle öğretmenlerin ilk atama yerleridir. Bu okullarda görev yapan öğretmenler, göreve başladığı ilk zamanlarda birleştirilmiş sınıflarla ilgili gerekli donanıma sahip olmayabilir. Deneyimsiz olan öğretmen sınıfta ne yapacağını şaşırılmaktadır. Bu durum öğretmenin iş verimini de olumsuz etkilemektedir. İş zamanla, deneyimlerinin sonucunda öğrenmektedir (Köklü, 2000). Bir diğer sınırlılık kaynaklara ulaşma konusunda yaşanan güçlüttür. Birleştirilmiş sınıflı okullar daha çok şehir merkezlerine uzakta olan yerleşim bölgelerinde bulunduğu için öğrencilerin kırtasiye ihtiyaçlarını gidermeleri şehir merkezinde yaşayan bir öğrenciye göre oldukça zordur. Ayrıca ulaşım konusunda sıkıntı yaşanılmasından ötürü öğretmenler köylerdeki lojmanlarda ikametgâh etmektedir. Bunun sonucunda öğretmen

şehir merkezindeki olanaklardan yeteri kadar faydalanamamakta ve kendini geliştirememektedir (Yılmaz, 2011).

Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenci sayısı ve derslik sayısının azlığından dolayı müdür kadrosu açılmaz. Bu okullarda görev yapan öğretmen hem okulun öğretmeni hem de yöneticisidir. Bu öğretmenlere müdür yetkili sınıf öğretmeni denilmektedir (Dal, 2004). Bu okullarda görev yapan öğretmenler müdür yetkili öğretmen kadrosuyla işe başlar.

Sınıf Yönetimi

Sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin üretim alanıdır. *“Bu sebeple sınıf yönetiminde, sınıfın fiziksel yapısı, öğrencilerin özellikleri, öğretmenlerin yeterlilikleri büyük önem taşımaktadır. Sınıfta yönetici konumundaki kişi öğretmenlerdir. Sınıftaki davranışlar sınıf dışındaki toplumsal davranışlardan soyutlanamaz. Zira okulun toplumsal çevresinin, ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel yapılarının öğrencilerin toplumsallaşmasında”* (Celep, 2004, s.1) önemli bir rolü vardır. Tanımı yapılan fiziki ortamda verilecek eğitimleri ve öğretme işlevini üstlenen öğretmen, sınıfın doğal yöneticisi ve yönlendiricisidir. Öğretmen bu görevini yerine getirirken *“mevcut alanın tüm olanaklarını zaman faktörünü de göz önünde bulundurarak en iyi şekilde değerlendirmelidir. Sınıfı etkileyen yakın ve genel çevre şartlarını göz önünde bulundurduğumuz zamansa sınıf yöneticisini, sınıf sistemi içerisinde ve dışında değişen koşullara göre dengeleri kuran kişi”* (Erdoğan, 2003, s. 16) olarak tanımlanabilir. Sınıf yönetimi, öğretme-öğrenme etkinliklerinin öğrenme-öğretme sürecinde en üst seviyede amacına ulaşabilmek için eğitimci tarafından mevcut fiziki alanın yönetilmesinde kullanılan yöntemler bütünüdür (Vural, 2004).

Sınıftaki öğrenmenin kalıcılığının sağlanması, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olmasını gerektirmektedir (Başar, 1994). Sınıfın iyi yönetilmesi, *“başarılı bir öğretmen olmak için ön koşul olarak kabul edilmektedir. Sınıf yönetimi konusunda başarılı olan öğretmenler çoğunlukla iyi öğretmen özellikleri taşımaktadır”* (Demirel 2000, s. 202). Diğer yönleri ile yeterli olan pek çok öğretmen, sınıf yönetiminde yetersiz olduklarından dolayı işlerini bırakmak durumunda kalmaktadır (Akın, 2006).

Etkili bir eğitimin değişkenleri içerisinde en çok yer alanlar, sınıf yönetimine dair özelliklerdir. Bunlar; *“sınıf iklimi, iyi ilişkiler, etkileşim düzeni, örgütlenme, öğrenci katılımı, davranış düzenidir”* (Başar, 1994, s. 13). Buradaki amaç, farklı bilgilere, becerilere, öğrenme

hızına ve “güdülenme düzeylerine sahip öğrencilerin aynı anda ve aynı şartlarda öğrenmesini sağlamaktır” (Ünal & Ada, 2000, s. 29).

İş Doymu

İş tatmini olarak da adlandırılan iş doymu, Latince “satis” kelimesinden türetilmiştir ve “yeterli” anlamına gelmektedir. “*Doyum, kişisel, duygusal ve sosyal nitelikli bir kavram olup sadece ilgili bireyler tarafından hissedilerek tanımlanabilen, iç huzuru anlatan bir kavramdır*” (Şencan, 2011, s. 35). İş doymu bir işgörenin “*yaptığı işin ve elde ettiklerinin, ihtiyaçları ve kişisel değer yargıları ile örtüşmesine imkân sağladığını fark etmesi sonucunda yaşadığı bir duygudur*” (Türk, 2007, s. 67). İş doymu, kişinin işini veya işiyle ilgili hayatını memnuniyet verici ya da olumlu bir duyguyla sonuçlanan bir durum olarak algılamasıdır.

Türk (2007) iş doymunu, işgörenlerde işlerini ve iş tecrübelerini değerlendirmeleri sonucunda oluşan zevkli veya olumlu duygular olarak tanımlamıştır. İş doymunu tanımlamanın başka bir yolu da iş doyumsuzluğunun tanımlanmasıdır. İş doyumsuzluğu, işgörenlerin işlerinden keyif alma duygularını kaybetmesidir. “*İş doyumsuzluğu kendini; verimsizlik, iş yavaşlatma veya disiplinsizlik şeklinde gösterebilir*” (Pınar, 2008, s. 156). İş doymu, örgütlerin amaçlarını gerçekleştirecek şekilde bir iş ortamı oluşturmak, böylece işgörenleri çalışmaya istekli hale getirerek harekete geçmelerini sağlamaktır (Türk, 2007, s. 70).

İş doymu kavramı; moral, işi cazip bulma, işle özdeşleşme, motivasyon kavramları ile yakından ilgilidir. Çalışanların iş doymu yüksekse yapmış oldukları işten memnun olma düzeyleri de yüksektir. Yaptığı işten memnun olan çalışanların performansları daha yüksek olacağından iş doym düzeyinin yüksek olduğu kurumların rekabet üstünlüğü olacaktır. Böylece kurum, diğer kurumlara nazaran daha fazla tercih edilecek, rakip kurumlara göre iş ortamı ve üretim konusunda avantaj sağlayacaktır (Telman & Ünsal, 2004). Bir başka deyişle çalışanlarına yüksek düzeyde iş doymu sağlayabilen bir kurum, rakiplerine oranla daha çok tercih edilecektir denilebilir.

Yapılan araştırmalar, “*çalışanların iş doymununun yüksek olmasının; bireylerin moralini, özgüvenini, performansını artırdığını; hastalıkları, stresi, endişeleri, şikâyetleri ve işten ayrılma sayılarını azalttığını göstermektedir*” (Gedik vd., 2009, s. 10).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmada çalışma yapılan grup Diyarbakır ilinin tüm ilçelerinde görev yapan müdür yetkili öğretmenler olarak belirlenmiştir. Çalışma evrenini 2017-2018 öğretim yılında Diyarbakır ilinin tüm ilçelerinde görev yapan 265 müdür yetkili öğretmen oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerden veri toplamak amacıyla iki ölçme aracı ve uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kullanılan ilk ölçme aracı daha önce iş doyumunu konusu ile ilgili yapılmış çalışmalarda sıklıkla kullanılan 20 maddeden oluşan ‘Minnesota İş Doyumu Ölçeği’dir.

Minnesota İş Doyum Ölçeği; Weiss, Dawis, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilmiş olup Baycan (1985) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek, 1-5 arasında puan verilerek hesaplanan beşli Likert tipi bir ölçektir. Her bir soru için “Hiç Memnun Değilim”, “Memnun Değilim”, “Kararsızım”, “Memnunum” ve “Çok Memnunum” seçenekleri bulunmaktadır. Ölçekten alınan 20 en düşük puanı, 100 en yüksek puanı ve 60 nötr doyumunu ifade etmektedir. Ölçekten alınan puanın 100’e yaklaşması doyum düzeyinin arttığı, 20’ye yaklaşması doyum düzeyinin azaldığı anlamına gelmektedir. Ölçek genel doyumunu (Tüm maddeler), iç kaynaklı doyumunu (1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 19, 20) ve dış kaynaklı doyumunu (5, 6, 12, 13, 14, 16, 17, 18) ölçen maddelerden oluşmaktadır (Yılmaz & Karahan, 2009). İç kaynaklı doyumun ölçüldüğü maddeler çalışanların işleriyle ilgili neler hissettiklerini, dış kaynaklı doyumun ölçüldüğü maddeler ise çalışanların kurum ile ilgili neler hissettiklerini yansıtır. İç kaynaklı doyum maddelerinde çalışanın yaptığı işin beklentilerini karşılama düzeyi, işin çalışanın değer yargılarıyla örtüşme düzeyi gibi özellikleri ölçmektedir. Dış kaynaklı doyum maddeleri ise çalışanın işten aldığı ücretin çalışanı tatmin etme düzeyi, işinden terfi etme imkanı sağlama düzeyi gibi özellikleri ölçmektedir (Öztürk, 2007). Ölçeğin güvenilirlik katsayısı Baycan (1985) tarafından .77 olarak hesaplanmış olmakla beraber ölçekte ters madde yoktur (Yılmaz & Karahan, 2009).

Kullanılan ikinci ölçme aracı Delson (1982) tarafından geliştirilip Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmış ‘Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği’dir. Faktör analizinde KMO=.92 Barlett Sphericity testi anlamlı çıkmıştır. Daha sonra bu ölçek Korkut ve Babaoğlu (2010) tarafından yeniden düzenlenmiş ve maddeler üzerinde faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonrasında .30’un altında faktör yüküne sahip olan 10 madde ölçeme

aracından çıkartılmıştır ve madde sayısı 15'e indirilmiştir. Ölçekteki fiziksel düzen ve plan-program etkinlikleri ile ilgili birinci faktörde 1, 2, 3, 7 ve 12. maddelerin, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin düzenlenmesi ile ilgili ikinci faktörde 10, 14 ve 15. maddelerin ve zaman kullanımı ile sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri ile ilgili üçüncü faktörde 4, 5, 6, 8, 9, 11 ve 13. maddelerin daha yüksek değerler gösterdikleri tespit edilmiştir. Ölçekteki maddeler “çok zayıf”, “zayıf”, “orta”, “iyi”, “çok iyi” şeklinde derecelendirilmiştir. Buna göre ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60, en düşük puan ise 0'dır. Ölçek sonucunda elde edilen yüksek puan, öğretmenin yüksek sınıf yönetimi becerine sahip olduğunu, elde edilen düşük puan ise öğretmenin düşük sınıf yönetimi becerisine sahip olduğunu göstermektedir (Korkut, 2009). Ölçeğin geçerlilik çalışmaları uzman görüşü alınarak yapılmış ve güvenilirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır (Karip, 2002). Ölçüt aralığı 0-.79 çok zayıf; .80-1.59 zayıf; 1.60-2.39 orta; 2.40-3.19 iyi; 3.20-4.0 çok iyi şeklindedir (Korkut, 2009).

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen veriler üzerinde yapılan analizlerle ilgili bulgulara yer verilmiştir. Minnesota İş Doyumu Ölçeğinin genel düzeyi ile alt boyutları ve sınıf yönetimi becerileri ölçeği alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler aşağıda Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. *Minnesota İş Doyumu Ölçeği Genel Düzeyi İle Alt Boyutları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler*

	n	\bar{X}	Ss	Medyan	Minimum	Maksimum
İş Doyum Düzeyi	106	70.40	13.86	71.00	24.00	97.00
İç Kaynaklı Doyum	106	43.84	9.00	44.50	14.00	60.00
Dış Kaynaklı Doyum	106	26.56	5.67	27.00	10.00	38.00
Sınıf Yönetimi Becerileri	106	3.99	.59	4.03	2.47	5.00
Plan-Program Etkinlikleri Ve Fiziksel Düzen	106	3.81	.67	3.90	2.00	5.00
Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Düzenlenmesi	106	4.16	.72	4.33	1.33	5.00
Zaman Kullanımı İle Sınıf İçi Etkileşim Ve Davranış Düzenlemeleri	106	4.04	.59	4.14	2.43	5.00

Tablo 1'de Minnesota İş Doyumu Ölçeği genel düzeyi ile alt boyutları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalama, standart sapma, medyan, minimum ve maksimum gibi tanımlayıcı istatistiklerine yer verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, Minnesota İş Doyum Ölçeğinde, iç kaynaklı doyum alt boyutunun 43.84 ortalamaya sahip olduğu ve alt boyuttan toplamda minimum 14 puan alındığı ve maksimum 60 puan alındığı tespit edilirken, dış kaynaklı doyum alt boyutunun ise 26.56 ortalamaya sahip olduğu ve alt

boyuttan toplamda minimum 10 puan, maksimum ise 38 puan alındığı, iş doyum düzeyinde ise toplamda minimum 24 puan alınırken, maksimum 97 puan alındığı tespit edilmiştir. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinde müdür yetkili öğretmenlerin ‘öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi’ alt boyutunun ($\bar{x}=4.16$) çok iyi düzeyde olduğu, ‘plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen’ ($\bar{x}=3.81$) alt boyutunun da iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Minnesota İş Doyumu Ölçeği genel düzeyi ile alt boyutları ve sınıf yönetimi becerileri ölçeği alt boyutlarının normallik dağılımı bilgileri aşağıda Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. *Minnesota İş Doyumu Ölçeği Genel Düzeyi İle Alt Boyutları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarının Normallik Dağılımı*

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	İstatistik	Sd	p
İş Doyum Düzeyi	.073	106	.200
İç Kaynaklı Doyum Alt Boyutu	.084	106	.064
Dış Kaynaklı Doyum Alt Boyutu	.079	106	.107
Sınıf Yönetimi Becerileri	.086	106	.053
Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen	.110	106	.003
Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Düzenlenmesi	.156	106	.000
Zaman Kullanımı İle Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri	.141	106	.000

Tablo 2 incelendiğinde Minnesota İş Doyumu Ölçeği genel düzeyi ile alt boyutları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği alt boyutlarının normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etme amacı doğrultusunda Kolmogrov-Smirnov testi uygulanmıştır. İş doyum düzeyinin ($p=2.00$), iç kaynaklı doyum alt boyutunun ($p=.064$), dış kaynaklı doyum alt boyutunun ($p=.107$) ve sınıf yönetimi becerileri genelinin ($p=.053$) normal dağılım sergilediği tespit edilirken, plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen alt boyutunun ($p=.003$), öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi düzeyinin ($p=.000$) ve zaman kullanımı ile sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri düzeyinin ($p=.000$) normal dağılım sergilemediği tespit edilmiştir. Mesleki kıdeme göre Minnesota Doyum Ölçeği genel düzeyi ve alt boyutlarının bağımsız örneklem için t testi sonucu aşağıda Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3. *Mesleki Kıdeme Göre Minnesota Doyum Ölçeği Genel Düzeyi ve Alt Boyutlarının Bağımsız Örneklem için t Testi Sonucu*

	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	Ss	t	sd	p
İş Doyum Düzeyi	5 yıl altı	67	72.25	12.96	1.829	104	.070
	5 yıl ve üzeri	39	67.21	14.92			
İç Kaynaklı Doyum	5 yıl altı	67	44.84	8.21	1.502	104	.136
	5 yıl ve üzeri	39	42.13	10.10			
Dış Kaynaklı Doyum	5 yıl altı	67	27.42	5.55	2.081	104	.040*
	5 yıl ve üzeri	39	25.08	5.64			

* $p<.05$

Tablo 3'e bakıldığında mesleki kıdeme göre Minnesota Doyum Ölçeği genel düzeyi ve alt boyutlarının farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem için t testi uygulanmıştır. Uygulanan analiz sonucunda dış kaynaklı doyum ($t_{104}=2.081$, $p=.040$) düzeyinin mesleki kıdeme göre 5 yıl altı kıdeme sahip olanların istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle mesleki kıdemi 5 yıl altı ($\bar{x}=27.42$) olanların dış kaynaklı doyum düzeyinin, mesleki kıdemi 5 yıl ve üzeri ($\bar{x}=25.08$) olanlara göre anlamlı derecede yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bir arada okutulan sınıfa göre sınıf yönetimi becerileri genel düzeyi ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik bilgiler aşağıda Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. Bir Arada Okutulan Sınıfa Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Düzeyi ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	Bir arada okutulan sınıf sayısı	n	\bar{x}	Ss	U/t	z/sd	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	2 sınıf birden	76	4.10	.50	3.583	101	.004 ^{2*}
	4 sınıf birden	27	3.66	.70			
Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen	2 sınıf birden	76	3.92	.60	737.000	-2.178	.029 ^{1*}
	4 sınıf birden	27	3.52	.79			
Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Düzenlenmesi	2 sınıf birden	76	4.24	.68	785.000	-1.833	.067 ¹
	4 sınıf birden	27	3.91	.83			
Zaman Kullanımı İle Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri	2 sınıf birden	76	4.18	.48	551.500	-3.574	.000 ^{1*}
	4 sınıf birden	27	3.65	.70			

¹Mann Whitney U testi ²Bağımsız örneklem t testi * $p<.05$

Tablo 4'te bir arada okutulan sınıfa göre sınıf yönetimi becerileri genel düzeyi ve alt boyutlarının farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla uygulanan analiz sonucunda, sınıf yönetimi becerileri genel düzeyi ($t_{114}=3.583$, $p=.004$), plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen ($U=737.000$, $z=-2.178$, $p=.029$) ve zaman kullanımı ile sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri ($U=551.500$, $z=-3.574$, $p=.000$) alt boyutlarının bir arada okutulan sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. 2 sınıf birden okutanların sınıf yönetimi becerileri genel düzeyi, plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen ve zaman kullanımı ile sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri düzeylerinin 4 sınıf birden okutanlara göre anlamlı derecede yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir. Sınıf yönetimi becerileri düzeyi ile Minnesota Doyum Ölçeği arasındaki ilişkiye yönelik bilgiler aşağıda Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Sınıf Yönetimi Becerileri Düzeyi İle Minnesota Doyum Ölçeği Arasındaki İlişki

		Sınıf Yönetimi Becerileri	Plan-Program Etkinlikleri Ve Fiziksel Düzen	Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Düzenlenmesi	Zaman Kullanımı İle Sınıf İçi Etkileşim Ve Davranış Düzenlemeleri
İş Doyum Düzeyi	r	.480	.385	.481	.373
	p	.000*	.000**	.000**	.000**
	N	106	106	106	106
İç Kaynaklı Doyum	r	.443	.391	.499	.380
	p	.000*	.000**	.000**	.000**
	N	106	106	106	106
Dış Kaynaklı Doyum	r	.471	.374	.414	.363
	p	.000*	.000**	.000**	.000**
	N	106	106	106	106

*Pearson Korelasyon Analizi

**Sperman Korelasyon Analizi

Tablo 5'e göre sınıf Yönetimi Becerileri genel düzeyi ve alt boyutları ile İş Doyum Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla normal dağılım sergileyen veriler üzerinde Pearson korelasyon analizi uygulanırken, normal dağılım sergilemeyenler üzerinde Spearman korelasyon analizi uygulanmıştır. Uygulanan analiz sonucunda İş doyum düzeyi ile Sınıf Yönetimi Becerileri genel düzeyi ($r=.480$, $p=.000$), plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen ($r=.385$, $p=.000$), öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ($r=.481$, $p=.000$) ve zaman kullanımı ile sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri ($r=.373$, $p=.000$) alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

İç kaynaklı doyum alt boyutu ile Sınıf Yönetimi Becerileri genel düzeyi ($r=.443$, $p=.000$), plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen ($r=.391$, $p=.000$), öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ($r=.499$, $p=.000$) ve zaman kullanımı ile sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri ($r=.380$, $p=.000$) alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle Sınıf Yönetimi Becerileri genel düzeyi ve onun alt boyutları ile iç kaynaklı doyum düzeyi arasında bir ilişki vardır. Bunlardan biri artarken diğeri de artar denilebilir.

Dış kaynaklı doyum alt boyutu ile Sınıf Yönetimi Becerileri genel düzeyi ($r=.471$, $p=.000$), plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen ($r=.374$, $p=.000$), öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ($r=.414$, $p=.000$) ve zaman kullanımı ile sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri ($r=.363$, $p=.000$) alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Farklı bir ifadeyle Sınıf Yönetimi Becerileri ve onun alt boyutları ile dış kaynaklı doyum alt boyutu arasında bir ilişki vardır. Bir artıyorken diğeri de artıyor denilebilir. Sınıf yönetimi becerileri alt boyutlarının İş Doyum Ölçeği üzerine olan etkisini

incelemek amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları aşağıda Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Yönetimi Becerileri Alt Boyutlarının İş Doyum Ölçeği Üzerine Olan Etkisini İncelemek Amacıyla Yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Model	Standardize edilmemiş katsayılar		Standardize edilmiş katsayılar	t	Sig.	Modele İlişkin Bilgiler		
	B	Std. Error	Beta			R ²	F	P
Sabit	17.400	10.609		1.640	.104			
Plan-Program Etkinlikleri Ve Fiziksel Düzen	47.193	22.735	.283	2.076	.040			
Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Düzenlenmesi	45.267	20.260	.290	2.234	.028	.244	10.973	.000*
Zaman Kullanımı İle Sınıf İçi Etkileşim Ve Davranış Düzenlemeleri	-2.892	34.429	-.014	-.084	.933			

a. Bağımlı Değişken: İş Doyum Düzeyi

* $p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde yapılan regresyon analizi sonucunda plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen ($\beta=.283$, $t=2.076$, $p=.040$) ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ($\beta=.290$, $t=2.234$, $p=.028$) alt boyutlarının iş doyumları üzerinde sırasıyla pozitif yönlü .283 ve .290 düzeyinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer ifadeyle plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi düzeylerinde bir birimlik artış iş doyumunu düzeyinde sırasıyla .283 ve .290 birimlik bir artışa neden olmaktadır denilebilir.

Test edilen çoklu doğrusal modele ilişkin sonuçlar incelendiğinde test edilen modelin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F=10.933$ $p=.000$). Diğer bir ifadeyle iş doyumlarında düzeylerinde meydana gelen değişimin %24.4’ü etkin sınıf yönetimi becerileri tarafından açıklanmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada mesleki kıdemi 5 yıl altı olanların dış kaynaklı doyum düzeyinin, mesleki kıdemi 5 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı derecede yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi 5 yıl altı olan öğretmenlerin genellikle ilk atama yerleri birleştirilmiş sınıflı okullardır. Öğretmenin atanmadan önce bir işte çalışmıyor olması ve atandıktan sonra maddi bir gelirin olması meslek kıdemi 5 yıl altında olan müdür yetkili öğretmenlerin iş doyumunu düzeyini arttırıyor olabilir. Ancak Demir (2001) ve Tan (2003) tarafından yapılan araştırma bulguları bu çalışmayla örtüşmemektedir. Araştırmacıların bulgularına göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça iş doyumları da artmaktadır.

Bu araştırmada 2 sınıf birden okutanların sınıf yönetimi becerileri genel düzeyi, plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen ve zaman yönetimi ile sınıf içi ilişki ve davranış düzenlemeleri düzeylerinin 4 sınıf birden okutanlara göre anlamlı derecede yüksek düzeyde olduğu grlmştir. Bunun sebebi olarak işlenecek müfredatın 2 sınıfın birden okutulan birleştirilmiş sınıflarda daha az olması ve fiziksel ortamın daha kolay düzenleniyor olması gösterilebilir. Bir diğer sebepte genellikle 2 sınıflı birleştirilmiş sınıflarda sınıf mevcudunun 4 sınıflı birleştirilmiş sınıflara göre daha az olması gösterilebilir. Bir başka sebep ise 2 sınıf birleştirildiğinde öğrencilerin yaşlarının birbirine yakın olması onların daha kolay yönetilebilmesini kolaylaştırması olabilir. 4 sınıf birlikte okutulduğunda en küçük ğrenci ile en büyük ğrenci yaşı arasında 4 yaş gibi bir farklılık söz konusu olacaktır. Başka bir deyişle aralarındaki gelişim farklılığının fazla olduğu çocukların aynı sınıfta birlikte olmasından dolayı sınıf yönetiminin daha g olabileceği düşünülebilir.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 2 sınıf birden ve 4 sınıf birden okutan müdür yetkili öğretmenlerin ğretmen-ğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi düzeyinin birbirine benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen-ğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı ile sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sylenabilir.

Sınıf yönetimi becerileri genel düzeyi, plan-program faaliyetleri ve fiziksel düzen, ğretmen-ğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı ile sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri düzeyleri ile iç kaynaklı, dış kaynaklı ve genel iş doyum düzeyleri arasında bir ilişki vardır. Biri artarken diğeri de artıyor denilebilir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin artması iş doyum düzeylerini de artırmaktadır. Ya da öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arttıka sınıf yönetim becerileri de artmaktadır denilebilir.

Plan-program faaliyetleri ve fiziksel düzen ve ğretmen-ğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi düzeylerinde bir birimlik artış, iş doyum düzeyinde sırasıyla .283 ve .290 birimlik bir artışa neden olmaktadır. Araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

Araştırma daha geniş bir örneklem üzerinde tekrarlanabilir. Araştırma nicel ve nitel bir araştırma deseni ile daha derinlemesine yeniden yapılabilir. Araştırma farkı branşlardaki öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi amacıyla yeniden gerçekleştirilebilir. Araştırma farklı sınıf düzeyleri (2 sınıflı ve 4 sınıflı birleştirilmiş sınıflar) için karşılaştırmalı olarak yapılabilir. Mesleki kıdemi 5 yıl ve üzeri olanların iş doyumlarının 5 yıl ve altı olanlardan daha düşük olmasının nedenleri araştırılabilir. Öğretmenlerin stres kaynakları da

değerlendirilerek iş doyum düzeylerinin yükseltilmesine yönelik çalışmalarda bulunulabilir. Köy okullarına müdür yetkili öğretmen olarak atanarlara okul yönetiminin gerektirdiği bilgi ve uygulamalar konusunda hizmetiçi eğitim verilebilir. Birleştirilmiş sınıflı köy ilkokullarında sınıflardaki öğrenci sayısı az olmasına rağmen, öğrencilerin farklı sınıf düzeylerinde bulunması, öğretmenlerin işlerini zorlaştırmakta ve onların stresini artırmakta, bu da iş doyumsuzluğuna neden olmaktadır. Bu sorunu giderici bir önlem olarak okulun ve sınıfların fiziki imkanlarının iyileştirilmesi ve öğretmen sayısının artırılması önerilebilir.

Birden fazla sınıf kademesinin eğitiminin ve okulun yönetim işlerinin sorumluluğunun tek bir öğretmene verilmesinden dolayı ortaya çıkan yönetsel problemlerin kaynağına inilmesi, problemlerin çözümüne ilişkin uzman kişilerden görüş alınması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abay, S. (2006). *Birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecinde karşılaştığı sorunlar* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 186586)
- Akbaşlı, S. & Pilten, Ö. (1999). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Konya: Mikro Yayıncılık.
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 189155)
- Apan, R. N. (2024). *Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin akran öğretimine yönelik görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 853643)
- Arslan, C. (2013). *Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin yönetimle ilgili sorunlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 340203)
- Başar, H. (1994). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pagem A Yayınları.
- Burhan, T. (2016). *Devlete bağlı anaokulu ile özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin özyeterlilik inancı ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 438555)
- Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ilkokuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 31-45.
- Dal, A. (2004). *Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında görevli müdür yetkili öğretmenlerin stres kaynakları* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 146944)
- Dalka, S. (2006). *Birleştirilmiş sınıfı köy okullarının problemleri ve durum tespiti: (Doğu Beyazıt Örneği) Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Bildiri Kitabı 2. Cilt, 415-420, Ankara, Kök Yayıncılık.

- Demir, E. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen olası faktörler ve bu faktörler kapsamında sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin ölçülmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 107161)
- Demirel, Ö. (2000). *Plandan uygulamaya öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2003). *Sınıf yönetimi* (6. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2008). *Sınıf yönetimi* (16. Basım). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Gedik, T., Akyüz, K.C. & Batu, C. (2009). Orman endüstri işletmelerinde yönetici iş tatmin düzeyinin belirlenmesi (Düzce ili örneği). *Kastamonu Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-11.
- Gülner, B. (2007). *Örgütlerde iletişim ve iş doyumunu* (1. Baskı). İstanbul: Literatür Yayınları.
- Gündüz, Y. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlikleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 112806)
- Kılıç, D. & Abay, S. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığı problemlere ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 623-624.
- Köklü, M. (2000). *Birleştirilmiş sınıfların yönetimi ve öğretim* (1. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Köksal, K. (2003). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özkan, Ş. (2019). *Birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetiminde karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının ve bu davranışlarla baş etme yöntemleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum
- Pınar, İ. (2008). İş tatminini oluşturan boyutların toplam tatmin üzerindeki etkilerinin doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmesi üzerine Türk işletmelerinde bir araştırma. İstanbul Üniversitesi, *İşletme Fakültesi Dergisi*, 37(2), 151-166.
- Şencan, N. S. (2011). *Türk ilaç sanayiinde çalışan yöneticilerin örgütsel bağlılık ve iş doyumlarına yönelik bir araştırma* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 282299)
- Tan, N. (2003). *Anadolu Lisesi öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen etmenler* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 133798)
- Taşdemir, M. (2014). Birleştirilmiş sınıflar hakkında sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri: beklenti ve metaforlar. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages. Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1459-1475. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6269>
- Telman, N. & Ünsal, P. (2004). *Çalışan memnuniyeti*. İstanbul: Epsilon.
- Türk, M. S. (2007). *Örgüt kültürü ve iş tatmini*. Ankara: Gazi.
- Ünal, S. & Ada, S. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi.
- Vural, B. (2004). *Öğretim faaliyetlerinde yöntem-teknik ve etkinlikler*. İstanbul: Hayat Yayınları.

- Yıldırım, F. & Amaç, Z. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf uygulamaları: Görüş ve öneriler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(2), 203-220. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.752224>
- Yılmaz, H. & Karahan, A. (2009). Bireylerin kişisel özellikleri yönünden iş doyum düzeylerine göre tükenmişlikleri: Afyonkarahisar ilinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 197-214.
- Yılmaz, M. (2011). *2005 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 296367)

MESLEK LİSELERİNDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN PERFORMANSLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

PINAR KUZUCU¹⁸⁷, GÜLFERİZ ERÇEN¹⁸⁸

ÖZET

Bu projenin amacı Ankara ili özelinde meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri yeterlilik düzeyini belirlemeye yönelik çalışma yapmaktır. Çalışmaya başlarken öğretmenlerin dijital okuryazarlığının yeterli düzeyde olmadığı hipotezi sunulmuştur. Meslek liselerindeki öğretmenlerin çoğunluğu teknik ve mesleki becerilere odaklanan bir eğitim vermekle görevlendirilir. Bu durum, dijital okuryazarlığı gibi modern teknolojilerle ilgili becerilerin geliştirilmesine yeterli önemin verilmemesine neden olabilir. Bu hipoteze göre, meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin çoğu, dijital okuryazarlığı konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayabilir. Bu hipotezi test etmek için kullanılan anket formu Bayrakçı (2020) tarafından geliştirilen likert tipi “Etik ve Sorumluluk”, “Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler”, “Günlük Kullanım”, “Profesyonel Üretim”, “Gizlilik ve Güvenlik” ve “Sosyal Boyut” olmak üzere altı düzey ve 29 maddeden oluşan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek Ankara ilinde 144 meslek lisesi çalışanına uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20 programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin yaşa göre dijital okuryazarlık becerileri yetersiz bulunduğu durumlar olmuştur. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip eğitimcilerin dijital okuryazarlık düzeyleri toplumda gündelik hayatlarını devam edebilecek düzeyde iken, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin bu becerileri daha yüksektir. Aynı şekilde bekar ve evli öğretmenlerin arasında da düzey farklılıkları görülmüştür. Bekar öğretmenlerin dijital öğelere zaman ayırma ve kullanma noktasında puanları yüksek çıkmıştır. Sonuç olarak meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için eğitim programları ve destekleyici çalışmaların tasarlanmasına yönelik önerilerde bulunulabilir. Sonraki çalışmalarda tek bir alandan meslek öğretmeni seçimi ve sadece o grubuna yönelik ölçek tasarımı ile katılımcı seçimi yapılırsa faydalı bir hizmetiçi eğitim modeli oluşturulabilir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Okuryazarlık, Dijital Okuryazarlık Eğitimi, Mesleki Eğitimde Dijital Okuryazarlık

¹⁸⁷ Öğretmen, Şh. Murat Üçöz M.T.A.L., midampinar@gmail.com

¹⁸⁸ Öğretmen, Şh. Murat Üçöz M.T.A.L., gulferizercen0@gmail.com

MESLEK LİSELERİNDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN PERFORMANSLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Pınar KUZUCU¹, Gülferiz ERÇEN²

2023

ÖZET

Bu projenin amacı Ankara ili özelinde meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri yeterlilik düzeyini belirlemeye yönelik çalışma yapmaktır. Çalışmaya başlarken öğretmenlerin dijital okuryazarlığının yeterli düzeyde olmadığı hipotezi sunulmuştur. Meslek liselerindeki öğretmenlerin çoğunluğu teknik ve mesleki becerilere odaklanan bir eğitim vermekle görevlendirilir. Bu durum, dijital okuryazarlığı gibi modern teknolojilerle ilgili becerilerin geliştirilmesine yeterli önemin verilmemesine neden olabilir. Bu hipoteze göre, meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin çoğu, dijital okuryazarlığı konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayabilir.

Bu hipotezi test etmek için Kullanılan anket formu Bayrakçı (2020) tarafından geliştirilen likert tipi “Etik ve Sorumluluk”, “Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler”, “Günlük Kullanım”, “Profesyonel Üretim”, “Gizlilik ve Güvenlik” ve “Sosyal Boyut” olmak üzere altı düzey ve 29 maddeden oluşan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek Ankara ilinde 144 meslek lisesi çalışanına uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20 programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Elde edilen verilere göre öğretmenlerin yaşa göre dijital okuryazarlık becerileri yetersiz bulunduğu durumlar olmuştur. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip eğitimcilerin dijital okuryazarlık düzeyleri toplumda gündelik hayatlarını devam edebilecek düzeyde iken, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin bu becerileri daha yüksektir. Aynı şekilde bekar ve evli öğretmenlerin arasında da düzey farklılıkları görülmüştür. Bekar öğretmenlerin dijital öğelere zaman ayırma ve kullanma noktasında puanları yüksek çıkmıştır.

Sonuç olarak meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için eğitim programları ve destekleyici çalışmaların tasarlanmasına yönelik önerilerde bulunulabilir. Sonraki çalışmalarda tek bir alandan meslek öğretmeni seçimi ve sadece o grubuna yönelik ölçek tasarımı ile katılımcı seçimi yapılırsa faydalı bir hizmetiçi eğitim modeli oluşturulabilir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Okuryazarlık, Dijital Okuryazarlık Eğitimi, Mesleki Eğitimde Dijital Okuryazarlık

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Hızla gelişen teknoloji, hayatın her alanında büyük rol oynamaktadır. Teknolojinin etkileyeceği ve yönlendireceği alanlardan biri de eğitimdir. Teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte eğitim grupları ve onların ilgi, ihtiyaç ve öğrenme biçimleri de değişmiştir. Ortaya çıkan yeni okuryazarlık biçimlerinden bir tanesi de dijital okuryazarlıktır. Bilgisayar tabanlı iletişim teknolojileri de diğer iletişim teknolojileri gibi kültürel çevre üzerinde derin etkilere sahiptir. Bu nedenle her bakış açısı, her kavram, her terim, her yaklaşım ve her teori, bilgisayar destekli iletişim araçlarının gölgesinde değişim ve dönüşüme tabidir. Bu değişim sürecinde okuryazarlık kavramı da önemli bir yer tutmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin performansları üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu araştırmaya başlarken gelişen teknoloji ve artan dijitalleşmenin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak çalışan öğretmenlerde nasıl bir etki yarattığına yönelik çalışma yapmaktı. MEB öğretmenlerin becerilerini geliştirmeye ve dönüştürmeye yönelik mesleki çalışma dönemlerinde seminerler vermektedir. Ama bu seminerler uygulama noktasına gelindiğinde farkındalık yaratmaktan yoksundur. Gelişen teknolojiyle beraber hem öğretim materyalleri hem de öğretmenin rolü apaçık değişmiştir. Ancak bu değişime yönelik herhangi bir yaptırım bulunmadığı için eğiticiler bu alanda kendilerini geliştirme ihtiyacı hissetmemektedir. Bu araştırmanın amacı aslında dijital yetkinliğin öğretmen, öğrenci her birey için önemli olduğunu hissettirmek ve bunun sonucunda toplumsal dönüşüme katkı sağlamaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde dijital okuryazarlık, gençlerin ve çocukların kitle iletişim araçlarının mesajlarından korunması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple, medya okuryazarlığı eğitimi müfredatların bir parçası haline gelmiştir. Bilgisayar tabanlı teknolojilerin kültürel çevre üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda, okul yönetimlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi oldukça önemlidir. Bu tür bir araştırma, eğitim sistemine öncülük eden okulların durumu hakkında önemli bir kaynak olacaktır ve ileride yapılacak çalışmalar için de faydalı olacaktır.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan 144 mesleki eğitim çalışanının Google form ya da basılı anket üzerinden sorulara içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma anket formundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. 1.6. Tanımlar

Dijital okuryazarlık akıllı telefonlar, tabletler, dizüstü bilgisayarlar ve masaüstü Bilgisayarlar gibi ağ cihazları aracılığı ile bilgiyi bulma, anlama, analiz etme, üretme ve paylaşabilme becerilerini ifade eder (Cambridge Dictionary, 2018).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dijital Okuryazarlık Kavramı

Dijital teknolojinin gelişimi, günümüz toplumlarının en önemli hareket noktalarından biridir. "Dijital" terimi, dijital teknolojinin ve dijitalleşme sürecinin kökenidir. Okuryazarlık ise insan zihni için en temel bilişsel süreçlerden biridir. Ancak, okuryazarlık kavramı sadece bir metnin okunması ya da bireysel bir zihinsel süreç olmaktan öte, sosyo-kültürel bir olgudur. Bu bağlamda, okuryazarlık kavramının temel eksenini kavramsal bütünlüğünü sağlamaktadır. Ancak, iletişim teknolojisindeki hızlı değişimlerle birlikte, okuryazarlık kavramının içeriğinde önemli değişikliklerin yaşandığı açıktır. Bu, sosyo-kültürel zeminin dramatik bir şekilde teknolojik bir dönüşüme uğraması ve hala bu değişime maruz kalması nedeniyle gerçekleşmektedir.

Hızlı dijital teknoloji gelişimi, dijital yetkinlik tanımlarının ve gündelik uygulamalarının değişmesine sebep olmuştur. Bilişim okuryazarlığı veya bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT) terimlerinin ilk literatür tanımları teknik becerilere odaklanırken, sonraki tanımlar bilişsel, sosyal ve eleştirel becerileri de içermiştir. İnternet okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, yeni medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık gibi birçok tanım ortaya

çıkıştır. Dijital teknoloji okuryazarlığı sadece bilgisayar ve internet teknolojilerine değil, bu teknolojilerin yanında bunların toplumsal yansımalarına da odaklanmaktadır. Bu nedenle, internet becerileri ve bilgisayar becerileri yalnızca donanım veya yazılım öğelerinden ibaret değildir. Okuryazarlık, bu öğeleri ve toplumsal alandaki ilişkilerini sorgular. Farklı dijital okuryazarlık türleri, çelişkili bir durum yerine birleşen bir sorun alanına işaret etmektedir.

Hobbs (2010, s.17), bu terimlerin birbirleriyle yarışan değil, aynı ailenin üyeleri olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtir ve her birinin ayrı bir akademik konuya atıfta bulunduğunu vurgular. Örneğin, bilgi okuryazarlığı araştırma becerileriyle anılan, medya okuryazarlığı haberlerin, dijital önerilerin ve toplumsal iletişim araçlarının sorgulanan analizini içerir. Dijital iletişim okuryazarlığı ise telekomünikasyon araçlarını kullanarak efektif iletişim kurma yeteneğiyle bağlantılıdır. Günümüzde bu okuryazarlık türü daha önce bahsedilen okuryazarlık türlerini kapsayan daha geniş bir anlam evrenine atıfta bulunur. Bu nedenle, diğer okuryazarlık türleri için bir çerçeve görevi görür, çünkü bu kavramlara yönelik ana temaları içerir (Ala-Mutka, 2011).

2.2. 2.2. Dijital Okuryazarlık ve Dijital Yetkinlik Kavramlarının Kavramsal Çerçevesi

Bu alanda yapılan çalışmaları incelediğimizde dijital okuryazarlık kavramını

- Bireylerin dijital bir dünyada yaşamak, öğrenmek ve çalışmak için ihtiyaç duyduğu bir dizi okuma ve yazma becerisi.
- Bilgisayar, medya ve bilgi okuryazarlığının bir parçası olarak dijital ağları kullanarak iletişim ve işbirliği.
- Dijital sistemler aracılığıyla araştırma ve öğrenme.
- Bilgiye dayalı kararlar almak ve hedeflere ulaşmak için dijital araçları ve medyayı kullanmak olarak tanımlanmaktadır.

Dijital yetkinlik terimi, geniş bir anlamı kapsamakla kalmayıp, uluslararası akademik alanda daha fazla kullanıma sahip olmaktadır. Özellikle İskandinav ülkeleri ve çevresinde, AB, OECD vb. gibi kuruluşların ulusal raporlarında dijital yetkinlik terimi sık sık kullanılmaktadır. Ayrıca dijital yetkinlik terimi, mesleki alanlarda daha çok kullanılırken, dijital okuryazarlık terimi daha geniş bir alanda kullanılmaktadır. Dijital yetkinlik, özellikle eğitim ve ekonomi öğrencileri için eğitim sırasında öncelikle tercih edilmektedir. Diğer yandan, dijital okuryazarlık terimi toplumdaki öğrenci ve vatandaşları içeren geniş çaplı çalışmalarda ve eğitim sistemleri üzerinde yapılan çalışmalarda tercih edilir. Örneğin, öğrencilerin ofis araçları veya yazılımları kullanmalarında dijital beceriler kullanılırken, tüm dijital teknolojilerde dijital yetkinlik kavramı kullanılabilir.

2.3. Dijital Okuryazarlık Alt Disiplinleri

Dijital teknolojinin artan hızla gelişmesi, artan sayı ve çeşitlilikteki dijital becerilerin kazanılması gerekliliği ve dijitalleşmenin hayatın her alanına yayılmasıyla birlikte, farklı okuryazarlık kavramları ortaya çıkmıştır. Ancak okuryazarlık teriminin çok yaygın bir alanda kullanılması, bir yandan kavramların birbirine karışmasına yol açarken, diğer yandan çalışma alanlarının genişlemesine sebep olmaktadır. Dijital yetkinlik, bu dinamik ve kapsamlı yapısı sayesinde alt disiplinlere ayrılabilir. Bu da dijital yetkinliğin bir çatı işlevi görebileceği anlamına gelmektedir.

Koltay (2011) dijital teknolojilerle ilgili okuryazarlık türlerini;

- Bilgisayar okuryazarlığı (computer literacy)
- Siber okuryazarlığı (cyberliteracy)

- İnternet okuryazarlığı (İnternet literacy)
- Enformasyon okuryazarlığı (information literacy)
- Teknoloji okuryazarlığı (technological literacy)
- Elektronik okuryazarlığı (electronic literacy)
- Dijital okuryazarlık (digital literacy)

Olarak listelenmektedir.

2.4. Dijital Okuryazarlık ile İlgili Modeller

Literatürde dijital yetkinliğin tanımı ve ölçümü için farklı modeller önerilmiştir, ancak bu modeller arasında bir ayrım yapılmadan amaç aynıdır. Dijital yeterlilik yapıları tartışılırken, literatürde boyut, faktör, bileşen, alan ve eleman gibi farklı kavramlar birbirinin yerine kullanılmaktadır.

2.4.1. Krumsvik Dijital Yetkinlik Modeli

Almås ve Krumsvik (2007) tarafından Norveç'te bilişim teknolojilerinin sınıfta zorunlu hale getirilmesi için yapılan çalışmalar sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilişim teknolojilerini daha etkin kullanmalarını sağlayan dijital okuryazarlık modeli aşağıda listelenmiştir. Öğrenme stilleri farklılaştıkça yüksek farkındalık ve yüksek dijital yeterlilik oluşurken, temel bilişim teknolojilerinde yüksek bilgi sahibi öğretmenler dijital anlamda habersiz ve yetersiz kalmıştır. Öğretici bilişim teknolojilerinde bilgi sahibi öğretmenler kırılmayı sağlayıp, öz farkındalığı artırmıştır. (Almås & Krumsvik, 2007, s. 487)

2.4.2. 2.4.2. Calvani, Fini ve Ranieri Dijital Yetkinlik Modeli

Calvani, Fini ve Ranieri (2009, s.60-61) dijital yetkinliği etik, teknolojik ve bilişsel olmak üzere 3 boyutlu bir yapı olarak ifade etmiştir. Etik kavramı bilişim aracılığıyla sorumlu bir şekilde etkileşim, teknolojik kavramı yeni teknolojik bağlamları esnek bir şekilde keşfetme, bilişsel kavramı enformasyon erişimi, seçimi ve eleştirel değerlendirmesini karşılar. Bu üç kavramın birleşmesi sonucu da bütünlük kavramı ortaya çıkar. Bütünlük işbirliğine dayalı bilgi oluşturmak için ağ teknolojileri potansiyelini anlamayı ifade eder. Calvani, Fini ve Ranieri,(2009, s.187.)

2.4.3. 2.4.3. Chetty ve Diğerleri Dijital Okuryazarlık Modeli

Chetty ve diğerleri (2017), dijital yeterliliği beş türe ayırarak tanımlamaktadır: bilgi, bilgisayar, medya, iletişim ve teknoloji becerileri. Aynı çalışmada hem dijital yeterlilik hem de bireysel alt yetkinlik türlerinin bilişsel, teknik ve etik gözlemden etkilendiğini keşfetmişlerdir. Calvani ve diğerleri de bu çalışmada bu üç kavramı dijital yeterliliğin bileşenleri olarak tanımlamışlarken, Chetty ve diğerleri bu bakış açısını belirleyerek diğer okuryazarlık türleriyle ilişkisini açıklamaya çalışmışlardır.

2.4.4. 2.4.4. Hobbs Dijital ve Medya Okuryazarlığı Modeli

Renee Hobbs, Amerikan medya okuryazarlığının dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığı olarak ayrılmak yerine "dijital ve medya okuryazarlığı" olarak ele alınması gerektiğini savunmaktadır. Hobbs, dijital ve medya okuryazarlığının faktöriyel bir yapıya sahip olduğunu ve değerlendirme okuryazarlığının önemsiz olduğunu göstermektedir (Hobbs, 2008; 2010, s. 19). Bu kullanıcı tam sahibidir.

2.4.5. 2.4.5. Ng Dijital Okuryazarlık Modeli

Ng (2012, s.1066) tarafından oluşturulan dijital yeterlilik modeli, üç farklı boyutun kesişiminden oluşur: teknik, bilişsel ve sosyal-duygusal. Teknik boyut, HTE'yi öğrenmek ve günlük yaşamda kullanmak için gereken teknik becerileri ve belirli işlevleri içerir, oyut Martin'in (2009) dijital yeterlilik düzeyine de benzer. Bilişsel boyut ise,

dijital dünyada değerlendirme, üretme, seçme, eleştirel düşünme ve doğru kullanımın yanı sıra yasal ve ahlaki sorumlulukları da kapsar. Sosyal-duygusal boyut, insanların interneti bir öğrenme ve özellikle de sosyalleşme amacıyla kullanırken sorumluluk duygusuyla ilgilidir (Ng, 2012).

2.4.6. 2.4.6. Hague ve Payton Dijital Okuryazarlık Modeli

Hague ve Payton (2010) tarafından yapılan yenilik araştırması, dijital yetkinliği, sekiz bileşen/boyut arasındaki kesişme olarak tanımlamaktadır. Bu bileşenler yaratıcılık, eleştirel düşünme ve değerlendirme, kültürel ve sosyal anlayış, işbirliği, bilgiyi bulma ve seçme yeteneği, etkili iletişim, e-güvenlik ve işlevsel becerilerdir. Hepsinin merkezinde dijital okuryazarlık yer almaktadır. Dijital okuryazarlık, dijital ortamlarda hangi verilerin aranacağı, bunların nerede bulunabileceği, bilgilerin doğru olup olmadığı, hangi verilere güvenileceği, dijital ortamda kabul gören etik davranışların neler olduğu ve nasıl dijitalleştirileceğinin değerlendirilebilmesi gibi becerileri içermektedir. Bu beceriler, özellikle eğitim alanında, dijital teknolojilerin yoğun kullanımını nedeniyle, önem kazanmaktadır. Hague ve Payton (2010, s.4) dijital okuryazarlık bileşenleri Şekil 3'te gösterilmiştir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, heterojen özelliklerdeki geniş gruplar üzerinde yapılan çalışmalarda, grup üyelerinin bir kavram veya olayla ilgili tutumlarının, görüşlerinin alındığı ve kavramın da bu veriler ışığında betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır.(Karakaya, 2012:59).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde, Ankara ilinde meslek liselerinde meslek ve kültür olmak üzere farklı branşlarda görev yapan 144 öğretmenden oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunda basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Basit seçkisiz örnekleme, bir popülasyonun tamamından bağımsız ve rastgele bir şekilde örneklem seçme yöntemidir. Bu yöntem, her bir bireyin örnekleme seçilme olasılığının eşit olduğu bir seçim sürecini ifade eder. Yani, her bireyin seçilme olasılığı popülasyonun geri kalanıyla aynıdır ve herhangi bir bireyin seçilme olasılığı diğerlerinden daha yüksek veya düşük değildir.

Basit seçkisiz örnekleme, anketler, araştırmalar ve istatistiksel analizler gibi birçok alanda yaygın olarak kullanılan bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntem, örneklem büyüklüğünü popülasyonun boyutuna bağlı olarak belirlerken, her bireyin seçilme olasılığının sabit ve eşit olduğu bir seçim sürecini sağlar.

Tablo 3. 1 Araştırmaya katılan katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine göre dağılımı

	Değişkenler	n	%
Yaş	20-30	13	9
	31-40	39	27,1
	41-50	40	27,8
	51 ve üzeri	52	36,1
Cinsiyet	Kadın	74	51,4
	Erkek	70	48,6
Medeni Durum	Evli	113	78,5
	Bekar	31	21,5
Kıdem	10 yıl ve altı	22	15,3
	11-15 yıl	32	22,2

	16-20 yıl	30	20,8
	21 yıl ve üzeri	60	41,7
Branş	Kültür Dersi Öğretmeni	46	31,9
	Meslek Dersi Öğretmeni	68	47,2
	Diğer	30	20,8
Eğitim Durumu	Lisans	117	81,3
	Yüksek Lisans	27	18,8
	Toplam	144	100

Katılımcıların yaş dağılımları incelendiğinde, %9'unun 20-30, %27,1'inin 31-40, %27,8'inin 41-50, %36,1'inin 51 ve üzeri olduğu görülmektedir. Katılımcıların %51,4'ünün kadın, %48,6'sının erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların %78,5'inin evli, %21,5'inin bekar olduğu görülmektedir. Katılımcıların kıdemleri incelendiğinde, %15,3'ünün 10 yıl ve altı, %22,2'sinin 11-15 yıl, %20,8'inin 16-20 yıl, %41,7'sinin 21 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. Katılımcıların branşları incelendiğinde, %31,9'unun Kültür Dersi Öğretmeni, %47,2'sinin Meslek Dersi Öğretmeni, %20,8'inin diğer olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde, %81,3'ünün lisans, %18,8'inin yüksek lisans olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında anket formu kullanılmıştır. Kullanılan anket formu Bayrakçı (2020) tarafından geliştirilen likert tipi "Etik ve Sorumluluk", "Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler", "Günlük Kullanım", "Profesyonel Üretim", "Gizlilik ve Güvenlik" ve "Sosyal Boyut" olmak üzere altı düzey ve 29 maddeden oluşan "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler Google Formlar üzerinden uygulanmıştır. Google Formlar aracılığıyla verilerin bir kısmı çevrimiçi ortamda bir kısmı yazılı anket ile toplanıp, tablolama programına aktarılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen nicel verileri analiz etmeden önce, veriler ölçme aracına girilir, bilgisayar ortamına aktarılır. Analiz Süreci SPSS 20 programı kullanılarak yapılmıştır.

Normal dağılan verileri incelemek için ANOVA ve t-testleri gibi testleri kullanmak gerekir. (Köşker, C.,(2023).Bu nedenle kullanılacak analiz tekniğinin belirlenmesi için normallik testi uygulanmalıdır. Normallik testi sonucu incelendiğinde, Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve alt boyut puanlarının normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Verilerin analizinde t testi ve ANOVA kullanılması uygundur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (sayı, yüzde, min-maks değerleri, ortalama ve standart sapma) kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirliğini test etmek amacıyla "Güvenilirlik Analizi" yapılmıştır. Kullanılan verilerin normal dağılım göstermesi çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 arasında olmasına bağlıdır (Shao, 2002). Normal dağılım gösteren niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki bağımsız grup arasındaki fark için bağımsız t testi, ikiden fazla bağımsız grup karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik analiz sonucunda, Cronbach Alfa değerlerinin 0.60'tan büyük olması, kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğunu göstermektedir. Sonuçlar incelendiğinde, çalışmada kullanılan ölçeğin içsel tutarlılıklarının iyi olduğunu görülmektedir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen verilerin analizine değinilecektir.

Tablo 4. 1 Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Etik ve Sorumluluk ile ilgili Bulguları

ETİK VE SORUMLULUK İLE İLGİLİ MADDELER		1- Kesinlikle katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kararsızım	4-Katılıyorum	5-Kesinlikle Katılıyorum	\bar{X}	SS
		n						
Günlük hayatta olduğu gibi dijital ortamlarda da kişisel veya yasal haklarının (mahremiyet, telif, konuşma özgürlüğü vb.) devam ettiğinin farkındayım.	n	7	23	12	38	64	3,9	1,27
	%	4,9	16	8,3	26,4	44,4		
Çevrim içi ortamlarda kendimin ve başkalarının kişisel verilerini (fotoğraf, adres, aile bilgileri vb.) korumak için nasıl davranmam gerektiğini bilirim.	n	4	10	20	52	58	4,04	1,04
	%	2,8	6,9	13,9	36,1	40,3		
Çevrim içi ortamlarda eriştiğim bilgilerin doğru olup olmadığını farklı kaynaklardan sorgulayabilirim.	n	5	9	11	65	54	4,07	1,01
	%	3,5	6,3	7,6	45,1	37,5		
Çevrim içi ortamlarda siber zorbalık (aşağılama, küfür, nefret söylemi vb.) ve istismar gibi davranışların etik ve yasal sorumluluklarının farkındayım.	n	0	16	13	41	74	4,2	1,01
	%	0	11,1	9	28,5	51,4		
Bilişsel ve ahlaki gelişime uygun olan dijital oyunları ve içerikleri ayırt edebilirim.	n	6	8	18	39	73	4,15	1,1
	%	4,2	5,6	12,5	27,1	50,7		
Çevrim içi ortamlarda yaptığım her şeyin kaydedildiğinin farkındayım.	n	5	9	9	38	83	4,28	1,06
	%	3,5	6,3	6,3	26,4	57,6		
Dijital ortamlarda telif haklarının ihlalden doğabilecek etik ve yasal sorumlulukların farkındayım.	n	3	10	7	57	67	4,22	0,97
	%	2,1	6,9	4,9	39,6	46,5		

Tablo 4.1 incelendiğinde etik ve sorumluluk boyutu kapsamında maddelerin aritmetik ortalamalarının 3,9 ile 4,28 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. En düşük aritmetik ortalama 3,9 ölçeğin 1. Maddesine, en yüksek aritmetik ortalama 4,28 ise ölçeğin 6. Maddesine aittir. Etik ve Sorumluluk boyutuna ait genel aritmetik ortalama 4,12 olduğundan öğretmenler için yüksek düzeyde kabul edilebilir

Tablo 4. 2 Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler ile İlgili Bulguları

GENEL BİLGİ VE İŞLEVSEL BECERİLER İLE İLGİLİ BULGULAR		1- Kesinlikle katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kararsızım	4-Katılıyorum	5-Kesinlikle Katılıyorum	\bar{X}	SS
		n						
Lisanslı yazılım, demo yazılım, korsan yazılım, kötü amaçlı yazılım ve crack kavramlarının ne olduğunu bilirim.	n	2	11	21	40	70	4,15	1,02
	%	1,4	7,6	14,6	27,8	48,6		
Donanım ve yazılım teknolojilerinin ne olduğunu bilirim.	n	5	13	12	56	58	4,03	1,08
	%	3,5	9	8,3	38,9	40,3		
Bilgisayarına işletim sistemini kurabilirim/format atabilirim	n	17	25	33	33	36	3,32	1,34
	%	11,8	17,4	22,9	22,9	25		
Bilgisayarına ya da diğer elektronik cihazlarına yazılım veya program yükleyebilirim.	n	13	24	25	46	36	3,47	1,28
	%	9	16,7	17,4	31,9	25		
Torrent, İnternet, World Wide Web (WWW) ifadelerinin ne anlama geldiğini bilirim.	n	9	18	33	36	48	3,67	1,23
	%	6,3	12,5	22,9	25	33,3		
Yasaklı İnternet sitelerine erişmek için cihazların proxy/dns ayarlarını değiştirebilirim.	n	21	37	29	20	37	3,1	1,42
	%	14,6	25,7	20,1	13,9	25,7		

Tablo 4.2 incelendiğinde genel bilgi ve işlevsel beceriler boyutu kapsamında maddelerin aritmetik ortalamalarının 3,1 ile 4,15 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. En düşük aritmetik ortalama 3,1 ölçeğin 13. Maddesine, en yüksek aritmetik ortalama 4,15 ise ölçeğin 8. Maddesine aittir. Ölçeğin bu boyutuna ilişkin genel aritmetik ortalama 3,73 olduğundan öğretmenler için iyi düzeyde kabul edilebilir.

Tablo 4. 3 Meslek Lisesinde Çalışan Öğretmenlerin Günlük Kullanım Boyutuna İlişkin Bulguları

GÜNLÜK KULLANIM		1- Kesinlikle katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kararsızım	4-Katılıyorum	5-Kesinlikle Katılıyorum	\bar{X}	SS
		n						
E-Devlet uygulamalarını (MHRS, UYAP, vergi&ceza sorgulama vb.) etkin kullanabilirim.	n	4	4	24	27	85	4,28	1,02
	%	2,8	2,8	16,7	18,8	59		
Bulut bilişim teknolojilerini (Google Drive, iCloud, Dropbox vb.) günlük hayatta etkin kullanabilirim.	n	4	21	19	38	62	3,92	1,18
	%	2,8	14,6	13,2	26,4	43,1		

Mobil cihazlarda takvimi sadece tarihe bakmak için değil; aynı zamanda anımsatıcı, not alma, etkinlik oluşturma vb. işler için de kullanabilirim.	n	3	24	15	41	61	3,92	1,18
	%	2,1	16,7	10,4	28,5	42,4		
Çevrim içi ortamlarda "video yüklemek/canlı yayın yapmak" gibi etkinliklerde bulunabilirim	n	10	14	32	50	38	3,64	1,17
	%	6,9	9,7	22,2	34,7	26,4		
Rezervasyon, alışveriş, adres bulma vb. gündelik pratiklerde dijital teknolojileri etkin kullanabilirim.	n	2	13	15	49	65	4,13	1,02
	%	1,4	9	10,4	34	45,1		
Kullandığım bir web sayfasını sık kullanılanlara veya yer imlerine ekleyebilirim	n	5	14	24	33	68	4,01	1,16
	%	3,5	9,7	16,7	22,9	47,2		

Tablo 4.3 incelendiğinde günlük kullanım boyutu kapsamında maddelerin aritmetik ortalamalarının 3,64 ile 4,28 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. En düşük aritmetik ortalama 3,64 ölçeğin 17. Maddesine, en yüksek aritmetik ortalama 4,28 ise ölçeğin 14. Maddesine aittir. Ölçeğin bu boyutuna ilişkin genel aritmetik ortalama 3,98 olduğundan öğretmenler için iyi düzeyde kabul edilebilir.

Tablo 4. 4 Meslek Lisesinde Çalışan Öğretmenlerin Profesyonel Üretim Boyutuna İlişkin Bulguları

PROFESYONEL ÜRETİM						\bar{X}	SS	
	1- Kesinlikle katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kararsızım	4-Katılıyorum	5-Kesinlikle Katılıyorum			
Dijital teknolojilere dayalı yazılım/uygulama geliştirebilirim.	n	24	38	29	20	33	3	1,41
	%	16,7	26,4	20,1	13,9	22,9		
Programlama dillerinden (Java, C, Visual Basic, PHP, vb.) en az birini kullanabilirim.	n	32	37	29	24	22	2,77	1,37
	%	22,2	25,7	20,1	16,7	15,3		

Tablo 4.4 incelendiğinde profesyonel üretim boyutu kapsamında maddelerin aritmetik ortalamalarının 2,77 ile 3 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. En düşük aritmetik ortalama 2,77 ölçeğin 21. Maddesine, en yüksek aritmetik ortalama 3 ise ölçeğin 20. Maddesine aittir. Ölçeğin bu boyutuna ilişkin genel aritmetik ortalama 2,89 olduğundan öğretmenler için orta düzeyde kabul edilebilir.

Tablo 4. 5 Meslek Lisesinde Çalışan Öğretmenlerin Gizlilik ve Güvenlik Boyutuna İlişkin Bulguları

GİZLİLİK VE GÜVENLİK						\bar{X}	SS
	1- Kesinlikle katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kararsızım	4-Katılıyorum	5-Kesinlikle Katılıyorum		

Uygulamaların kişisel bilgilerine (konum, rehber, kamera vb.) erişimini kısıtlamayı bilirim.	n	6	23	16	46	53	3,81	1,21
	%	4,2	16	11,1	31,9	36,8		
İstenmeyen/spam epostaları ve ortalama mesajları tanıyıp engelleyebilirim.	n	7	14	24	61	38	3,76	1,1
	%	4,9	9,7	16,7	42,4	26,4		
Sosyal ağlardaki paylaşımlarımda ve profilimdeki gizlilik/güvenlik ayarlarımı değiştirebilirim.	n	7	17	17	55	48	3,83	1,16
	%	4,9	11,8	11,8	38,2	33,3		
Nasıl güçlü bir şifre oluşturacağımın farkındayım.	n	2	16	19	53	54	3,98	1,04
	%	1,4	11,1	13,2	36,8	37,5		

Tablo 4.5 incelendiğinde gizlilik ve güvenlik boyutu kapsamında maddelerin aritmetik ortalamalarının 3,76 ile 3,98 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. En düşük aritmetik ortalama ile en yüksek aritmetik ortalama arasında belirgin fark görülmemektedir. Ölçeğin bu boyutuna ilişkin genel aritmetik ortalama 3,85 olduğundan öğretmenler için iyi düzeyde kabul edilebilir.

Tablo 4. 6 Meslek Lisesinde Çalışan Öğretmenlerin Sosyal Boyuta İlişkin Bulguları

SOSYAL BOYUT	n	1- Kesinlikle katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kararsızım	4-Katılıyorum	5-Kesinlikle Katılıyorum	\bar{X}	SS
Web tasarım sistemlerini (Weebly, Wordpress vb.) kullanarak İnternet sitesi tasarlayıp yayınlatabilirim.	n	30	35	30	28	21	2,83	1,36
	%	20,8	24,3	20,8	19,4	14,6		
Kendi blog sayfamda veya farklı bloglarda yazı yazıp, paylaşabilirim.	n	20	36	20	41	27	3,13	1,35
	%	13,9	25	13,9	28,5	18,8		
Dijital teknolojiler yardımıyla çeşitli imajları (fotoğraf, ses kaydı ve video vb.) değiştirip, yeni içerikler üretebilirim.	n	16	33	24	46	25	3,22	1,29
	%	11,1	22,9	16,7	31,9	17,4		
Alanımla ilgili en az bir tane yazılımı (Photoshop, SPSS, Premiere, Office Word vb.) etkili bir şekilde kullanabilirim.	n	13	33	16	35	47	3,49	1,38
	%	9	22,9	11,1	24,3	32,6		

Tablo 4.6. incelendiğinde sosyal boyutu kapsamında maddelerin aritmetik ortalamalarının 2,83 ile 3,49 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. En düşük aritmetik ortalama 2,83 ile 26. Madde, en yüksek aritmetik ortalama ise 3,49 ile 29. Maddeye aittir. Ölçeğin bu boyutuna ilişkin genel aritmetik ortalama 3,17 olduğundan öğretmenler için orta düzeyde kabul edilebilir.

Tablo 4. 7 Ölçeğin Tanımlayıcı İstatistikleri

Ölçek	Min	Maks	Ortalama	Standart Sapma
-------	-----	------	----------	----------------

Dijital Okuryazarlık Ölçeği	1,48	5	3,73	0,82
Etik ve Sorumluluk	1,29	5	4,12	0,92
Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	1,17	5	3,62	1,03
Günlük Kullanım	1,5	5	3,98	0,97
Profesyonel Üretim	1	5	2,89	1,29
Gizlilik ve Güvenlik	1,5	5	3,85	1,04
Sosyal Boyut	1	5	3,16	1,18

Araştırmada kullanılan ölçeklerin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 4.7'de verilmiştir. Meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Ölçeği puanlarının ortalaması 3,73 öğretmenler için iyi bir değer kabul edilebilir.

Tablo 4. 8 Meslek Lisesinde Çalışan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dijital Okuryazarlık Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması –bağımsız örneklem t testi

Boyut	Cinsiyet	\bar{X}	SS	t	p
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	Kadın	3,79	0,62	0,939	0,35
	Erkek	3,66	0,99		
Etik ve Sorumluluk	Kadın	4,27	0,78	2,042	0,043*
	Erkek	3,96	1,03		
Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	Kadın	3,5	0,89	-1,506	0,134
	Erkek	3,76	1,16		
Günlük Kullanım	Kadın	4,15	0,71	2,094	0,039*
	Erkek	3,81	1,17		
Profesyonel Üretim	Kadın	2,91	1,33	0,254	0,8
	Erkek	2,86	1,27		
Gizlilik ve Güvenlik	Kadın	4	0,94	1,84	0,068
	Erkek	3,68	1,12		
Sosyal Boyut	Kadın	3,13	1,16	-0,347	0,729
	Erkek	3,2	1,19		

*p<0,05

Katılımcıların cinsiyetlerine göre Dijital Okuryazarlık Ölçeği, Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler alt boyutu, Profesyonel Üretim alt boyutu, Gizlilik ve Güvenlik alt boyutu, Sosyal Boyut alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>0,05).

Katılımcıların cinsiyetlerine göre Etik ve Sorumluluk alt boyutu, Günlük Kullanım alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<0,05). Kadın katılımcıların Etik ve Sorumluluk alt boyutu, Günlük Kullanım alt boyutu puanlarının erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 9 Katılımcıların medeni durumlarına göre Dijital Okuryazarlık Ölçeği puanlarının karşılaştırılması- bağımsız örneklem t testi

Değişkenler	Medeni Durum	\bar{X}	SS	t	p
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	Evli	3,66	0,87	-2,604	0,011*
	Bekar	3,98	0,51		
Etik ve Sorumluluk	Evli	4,12	0,98	-0,173	0,863
	Bekar	4,15	0,7		

Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	Evli	3,57	1,09	-1,536	0,129
	Bekar	3,83	0,75		
Günlük Kullanım	Evli	3,9	1,03	-2,427	0,018*
	Bekar	4,27	0,66		
Profesyonel Üretim	Evli	2,77	1,36	-2,555	0,013*
	Bekar	3,31	0,93		
Gizlilik ve Güvenlik	Evli	3,73	1,09	-3,5	0,001*
	Bekar	4,28	0,68		
Sosyal Boyut	Evli	3,06	1,21	-2,445	0,018*
	Bekar	3,56	0,97		

*p<0,05

Katılımcıların medeni durumlarına göre Dijital Okuryazarlık Ölçeği, Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler alt boyut, Günlük Kullanım alt boyut, Profesyonel Üretim alt boyut, Gizlilik ve Güvenlik, Sosyal Boyut alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Bekar katılımcıların Dijital Okuryazarlık Ölçeği, Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler alt boyut, Günlük Kullanım alt boyut, Profesyonel Üretim alt boyut, Gizlilik ve Güvenlik, Sosyal Boyut alt boyut puanlarının evli katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların medeni durumlarına göre Etik ve Sorumluluk alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 4. 10 Katılımcıların kıdemlerine göre Dijital Okuryazarlık Ölçeği puanlarının karşılaştırılması-ANOVA analizi

Değişkenler	Kıdem	X	SS	F	p
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	10 yıl ve altı ¹	4,52	0,46	13,06	0,000* (1>2,3,4)
	11-15 yıl ²	3,87	0,73		
	16-20 yıl ³	3,67	0,77		
	21 yıl ve üzeri ⁴	3,4	0,78		
Etik ve Sorumluluk	10 yıl ve altı ¹	4,58	0,52	2,297	0,08
	11-15 yıl ²	4,08	1,04		
	16-20 yıl ³	4,07	0,84		
	21 yıl ve üzeri ⁴	4	0,98		
Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	10 yıl ve altı ¹	4,14	0,86	3,335	0,021* (1>4)
	11-15 yıl ²	3,8	1,19		
	16-20 yıl ³	3,45	0,98		
	21 yıl ve üzeri ⁴	3,43	0,96		
Günlük Kullanım	10 yıl ve altı ¹	4,92	0,13	14,822	0,000* (1>2,3,4)
	11-15 yıl ²	4,17	0,7		
	16-20 yıl ³	3,98	0,84		
	21 yıl ve üzeri ⁴	3,54	1,06		

Profesyonel Üretim	10 yıl ve altı ¹	4,18	1,25	17,619	0,000* (1>2,3,4)
	11-15 yıl ²	3,3	1,22		
	16-20 yıl ³	2,72	1,3		
	21 yıl ve üzeri ⁴	2,28	0,88		
Gizlilik ve Güvenlik	10 yıl ve altı ¹	4,69	0,37	12,79	0,000* (1>4)
	11-15 yıl ²	4,06	0,61		
	16-20 yıl ³	4	1,1		
	21 yıl ve üzeri ⁴	3,34	1,1		
Sosyal Boyut	10 yıl ve altı ¹	4,38	0,75	14,022	0,000* (1>2,3,4)
	11-15 yıl ²	3,32	0,94		
	16-20 yıl ³	3	1,23		
	21 yıl ve üzeri ⁴	2,72	1,08		

*p<0,05

Katılımcıların kıdemlerine göre Dijital Okuryazarlık Ölçeği, Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler alt boyut, Günlük Kullanım alt boyut, Profesyonel Üretim alt boyut, Gizlilik ve Güvenlik, Sosyal Boyut alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<0,05). Kıdemi 10 yıl ve altı olan katılımcıların Dijital Okuryazarlık Ölçeği, Günlük Kullanım alt boyut, Profesyonel Üretim alt boyut, Sosyal Boyut alt boyut puanlarının kıdemi 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kıdemi 10 yıl ve altı olan katılımcıların Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler alt boyut, Gizlilik ve Güvenlik alt boyut puanlarının kıdemi 21 yıl ve üzeri olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcıların kıdemlerine göre Etik ve Sorumluluk alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>0,05).

Tablo 4. 11 Katılımcıların branşlarına göre Dijital Okuryazarlık Ölçeği puanlarının karşılaştırılması-ANOVA analizi

Değişkenler	Branş	\bar{X}	SS	F	p
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	Kültür Dersi Öğretmeni	3,51	0,79	2,561	0,081
	Meslek Dersi Öğretmeni	3,85	0,88		
	Diğer	3,81	0,64		
Etik ve Sorumluluk	Kültür Dersi Öğretmeni	3,94	0,86	1,531	0,22
	Meslek Dersi Öğretmeni	4,25	0,96		
	Diğer	4,11	0,91		
Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	Kültür Dersi Öğretmeni ¹	3,34	0,91	3,971	0,021* (2>1)
	Meslek Dersi Öğretmeni ²	3,87	1,1		
	Diğer ³	3,52	0,93		

Günlük Kullanım	Kültür Dersi Öğretmeni	3,8	0,89	2,761	0,067
	Meslek Dersi Öğretmeni	3,96	1,12		
	Diğer	4,32	0,58		
Profesyonel Üretim	Kültür Dersi Öğretmeni ¹	2,49	1,33	3,447	0,035*
	Meslek Dersi Öğretmeni ²	3,02	1,27		
	Diğer ³	3,18	1,18		
Gizlilik ve Güvenlik	Kültür Dersi Öğretmeni	3,55	1,06	2,738	0,068
	Meslek Dersi Öğretmeni	3,97	1,05		
	Diğer	4,02	0,92		
Sosyal Boyut	Kültür Dersi Öğretmeni	3,07	1,22	0,465	0,629
	Meslek Dersi Öğretmeni	3,26	1,16		
	Diğer	3,09	1,16		

Katılımcıların branşlarına göre Dijital Okuryazarlık Ölçeği, Etik ve Sorumluluk alt boyut, Günlük Kullanım alt boyut, Gizlilik ve Güvenlik alt boyut, Sosyal Boyut alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Katılımcıların branşlarına göre Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler alt boyut, Profesyonel Üretim alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Branşı Meslek Dersi Öğretmeni olan katılımcıların Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler alt boyut puanlarının branşı Kültür Dersi Öğretmeni olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Branşı diğer olan katılımcıların Profesyonel Üretim alt boyut puanlarının branşı Kültür Dersi Öğretmeni olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 12 Katılımcıların eğitim durumlarına göre Dijital Okuryazarlık Ölçeği puanlarının karşılaştırılması- bağımsız örneklem t testi

Değişkenler	Eğitim Durumu	\bar{X}	SS	t	p
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	Lisans	3,73	0,88	-0,034	0,973
	Yüksek Lisans	3,73	0,44		
Etik ve Sorumluluk	Lisans	4,18	0,97	2,028	0,047*
	Yüksek Lisans	3,88	0,61		
Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	Lisans	3,62	1,1	-0,186	0,853
	Yüksek Lisans	3,65	0,64		
Günlük Kullanım	Lisans	3,96	1,03	-0,841	0,404
	Yüksek Lisans	4,09	0,66		
Profesyonel Üretim	Lisans	2,96	1,32	1,476	0,142
	Yüksek Lisans	2,56	1,14		
Gizlilik ve Güvenlik	Lisans	3,79	1,14	-2,457	0,015*
	Yüksek Lisans	4,09	0,34		
Sosyal Boyut	Lisans	3,13	1,23	-0,992	0,326
	Yüksek Lisans	3,33	0,91		

* $p<0,05$

Katılımcıların eğitim durumlarına göre Etik ve Sorumluluk alt boyut, Gizlilik ve Güvenlik alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Eğitimi lisans olan katılımcıların Etik ve Sorumluluk alt boyut puanlarının eğitimi yüksek lisans olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Eğitimi yüksek lisans olan katılımcıların Gizlilik ve Güvenlik alt boyut puanlarının eğitimi lisans olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların eğitim durumlarına göre Dijital Okuryazarlık Ölçeği, Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler alt boyut, Günlük Kullanım alt boyut, Profesyonel Üretim alt boyut, Sosyal Boyut alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Yapılan araştırma sonucunda,

Katılımcıların yaş dağılımları incelendiğinde, %9'unun 20-30, %27,1'inin 31-40, %27,8'inin 41-50, %36,1'inin 51 ve üzeri olduğu görülmektedir. Katılımcıların %51,4'ünün kadın, %48,6'sının erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların %78,5'inin evli, %21,5'inin bekar olduğu görülmektedir. Katılımcıların kıdemleri incelendiğinde, %15,3'ünün 10 yıl ve altı, %22,2'sinin 11-15 yıl, %20,8'inin 16-20 yıl, %41,7'sinin 21 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. Katılımcıların branşları incelendiğinde, %31,9'unun Kültür Dersi Öğretmeni, %47,2'sinin Meslek Dersi Öğretmeni, %20,8'inin diğer olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde, %81,3'ünün lisans, %18,8'inin yüksek lisans olduğu görülmektedir.

Katılımcıların yaşlarına göre Dijital Okuryazarlık Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Yaşı 20-30 olan katılımcıların Dijital Okuryazarlık Ölçeği puanlarının yaşı 41-50 ve 51 ve üzeri olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre Dijital Okuryazarlık Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Katılımcıların medeni durumlarına göre Dijital Okuryazarlık Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Bekar katılımcıların Dijital Okuryazarlık Ölçeği puanlarının evli katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların kıdemlerine göre Dijital Okuryazarlık Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Kıdemi 10 yıl ve altı olan katılımcıların Dijital Okuryazarlık Ölçeği puanlarının kıdemi 11-15 yıl 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların branşlarına göre Dijital Okuryazarlık Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Katılımcıların eğitim durumlarına göre Dijital Okuryazarlık Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

5.2. Tartışma

Bu çalışma sonucunda araştırmaya katılan bekar ve kıdemi az olan eğitimcilerin dijital okuryazarlıklarının diğer bireylere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılabilir. Araştırmaya konu olan meslek grubu kariyerinin başında emek harcamaya isteklidir. Dijitalleşen dünyaya karşı uyum noktasında yaşa bağlı olarak daha az çaba görülür. Anket çalışmasını uygularken 30 yıldan daha fazla kıdeme sahip bireyler basılı materyal üzerinden soruları cevaplamayı yeğlemiştir. Dijital okuryazarlıklarını mesleki anlamda değil ama bireysel güvenliklerini sağlama noktasında (kişisel bilgilerin güvenliği, dijital hırsızlığa karşı korunma v.d.) önemsemektedirler.

5.3. Öneriler

Eğiticilerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek için bu konuda ihtiyacın doğması ile başlar. Bireyler sanal dünyada basit düzeyde işleri yapabildikleri için dijital dünyada yer almaya devam etmektedirler. Dijital dünyada karşılaştıkları herhangi bir olumsuz durum da kaçınma davranışını getirmektedir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini artırmak için online platformlar aracılığıyla dijital içerikler verilebilir ve bu içerikler ders içeriğine eklenebilir. Geliştirmek için öğretmen yetiştiren kurumlarda ilgili ders içeriklerinin revize edilmesi, gerekirse yeni derslerin programa alınması, sektörel bazda değişim ve dönüşüm ile öğretmenlerin dijital yeterlilikleri artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ala-Mutka, K. (2011). Mapping Digital Competence:Towards a Conceptual Understanding. Seville (Spain) : Joint Research Centre: Institute for Prospective Technological Studies .
- Almås, A. G., & Krumsvik, R. (2007). Digitally literate teachers in leading edge schools in Norway. Journal of In-service Education , 479-497.
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2009). Assessing digital competence in secondary education -Issues, models and instruments. Issues in information and media literacy: education, practice and pedagogy, 153-172.
- Cambridge Dictionary. (2018). <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/digital> adresinden alındı
- Chetty, K., Qigui, L., Gcora, N., Josie, J., Wenwei, L., & Fang, C. (2017). Bridging the digital divide: measuring digital literacy. (Kiel Institute for the World Economy, Dü.) Economics Discussion Papers
- Hague, C., & Payton, S. (2010). Digital literacy across the curriculum. London: Futurelab.
- Hobbs, R. (2010). Digital and Media Literacy:A Plan of Action. Washington, D.C: The Aspen Institute.
- Hockly, N. (2012). Technology for the Language Teacher: Digital Literacies. ELT Journal, 106-112.
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. Media, Culture & Society, 33(2), 211-221.
- Köşker, C., (2023), Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Beceri Yeterlilik Düzeyleri Kırşehir Örneği, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(1), 344-371
- Martin, A. (2009). Digital Literacy for the Third Age: Sustaining Identity in an Uncertain World. eLearning Papers(12), 1-15.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? Computers & Education, 1065– 1078.
- Shao, A. T. (2002). Marketing Research: An Aid to Decision Making, Cincinnati, Ohio: South-Western/Thomson Learning.

SESSİZLİĞİN ORTAK DİLİ LİSE DÜZEYİ ETWINING PROJESİ

SERKAN ÖZTÜRK¹⁸⁹

ÖZET

Projenin amacı; Türk İşaret Dili'nin ülkemizde ortak kullanılıp kullanılmadığının tespiti ve Türk İşaret Dili Sözlüğü'nün yeterliliğini sorgulamaktır. Proje kapsamında Türkiye'de bulunan toplam 20 adet özel eğitim meslek lisesinin tamamı çalışmaya katılmıştır. Her okuldan 2 öğrenci (14-19 Yaş aralığında) ve 1 öğretmen katılımı alınmıştır. Öğretmen öğrencilere görsel sunum ile 50 kelimeyi sırasıyla göstererek ve seslendirerek, öğrencilere yönelmiş ve öğrencilerden gelen yanıtları video kaydına almıştır. Alınan video çekimleri incelenmiş ve öğrencilerin verdiği cevaplar 4 kategoride (DOĞRU, YANLIŞ, FARKLI GÖSTERDİ ve GÖSTEREMEDİ) değerlendirilmiştir. Daha sonra katılımcılar bölgesel olarak değerlendirilmiştir. Videolar incelendikçe farklı yörelerde farklı kelimelere farklı işaretlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. İşaret dili kullanıcılarının farklı işaret kullanımları dilin içindeki şive farklılıkları gibi düşünülebilir. Projemizde bu konunun da değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu durum Türk İşaret Dili'nin zenginliği ve derinliği noktasında bir değerlendirmedir. Günlük yaşamımıza katılan yeni kavramların baskın işaret dili kullanıcısı veya yöresel kullanıcıların geneli tarafından kullanıldığı için diğer kullanıcılar tarafından da kabullenildiğini göstermiştir. Ayrıca resmî olmayan platformlardan yayınlanan işaretlerin kullanıldığına şahit olunmuştur. Bu kavramlar, ülke genelinde kullanılan bir ifade olmaktan çok, kendi aralarında tutarlılık göstermeyip lokal kalmaktadır. Ülke genelinde kullanılan bir ifade olamamaktadırlar. Millileştirilmiş bir işaret dilinin oluşturulmasında bu farklı kullanımların göz önünde bulundurulması son derece önemlidir. Proje ile Türk İşaret Dili'nin ülke genelinde ortak kullanımı ile ilgili gerçeğin ortaya çıkarılması ve Türk İşaret Dili Sözlüğü'nün geliştirilmesi konularına dikkat çekmesi açısından son derece önemlidir. Dilin yaşayan bir unsur olduğu gerçektir. Bu nedenle Türk İşaret Dili'nin de güncel gelişmelere cevap verebilir nitelikte olması bir zorunluluktur. Teknolojik gelişmeler ile sosyo-kültürel hayatta ortaya çıkan yeni kavramlar; işaret dili ile anlatılabilir ve her özel eğitim işaret dili kullanıcısına ulaştırılabilir nitelikte olmalıdır. Ülke genelinde kullanılmayan ifadeler, millî bir dil olma özelliğinin açık ihlalidir. Türk İşaret Dili'nin temiz ve güzel kullanımıyla ilgili olarak işitme engelliler okullarına Türk İşaret Dili Dersi ile Diksiyon ve Konuşma Terapisi derslerinin konulması bir gerekliliktir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde var olan veya bu sözlüğe yeni girecek her kavramın işaret dili anlatımı da eş zamanlı yayımlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Türk İşaret Dili, Türk İşaret Dili Sözlüğü, Özel Eğitim

¹⁸⁹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, serkanozturk52@hotmail.com.tr

SESSİZLİĞİN ORTAK DİLİ LİSE DÜZEYİ ETWINING PROJESİ

Serkan ÖZTÜRK¹⁹⁰

ÖZET

Projenin amacı; Türk İşaret Dili'nin ülkemizde ortak kullanılıp kullanılmadığının tespiti ve Türk İşaret Dili Sözlüğü'nün yeterliliğini sorgulamaktır. Proje kapsamında Türkiye'de bulunan toplam 20 adet özel eğitim meslek lisesinin tamamı çalışmaya katılmıştır. Her okuldan 2 öğrenci (14-19 Yaş aralığında) ve 1 öğretmen katılımı alınmıştır. Öğretmen öğrencilere görsel sunum ile 50 kelimeyi sırasıyla göstererek ve seslendirerek, öğrencilere yönelmiş ve öğrencilerden gelen yanıtları video kaydına almıştır. Alınan video çekimleri incelenmiş ve öğrencilerin verdiği cevaplar 4 kategoride (DOĞRU, YANLIŞ, FARKLI GÖSTERDİ ve GÖSTEREMEDİ) değerlendirilmiştir.

Proje ile Türk İşaret Dili'nin ülke genelinde ortak kullanımı ile ilgili gerçeğin ortaya çıkarılması ve Türk İşaret Dili Sözlüğü'nün geliştirilmesi konularına dikkat çekmesi açısından son derece önemlidir. Dilin yaşayan bir unsur olduğu gerçektir. Bu nedenle Türk İşaret Dili'nin de güncel gelişmelere cevap verebilir nitelikte olması bir zorunluluktur. Teknolojik gelişmeler ile sosyo-kültürel hayatta ortaya çıkan yeni kavramlar; işaret dili ile anlatılabilir ve her özel eğitim işaret dili kullanıcılarına ulaştırılabilir nitelikte olmalıdır. Ülke genelinde kullanılmayan ifadeler, millî bir dil olma özelliğinin açık ihlalidir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde var olan veya bu sözlüğe yeni girecek her kavramın işaret dili anlatımı da eş zamanlı yayımlanmalıdır.

Anahtar kelimeler: Türk İşaret Dili, Türk İşaret Dili Sözlüğü, Özel Eğitim

THE COMMON LANGUAGE OF SILENCE ETWINNING PROJECT AT HIGH SCHOOL LEVEL

ABSTRACT

The aim of the project is to determine whether Turkish Sign Language is commonly used in our country and to question the adequacy of the Turkish Sign Language Dictionary. Within the scope of the project, all 20 special education vocational high schools in Turkey participated in the study. From each school, 2 students (between the ages of 14-19) and 1 teacher participated. Each teacher read 50 words to his/her students respectively and showed them in writing. The responses from the students were recorded as videos. The video recordings were analyzed and the answers given by the students were evaluated in 4 categories : TRUE, FALSE, SHOWN DIFFERENTLY and NO ANSWER.

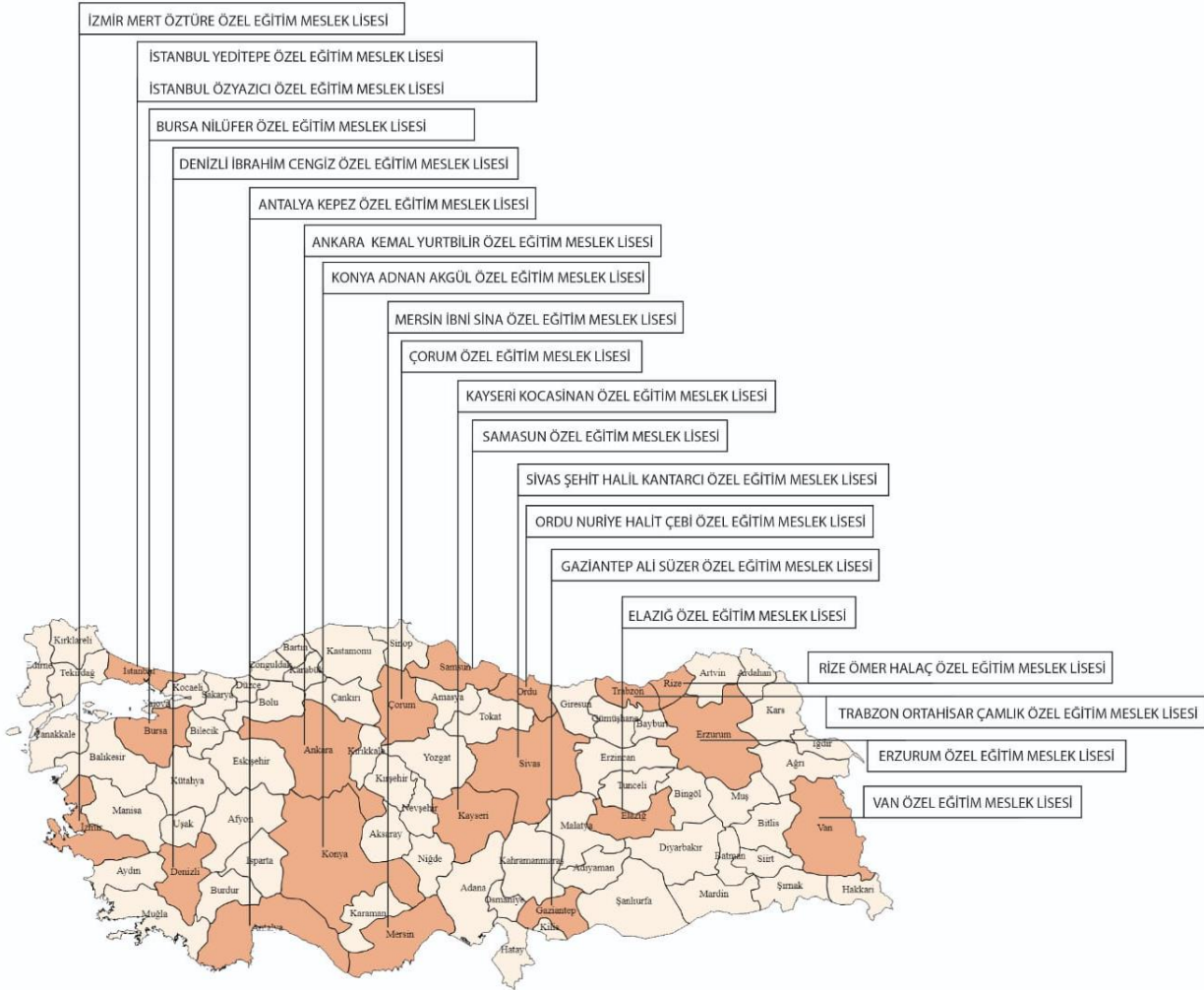
The project is extremely important in terms of revealing the truth about the common use of Turkish Sign Language throughout the country and drawing attention to the development of the Turkish Sign Language Dictionary. Language is a living phenomenon. For this reason, it is a necessity for Turkish Sign Language to be able to respond to current developments. New socio-cultural concepts emerge with technological developments. These concepts should be explained in sign language and delivered to every special education user who uses sign language. Expressions used only in certain regions of the country are an obstacle to being a national language. Concepts and

¹⁹⁰ Öğretmen, Altınordu Nuriye Halit Çebi Özel Eğitim Meslek Lisesi, Ordu, serkanozturk52@hotmail.com.tr

expressions that already exist in the dictionary of the Turkish Language Association or sign language expression for those who will enter this dictionary should be published simultaneously.

Keywords:Turkish Sign Language, Turkish Sign Language Dictionary, Special Education

GİRİŞ



Tablo 1. Türkiye geneli katılımcıların dağılımı

Proje kapsamında Türkiye’de bulunan toplam 20 adet özel eğitim meslek lisesinin tamamı çalışmaya katılmıştır. Her okuldan 2 öğrenci (14-19 Yaş aralığında) ve 1 öğretmen katılımı alınmıştır. Öğretmen öğrencilere görsel sunum ile 50 kelimeyi sırasıyla göstererek ve seslendirerek, öğrencilere yönelmiş ve öğrencilerden gelen yanıtları video kaydına almıştır. Alınan video çekimleri incelenmiş ve öğrencilerin verdiği cevaplar 4 kategoride (DOĞRU, YANLIŞ, FARKLI GÖSTERDİ ve GÖSTEREMEDİ) değerlendirilmiştir.

Değerlendirme yapılırken ilk basamakta genel daha sonra ikinci basamakta bölgesel incelemeye karar verilmiştir. Değerlendirme, kelimelerin kullanımında ortaklık ve bölgesel farklılıklar çerçevesinde yapılmıştır.

YÖNTEM

1.1. GENEL DEĞERLENDİRME



Tablo 2. Türkiye Geneli 50 Kelime Çalışması Pasta Grafiği

20 Okul, 20 Öğretmen, 40 Öğrenci ile yapılan çalışmada toplam tekrar ile öğrencilere 2000 kelime yönlendirilmiş ve yukarıda gösterilen pasta grafiği oluşturulmuştur. Grafik incelendiğinde;

- Öğrencilerin 1030 doğru cevap verdikleri buna karşın yanlış ve gösterilemeyenler birlikte değerlendirildiğinde 806 kelimenin ise hatalı gösterildiği veya hiç gösterilmediği görülmektedir. Bu durum projemizin çıkış noktası olan Türkiye’de işaret dilinin ortak kullanımı noktasında temel bir sıkıntı olduğu gerçeğini kanıtlamaktadır.
- Doğru sayısına bakıldığında belli bir ortak kullanımın varlığı kesinlikle vardır. Fakat bu düzeyin geliştirilmesi gerekmektedir. Milli bir işaret dili ifadesi kullanımı için doğru oranının yükseltilmesi zorunludur.

SONUÇ ve ÖNERİ

Dilin yaşayan bir unsur olduğu gerçektir. Bu nedenle Türk İşaret Dilinin de güncel gelişmelere cevap verebilir nitelikte olması bir zorunluluktur. Teknolojik gelişmeler ile sosyo-kültürel hayatta ortaya çıkan yeni kavramlar; işaret dili ile anlatılabilir ve her işaret dili kullanıcılarına ulaştırılabilir nitelikte olmalıdır. Bununla beraber her kuruma kendi görev alanında işitme engelli birey istihdamı veya işitme engelli bireye hizmet sunma sorumluluğu oluşmuş ise kendi görev alanıyla ilgili tedbirleri almaktadır. Fakat kurumlarda bu konuyla ilgili yetişmiş personellerin istihdamı ve konuya hakimiyetleri için geçen süre dikkate alındığında ; personellerin yeni kavramlar konusunda sıkıntıya düştükleri aşikardır. İşaret dili uzmanının görev ve sorumluluk bilincinden doğan bir refleksle oluşturmaya gayret ettiği yeni işaretlerin, bir otoritenin kontrolünden geçmesi de son derece önemlidir. Ülke genelinde kullanılmayan ifadeler, millî bir dil olma özelliğinin açık ihlalidir. Bu

amaçla Türk İşaret Dilini güncel tutabilen ve yeni kavramları ulusal düzeyde sunabilen bir otoritenin oluşturulması elzemdir.

Önerimiz odur ki; Türk Dil Kurumu ve Milli Eğitim Bakanlığı koordinasyonunda , resmî bir Türk İşaret Dili komisyonunun oluşturulmasıdır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde var olan veya bu sözlüğe yeni girecek her kavramın işaret dili anlatımı da eş zamanlı yayımlanmalıdır.

1.2. BÖLGESEL DEĞERLENDİRME

İşaret dili kullanıcılarının farklı işaret kullanımları dilin içindeki şive farklılıkları gibi düşünülebilir. Projemizde bu konunun da değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu durum Türk İşaret Dili'nin zenginliği ve derinliği noktasında bir değerlendirmedir. Bu amaçla ülkemizdeki coğrafi bölgelere göre katılımcı okullar aşağıdaki gibi gruplandırılmıştır.

Marmara Bölgesi BURSA Nilüfer Özel Eğitim Meslek Lisesi İSTANBUL Yeditepe Özel Eğitim Meslek Lisesi İSTANBUL Özyazıcı Özel Eğitim Meslek Lisesi	Farklı İşaret ile Gösterilen Kelimeler Alay etmek, Ankara, aramak, dakika, damat, değer, hoşlanmak, itiraf, kaybolmak, meclis, merkez, nisan, orman, öğrenmek, sevgili, televizyon
İç Anadolu Bölgesi ANKARA Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Meslek Lisesi KONYA Adnan Akgül Özel Eğitim Meslek Lisesi KAYSERİ Kocasinan Özel Eğitim Meslek Lisesi SİVAS Şehit Halil Kantarcı Özel Eğitim Meslek Lisesi	Farklı İşaret ile Gösterilen Kelimeler Alışmak, aramak, çorap, dakika, damat, ezberlemek, genç, gümüş, hoşlanmak, imrenmek, itiraf, kaç, kağıt, litre, meclis, merkez, mükemmel, olmaz, orman, otogar, öğrenmek, örnek, ruh, saçma, tarih, traktör, yılan
Ege Bölgesi İZMİR Mert Öztüre Özel Eğitim Meslek Lisesi DENİZLİ İbrahim Cengiz Özel Eğitim Meslek Lisesi	Farklı İşaret ile Gösterilen Kelimeler Damat, değer, gri, gümüş, hoşlanmak, imrenmek, itiraf, kaç, kağıt, meclis, merkez, sayı, tahmin, tam

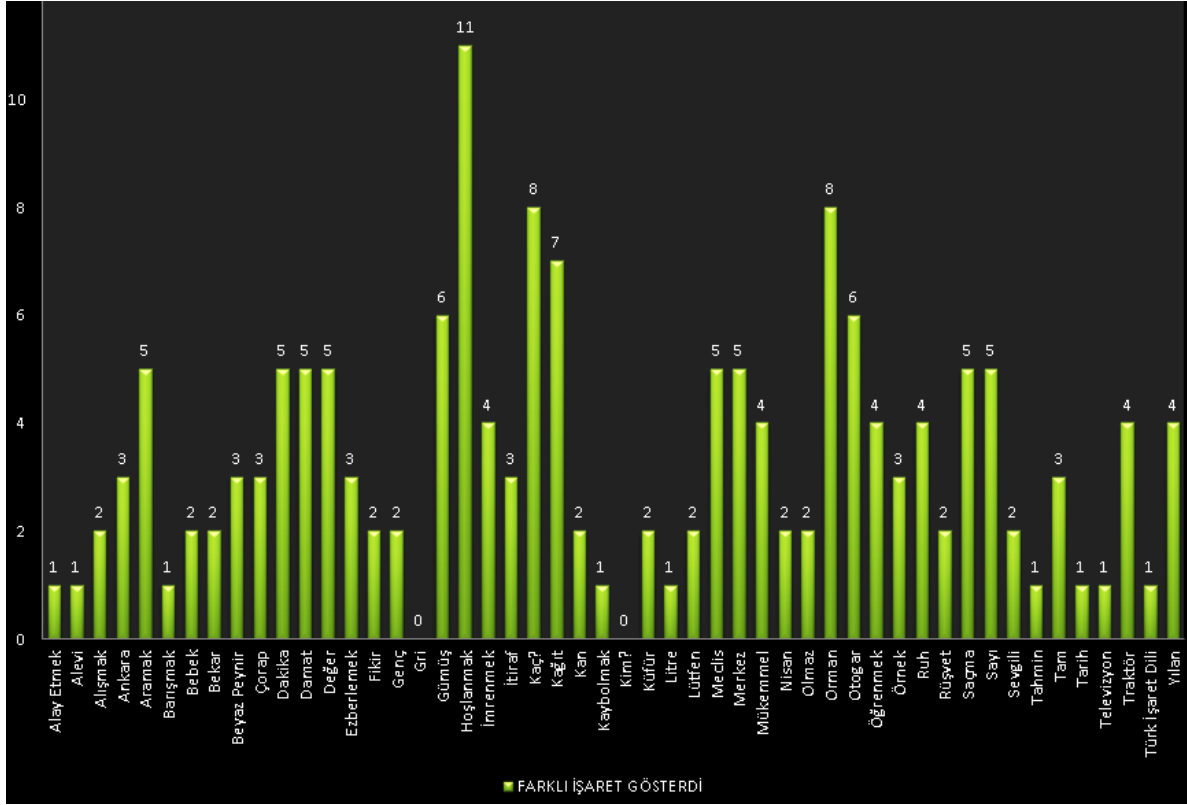
<p>Akdeniz Bölgesi</p> <p>ANTALYA Kepez Özel Eğitim Meslek Lisesi MERSİN İbni Sina Özel Eğitim Meslek Lisesi</p> <p>Güneydoğu Anadolu Bölgesi</p> <p>GAZİANTEP Ali Süzer Özel Eğitim Meslek Lisesi</p>	<p>Farklı İşaret ile Gösterilen Kelimeler</p> <p>Alevi, alışmak, bebek, bekar, dakika, ezberlemek, fikir, hoşlanmak, imrenmek, kaç, kağıt, kan, mükemmel, orman, otogar, öğrenmek, saçma, sayı, sevgili, tam, yılan</p>
--	--

<p>Doğu Anadolu Bölgesi</p> <p>ERZURUM Erzurum Özel Eğitim Meslek Lisesi ELAZIĞ Elazığ Özel Eğitim Meslek Lisesi VAN Van Özel Eğitim Meslek Lisesi</p>	<p>Farklı İşaret ile Gösterilen Kelimeler</p> <p>Ankara, aramak, beyaz peynir, fikir, hoşlanmak, imrenmek, kaç, küfür, lütfen, mükemmel, nisan otogar, öğrenmek, rüşvet, saçma, sayı, tam, traktör, yılan</p>
---	--

<p>Karadeniz Bölgesi</p> <p>ÇORUM Çorum Özel Eğitim Meslek Lisesi ORDU Nuriye Halit Çebi Özel Eğitim Meslek Lisesi SAMSUN Samsun Özel Eğitim Meslek Lisesi RİZE Ömer Halaç Özel Eğitim Meslek Lisesi TRABZON Ortahisar Çamlık Özel Eğitim Meslek Lisesi</p>	<p>Farklı İşaret ile Gösterilen Kelimeler</p> <p>Ankara, barışmak, beyaz peynir, çorap, değer, gümüş, hoşlanmak, kaç, kağıt, kan, küfür, lütfen, meclis, merkez, olmaz, orman, otogar, öğrenmek, örnek, ruh, saçma, sayı, Türk İşaret Dili</p>
--	---

Tablolar incelendiğinde;

- Bazı kelimelerin yöreden yöreye kullanım farklılıkları olduğu kesin olarak görülmektedir.
- 50 kelimelik bir çalışmada en fazla farklılık gösteren ilk beş kelime hoşlanmak, orman, kaç?, kağıt ve otogar olarak tespit edilmiştir.



Tablo 3. Bölgesel 50 Kelime Çalışmasında Farklı Gösterilen kelimeler

SONUÇ ve ÖNERİ

Elde edilen verilere göre; farklı yörelerde farklı kelimelere farklı işaretlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Günlük yaşamımıza katılan yeni kavramların baskın işaret dili kullanıcıları veya yöresel kullanıcıların geneli tarafından kullanıldığı için diğer kullanıcılar tarafından da kabullenildiğini göstermiştir. Ayrıca resmî olmayan platformlardan yayınlanan işaretlerin kullanıldığına şahit olunmuştur. Bu kavramlar, ülke genelinde kullanılan bir ifade olmaktan çok, kendi aralarında tutarlılık göstermeyip lokal kalmaktadır. Ülke genelinde kullanılan bir ifade olamamaktadırlar.

Önerimiz odur ki; Millileştirilmiş bir işaret dilinin oluşturulmasında bu farklı kullanımların göz önünde bulundurulması son derece önemlidir. Türk İşaret Dili'nin temiz ve güzel kullanımıyla ilgili olarak işitme engelliler okullarına Türk İşaret Dili Dersi ile Diksiyon ve Konuşma Terapisi derslerinin konulması bir gerekliliktir. Gelecekte umudumuz; bu öğrencilerimizin dünyada akranlarıyla ve dahi aynı kaderi paylaştıklarıyla, iletişim kurabilecek eğitime sahip olmalarını sağlayabileceğimizdir.

KAYNAKÇA

Türk İşaret Dili Sözlüğü. (2015). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Gazi Merkezi Eğitim Merkezi Matbaası (2. Baskı), Ankara

Sömen O. (2022). *Türk Sağır ve İşitme Engelli Halk Bilimi* . Doktora Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul

Sömen, O. "Türk Sağır ve İşitme Engellilerde İletişim Olgusu". Premium E-Journal of Social Sciences. Cilt 7 Sayı 27 (2023): <https://doi.org/10.37242/pejoss.4362>

ORTAOKULDA GÖREV YAPAN BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA KARŞILAŞTIĞI SORUNLARIN TESPİTİ

SEVİLAY ŞAHİN¹⁹¹, AYŞE CEYLAN ŞİMŞEK¹⁹²

ÖZET

Bu araştırmanın amacı kaynaştırma eğitiminde aktif rol oynayan öğretmenlerin sorunlarını ortaya koymak ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda branş öğretmenleriyle yapılan görüşmelerle kaynaştırma öğrencilerinin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları sorunları tespit etmek ve en asgari düzeye indirmek hedeflenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına bakarak diğer okullarımızda çalışan branş öğretmenlerine de örnek olması açısından önemli bir çalışmadır. Araştırmada ortaokulda görev yapan ve sınıfında en az bir kaynaştırma öğrencisi bulunan branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunları incelemek için nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" yöntemine göre oluşturulmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında, ortaokulda branş öğretmeni olma ve sınıfında en az bir tane özel gereksinimli öğrencisi olma gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Verileri toplamak için her branştan seçilen toplamda 10 öğretmen ile (Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, müzik, görsel sanatlar, yabancı dil, beden eğitimi ve spor, bilişim teknolojileri, din kültürü ve ahlak bilgisi) yüz yüze görüşme yapılarak veri toplanmıştır. Branş öğretmenleri ile yapılan görüşme sonucunda elde edilen verilere betimsel analiz uygulanarak ana temalar belirlenmiştir. Branş öğretmenleri ile yüz yüze görüşme yapılarak veri toplanmış ve bu veriler analiz edilmiştir. Bu görüşme sonucunda elde edilen veriler beş ana tema altında incelenmiştir. Bu ana temalar; kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf mevcudunun kalabalık olması, kaynaştırma öğrencisinin sınıfındaki diğer öğrenciler tarafından kabul görmemesi, branş öğretmenin kaynaştırma uygulamaları konusundaki bilgi eksikliği, kaynaştırma öğrencisinin eğitiminde kullanılacak materyal eksikliği ve öğretmen - aile işbirliğinin yetersiz olmasıdır. Öğretmenler büyük çoğunluğu sınıf mevcudunun kalabalık olması ve kaynaştırma öğrencilerinin sınıf mevcuduna bakılmadan plansız bir şekilde dağıtılmasından rahatsız olduklarını belirtmişler. Kaynaştırma öğrencisinin diğer arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim kuramaması arkadaşları tarafından kabul görmemesi ve akran zorbalığından bahsedilmiştir. Ayrıca sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan branş öğretmenin etkin bir sınıf yönetimi sağlayabilmesi için yöntem ve teknikleri bilmesi üzerinde durulmuştur. Branş öğretmenleri sınıf kontrolü ve zaman yönetimi konusunda sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Diğer taraftan kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıfta eğitim materyallerinin yetersiz olması ve fiziksel ortamın bu öğrenciler için uygun halde olmadığı vurgulanmıştır. Diğer sorun ise veli-öğretmen işbirliğinin yeterli olamamasıdır. Ailenin öğretim sürecine dahil olmaması, öğrencinin okulda öğrendiklerini evde desteklenmemesi, özel eğitim konusunda bilinçsiz olması gibi sorunlardan bahsedilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Anahtar kelimeler : Kaynaştırma uygulamaları , Özel eğitim

¹⁹¹ Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi, ssahin@gantep.edu.tr

¹⁹² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ayse_ceylan@hotmail.com

ORTAOKULDA GÖREV YAPAN BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA KARILAŞTIKLARI SORUNLARIN TESPİTİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİN GELİŞTİRİLMESİ

Sevilay ŞAHİN¹, Ayşe Ceylan ŞİMŞEK²

ÖZET

Bu araştırma kaynaştırma uygulamalarında aktif rol oynayan ve ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve bu yaşanan sorunlara çözüm önerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinin merkez ilçesi olan Şahinbey'de bulunan toplamda 70 öğretmen oluşturmuştur. Branş öğretmenleri amaçlı örnekleme yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" yöntemine göre belirlenmiştir.

Çalışma kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunun tespiti ve çözüm önerileri daha ayrıntılı olarak değerlendirilmesi için iki aşamalı olarak ilerlemiştir. İlk aşamada kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. tespit edilmiştir. İkinci aşamada ise sorunun kaynağına inilmiş ve çözüm önerileri geliştirilmiştir. Daha ayrıntılı verileri toplamak için literatür taranmış ve uzman görüşüne dayalı olarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Yüz yüze ve online olarak görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler ile kaynaştırma uygulamalarına yönelik sorunların kaynağı, nasıl ve kim tarafından çözüme ulaşılacağı sorulmuştur ve bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonucunda branş öğretmenleri, çoğunluğunun kendilerini kaynaştırma uygulamalarında yetersiz gördüklerine, sınıf mevcutlarının kalabalık olduğuna, eğitim materyallerinin eksik olduğuna, veli-öğretmen işbirliğinin yetersiz olduğuna ve kaynaştırma öğrencisinin diğer arkadaşları tarafından dışlandığına yönelik görüş bildirmiştir. Bu sorunların çözümü için ise kaynaştırma uygulamalarında Milli Eğitim Müdürlükleri, okul idaresi, okul rehberlik servisi, özel eğitim öğretmeni ve aile ile işbirlikçi olarak çalışılmasına, aileler ile sürekli iletişim içinde olunmasına, lisans eğitimindeki teorik ve uygulamalı derslerin sayılarının arttırılmasına, ailelere kaynaştırma eğitimiyle ilgili bilgilendirici seminerler düzenlenmesine, kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıfın sınıf mevcudunun sayı olarak daha az tutulması gerektiğine, kaynaştırma öğrencisinin arkadaşları tarafında kabul görmesi için sınıf arkadaşlarına dönem başında bilgilendirme ve empati çalışmalarının yapılmasına dair önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Branş Öğretmeni, Kaynaştırma Uygulamaması

DETERMINATION OF THE PROBLEMS FACED BY BRANCH TEACHERS WORKING IN SECONDARY SCHOOLS IN INCLUSION PRACTICES AND DEVELOPMENT OF SOLUTION SUGGESTIONS

ABSTRACT

This study was conducted to determine the opinions of branch teachers who play an active role in inclusion practices and work in secondary schools about the problems they experience in inclusion

practices and to develop solutions to these problems. Phenomenology (phenomenology) design, one of the qualitative research methods, was used. The study group consisted of a total of 70 teachers in Şahinbey, the central district of Gaziantep province in the 2023-2024 academic year. Subject teachers were determined according to the “criterion sampling” method, one of the purposeful sampling methods.

The study proceeded in two stages in order to identify the problem experienced in mainstreaming practices and to evaluate the solution suggestions in more detail. In the first stage, the problems experienced in mainstreaming practices were analyzed using the content analysis technique. was identified. In the second stage, the source of the problem was investigated and solution suggestions were developed. In order to collect more detailed data, the literature was reviewed and a semi-structured interview form was prepared based on expert opinion. Face-to-face and online interviews were conducted. Through the interviews, the source of the problems related to mainstreaming practices, how and by whom the problems would be solved were asked and the findings were obtained.

As a result of the research, the branch teachers reported that the majority of them considered themselves inadequate in mainstreaming practices, the class sizes were crowded, educational materials were lacking, parent-teacher cooperation was insufficient, and mainstreaming students were excluded by their peers. In order to solve these problems, they suggested that the National Education Directorate, school administration, school guidance service, special education teacher and family should work in cooperation in mainstreaming practices, families should be in constant communication, the number of theoretical and practical courses in undergraduate education should be increased, informative seminars should be organized for families about mainstreaming education, the class size of the class in which the mainstreaming student is located should be kept lower in number, and information and empathy studies should be carried out at the beginning of the semester for the classmates to be accepted by the classmates of the mainstreaming student.

Keywords: Special Education, Subject Teacher, Inclusion Implementation

GİRİŞ

Eğitim, insanın doğumuyla başlayıp ölümüne kadar devam eden bir süreçtir. Bu süreçte bireyde istendik yönde davranışların oluşturulması amaçlanmaktadır. Fakat bu davranış değişikliği her bireyde aynı olmamaktadır. Çünkü her birey zihinsel, bedensel ve duygusal olarak aynı şekilde dünyaya gelmez. Bireysel farklılıklar olması eğitim sürecinde öğrenme farklılıkları olarak ortaya çıkmaktadır. Bu öğrenme farklılıklarını en aza indirmek için eğitim öğretim sürecinde akranlarından beklenenin dışında farklılık gösteren çocuklar özel bir eğitime gereksinim duyarlar. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde özel gereksinimi olan çocuklar, “özel eğitime ihtiyacı olan birey” terimi altında ” çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey olarak tanımlanmaktadır (meb, 2006, s. 2). Özel eğitim, bireysel farklılıkları temel alarak bireyin engel türüne veya yeteneğine yönelik verilen eğitim olması sebebiyle büyük önem arz etmektedir. Özel eğitim; özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim Ataman’a (2003) göre özel eğitim; akranlarından farklı ve özel

gereksinimi olan, yeteneklerini en üst seviyeye çıkarmayı sağlayan, yetersizliğini ez aza indirgeyen, bireyin kendisine yeter hale gelmesini sağlayan, sosyalleşmesini ve bağımsız bir birey olmasını destekleyen eğitimidir. (Sucuoğlu, 2006).

Eğitim fırsatlarından eşit oranda yararlanmak toplumdaki tüm bireylerin hakkıdır. Özel gereksinimi olan öğrencilerin de sosyal ve akademik becerilerini geliştirme, günlük yaşantılarını devam ettirebilme ve eğitimden yararlanma hakkı vardır. Bu bireylerin akranlarıyla aynı ortamda eğitim görmeleri, gereksinim duydukları beceri ve gereksinimleri karşılamaları, toplumla kaynaşmalarında daha etkili olacaktır (Gök, 2013). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2000), kaynaştırma kavramı ilk defa ilkeleri ve ölçütleriyle ayrı bir bölüm halinde ele alınarak tanımlanmıştır. Bu yönetmeliğin 67. Maddesinde kaynaştırma “özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır.” Şeklinde tanımlanmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2008).

Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler, yetersizliği olmayan akranları ile aynı sınıfta eğitim görürlerken kayıtlı buldukları okulda uygulanan eğitim programını takip ederler. Okullarda kaynaştırma yoluyla eğitim alacak öğrencilerin bir sınıfta en fazla iki öğrenci olacak şekilde eşit olarak dağılımı sağlanır.

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında, okul yönetimi, sınıf öğretmeni, okul psikolojik danışmanı, özel eğitim öğretmeni, özel eğitime ihtiyacı olan birey ve özel eğitime ihtiyacı olan bireyin ailesinin yapacağı işbirliği büyük önem arz etmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006). Ayrıca özel eğitime ihtiyacı olan bireye sunulacak fiziksel ortam ve bireyselleştirilmiş eğitim programları da kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yer alan önemli öğeler arasındadır. Kargın'a (2004) göre okul yönetimi; özel eğitime ihtiyacı olan bireyi kabul eden, bu birey için gerekli fiziksel düzenlemeler ve materyali sağlayan, bireye ve öğretmenine gerekli öğrenme ve uygulama ortamı sunan tutumlar sergilemelidir. Okul yönetimi, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının etkili ve verimli yürütülebilmesi için öğretmenin ihtiyaç duyduğu hizmet içi eğitim ve seminere katılmasını sağlamalı, gerekli ortamı oluşturup materyal ihtiyacını gidermeli ve özel eğitime ihtiyacı olan bireyle ilgili olan diğer kişi ve kurumlarla işbirliği yapmalıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006).

Problem Durum

Özel eğitimin ilkelerinden biri olan özel eğitim ihtiyacı olan bireyler sosyal ve fiziki çevreden mümkün olduğu kadar ayrılmadan , toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanıp yürütülmesi amaçlanmıştır. Diğer ilke özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitsel performansları doğrultusunda amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitim görmelerine öncelik verilmesidir. Bu ilkeler doğrultusunda kaynaştırma öğrencisi en az sınırlandırılmış ortamda , akranlarıyla birlikte öğretime devam etmesi amaçlanmıştır. Fakat alan yazın incelendiğinde mevcut ve benzer sorunların devam etmesi sonucu tekrardan kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözümlerine yönelik bu çalışma yapılmıştır. Ancak bu kez kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar veli , sınıf öğretmeni, okul müdürleri gözünden değil de branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesine yönelik yapılan bu çalışma, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik güncel görüşlerinin belirlenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, belirlenen sonuçlardan yola çıkarak yaşanan sorunların çözümüne ışık tutacağı düşünülmektedir.

Problem cümlesi

Ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?

Alt Problemler

1. Ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
2. Ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik çözüm önerileri nelerdir?
3. Ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorun olan sınıf mevcudunun kalabalık olmasına dair görüşleri nelerdir?
4. Ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorun olan materyal eksikliğine dair görüşleri nelerdir?
5. Ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorun olan aile –öğretmen işbirliğinin yetersiz olmasına dair görüşleri nelerdir?
6. Ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorun olan kaynaştırma öğrencisinin diğer arkadaşları tarafından dışlanmasına dair görüşleri nelerdir?
7. Ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorun öğretmen yeterliliğine dair görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Kaynaştırma uygulamalarının verimli bir şekilde gerçekleşmesi için en önemli görev öğrenci ile birebir etkileşimde olan öğretmene düşmektedir . Bu araştırma ise kaynaştırma uygulamalarında ana unsur olan sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik karşılaşılan sorunları öğretmenlerin perspektifinden bakarak mevcut sorunlara yönelik pratik ve uygulanabilir çözüm önerileri geliştirmektir. Geliştirilen çözüm önerileri ile Eğitim politikalarına katkı sağlamak için elde verilen veriler doğrultusunda öneriler sunmaktır. Böylece hem öğretmenin hem de eğitim sisteminin kaynaştırma uygulamalarını iyileştirmeye yönelik önemli bilgiler sunar. Böylece kaynaştırma uygulamalarının kalitesini ve etkinliğini arttırmaya yönelik somut adımlar atmak ve eğitim sisteminde sürdürülebilir iyileştirilmek yapmaktır.

Çalışmanın Önemi

Araştırmadan elde edilen verilerin kaynaştırma eğitimi sürecinde öğretmenlere ve uygulamalara yararlı olacağı; kaynaştırma eğitiminin planlanması, uygulanması ve uygulamadan beklenen başarının artırılmasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkılarak kaynaştırma eğitimi sürecinde yer alan tüm ilgililerde farkındalık oluşturmak, mevcut problemlerin belirlenmesi, uygulamalardaki aksaklıkların saptanması ve çözüm önerileri geliştirilerek etkili bir kaynaştırma eğitimi süreci geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli , çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma , nitel bir çalışma olup , fenomenoloji (olgubilim) çalışması örneğidir. Fenomenoloji (olgubilim) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda tam kavrayamadığımız olguları amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zeminini oluşturur. (Yıldırım ve Şimşek, 2005)

Bu çalışmada sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik kişisel deneyim, düşünceleri ve algıları incelenecek olup görüşmeler bu verileri toplamak için ana araç olarak kullanılacaktır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinde Şehit Adem Yavuz Ortaokulu'nda görev yapan branş öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışma grubu " amaçlı örnekleme yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" yöntemine göre oluşturulmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında , bir ortaokulda branş öğretmeni olma ve sınıfında en az bir tane özel gereksinimli öğrencisi olma gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Araştırmada toplamda 70 öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Nitel fenomenoloji deseninde örneklemin oluşumu özel bir önem taşımaktadır. Bu desende amaçlı örneklem tekniklerinin (Patton, 2020) kullanımı özellikle öne çıkmaktadır. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede önceden belirlenmiş özellikleri taşıyan örneklem grubuyla çalışılır. Söz konusu özelliklere yönelik ölçütler, araştırmayı yapacak kişi veya kişilerce oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 112). Örneklem grubu oluşturulurken dikkate alınan ölçütler, ortaokulda branş öğretmeni olarak görev yapıyor olma ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmasıdır. Ve çalışma grubu araştırma amacından haberdar olan, çalışmaya gönüllü ve istekli ayrıca zaman açısından uygun kolay ulaşılabilen bireyler seçilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacının katılımcıları 2023-2024 eğitim – öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçesi olan Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokulda bulunan 70 adet branş öğretmeni (Türkçe , matematik, fen bilimleri , sosyal bilgiler, müzik ,görsel sanatlar, yabancı dil , beden eğitimi ve spor , bilişim teknolojileri, din kültürü ve ahlak bilgisi) oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı katılımcılara önceden araştırmanın amaçlarına uygun olarak hazırladığı soruları yöneltmektedir. Bununla birlikte, görüşmenin daha derinlemesine gerçekleşebilmesi için sonda sorularından yararlanılabilmekte, bu şekilde daha ayrıntılı veri toplamak amaçlanmaktadır (Glesne, 2012). Buradan hareketle, veri toplamak amacıyla araştırmacılar

tarafından ilgili literatür taranarak ve uzman görüşlerine dayalı olarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır.

Görüşme formu eğitim bilimleri uzmanları tarafından incelenerek kapsam geçerliliği açısından gözden geçirilmiş ve bazı maddeler çıkarılarak ya da eklenerek 5 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu oluşturulmuştur.

Veri toplama sürecinde veriler belirlenen 70 adet her branştan oluşan öğretmeninden 2023-2024 yılları arasında görüşme yapılarak toplanmıştır. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara araştırmaya ilişkin bilgiler verilmiştir. Görüşme sırasında veri kayıplarını önlemek amacıyla, katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ayrıca görüşme sonucunda kayıtların katılımcılar tarafından dinlenebileceği, kayıttaki bazı görüşlerin isteğe bağlı olarak kısmen ya da tamamen çıkarılabileceği belirtilerek ses kayıt cihazının katılımcılar üzerinde yaratabileceği olumsuzluklar önlenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların soruları cevaplandırılmaları için süre sınırlamasına gidilmeyip, tüm sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Görüşme süreleri 10-15 dakika arasında değişmektedir. Görüşmeler aracılığıyla toplanan ses kayıtları yazıya geçirilerek veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin içerik analizine tabi tutularak incelenmesi sıklıkla önerilen bir yaklaşımdır. Bu araştırmaların geniş bir dağılım ve çeşitlilik göstermesi nedeniyle nitel araştırma sonucunda elde edilen verilerin yaratıcı, esnek ve çeşitli tekniklerle analizini gerektirmektedir. Nitel araştırmada verilerin analizinde en sık uygulanan teknikler; betimsel analiz, içerik analizi ve söylem analizidir (Balci, 2013, 40). Bu çalışmada veriler içerik analizi ile çözümlenmiş, kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur (Boyatsiz, 1998; Cresswell, 2007; Strauss ve Corbin, 1990).

Görüşme sırasında tutulan ses kayıtları olduğu gibi metne aktarılmıştır. Bu işlem görüşme yapılan tüm branş öğretmenleri için tekrarlanmıştır. Görüşmede olan her bir soru için ayrı dosyalar açılmış ve ayrı ayrı kodlama yapılmıştır. Görüşlerdeki benzer öğeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak kategorilere isim verilmiştir. Yani elde edilen verilerin analizinde, gruplamalar ifade benzerliğine göre yapılarak veriler karşılaştırmalı olarak analiz edilip yorumlanmıştır. Benzer ifadeler ayrıca belirtilerek bulguların kolay yorumlanması sağlanmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar ve ulaşılan kodlar birbirleriyle sürekli olarak karşılaştırılarak , yorumlanarak ve kavramsallaştırılarak araştırmaya katılımcıların farkında olmadıkları bazı örüntüler ortaya çıkarılmıştır. (Yıldırım ve Şimşek ,2011) Böylece araştırmanın problemine ve maçına bağlı kalınmış , tekrarlı ve gereksiz kodlamalar çıkarılmış ve gerektiğinde yeni kodlamalar eklenmiştir. Bu şekilde derin odaklı veriler elde etmenin araştırmanın güvenilirliğine katkı sağladığı düşünülmektedir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde görüşmeler yoluyla katılımcılardan elde edilen bulguların sunumuna araştırmanın alt soru sıralaması göz önünde bulundurularak yer verilmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin ulaşılan bulgular

“ Kaynaştırma öğrencinizin eğitimi ile ilgili aile ile işbirliği içinde olabiliyor musunuz? Hayır ise aile ile işbirliği içinde olamadığınızda ne tür sorunlara ortaya çıkıyor? Bu tür sorunların çözümü için aile ile neler yapılabilir? Alınan cevaplar kapsamında elde edilen bulgular aşağıda Tablo 1’te sunulmuştur.

Tablo 1. Kaynaştırma Uygulamalarındaki Aile – Öğretmen İşbirliği Değerlendirilmelerini İçeren Öğretmen Görüşleri

Kaynaştırma Uygulamalarındaki Aile – Öğretmen İşbirliği Değerlendirilmelerini İçeren Öğretmen Görüşler	Ailenin Öğrencinin Engeline Kabullenmeme
	Sağlıklı İletişim Halinde Olamama
	Öğrenci İle İlgili Öğrenilmiş Çaresizlik
Veli- Öğretmen İşbirliğinin Yetersiz Olmasına Yönelik Değerlendirilmelerini İçeren Öğretmen Çözüm Önerileri	Veli Seminerlerinin Yapılması
	Velilere Okul Psikolojik Danışmalar Tarafından Destek Sağlanmaması

Tablo 1. incelendiğinde, kaynaştırma uygulamalarında aile ve öğretmenin istenen düzeyde işbirliği içinde olmadığını, sağlıklı iletişim kuramadıklarına ,ailenin öğrenci ile ilgili öğrenilmiş çaresizliğinin olduğuna , veli- öğretmen işbirliğinin yetersiz olmasına yönelik çözüm önerilerinde ise veli seminerlerinin yapılması , velilere okul psikolojik danışmalar tarafından destek sağlanmaması değinilmiştir..

Bu temadaki örnek alıntılar şöyledir;

(Ö1) “ Tam olarak aile ile işbirliği yok. Öğrencinin ailesine ulaşmam gereken zamanda ulaşamıyorum. Bazı aileler zaten çocuğum bir şey öğrenemiyor mantığında. Her şeyi bırakmışlar. Velilere özel eğitim öğretmeni ya da okul rehber öğretmeni aracılığıyla seminerler verilmelidir.

(Ö2) “ Aileler ile işbirliği içinde olamıyorum. Bu konuda çok bilinçsiz. Yasal haklarının neler olduğunu dahi bilmiyorlar. Okulda öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi için ev ödevleri veriyorum. Ödevler yapılmadan geliyorlar.”

(Ö4) “ Ailelere ulaşmak istediğim zaman ulaşamıyorum. Veli toplantıları yapıyorum o zaman bile gelmiyorlar. Okul rehberlik servisi aracılığıyla velilere ulaşmaya çalışıyorum

İkinci alt probleme ilişkin ulaşılan bulgular

“Sizce sınıf mevcutları kaynaştırma öğrencisinin eğitimini aksatmayacak düzeyde mi? Hayırsa kalabalık sınıf mevcutlarının düzenlenmesi için neler yapılabilir? Bu sorunun çözümü için kimden yardım alınabilir? sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Alınan cevaplar kapsamında elde edilen bulgular aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Kaynaştırma Uygulamalarındaki Sınıf Mevcudunun Kalabalık Olmasına Yönelik Değerlendirilmeleri İçeren Görüşler

Tema	Temaya Ait Kodlar
Sınıf Mevcudunun Kalabalık Olmasına Yönelik Değerlendirilmelerini İçeren Öğretmen Görüşleri	Dışarıdan Göç Alması
	Okul Sayısının Az Olması
	Eşit Dağılımının Olamaması
	Zaman yetersizliği
Sınıf Mevcudunun Kalabalık Olmasına Yönelik Değerlendirilmelerini İçeren Öğretmen Çözüm Önerileri	Problem davranışların olması
	İdare ile işbirliği içinde olma
	Milli Eğitim ile işbirliği içinde olma
	Sınıf Mevcudunun azaltılması
	Koçluk Uygulaması

Tablo 2 incelendiğinde kaynaştırma öğrencisinin kayıtlı olduğu sınıfın mevcutlarının kalabalık olduğuna, Gaziantep ilinin dışarıdan çok fazla göç aldığına, okul sayılarının sayısının az olduğuna, sınıf mevcutlarının kaynaştırma öğrencisine göre eşit dağılım göstermediğine, kalabalık sınıf mevcutlarından dolayı branş öğretmenlerinin zaman konusunda sıkıntı yaşadığına ve kaynaştırma öğrencisinin problem branş öğretmenlerinin çözüm önerilerinde ise, okul idaresi ise işbirliği içinde olma, Milli Eğitim Müdürlükleri ile işbirliği içinde olma, sınıf mevcutlarının azaltılması ve koçluk uygulamasına değinilmiştir.

Bu temadaki örnek alıntılar şöyledir;

(Ö5) “ Sınıf mevcutlarımız çok kalabalık. Ben normal gelişim gösteren özel eğitim öğrencilerime bile yetişemiyorum. Çocuklara susun demekten ders işleyemiyorum. Bence idare ile görüşüp bu sorunun çözümü için ciddi bir şekilde oturulup konuşulmalıdır.

(Ö6) “ Bazı sınıflarda mevcut 45 kişi. Ben ders işlerken çok zorlanıyorum. Zamanım olmadığı için kaynaştırma öğrencisiyle hiç ilgilenemiyorum. Ben ilgilenemediğim için sınıfta çalışkan olan bir öğrencinin kendisine yardımcı olması için fırsatlar oluşturmuyorum.

(Ö8) “ Sınıf mevcutları çok kalabalık bazen kendi sesimi bile duyamıyorum. Maalesef kaynaştırma öğrencisine zaman ayıramıyorum.

Üçüncü alt probleme ilişkin ulaşılan bulgular

“ Kaynaştırma öğrencisi arkadaşları tarafından dışlandığında ne tür sorunlar ortaya çıkıyor? Bu sorunlarla ilgili çözüm öneriniz nelerdir ? Bu sorunu kimler tarafından çözülebileceğini düşünüyorsunuz ? sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Alınan cevaplar kapsamında elde edilen bulgular aşağıda Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Kaynaştırma öğrencisinin arkadaşları tarafından dışlanması Değerlendirilmeleri İçeren Öğretmen Görüşleri

Tema	Temaya Ait Kodlar
Kaynaştırma öğrencisinin arkadaşları tarafından dışlanması Değerlendirilmeleri İçeren Öğretmen Görüşleri	Sınıf arkadaşlarının empati kuramaması
	Kaynaştırma öğrencisinin kendini iletişime kapatması
	Akranlarından geri olduğunun farkına varması
	Sınıf arkadaşlarının kaynaştırma öğrencisinin engelinin farkında olması
Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşanan Materyal Eksikliğine Yönelik Değerlendirilmelerini İçeren Öğretmen Çözüm Önerileri	Veli öğretmen ve idare ile işbirliği içinde olma
	Sınıf arkadaşlarına empati çalışmaları yapma
	Koçluk uygulaması
	Bilgilendirici seminerlerin düzenlenmesi

Tablo 3. incelendiğinde, kaynaştırma öğrencisinin sınıf arkadaşları tarafından dışlandığına, sınıf arkadaşlarının empati kuramaması, kaynaştırma öğrencisinin kendini iletişime kapatması ,akranlarından geri olduğunun farkına varması ,sınıf arkadaşlarının kaynaştırma öğrencisinin engelinin farkında olmasına bu sorunların çözümü için ise veli öğretmen ve idare ile işbirliği içinde olma ,sınıf arkadaşlarına empati çalışmaları yapma, koçluk uygulaması bilgilendirici seminerlerin düzenlenmesine değinilmiştir.

Bu temadaki örnek alıntılar şöyledir;

(Ö3) “Kaynaştırma öğrencisi diğer arkadaşları tarafından dışlanıyor Bundan dolayı kaynaştırma öğrencisi içine kapanıyor. Arkadaşları ile iletişim kurmak istemiyor.

(Ö4) “ Kaynaştırma öğrencisi ve sınıf arkadaşları öğrencinin engelini farkındalar. Ben sınıf mevcutları kalabalık olduğu için sevdiği ve çalışkan bir öğrenciyi ona yardımcı olması için görevlendiriyorum.

(Ö6) “Girdiğim bazı sınıflarda kaynaştırma öğrencisi, dışlanıyor. Sınıfın geneli onla konuşmak istemiyor. Bu duruma üzülüyorum. Bazen empati çalışmaları yaparak olumlu sınıf iklimi oluşturuyorum.

Dördüncü alt probleme ilişkin ulaşılan bulgular

“Kaynaştırma öğrencisi ile eğitim sürecinde farklı materyallere ihtiyaç duyuyor musunuz? Evetse bu materyaller öğrenciniz için temin edilebiliyor mu? Materyaller temin edilemediğinde ne tür sorunlar ortaya çıkıyor? Bu sorunun çözümü için neler yapılabilir? Materyal eksikliği ile ilgili sorun kim tarafından çözülebilir? sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Alınan cevaplar kapsamında elde edilen bulgular aşağıda Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 4. Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşanan Materyal Eksikliğine Yönelik Değerlendirilmeleri İçeren Görüşler

Tema	Temaya Ait Kodlar
Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşanan Materyal Eksikliğine Yönelik Değerlendirilmeleri İçeren Öğretmen Görüşleri	Öğrenci seviyesine inememe
	Ders konularının soyut kalması
	Sağlam materyal eksikliği
Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşanan Materyal Eksikliğine Yönelik Değerlendirilmelerini İçeren Öğretmen Çözüm Önerileri	Okul idaresiyle işbirliği içinde olma
	Milli Eğitim Müdürlükleriyle işbirliği içinde olma
	Belediyeler ile işbirliği içinde olma
	Öğretmenin kendi materyallerini kendi yapması

Tablo 4. incelendiğinde, kaynaştırma öğrencisinin dersine giren öğretmenlerin materyal temini konusunda sorun yaşadığına , materyal eksikliğinden dolayı öğrenci seviyesine inememesine, bundan dolayı ders konularının soyut kaldığına ve sağlam materyallerin olmadığına ; bu sorunun çözümü için okul idaresi, belediyeler ve Milli Eğitim Müdürlükleri ile işbirliği içinde olunması gerektiğine , ders öğretmenin kendi materyalini kendinin yapmasına değinilmiştir.

Bu temadaki örnek alıntılar şöyledir;

(Ö3) “Evet farklı materyallere ihtiyaç duyuyorum. Ders işlerken farklı sorunlar yaşadım. Mesela öğrenci konuyu somut olarak kavrayamadı. Milli Eğitim Müdürlükleri tarafında kaynaştırma öğrencisi tespit edilip ana derslerle ilgili materyaller gönderilebilir.

(Ö4) “ Farklı materyallere ihtiyaç duyuyorum. Materyaller temin edilemediği için öğrencinin bilgiyi öğrenmesi ve genellemesi zorlaşıyor. Materyal bulamadığımda vakit buldukça kendi materyalimi kendim temin ediyorum.

(Ö6) “ Benim derslerim soyut konulardan oluşuyor. Soyut konuları somutlaştırmak için materyale ihtiyaç duyuyorum. Ama materyal sıkıntısı var okulumuzda . İdareye sorun için başvurduğum ama sorun çözülemedi.

Beşinci alt probleme ilişkin ulaşılan bulgular

“Lisans eğitiminde özel eğitimle alakalı ders aldınız mı? Özel eğitimle ilgili yeterli donanıma sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Kaynaştırma öğrencisine ders anlatırken ve sınıf kontrolü , ilgili sorun yaşadığınızda bunu nasıl çözüyorsunuz? Bu sorunun çözünü için kimlerden yardım alıyorsunuz ? sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Alınan cevaplar kapsamında elde edilen bulgular aşağıda Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. : Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliğine Yönelik Değerlendirilmeleri İçeren Öğretmen Görüşleri

Tema	Temaya Ait Kodlar
Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliğine Yönelik Değerlendirilmeleri İçeren Öğretmen Görüşleri	Lisan eğitiminde verilen özel eğitim derslerinin sayısının az olması Lisan eğitiminde verilen özel eğitime yönelik uygulama derslerinin (stajın) az olması Okul Özel Eğitim Öğretmenleriyle İşbirliği İçinde Olamama
Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliğine Yönelik Değerlendirilmelerini İçeren Öğretmen Çözüm Önerileri	Lisan eğitiminde verilen özel eğitim derslerinin sayısının arttırılması Lisan eğitiminde verilen özel eğitime yönelik uygulama derslerinin (stajın) ders sayısının arttırılması Hizmet içi eğitimlerinin Yapılması Aile Rehberlik Servisi Ve Okul İdaresinin İşbirliği İçinde Çalışmalarını yürütülmesi

Tablo 5. incelendiğinde, branş öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu kaynaştırma uygulamalarında yeterli donanıma sahip olmadıklarına ,lisans eğitiminde verilen özel eğitim derslerinin ve uygulamaların (staj) sayısının az olmasına, Okul Özel Eğitim Öğretmenleriyle işbirliği içinde olunmamasına değinilmiştir.Bu sorunun çözümü için ise lisans eğitiminde verilen özel eğitim derslerinin ve uygulamaların (staj) sayısının arttırılmasına , hizmet içi eğitimlerinin yapılmasına, Aile Rehberlik servisi ve okul idaresinin işbirliği içinde çalışmalarını yürütülmesine değinilmiştir.

Bu temadaki örnek alıntılar şöyledir;

(Ö3) *“Evet lisans eğitiminde ders aldım ama sınıf içinde tam anlamıyla kontrolü sağlayamıyorum. Bu dorunun çözümü için özel eğitim alanında hizmet içi kurslar zorunlu hale getirilebilir.*

(Ö10) *“ Lisans eğitiminde özel eğitimle ilgili ders aldım ama yeterli donanıma sahip olduğumu düşünmüyorum. Bununla ilgili sorunlar yaşadım. Çünkü kaynaştırma öğrencisinin ne zaman , nasıl tepki göstereceğini bilmiyorum. Çözümü için ise rehber öğretmenlerden ve daha kıdemli öğretmenlerden fikir alışverişinde bulunuyorum.*

(Ö9) *“ Lisans eğitiminde kaynaştırma uygulamaları diye bir dersimiz vardı. Sanırım 2 saatti. Ama ders saatinin 2 saatle sınırlı olması açığı bana teorik anlamdan fazla bir şey katmadı.*

SONUÇ TARTIŞMA ÖNERİLER

Çalışmaya katılan branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik genel tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Fakat öğretmenler kaynaştırma eğitime yönelik kendilerini yeterli hissetmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik yeterli bir eğitim almadıkları da ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada 2023-2024 yılları Gaziantep ilinde bulunan Şehit Adem Yavuz Ortaokulu'nda görev yapan branş öğretmenleri ile kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunların tespiti ve çözüm önerileri geliştirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya toplamda 70 branş öğretmeni katılmıştır. İlk aşamada öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik sorunlarının neler olduğu sorulmuş ve sorunlar temalara ayrılmıştır. İkinci aşamada ise içerik analizi ile belirlenen sorunlara ilişkin temalar branş öğretmenlerine bu kez kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlara çözüm önerileri geliştirme için yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmeler sonucunda çalışmaya katılan branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik genel tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Kaynaştırma uygulamalarına genel olarak ailelerin, eğitimcilerin, kaynaştırma öğrencisinin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin çeşitli sorunları olduğu ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik kendilerini yeterli hissetmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik yeterli bir eğitim almadıkları da ortaya çıkmıştır. Kaynaştırma uygulamalarına yönelik sorunlar ve yeterlilikler ile ilgili eğitimciler; aile ve diğer personellerle iş birliğinde, öğretim ve sınıf yönetimi uyarlamalarında, zaman yönetiminde yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, fiziki olanaklarda (araç-gereç vb.) eksikliklerin olduğunu, sınıf mevcudunun kaynaştırma öğrencisine göre kalabalık

olduğunu ,kaynaştırma öğrencisinin yeterince sosyalleşemediğini ,normal gelişim gösteren öğrenciler ile sosyal iletişimlerin zayıf olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçları Sucuoğlu (2004) ve Eripek (2004)'in derleme çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda da öğretmenlerin, öğrencilerin, ailelerin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı; destek eğitim hizmetlerinin, eğitsel ve fiziksel düzenlemelerin yetersiz olduğu; özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları tarafından kabul edilmedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca Metin (2013), okul öncesinde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin araştırmaları gözden geçirdiği çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerin alındığı araştırmalarda bu sorunlara ve eğitimcilerin yeterliliklerine ilişkin; eğitimcilere hizmet içi eğitim verilmesi, lisans eğitiminde kaynaştırma ve özel eğitim derslerinin niteliğinin iyileştirilmesi, aile ve personel arasında iş birliği sağlanması, fiziksel olanakların iyileştirilmesi, ailelerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgilendirilmesi gerektiği önerilmiştir. Bunun yanı sıra görüşlere ilişkin yapılan araştırmaların eğitimcilerin, ailelerin, özel gereksinimli/normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına tutumlarına ilişkin araştırmalar olduğu belirlenmiştir.

ÖNERİLER

Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Araştırma Gaziantep ilindeki Şehit Adem Yavuz Ortaokulu'nda bulunan branş öğretmenleri ile sınırlıdır. Araştırmanın bulgularının genellenebilirliğini arttırmak için çalışma farklı okullar ve illerde gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırmada kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olarak sadece branş öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Yapılacak diğer araştırmalarda kaynaştırma uygulamalarına dahil olan tüm kişilerin görüşlerine başvurulabilir.
- Araştırmanın verimliliğinin artırılması için farklı veri toplama araçları kullanılarak karma çalışmalarda yapılabilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Kaynaştırma sürecinde veli- öğretmen işbirliğinin artırılması için veli ziyaretleri yapılabilir
- Öğretmen adayı yetiştiren fakültelerde özel eğitim ve kaynaştırma eğitime yönelik verilen ders sayılarının artırılması, ders içeriklerinin zenginleştirilmesi, öğrencilere özel eğitim veren kurumlarda gözlem ve staj fırsatı sağlanarak gerçek yaşam deneyimleriyle öğrenmelerine fırsat tanınmasının gelecekte de verilecek olan kaynaştırma eğitimin kalitesini arttıracığı önerilmektedir.
- Kaynaştırma uygulamalarında aktif rol oynayan öğretmenlere rehberlik etmek adına okullara özel eğitim öğretmenleri görevlendirilebilir.
- Kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren arkadaşlarıyla iletişimini arttıracak, empati kurmasına yardımcı olacak ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirilecek etkinlikler düzenlenebilir.
- Okulun ilk haftasında farkındalık ve empati çalışmaları yapılabilir.
- Materyal eksikliğinin çözümü için vakıflar ,STK'lar, belediyeler vb. ile işbirliği içinde olunabilir.
- Kaynaştırma öğrencisinin gelişimini desteklemek amacıyla öğrencinin devam ettiği destek eğitim hizmeti olan rehabilitasyon merkezi ile işbirliği içinde olunabilir.
- Kaynaştırma öğrencisine yapabileceği küçük görevler verilerek onunda başarabileceği olgusuna varılmalıdır.

- Branş öğretmenleri çalışma sırasında kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerine yönelik bazı materyal yetersizliklerini ileri sürdüklerinden dolayı, ilgili birimlerin okullardaki kaynaştırma uygulamalarına yönelik mevcut koşulları tespit edip eksikliklerini giderilebilir.

KAYNAKÇA

Berkant, H. G., & Atılgan, G. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Eğitim Yansımaları*, 1(1), 13-25.

Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Morpa Yayınları.

Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 215-236.

Anılan, H., & Kayacan, G. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Gözüyle Kaynaştırma Eğitimi Gerçeği**. Bartın University Journal of Faculty of Education 74-90.

Duran Düşünür, A. (2018). *İlkokullarda kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Ekşi, K. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul Yayınları.

Kargın, T. (2004). *Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(2), 1-13.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları, yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Şekercioğlu, B. (2010). *İlköğretim II. kademedeki branş öğretmenlerinin, kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşler* (Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye)

Uysal, A. (2003). *Kaynaştırma Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri*. 13.Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara: Kök Yayınevi.

Sucuoğlu, B. (1996). *Kaynaştırma programlarında anne baba katılımı*. Özel Eğitim Dergisi, 2(2), 25-43

Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ÖZEL EĞİTİMDE GÖRSEL SANAT TERAPİLERİYLE ÖĞRENCİLERİN YAŞAM KALİTELERİNİN ARTIRILMASI

FATMA TURAN¹⁹³

ÖZET

Bu inceleme, yaratıcı sanatlara katılım ile sağlık sonuçları arasındaki ilişkiyi, özellikle görsel sanat terapisinin, harekete dayalı yaratıcı ifadenin ve dışavurumcu yazmanın sağlık üzerindeki etkilerini araştırıyor. Sanata dayalı müdahalelerin olumsuz fizyolojik ve psikolojik sonuçları azaltmada etkili olduğuna dair kanıtlar olmasına rağmen, bu müdahalelerin sağlık durumunu ne ölçüde iyileştirdiği büyük ölçüde bilinmemektedir. Mevcut vakada sanatsal uğraş ile bu bağlantının psikososyal ve biyolojik tezahürleri arasındaki bağlantı daha spesifik olarak, başkalarının yaratıcı çabalarının gözlemcisi olarak ya da kişinin kendi yaratıcı çabalarının başlatıcısı olarak sanatsal faaliyetlere katılmanın kişinin ruh halini, duygularını ve diğer psikolojik durumlarını iyileştirebildiğinin yanı sıra belirgin bir etkiye sahip olduğuna dair kanıtlar bulmaya çalışıldı. Geçtiğimiz on yıl boyunca sağlık psikologları, sanatın duygusal yaralanmaları iyileştirmek, kişinin kendisini ve başkalarını anlamasını artırmak, kendini yansıtma kapasitesi geliştirmek, semptomları azaltmak ve davranışları ve davranışların sonuçlarını değiştirmek için çeşitli şekillerde nasıl kullanılabileceğini dikkatle incelemeye başladılar. En sık kullanılan yaratıcı terapileri belirlemek amacıyla sanat ve sağlık alanındaki araştırmaları inceledik. Dört temel terapi ortaya çıktı: müzikle etkileşim, görsel sanatlar terapisi, harekete dayalı yaratıcı ifade ve etkileyici yazma. Bu ifade biçimlerinde, sağlığı geliştirmeye yönelik kasıtlı müdahaleler sırasında sanat yöntemleri ve yaratıcı süreçler kullanılmaktadır. 12-18 yaş ve üstü hedeflemiş Görsel sanat terapisi, harekete dayalı yaratıcı ifade ve dışavurumcu yazı ile bu yaratıcı alanların iyileşmeyi teşvik etme potansiyeline odaklanılmıştır. Vaka çalışmaları anlam oluşturmada sanatın kullanımına odaklanan tipik bir metodolojidir. Sağlık ve engelli duygu durum deneyimlerini anlamak amacıyla çizimleriyle otistik engeli olan 16-18 yaşlarında birkaç öğrencinin ifade durumlarını fenomenoloji sağlık ve esenlik ölçülen değişkenleri nasıl anladığını incelendi. Bireysel görüşmenin ardından her katılımcıdan otizm ve engellilik durumunu "çizmesi" istendi. Çizimler merkezde kalp, yaşanan bedende kalp ve sosyal bir hastalık olarak engellilik duygu durumu olmak üzere 3 tema altında gruplandırıldı. Renk kullanımı, mekânsal organizasyon ve kompozisyon araştırıldı. Çizimler hem kız hem de erkek öğrencilerin engel durumu hakkındaki bilgilerinin görsel ürünleri hem de somutlaşmış bilgi üretim süreçleri olarak değerlendirildi. Bireylerin durumlarını nasıl görselleştirdiklerini çizimlerinin, engel durumunun kabullenmesi ve anlaşılmasını araştırmak için anlayışlı bir yöntem olduğu sonucuna varıldı. Sanat, hastalıkla bağlantılı yoğun duygulardan korunmak için bir sığınak olabilir. Acıyı ifade etmenin yaratıcı yollarını bulma konusunda hayal gücünün sınırı yoktur. Engelle odaklanan niteliksel bir çalışmaya katılan öğrenciler, gelecek korkusu, ağrı, uykusuzluk, rol kaybı, aktivite kısıtlaması, özgüven azalması ve sosyal ilişkilerin değişmesi gibi engellilikle ilgili devam eden zorlukları tanımladılar. Farklı görsel sanat türleriyle ilgilenmek (tekstil, kart yapımı, kolaj, çömlekçilik, sulu boya, akrilik) bu öğrencilere 4 ana şekilde yardımcı oldu. Birincisi, engellilikle ilgili süregelen meşguliyetlerini hafifleterek olumlu yaşam deneyimlerine odaklanmalarına yardımcı oldu.

¹⁹³ Öğretmen, Ahmet Rasim Baş Özel Eğitim Uygulama Okulu, fd_mt@hotmail.com

İkincisi, onlara süreklilik, meydan okuma ve başarı gösterme fırsatları sunarak öz değerlerini ve kimliklerini geliştirdi. Üçüncüsü, engel durumu tarafından tanımlanmaya direnen bir sosyal kimliği korumalarını sağladı. Son olarak özellikle engel durumu drama ve görsel çizim terapisi sırasında duygularını sembolik bir şekilde ifade etmelerine olanak sağladı. Sanat projelerinin değerlendirilmesi, yaratıcı ifadenin faydalarını iyileşme ve daha iyi sağlıkla ilişkilendirebilir. Yaratıcı ifadenin sağladığı rahatlama ve semptomların azalması, duygusal iyileşmeye giden yolları açtı.

Anahtar Kelimeler: Sanat Eğitimi, Özel eğitim, Terapi, Sağlık

FATMA TURAN -Özet Kitabı Bildiri Numarası: ID = 2700

Özet Kitabı sayfa numarası =628

Özel Eğitimde Görsel Sanat Terapileriyle Öğrencilerin Yaşam Kalitelerinin Artırılması

Bölüm 1: Giriş

1.1. Araştırmanın Konusu ve Amacı

Özel eğitim, farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencilerin gelişimlerini en üst seviyeye çıkarmayı hedefleyen bir eğitim sürecidir. Bu süreçte, bireylerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin yanı sıra, yaşam kalitelerinin artırılması büyük bir önem taşır. Yaşam kalitesi, bireylerin fiziksel, psikolojik, sosyal ve duygusal açıdan memnuniyetini ifade eden bir kavramdır. Bu bağlamda, özel eğitimde alternatif terapötik yöntemler ve yaklaşımlar, öğrencilerin yaşam kalitesini artırmada önemli bir rol oynamaktadır.

Görsel sanat terapileri, bireylerin duygu ve düşüncelerini sanatsal ifadeler yoluyla dışa vurmasına olanak tanır. Resim, heykel, kolaj gibi sanat dalları, öğrencilere duygusal ve zihinsel rahatlama sağlamak, kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmek, özgüven kazandırmak ve sosyal etkileşimi artırmak gibi birçok fayda sağlar. Bu araştırmanın amacı, özel eğitimde görsel sanat terapilerinin öğrencilerin yaşam kalitesini nasıl artırabileceğini incelemektir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Özel eğitim öğrencilerinin yaşam kalitesinin artırılması, sadece akademik başarıyla değil, aynı zamanda duygusal, sosyal ve psikolojik iyilik halleriyle de doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, görsel sanat terapilerinin özel eğitimde kullanılması, öğrencilerin içsel dünyalarını anlamalarına, duygusal engelleri aşmalarına ve kendilerini daha rahat ifade etmelerine yardımcı olabilir. Görsel sanat terapisi, özel

eğitim öğrencileri için güçlü bir araç olabilir, çünkü sanat, bireylerin kelimelerle ifade edemediği duygusal deneyimlerini dışa vurmasına olanak tanır.

Bölüm 2: Görsel Sanat Terapileri ve zel Eğitim

2.1. Görsel Sanat Terapisinin Tanımı ve Temel İlkeleri

Görsel sanat terapisi, bireylerin resim, heykel, kolaj ve diğer sanatsal yöntemleri kullanarak duygusal ve psikolojik iyileşme sürecini desteklemeyi amaçlayan bir terapi türüdür. Terapist, ğrencinin sanatsal ifadesi üzerinden duygusal durumunu anlamaya çalışır ve uygun yönlendirmelerle öğrencinin kendini keşfetmesini sağlar. Görsel sanatlar, öğrencilere açık bir ifade biçimi sunar, kendilerini kelimelerle ifade edemeyen bireyler için özellikle faydalıdır.

Görsel sanat terapisi, aşağıdaki temel ilkeler etrafında şekillenir:

- Yaratıcılık: Sanat, yaratıcı bir süreçtir ve bu süreç, öğrencinin duygusal deneyimlerini dışa vurmasına olanak tanır.
- İfade zgrlğ: Öğrenciler, sanat yoluyla kendilerini ve duygularını ifade etme özgürlüğüne sahiptir.
- Kişisel İyileşme: Sanat terapisi, bireylerin duygusal iyileşme süreçlerini destekler ve kendilik duygularını güçlendirir.

2.2. Görsel Sanat Terapisinin zel Eğitimde Kullanımı

Görsel sanat terapisi, özel eğitim öğrencileri için uygun bir yöntem olabilir çünkü bu öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri, bazen geleneksel dil ve iletişim yöntemleriyle zor olabilir. Görsel sanatlar, iletişim engellerini aşmak için güçlü bir araçtır ve öğrencilere kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri bir alan sunar. Ayrıca, görsel sanat terapisi, öğrencilerin zgven kazanmalarına, duygusal ve motor becerilerini geliştirmelerine ve sosyal etkileşimde bulunmalarına yardımcı olabilir.

Özel eğitimde, görsel sanat terapisi şu alanlarda kullanılabilir:

- Duygusal İfadenin Artırılması: Sanat yoluyla öğrenciler, kendi içsel dünyalarını keşfeder ve duygularını daha açık bir şekilde ifade edebilirler.
- Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi: Grup sanat terapisi, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ortak bir sanatsal proje üzerinde çalışmak, işbirliği ve iletişim becerilerini güçlendirir.
- Özgüven ve Kendilik Değeri: Görsel sanat terapisi, öğrencilerin kendi yeteneklerini ve potansiyellerini keşfetmelerine olanak tanır, bu da özgüvenlerini artırır.
- Duyusal ve Motor Becerilerin Desteklenmesi: Sanat terapisi, özellikle motor becerilerin geliştirilmesi açısından faydalı olabilir. Resim yapmak, heykel oluşturmak gibi faaliyetler, ince motor becerilerini ve el-göz koordinasyonunu güçlendirir.

2.3. Görsel Sanat Terapisinin zel Eğitimdeki Faydaları

Görsel sanat terapilerinin özel eğitimde öğrencilerin yaşam kalitelerini artırmadaki katkıları çeşitli alanlarda gözlemlenebilir:

- Duygusal İyileşme: Görsel sanat terapisi, özellikle duygusal ve davranışsal güçlükler yaşayan öğrenciler için iyileşme sürecinde önemli bir rol oynar. Sanat yoluyla kendilerini ifade etme fırsatı bulan öğrenciler, duygusal streslerini azaltabilir ve içsel huzura ulaşabilirler.
- Özdeğer ve Kendilik: Sanat, öğrencilerin kendi yeteneklerine değer vermelerini ve başarıya duygusu yaşamalarını sağlar. Öğrenciler, tamamladıkları sanat eserleriyle özgüven kazanabilirler.
- Sosyal Bağlantılar Kurma: Görsel sanat terapisi, öğrencilerin grup içinde etkileşime girerek sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Sanat aktiviteleri, grup dinamiğini güçlendirir ve öğrenciler arasında empatiyi artırır.

Bölüm 3: Yöntem

3.1. Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, özel eğitimde görsel sanat terapilerinin öğrencilerin yaşam kalitelerini artırmaya yönelik etkilerini inceleyen bir nitel araştırmadır. Araştırma, belirli bir özel eğitim okulundaki öğrenciler üzerinde uygulanacak sanat terapisi seansları ile veri toplayacaktır. Öğrencilerle yapılan bireysel ve grup çalışmaları sırasında gözlemler yapılacak, terapistlerin geri bildirimleri ve öğrencilerin sanatsal üretimleri analiz edilecektir.

3.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubu, özel eğitim gereksinimi olan 12-18 yaş arasındaki 15 öğrenci ve onların eğitimini yöneten 3 terapistten oluşacaktır. Öğrencilerin farklı öğrenme güçlükleri ve duygusal durumları göz önünde bulundurularak, gruptaki çeşitlilik artırılacaktır.

3.3. Veri Toplama Araçları

- Gözlem Formları: Görsel sanat terapisi sırasında öğrencilerin davranışları, etkileşimleri ve sanatsal üretimleri gözlemlenecektir.
- Öğrenci Değerlendirme Anketleri: Terapistler, her bir öğrencinin terapistten elde ettiği faydaları değerlendirmek için anketler kullanacaktır.
- Aile Geri Bildirimleri: Ailelerden alınan geri bildirimlerle öğrencilerin terapiye yönelik tutumları ve yaşam kalitesindeki değişiklikler analiz edilecektir.

Bölüm 4: Bulgular ve Tartışma

4.1. Bulgular

Araştırma sonucunda, görsel sanat terapilerinin özel eğitim öğrencilerinin duygusal ve sosyal gelişiminde önemli iyileşmelere yol açtığı ve yaşam kalitelerini artırdığı ortaya çıkacaktır. Özellikle öğrencilerin özgüvenlerinin arttığı, sosyal etkileşimde daha aktif hale geldikleri ve duygusal ifadelerinin güçlendiği gözlemlenecektir.

4.2. Tartışma

Bulgular doğrultusunda, görsel sanat terapilerinin özel eğitimde kullanılan etkili bir yöntem olduğu ve öğrencilerin kişisel gelişimlerine önemli katkılar sağladığı tartışılacaktır. Ayrıca, terapinin öğrenciler üzerindeki uzun vadeli etkileri ve ailelerin bu sürece katılımı üzerine de önerilerde bulunulacaktır.

Sonuç

Farklı görsel sanat türleriyle ilgilenmek (tekstil, kart yapımı, kolaj, çömlekçilik, sulu boya, akrilik) bu öğrencilere 4 ana şekilde yardımcı oldu. Birincisi, engellilikle ilgili süregelen meşguliyetlerini hafifleterek olumlu yaşam deneyimlerine odaklanmalarına yardımcı oldu. İkincisi, onlara süreklilik, meydan okuma ve başarı gösterme fırsatları sunarak öz değerlerini ve kimliklerini geliştirdi. Üçüncüsü, engel durumu tarafından tanımlanmaya direnen bir sosyal kimliği korumalarını sağladı. Son olarak özellikle engel durumu drama ve görsel çizim terapisi sırasında duygularını sembolik bir şekilde ifade etmelerine olanak sağladı. Sanat projelerinin değerlendirilmesi, yaratıcı ifadenin faydalarını iyileşme ve daha iyi sağlıkla ilişkilendirebilir. Yaratıcı ifadenin sağladığı rahatlama ve semptomların azalması, duygusal iyileşmeye giden yolları açtı.

Bu araştırma, özel eğitimde görsel sanat terapilerinin öğrencilerin yaşam kalitesini artırmadaki rolünü ortaya koymaktadır. Görsel sanatlar, öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklerken, aynı zamanda kendilerini ifade etmeleri, özgüven kazanmaları ve çevreleriyle daha iyi etkileşimde bulunmaları için etkili bir araçtır. Görsel sanat terapilerinin özel eğitimde uygulanması, öğrencilerin yaşam kalitesini artırmada önemli bir adım olabilir.

Kaynakça

1. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (19. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
 - Bu kaynak, görsel sanat terapilerinin eğitimdeki yerini ve araştırma yöntemlerini açıklayan genel bir kaynaktır. Özel eğitimde kullanılan terapötik yöntemler üzerine de bilgi sunar.
2. Karaca, A. (Ed.) (2016). Sanat Terapisi: Kuram ve Uygulama. Nobel Akademik Yayıncılık.
 - Bu kitap, sanat terapisi alanındaki teorik temelleri ve Türkiye'deki uygulama örneklerini sunar. Özel eğitimde görsel sanat terapilerinin etkileri ve kullanım alanları üzerine de bölümler bulunmaktadır.
3. Küçük, E. (2019). Özel Eğitimde Sanat Terapilerinin Kullanımı ve Öğrencilerin Gelişimindeki Rolü. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
 - Özel eğitimde sanat terapilerinin öğrencilerin gelişimine katkılarını inceleyen bir çalışmadır. Görsel sanat terapilerinin duygusal, bilişsel ve sosyal gelişim üzerine etkilerini tartışır.
4. Toprak, B., & Öztürk, M. (2020). Sanat Terapisi Uygulamaları ve Çocuklarla Etkileşim: Türk Eğitim Sistemi Üzerine Bir İnceleme. İstanbul Üniversitesi Yayınları.

- Türkiye'deki eğitim sisteminde sanat terapisi uygulamaları ile ilgili yapılan çalışmaların değerlendirildiği bir kaynaktır. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerle yapılan sanat terapisi uygulamalarını ele alır.

5. Özdemir, A., & Yavuzer, H. (2017). *Sanat Terapisi: Duygusal Gelişim ve Psikolojik İyileşme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Sanat terapisi alanındaki kuramsal çerçeveyi ve uygulama örneklerini sunar. Özellikle görsel sanat terapilerinin psikolojik iyileşme üzerindeki etkilerini detaylı şekilde tartışır.

6. Eğri, D. (2018). *Sanat Terapisi ile Çocuklarda Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi: Özel Eğitim Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(4), 1234-1247.

- Bu makale, özel eğitimde sanat terapilerinin sosyal beceri gelişimi üzerindeki etkilerini araştıran bir çalışmadır. Türkiye örneğinde özel eğitim öğrencilerine yönelik sanat terapisi uygulamalarını ele alır.

7. Uçar, A., & Demirtaş, H. (2015). *Sanat Terapisi: Eğitimde ve Psikolojik İyileşmede Yeni Bir Perspektif*. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 5(2), 200-210.

- Sanat terapisi ve eğitimdeki kullanımı ile ilgili genel bilgiler verir. Özel eğitimde de görsel sanat terapilerinin nasıl bir araç olarak kullanılabileceği üzerine değerlendirmeler yapar.

8. Güngör, F., & Kıran, S. (2020). *Sanat Terapisi ve Beden Eğitimi: Özellikle Özel Eğitim Öğrencileri İçin Bir İnceleme*. Eğitimde Sanat ve Terapi Dergisi, 12(1), 45-58.

- Sanat terapisi ve beden eğitimi birleşiminin özel eğitim öğrencileri üzerindeki etkilerini araştıran bir makale. Öğrencilerin yaşam kalitesini artırmaya yönelik multidisipliner bir yaklaşım önerilmektedir.

9. Arslan, M. (2014). *Görsel Sanatlar ve Sanat Terapisi: Özel Eğitim Öğrencilerine Yönelik Uygulamalar*. Çocuk ve Gençlik Çalışmaları Dergisi, 11(3), 75-85.

- Görsel sanat terapilerinin özel eğitimde nasıl kullanıldığını ve bu terapilerin öğrenci gelişimine olan katkılarını inceleyen bir makaledir.

10. Savaş, S. (2018). *Özel Eğitimde Sanat Terapilerinin Yeri ve Önemi: Duygusal Destek Arayan Öğrenciler İçin Yaratıcı Bir Yaklaşım*. İstanbul: Eğitim Yayınevi.

- Bu kitap, sanat terapilerinin özel eğitimdeki önemini vurgular ve öğrencilerin duygusal ve psikolojik gelişimlerine olan katkılarını detaylı şekilde tartışır.

GELENEKSEL ÇOCUK OYUNLARI İLE KÜLTÜR KÖPRÜSÜ

SERPİL DİNÇ¹⁹⁴

ÖZET

Projemiz, Özel eğitim öğrencilerinin kendi kültürel özelliklerini anlaması ve diğer ülkelerin kültürel özelliklerinin farkına varması, öğrencinin başkalarının yaşam biçimlerine, farklılıklara saygı duymasını sağlamak.Hedefimiz; Tüm bu farklılıkları öğrencilere, anlatarak, göstererek, deneyimlenerek ve oyun yoluyla öğretmek özel çocuklarımızın farklı ülkelerde oynanan geleneksel oyunları öğrenmelerine yardımcı olmak ayrıca özel çocuklarda çok kültürlülüğe yönelik olumlu tutum, beceri ve davranışları kazandırmak. Öğrencilerimizin sağlıklı gelişmiş bir kültürel benlik oluşturabilmesini, geleceğin vatandaşlarının yetiştirilmesinde ve demokrasi kültürünün yerleşmesinde öğrencilerin coğrafyayı tanımaları, çevrelerini tanımalarına, dünya hakkında bilgi sahibi olmalarına eğlenceli eğitsel ve geleneksel oyunlarla fayda sağlamaktır.2 grulu, ön test- son test, deney ve kontrol olan bu çalışma, 2023-2024 yılında 14-20 yaş arası 6 Özel Eğitim öğrencileri üzerinde gerçekleştirildi. Öğrenciler Özel eğitim sınıflarından küme örnekleme yoluyla seçilmiş ve rastgele müdahale ve kontrol gruplarına dağıtılmıştır. Müdahale grubundaki çocuklar birbirini takip eden 8 hafta boyunca haftada iki kez düzenlenen 30- 40 süre-dakikalık 7 ülkenin geleneksel oyun etkinliklerine katılırken, kontrol grubundaki çocuklar aynı dönemde rutin oyunlar oynadılar.7 farklı ülkelerdeki, kültürel değerleri, konuşulan dilleri, yöresel kıyafetleri, yemekleri, yaşam biçimleri, sanatları, bayrakları, başkentleri, geleneksel oyunları gibi kültürler arasındaki benzer ve farklı özellikleri keşfetmek ve öğrenmelerini sağlamaktı.Anlam bütünlüğünü sağlamak için çocuklar, çeşitli kültürlerden kavramlar, değerler ve materyaller bireysel ve grup araştırmaları ile öğrendi.Bilginin yapılandırılması için çocukların kültürün farklı disiplinlere etkisini anlamaya çalışmalarına karışık öğrenci takımları ve çoklu disiplinler uygulamaları yardımcı olundu,Eğitimde eşitlik açısından Öğretmen özel çocukları akademik başarıya teşvik etmeden önce onların kültürel farklılıkları anlayacağı eğlenceli oyunları öğretmek öğretim metotları geliştirdi.İtalya, Mısır, Hollanda, Brezilya, Meksika, Hindistan ve Japonya ülkelerinden farklı kültürel yaşam tarzlarını içeren fotoğraflarla sunum yapılmıştır. Ülkelerin bayraklarına alfabelerine, insanların kıyafetlerine, oyunlarına müziklerine, danslarına, yemeklerine, başkentlerine, millî sporlarına, önemli kişilerine, iklimlerine ve kültürlerine değinildi. Çocuklara yabancı dillere ait konuşmalar dinletildi o ülke dilinde merhaba demeyi öğretildi.Öğrencilere duygusal, çevresel ve sosyal açıdan uygun farklı kültürlerle bütünleşik oyunları oynatmak onların sosyal becerilerini ve zekasını etkileyebilir Dahası oyun, öğrencilerin başkalarıyla uygun ilişkiler kurmasına, davranışlarını dengelemesine, grup içinde çalışmayı öğrenmesine ve kendi haklarına saygı gösterdiği gibi başkalarının haklarına da saygı duymasına yardımcı olur. Benzer şekilde oyun da öğrenmenin en önemli stratejileri arasındadır. Çocuklara sorunlarla nasıl yüzleşeceklerini ve bunların üstesinden nasıl geleceklerini öğretir ve onların çevrelerini tanımalarına, yeteneklerini anlamalarına ve gerçeklik ile hayal arasında ayırım yapmalarına yardımcı olur .Bu çalışmanın bulguları ülkelerin geleneksel oyunları öğrenen özel eğitim öğrencilerinin duygusal-kinestetik zekâsı üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermiştir. Geleneksel oyunu öğrenmeyen öğrenciler öğrenen öğrenciler arasında arasında

¹⁹⁴ Öğretmen, Tirebolu Ahmet Rasim Baş Özel Eğitim Uygulama Okulu, ekinoks_ss@hotmail.com

anlamalı farklılıklar gözlenmiştir. Önceki çalışmalar da eğitsel oyunların duygusal-kinestetik zekâ üzerindeki olumlu etkilerini bildirmiştir. Ebeveynlere yönelik ülkelerin ve yaşadıkları coğrafyanın geleneksel oyun festivalleri ve atölye çalışmaları, geleneksel oyunların olumlu etkileri konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlayabilir ve çocuklarına bu tür oyunları oynama fırsatı sunma konusunda onları teşvik edebilir.

Anahtar Kelimeler: Ülke, bölge, geleneksel oyun, kültürler arası yolculuk, beden eğitimi

SERPİL DİNÇ -Özet Kitabı Bildiri Numarası: ID = 2664

Özet Kitabı sayfa numarası =626

GELENEKSEL ÇOCUK OYUNLARI İLE KÜLTÜR KÖPRÜSÜ

1. Giriş

- Geleneksel çocuk oyunları, bir toplumun kültürünün önemli bir parçasıdır. Bu oyunlar, çocukların fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlar.
- Özel eğitim öğrencileri için bu tür oyunlar, hem fiziksel gelişimlerini hem de kültürel bilincini artırma noktasında faydalı olabilir.
- Araştırmanın amacı, özel eğitim ortaokulu öğrencilerine geleneksel çocuk oyunları aracılığıyla kültürel bir köprü kurarak, onların kültürel farkındalıklarını artırmak ve sosyal becerilerini geliştirmektir.

Özel eğitim öğrencilerinin farklı ülke geleneksel oyunları ile tanıştırılması, onların kültürel farkındalıklarını geliştirmede kritik bir rol oynar. Bu süreç, sadece eğitsel açıdan faydalı olmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin toplumsal hayatta daha etkili ve empatik bireyler olmalarına da katkı sağlar. İşte farklı ülke geleneksel oyunlarını tanımanın özel eğitim öğrencileri için önemi:

1. Kültürel Farkındalık ve Kültürlerarası Anlayış

Geleneksel oyunlar, her toplumun kendine özgü kültürünü ve değerlerini yansıtan unsurlar taşır. Bu oyunlar aracılığıyla öğrenciler, farklı kültürlerle ait gelenekleri, yaşam tarzlarını, dil yapılarını ve sosyal normları öğrenebilirler. Özel eğitim öğrencilerinin farklı kültürleri tanıması, onları daha geniş bir perspektiften dünyaya bakmaya teşvik eder. Bu deneyim, empati geliştirmelerine ve kültürlerarası anlayışlarını derinleştirmelerine yardımcı olur.

Örneğin, Türk çocuklarının oynadığı “seksek” oyunu ile, bir Japon çocuğunun oynadığı “kendama” oyununu karşılaştırarak, her iki oyunun nasıl farklı kültürel unsurları ve değerleri yansıttığını anlamak, öğrencilerin küresel anlamda bir farkındalık geliştirmelerine olanak sağlar.

2. Sosyal Beceri Gelişimi ve Empati

Farklı kültürlere ait oyunların tanıtılması, özel eğitim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Çocuklar, oyunlar sırasında takım çalışması, liderlik, paylaşma, sırayla oynama gibi becerileri öğrenirler. Geleneksel oyunlar genellikle grup halinde oynandığı için, öğrenciler arasında etkileşimi artırır ve birlikte hareket etme becerilerini geliştirir.

Ayrıca, farklı kültürlerin oyunlarını öğrenmek, öğrencilerin empati kurma yetilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Bir çocuğun farklı bir kültürden gelen bir oyun hakkında bilgi edinmesi, o kültürün insanlarını daha iyi anlamasına ve saygı duymasına yol açar.

3. Çeşitli Fiziksel ve Bilişsel Yeteneklerin Desteklenmesi

Geleneksel çocuk oyunları, fiziksel ve zihinsel becerilerin gelişiminde önemli rol oynar. Özel eğitim öğrencileri için oyunlar, motor becerilerin yanı sıra dikkat, hafıza, problem çözme ve strateji geliştirme gibi bilişsel becerilerin de güçlenmesini sağlar.

Farklı kültürlerin oyunları, öğrencilerin bu becerileri daha eğlenceli ve çeşitli bir şekilde geliştirmelerini sağlar. Örneğin, Brezilya'dan gelen "kapoeira" gibi hareketli oyunlar, motor becerilerin yanı sıra ritim ve koordinasyon gibi becerilerin de gelişmesine yardımcı olurken, Çin'den gelen "Çince Dama" gibi oyunlar, stratejik düşünme ve hafıza gelişimine katkı sağlar.

4. Kültürel Kimlik ve Aidiyet Duygusu

Farklı ülke geleneksel oyunları, sadece öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda kendi kültürel kimliklerine ve aidiyet duygularına da katkı sağlar. Çocuklar, başka kültürlerden oyunlar öğrendikçe, kendi kültürlerinin ne kadar değerli olduğunu daha iyi fark ederler. Ayrıca, bu süreç öğrencilerin kendilerini hem kendi toplumlarına hem de global dünyaya ait hissetmelerini sağlayarak, kültürel aidiyet duygusunu güçlendirir.

5. İletişim Becerilerinin Gelişimi

Farklı kültürlere ait oyunlar, öğrencilere farklı dillerde veya farklı sosyal etkileşim biçimlerinde iletişim kurma fırsatı verir. Öğrenciler, bir oyunun kurallarını öğrenirken, genellikle farklı dildeki kelimeleri de öğrenirler. Bu, dil gelişimi açısından faydalıdır ve öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesini sağlar. Ayrıca, oyunlar aracılığıyla öğrenciler daha açık fikirli olabilir, farklı kültürlerden gelen insanlarla daha rahat iletişim kurma yetisi kazanabilirler.

6. Yaratıcılığı ve Eleştirel Düşünmeyi Teşvik Etme

Farklı kültürlerin oyunları, özel eğitim öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini artırır. Bu oyunlar bazen belirli bir kurallar çerçevesinde oynansa da, çoğunlukla çocukların kendi yaratıcılıklarını sergilemelerine fırsat verir. Oyun sırasında yapılan değişiklikler, yeni kurallar eklemeler veya oyun biçimlerinde yapılan yaratıcı değişiklikler, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir.

• Araştırma Soruları:

1. Geleneksel çocuk oyunları, özel eğitim öğrencilerinin sosyal becerilerine nasıl katkı sağlar?

2. Bu oyunlar, öğrencilerin kültürel farkındalık ve kültürlerarası anlayış geliştirmelerine nasıl yardımcı olur?

3. Geleneksel çocuk oyunlarının özel eğitim öğrencilerinin motor becerileri üzerindeki etkisi nedir?

- Araştırma Amacı:
- Geleneksel çocuk oyunları aracılığıyla özel eğitim öğrencilerinin kültürel farkındalıklarını artırmak ve toplumsal değerleri öğrenmelerini sağlamak.
- Ayrıca, bu oyunların öğrencilerin sosyal etkileşim becerilerini ve motor becerilerini nasıl geliştirdiğini araştırmak.

2. Literatür Taraması

- Geleneksel Çocuk Oyunları ve Eğitim:
- Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimdeki rolü. Bu oyunların çocukların dil, motor becerileri, takım çalışması, problem çözme gibi becerilerini nasıl geliştirdiğine dair literatür.
- Geleneksel çocuk oyunları ve kültürel aktarım arasındaki ilişki.
- Özel Eğitim Öğrencilerinin Sosyal ve Fiziksel Gelişimi:
- Özel eğitim öğrencilerinin gelişim süreçleri, bu öğrencilerin oyunlar aracılığıyla nasıl sosyal beceriler geliştirebileceği.
- Motor beceri geliştirme ve sosyal etkileşimdeki güçlükler.
- Kültür Köprüsü Kavramı:
- Kültür köprüsü kavramının tanımlanması ve nasıl bir eğitim aracı olarak kullanılabilirliği.
- Geleneksel oyunların kültürel köprü işlevi görmesi. Bu oyunlar sayesinde çocukların kültürel farklılıkları anlamaları ve saygı duymaları.
- Geleneksel Oyunların Sosyal ve Psikolojik Etkileri:
- Geleneksel oyunların çocuklar üzerindeki psikolojik ve sosyal etkileri. Bu oyunların empati, özgüven, işbirliği gibi duygusal ve sosyal beceriler üzerindeki olumlu etkileri.

3. Yöntem

- Araştırma Modeli:
- Bu çalışma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir kombinasyonu olan karma yöntemle yapılabilir.
- Deneysel Araştırma Yöntemi: Geleneksel oyunlar uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin sosyal beceri testleri ve kültürel farkındalık anketleri ile veri toplanabilir.
- Evren ve Örneklem:
- Çalışma, özel eğitim ortaokulundaki belirli bir öğrenci grubuyla yapılabilir. Bu grup, çeşitli zorluklarla karşılaşan ancak motor ve sosyal becerilerini geliştirmek isteyen öğrencilerden oluşabilir.
- Veri Toplama Araçları:
- Sosyal Beceri Ölçeği: Öğrencilerin sosyal becerilerini ölçmek amacıyla kullanılabilir.
- Kültürel Farkındalık Anketi: Öğrencilerin kültürel farkındalık düzeylerini ölçmek için hazırlanabilir.
- Gözlem Formları: Geleneksel çocuk oyunları sırasında öğrencilerin etkileşimleri ve davranışları gözlemlenebilir.
- Mülakatlar: Öğrencilerle ve öğretmenlerle yapılan mülakatlar, geleneksel oyunların etkilerini daha derinlemesine anlamak için faydalı olabilir.
- Uygulama Süreci:
- Geleneksel çocuk oyunlarının (örneğin, seksek, ip atlama, misket oyunu, körebe, halat çekme vb.) eğitim programına dahil edilmesi.
- Oyunlar, belirli aralıklarla (örneğin, haftada bir) uygulanabilir.
- Oyunların her birinden sonra sosyal beceri gelişimi ve kültürel farkındalık üzerine grup tartışmaları yapılabilir.

4. Bulgular ve Tartışma

- Sosyal Beceri Gelişimi:
- Öğrencilerin oyunlar aracılığıyla sosyal becerilerinin nasıl geliştiği (örneğin, işbirliği yapma, sırayla oynama, empati kurma).
- Kültürel Farkındalık:
- Öğrencilerin geleneksel oyunlar sayesinde kültürel farklılıkları tanıma ve kendi kültürel miraslarına olan ilgilerinin nasıl arttığına dair bulgular.

- Motor Beceriler:
- Geleneksel oyunların öğrencilerin motor becerilerini nasıl geliştirdiği (örneğin, koordinasyon, denge, el-göz koordinasyonu).
- Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri:
- Öğrencilerin ve öğretmenlerin geleneksel oyunlar hakkında söyledikleri, oyunların öğrenmeye ve sosyal gelişime katkılarına dair gözlemler.

5. Sonuçlar ve Öneriler

- Sonuçlar:
- Geleneksel çocuk oyunlarının, özel eğitim öğrencilerinin sosyal becerilerinde, motor becerilerinde ve kültürel farkındalıklarında belirgin gelişmeler sağladığı sonucuna varılabilir.
- Bu oyunların, öğrencilerin toplumsal değerleri öğrenmelerine ve kültürel bağları güçlendirmelerine yardımcı olduğu tespit edilebilir.

Özel eğitim ortaokulu öğrencilerine farklı ülke geleneksel oyunlarını tanıtmak, onların kültürel farkındalıklarını geliştirmekte, sosyal becerilerini artırmakta ve çeşitli fiziksel ve bilişsel yeteneklerini desteklemekte büyük bir rol oynar. Geleneksel oyunlar, kültürel köprüler kurarak öğrencilerin empati kurmalarını sağlar, iletişim becerilerini geliştirir ve kendi kimliklerini daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olur. Bu tür oyunlar, eğitim sürecinin önemli bir parçası haline getirildiğinde, öğrencilerin hem bireysel gelişimleri hem de toplumsal yaşamda daha etkin bireyler olmaları mümkün hale gelir.

Geleneksel oyunlar, sadece geçmişin bir yansıması değil, geleceğin kültürel köprülerinin inşa edilmesinde de güçlü bir araçtır. Bu bağlamda, özel eğitim öğrencilerinin dünya çapında farklı gelenekleri tanımaları, onları sadece bireysel gelişim açısından değil, aynı zamanda daha hoşgörülü ve küresel bir toplumun parçası olma yönünde de destekler.

- Öneriler:
- Özel eğitim sınıflarında geleneksel oyunların daha sık ve sistemli bir şekilde kullanılmasının önerilmesi.
- Eğitim programlarına geleneksel oyunların dahil edilmesinin, öğrencilerin hem bireysel gelişimlerine hem de toplumsal bütünleşmelerine katkı sağlayacağına dikkat çekilmesi.

6. Kaynakça

1. Akkök, F. & Yıldız, A. (2012). Geleneksel Çocuk Oyunları ve Eğitimdeki Rolü. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Geleneksel çocuk oyunlarının çocukların sosyal, fiziksel ve duygusal gelişimine etkileri ele alınmıştır. Bu eser, geleneksel oyunların eğitimde nasıl yer bulması gerektiğini tartışmaktadır.

2. Aydoğan, D. (2016). Özel Eğitim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Geleneksel Oyunlarla Geliştirilmesi: Bir Uygulama Örneği. İstanbul Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 22(1), 35-48.

- Bu çalışmada, özel eğitim öğrencilerinin sosyal becerilerinin geliştirilmesinde geleneksel oyunların nasıl bir araç olarak kullanılabileceği ele alınmıştır.

3. Güzel, A. & Demirtaş, Z. (2015). Çocuklar ve Geleneksel Oyunlar: Kültürel Bağların Güçlendirilmesi Üzerine Bir İnceleme. Çocuk Gelişimi Dergisi, 23(2), 75-84.

- Çocukların geleneksel oyunlar aracılığıyla kültürel bağlarını güçlendirmeleri ve toplumsal değerler konusunda daha bilinçli hale gelmeleri üzerine bir araştırma.

4. Köse, S. (2014). Geleneksel Çocuk Oyunlarının Psikolojik ve Sosyal Etkileri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(1), 43-55.

- Bu makalede, geleneksel oyunların çocuklar üzerindeki psikolojik ve sosyal etkileri detaylı olarak incelenmiştir. Özellikle, grup oyunlarının sosyal beceriler üzerinde nasıl bir gelişim sağladığına dair bilgiler sunulmaktadır.

5. Demirtaş, H. (2017). Özel Eğitim Öğrencilerine Yönelik Geleneksel Oyunların Eğitimdeki Rolü. Türkiye Sosyal Bilimler Dergisi, 13(2), 112-124.

- Özel eğitim sınıflarında geleneksel oyunların eğitim materyali olarak kullanılması üzerine yapılmış bir çalışma. Geleneksel oyunların, motor becerileri, sosyal etkileşimleri ve dil gelişimini nasıl destekleyebileceği tartışılmaktadır.

6. Yılmaz, K. (2018). Özel Eğitim Öğrencilerinin Geleneksel Oyunlarla Gelişimsel Süreçleri. Eğitimde Yeni Yönelimler Dergisi, 20(4), 89-102.

- Bu çalışma, özel eğitim öğrencilerinin gelişimsel süreçlerine geleneksel çocuk oyunlarının etkilerini araştırmaktadır. Özellikle motor beceriler ve sosyal etkileşimler üzerinde yapılan gözlemler ve deneyler incelenmiştir.

7. Çolak, E. & Karakaş, F. (2019). Geleneksel Çocuk Oyunları ve Kültürlerarası Etkileşim. İstanbul: Eğitim Yayınevi.

- Çocuk oyunlarının kültürel köprü işlevi görmesi ve bu oyunlar aracılığıyla farklı kültürler arasındaki etkileşimin nasıl sağlanabileceği üzerine bir çalışma. Özel eğitim öğrencileri için kültürlerarası anlayış geliştiren bir yaklaşım önerilmektedir.

8. Yılmaz, S. & Öztürk, M. (2020). Geleneksel Çocuk Oyunlarının Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi: Özel Eğitim Perspektifi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 66-79.

- Bu makale, özel eğitim öğrencilerinin sosyal becerilerinin geleneksel oyunlarla nasıl geliştirilebileceğine dair örnekler sunmaktadır.

9. Türk, M. & Yavuz, S. (2021). Özel Eğitim Öğrencileri İçin Geleneksel Oyunların Sosyal Beceriler ve Kültürel Farkındalık Üzerindeki Etkisi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(4), 215-228.

- Özel eğitim öğrencilerinin kültürel farkındalıklarını artırmaya yönelik olarak geleneksel oyunların kullanılması üzerine yapılan bir çalışma.

10. Kara, H. (2013). Çocuk Oyunları ve Sosyal Beceriler: Geleneksel Oyunların Eğitimdeki Yeri. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(2), 99-112.

- Bu makalede, çocuk oyunlarının sosyal beceriler üzerindeki etkileri ve geleneksel oyunların eğitim sistemindeki rolü tartışılmaktadır.

FETEMM'Lİ GÜNLER (GÖKYÜZÜ ÇOCUKLARI)

SERHAT AYAR¹⁹⁵, MESUT GÜLMEZ¹⁹⁶, MEHMET BEYARSLAN¹⁹⁷

ÖZET

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte son yıllarda eğitim ortamlarında kullanılan yöntem, teknik ve materyallerde ciddi değişiklikler meydana gelmiştir. Özellikle de çeşitli teknolojik araçların eğitim ortamlarında etkin bir şekilde kullanılmasıyla birlikte öğretmenin ve öğretim ortamlarının işlevi değişmiştir. Öğretmen ve öğretim ortamlarının işlevini değiştiren ve gelişmiş ülkelerin birçoğunda da eğitim gündemini oluşturan kavramlardan biri de FETEMM olduğu görülmektedir. FeTeMM; fen, teknoloji, matematik, mühendislik alanlarının bilgi, beceri ve düşüncelerinin mühendislik temelli öğretimidir. Bu öğretim aracılığıyla öğrencilerin araştırma-sorgulama, yaratıcılık, inovasyon, üretme ve bilimsel araştırma yöntemlerini kullanmaları sağlanmaktadır. Ayrıca bu yaklaşım öğrencilere, günlük hayatta karşılaştıkları problemleri en uygun şekilde çözebilme, girişimcilik, iletişim ve eleştirel düşünme becerileri kazandırmayı hedefleyen bir eğitim yaklaşımıdır (Bybee, 2010; Dugger, 2010; Rogers & Porstmore, 2004) Öğrencilerin FeTeMM eğitime yönelik farkındalıklarının yüksek olması FeTeMM'e yönelik ilgi, tutum ve mesleki yönelimlerinde olumlu bir etkiye sahip olmuştur. Öğretmenler FeTeMM yaklaşımının, öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını ve ilgilerini artıracaklarını, çok yönlü düşüncelerini sağlayacağını, laboratuvar kullanımını artıracaklarını ve karar verme becerilerini geliştireceğini dile getirmişlerdir. FeTeMM ile ilgili yurtdışında yapılan çalışma sayısının Türkiye'de yapılan çalışma sayısına göre oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalardan bazıları, Pekbay (2017), fen-teknoloji-mühendislik ve matematik etkinliklerinin ortaokul öğrencileri üzerine etkileri; Korkmaz ve Buyruk (2016), FeTeMM farkındalık ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması; Gökbayrak ve Karışan (2017), altıncı sınıf öğrencilerinin FeTeMM temelli etkinlikler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi şeklindedir. FeTeMM Eğitiminin Önemi ve Gerekliliği "FETEMM eğitimi, gittikçe daha çok mühendislik ve teknolojiye dayanan yeni ekonominin ihtiyaç duyduğu insan kaynağını yetiştirmek için ortaya atılmış yeni bir paradigmadır" (Kılıç ve Ertekin, 2017). Bir ülkenin bilim ve teknoloji alanında lider rollerde olması, ekonomik açıdan güçlü bir ülke haline gelebilmesi için FeTeMM eğitimi önemlidir (Lacey ve Wright, 2009). Ülkenin kalkınmasına katkıda bulunacak geleceğin bilim adamlarını, mühendislerini yetiştirmek ve bilime dayalı teknolojik yenilikler üretebilmeleri için öğrencilere bilim ve teknoloji okuryazarlığı kazandırılmalıdır (Miaoulis, 2009). FeTeMM'in, Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrencilerin Fen, Matematik ve Mühendislik alanlarını tercih etmemeleri, daha çok sosyal alanlara yönelmeye başlamaları ile ortaya çıktığı iddia edilmektedir (Ostler, 2012). Son yıllarda Türkiye'de de üniversite sınav sonuçları fizik, kimya, biyoloji ve matematik alanlarına olan ilginin azaldığını göstermektedir. Bu eğilimin devam etmesi Türkiye'nin 2023 hedeflerine ulaşmasını zorlaştıracaktır (Kılıç ve Ertekin, 2017). Okulumuzda yürütülen FETEMM Eğitimi Projesi 5 aşamada gerçekleştirilmektedir. FETEMM Eğitimi merkezinin kurulması. İşbirliği içerisinde FETEMM eğitimi araştırmalarının yapılması, Öğretmenlerin FETEMM eğitim yaklaşımını

¹⁹⁵ Öğretmen, Nahit Ergene İlkokulu, melihbugra0@gmail.com

¹⁹⁶ Öğretmen, Nahit Ergene İlkokulu, mesutglmz@gmail.com

¹⁹⁷ Öğretmen, Fevzi Çakmak İlkokulu, mehmetbeyarslan@gmail.com

benimseyecek şekilde yetiştirilmesi, Öğretim programlarının FETEMM eğitimini içerecek biçimde güncellenmesi. Ders içeriği öğrenmeye yönelik oluşan bu öğrenme ortamı, öğrencileri sorgulamaya, araştırma yapmaya, ürün geliştirmeye ve buluş yapmaya yönlendiren STEM eğitimine uygun hale getirildi. Okulumuzda FETEMM eğitimi için öğretim ortamlarının oluşturulması ve ders materyallerinin sağlanması. Kim 500 milyar ister?" adlı programlar gibi genel kültürü, araştırmacılığı, yorum yapma becerisini, değişik yazarları okuma ve farkındalık düzeyini ölçen yarışmalarda daha 3. soruda elenen belirli üniversitelerden dereceyle mezun olmuş daha ünvanları saymakla bitmeyen toplum üyelerini tanımak ve şaşırmak... Veya her seferinde TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) ve OECD tarafından gerçekleştirilen ve 15 yaş gençler bazında yapılan PISA (The Programme for International Student Assessment) sınavlarında ülkemizdeki gençlerin bilgiyi kullanmadaki yetersizliğine şahit olmak...

STEM eğitiminin öğrencilerimizde ve okulumuza katkısını şu şekilde tanımlayabiliriz

- Eğitim programı için canlandırıcı ve canlı bir öğrenme ortamı sağlandı
- Öğrencilerin dünyayı anlamasına, keşfetmesine ve keşfetmesine yardımcı oldu
- İşbirliği ve bağımsız araştırmalar yoluyla öğrenci güvenini ve öz-yeterliliğini arttırdı.
- Öğrencilerin daha heyecanlı, daha ilgi çekici ve fen ve matematik derslerini öğrenmeye daha istekli olmaları için okul derslerini teknoloji, yenilik, tasarım ve geliştirme ile birleştirerek okul derslerini daha anlamlı hale getirdi.
- Öğrencilere gerçek öğrenme fırsatları sunarak, teknolojik ve mühendislik eğitim programlarının entegrasyonunu sağladı.
- Teknolojik okuryazarlığın gelişmesini sağladı.
- Öğrencileri soru sormaya ve düşünmeye teşvik etti.
- Okul bırakma oranını azalttı

Anahtar Kelimeler: fetemm, teknoloji, fen bilimleri, matematik

Serhat AYAR- Mesut GÜLMEZ- Mehmet BEYARSLAN

FETEMM'Lİ GÜNLER (GÖKYÜZÜ ÇOCUKLARI)

ÖZET

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte son yıllarda eğitim ortamlarında kullanılan yöntem, teknik ve materyallerde ciddi değişiklikler meydana gelmiştir. Özellikle de çeşitli teknolojik araçların eğitim ortamlarında etkin bir şekilde kullanılmasıyla birlikte öğretmenin ve öğretim ortamlarının işlevi değişmiştir. Öğretmen ve öğretim ortamlarının işlevini değiştiren ve gelişmiş ülkelerin birçoğunda da eğitim gündemini oluşturan kavramlardan biri de FETEMM olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin FeTeMM eğitimine yönelik farkındalıklarının yüksek olması FeTeMM'e yönelik ilgi, tutum ve mesleki yönelimlerinde olumlu bir etkiye sahip olmuştur. Öğretmenler FeTeMM yaklaşımının, öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını ve ilgilerini artıracığını, çok yönlü düşüncelerini sağlayacağını, laboratuvar

kullanımını artıracığını ve karar verme becerilerini geliştireceğini dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra, FeTeMM yaklaşımıyla öğrencilerin bilgiyi yaparak yaşayarak öğreneceklerini, araştırma-sorgulama ve yaratıcı becerilerini geliştireceklerini, problem durumuna uygun ürün tasarlayacaklarını ve konuları somutlaştırarak öğreneceklerini ve bilimsel süreç becerilerini geliştireceklerini belirtmişlerdir

Anahtar Kelimeler: FETEMM Eğitimi, FFeTeMM yaklaşımı, ETEMM, (Fen bilimleri, Matematik, Mühendislik

FETEMM DAYS -SKY CHILDREN

ABSTRACT

With the development of technology, serious changes have occurred in the methods, techniques and materials used in educational environments in recent years. Especially with the effective use of various technological tools in educational environments, the function of teachers and teaching environments has changed. It seems that FETEMM is one of the concepts that changes the function of teachers and teaching environments and constitutes the educational agenda in many developed countries.

STEM; It is the engineering-based teaching of knowledge, skills and ideas in the fields of science, technology, mathematics and engineering. Through this education, students are enabled to use research-questioning, creativity, innovation, production and scientific research methods. In addition, this approach is an educational approach that aims to provide students with entrepreneurship, communication and critical thinking skills to solve the problems they encounter in daily life in the most appropriate way (Bybee, 2010; Dugger, 2010; Rogers & Porstmore, 2004)

Increasing students' awareness of STEM education Its high level had a positive effect on their interest, attitude and professional orientation towards STEM. Teachers have stated that the STEM approach will increase students' motivation and interest in the course, enable them to think in multiple ways, increase laboratory use, and improve their decision-making skills.

1.GİRİŞ

Bilimsel çalışmalar ışığında gelişen teknolojiyi günlük hayatımızın her alanında görmek mümkündür. Teknolojinin hayatımıza girmesiyle birlikte düşünen, tasarlayan ve çözüm üretebilen bireyler yetiştirebilme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Gelişmiş ülkelerin, nitelikli bireyler yetiştirebilmek adına öğretim programlarını sürekli yeniledikleri görülmektedir (Akgündüz ve ark., 2015; Bybee, 2010; Sanders, 2009). FeTeMM; fen, teknoloji, matematik, mühendislik alanlarının bilgi, beceri ve düşüncelerinin mühendislik temelli öğretimidir. Bu öğretim aracılığıyla öğrencilerin araştırma-

sorgulama, yaratıcılık, inovasyon, üretme ve bilimsel araştırma yöntemlerini kullanmaları sağlanmaktadır. Ayrıca bu yaklaşım öğrencilere, günlük hayatta karşılaştıkları problemleri en uygun şekilde çözebilme, girişimcilik, iletişim ve eleştirel düşünme becerileri kazandırmayı hedefleyen bir eğitim yaklaşımıdır (Bybee, 2010; Dugger, 2010; Rogers & Porstmore, 2004) FeTeMM'in, Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrencilerin Fen, Matematik ve Mühendislik alanlarını tercih etmemeleri, daha çok sosyal alanlara yönelmeye başlamaları ile ortaya çıktığı iddia edilmektedir (Ostler, 2012). Son yıllarda Türkiye'de de üniversite sınav sonuçları fizik, kimya, biyoloji ve matematik alanlarına olan ilginin azaldığını göstermektedir. Bu eğilimin devam etmesi Türkiye'nin 2023 hedeflerine ulaşmasını zorlaştıracaktır (Kılıç ve Ertekin, 2017). Çorlu,

FeTeMM ile ilgili yurtdışında yapılan çalışma sayısının Türkiye'de yapılan çalışma sayısına göre oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalardan bazıları, Pekbay (2017), fen-teknoloji-mühendislik ve matematik etkinliklerinin ortaokul öğrencileri üzerine etkileri; Korkmaz ve Buyruk (2016), FeTeMM farkındalık ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması; Gökbayrak ve Karışan (2017), altıncı sınıf öğrencilerinin FeTeMM temelli etkinlikler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi şeklindedir. FeTeMM Eğitiminin Önemi ve Gerekliliği "FETEMM eğitimi, gittikçe daha çok mühendislik ve teknolojiye dayanan yeni ekonominin ihtiyaç duyduğu insan kaynağını yetiştirmek için ortaya atılmış yeni bir paradigmadır" (Kılıç ve Ertekin, 2017). Bir ülkenin bilim ve teknoloji alanında lider rollerde olması, ekonomik açıdan güçlü bir ülke haline gelebilmesi için FeTeMM eğitimi önemlidir (Lacey ve Wright, 2009). Ülkenin kalkınmasına katkıda bulunacak geleceğin bilim adamlarını, mühendislerini yetiştirmek ve bilime dayalı teknolojik yenilikler üretebilmeleri için öğrencilere bilim ve teknoloji okuryazarlığı kazandırılmalıdır (Miaoulis, 2009). FeTeMM'in, Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrencilerin Fen, Matematik ve Mühendislik alanlarını tercih etmemeleri, daha çok sosyal alanlara yönelmeye başlamaları ile ortaya çıktığı iddia edilmektedir (Ostler, 2012). Son yıllarda Türkiye'de de üniversite sınav sonuçları fizik, kimya, biyoloji ve matematik alanlarına olan ilginin azaldığını göstermektedir. Bu eğilimin devam etmesi Türkiye'nin 2023 hedeflerine ulaşmasını zorlaştıracaktır (Kılıç ve Ertekin, 2017). Çorlu,

ABD'nin dünya liderliğini devam ettirebilmesi için STEM (FeTeMM) okulları ve okulların parçası oldukları STEM okul sistemlerine özel bir önem verilmektedir. Bu okullar özellikle proje-bazlı öğrenme ve mühendislik tasarım süreci gibi yenilikçi pedagojilerin uygulandığı okullar olarak öne çıkmaktadırlar. Bu yenilikçi pedagojiler ile öğrencilerin kritik düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve FeTeMM alanlarında kariyer sahibi olma konusunda güçlü bir motivasyon sağlanması beklenmektedir. Pragmatik olarak ise Amerikan iş dünyasının ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilerin okul ortamında kazandırılması amaçlanmaktadır .FeTeMM eğitimleri farklı yaş gruplarını (okul öncesi eğitimden doktora sonrası eğitimlere kadar) okul içi ve okul dışı (DfES, 2006) eğitimleri kapsar. İlkokul

seviyesinde FeTeMM'in temelleri, Ortaokul seviyesinde Temel FeTeMM becerileri, Lise seviyesinde Mesleki seçim için gerekli eğitim ve yönlendirmeler, son olarak da üniversite seviyesinde FeTeMM disiplinlerine geçiş ve FeTeMM eğitimcilerinin yetiştirilmesi FeTeMM eğitiminde esastır .

Kim 500 milyar ister?" adlı programlar gibi genel kültürü, araştırmacılığı, yorum yapma becerisini, değişik yazarları okuma ve farkındalık düzeyini ölçen yarışmalarda daha 3. soruda elenen belirli üniversitelerden dereceyle mezun olmuş daha ünvanları saymakla bitmeyen toplum üyelerini tanımak ve şaşırmak... Veya her seferinde TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) ve OECD tarafından gerçekleştirilen ve 15 yaş gençler bazında yapılan PISA (The Programme for International Student Assessment) sınavlarında ülkemizdeki gençlerin bilgiyi kullanmadaki yetersizliğine şahit olmak...

2. Çalışmanın amacı ve Hedefleri

Öğrencilerimize 21. yüzyıl becerilerinden; problemlere farklı yönleriyle bakıp çözümler üretebilmeyi, sistemli ve yaratıcı düşünebilmeyi ve en kısa çözüm önerileri sunabilmeyi sağlayacak yeteneklerin kazandırılması

HEDEFLER

- Öğrencileri daha analitik ve yaratıcı düşünmeye hazırlamak,
- Öğrencilere ileri teknoloji becerilerini kazandırmak,
- STEM işgücü piyasasını genişletmek,
- Daha fazla ihtiyaç duyulan işleri ve görevleri sağlayan uygulamalı ve saha becerilerine geçiş,
- Karmaşık problemleri aynı anda çözebilmek,
- Öğrencilere inovasyon ve karmaşık durumlar için tasarım odaklı çözümler geliştirme fırsatı vermek, • Öğrencileri STEM okuryazarlığına hazırlamak,
- Değişimlere ayak uydurabilen nesiller yetiştirmek,
- Müfredat ve eğitim faaliyetlerini güncellemek ve desteklemek,
- Öğrenci entegrasyon becerilerini güçlendirmek

3.Yöntem

Okulumuzda yürütülen FETEMM Eğitimi Projesi 5 aşamada gerçekleştirilmektedir.

1. FETEMM Eğitimi merkezinin kurulması
2. İşbirliği içerisinde FETEMM eğitimi araştırmalarının yapılması,
3. Öğretmenlerin FETEMM eğitim yaklaşımını benimseyecek şekilde yetiştirilmesi,
4. Öğretim programlarının FETEMM eğitimini içerecek biçimde güncellenmesi. Ders içeriği öğrenmeye yönelik oluşan bu öğrenme ortamı, öğrencileri sorgulamaya, araştırma yapmaya, ürün geliştirmeye ve buluş yapmaya yönlendiren STEM eğitimine uygun hale getirildi
5. Okulumuzda FETEMM eğitimi için öğretim ortamlarının oluşturulması ve ders materyallerinin sağlanması

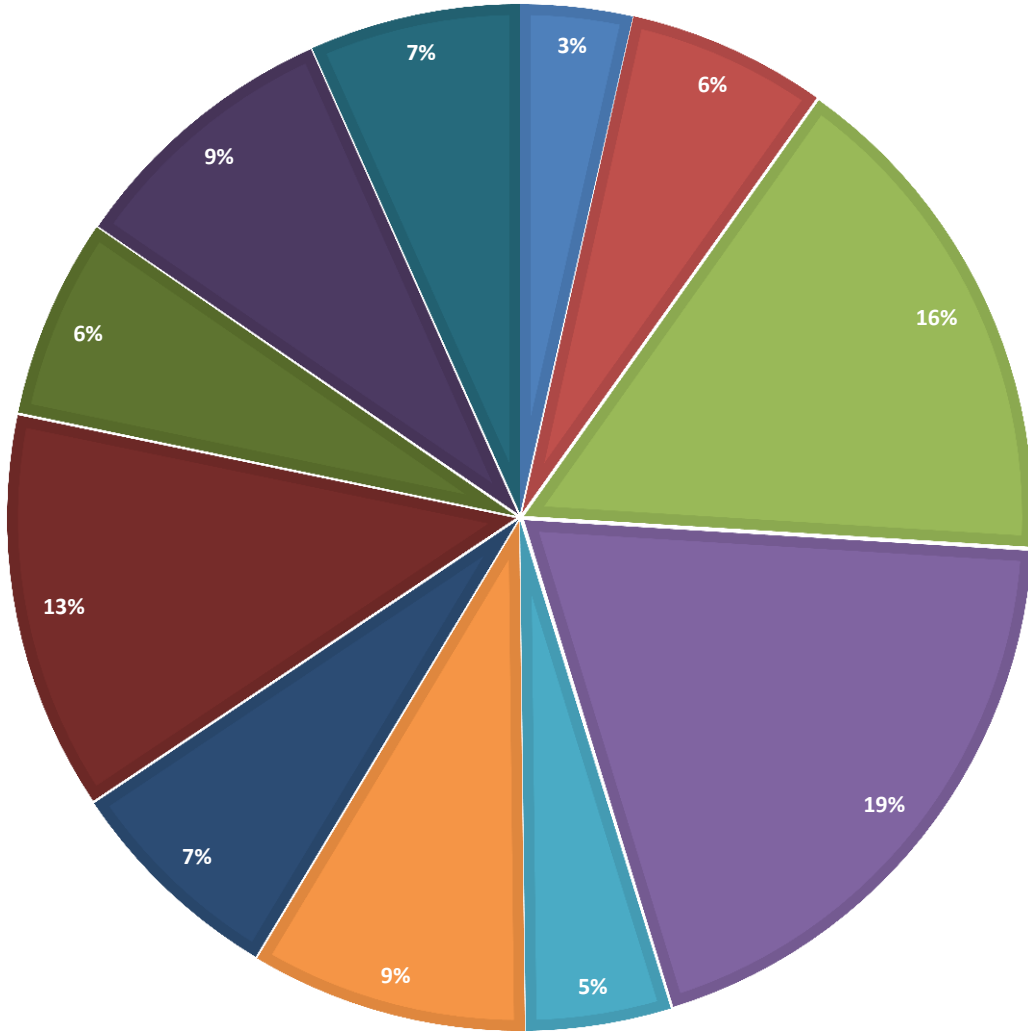
3.1. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler FeTeMM uygulamalarının durumunu belirlemek amacıyla 34 öğretmene sorular sorulmuş ve yanıtlar bir anket vasıtası ile toplanmıştır. 12 kategorik düzeyde soru, bir adet de açık uçlu soru yer almaktadır.

3.2 Veri Toplama süreci

Veriler e- posta yolu ile anketin katılımcılara gönderilmesi ve e- posta yolu ile alınması ile toplanmıştır. Cevap göndermeyenler tek tek aranarak iletişime geçilmiştir. Veri toplama süreci 1 ay sürmüştür.

CEVAPLAR



■ Bu sınıfta STEM eğitimi yaparken aşağıdaki pedagojik yaklaşımlardan hangilerini ne kadar kullanıyorsunuz?

■ Bu sınıfta STEM eğitimi yaparken aşağıdaki pedagojik yaklaşımlardan hangilerini ne kadar kullanıyorsunuz?

■ 3. Bu sınıfta ders konularını öğretirken hangi öğrenim kaynakları / materyalleri kullanıyorsunuz?

■ 4. Sınıfta kullandığınız öğretim materyallerini genellikle nasıl haberdar olursunuz?

■ Öğretim süreçlerinizde kullanmak istediğiniz ancak elinizde bulunmayan öğretim kaynakları / materyalleri hangileridir?

■ STEM meslek alanlarında faaliyet gösteren özel endüstri şirketlerinden okullara aşağıdaki faaliyetlerden hangilerinde daha fazla destek beklersiniz?

■ 7. STEM dersi öğretiminiz aşağıdakilerden etkileniyor mu?

■ Ülkemizde ders alanınızdaki öğretmenler için STEM öğretmeni eğitimi almak zorunlu mudur?

■ Geçtiğimiz son iki eğitim öğretim yılında aşağıdaki mesleki gelişim faaliyetlerine katıldınız mı, katıldıysanız ne kadar süre katıldınız?

■ Kişisel veya mesleki gelişiminiz için bilgisayar/tablet bilgisayar/akıllı telefon ve İnternet'i kullanıyor musunuz?

■ Okulunuzda meslektaşlarınız ve okul müdürünüz yenilikçi STEM öğretimi konusunda olumlu bir vizyonu sizinle paylaşıyor mu?

4. Sonuç ve Öneriler

Öğretmenler, FeTeMM'le birlikte öğrencilerin bilgiyi yaparak, yaşayarak öğreneceklerini; FeTeMM'in araştırma-sorgulama ve yaratıcı becerilerini geliştireceğini, problem durumuna uygun ürün tasarlayacaklarını ve konuları somutlaştırarak öğreneceklerini ve bilimsel süreç becerilerini geliştireceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin FeTeMM yaklaşımının faydalarının farkında oldukları, derslerinde bu konuda etkinliklere yer vermiş olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

“PwC (PricewaterhouseCoopers) analizlerine göre, 2023 yılı için Türkiye’de yaklaşık 34 milyon toplam istihdamın yaklaşık 3.5 milyonunun FeTeMM istihdamı olacağı, 2016-2023 döneminde FeTeMM istihdam gereksiniminin 1 milyona yaklaşacağı ve bu ihtiyacın karşılanmasında lisans ve yüksek lisans mezunları esas alındığında yaklaşık %31 değerinde bir açık oluşacağı öngörülmektedir.

Tüm bunların temelini atacak olan öğretmenlerimizin lisans düzeyinde FeTeMM eğitimi almalarının önü açılmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığının FeTeMM eğitimi ile ilgili yayınladığı rapora göre öğretmenler de “STEM Ders Öğretmenlerinin yetiştirilmesi için üniversitelerin eğitim fakülteleri STEM öğretmeni yetiştirme programları başlatmalıdır” sorusuna %91.08’i katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir (MEB YEĞİTEK GM, 2016).

STEM eğitiminin öğrencilerimizde ve okulumuza katkısını şu şekilde tanımlayabiliriz

- Eğitim programı için canlandırıcı ve canlı bir öğrenme ortamı sağlandı
- Öğrencilerin dünyayı anlamasına, keşfetmesine ve keşfetmesine yardımcı oldu
- İşbirliği ve bağımsız araştırmalar yoluyla öğrenci güvenini ve öz-yeterliliğini arttırdı.
- Öğrencilerin daha heyecanlı, daha ilgi çekici ve fen ve matematik derslerini öğrenmeye daha istekli olmaları için okul derslerini teknoloji, yenilik, tasarım ve geliştirme ile birleştirerek okul derslerini daha anlamlı hale getirdi.
- Öğrencilere gerçek öğrenme fırsatları sunarak, teknolojik ve mühendislik eğitim programlarının entegrasyonunu sağladı.
- Teknolojik okuryazarlığın gelişmesini sağladı.
- Öğrencileri soru sormaya ve düşünmeye teşvik etti.
- Okul bırakma oranını azalttı

Son söz olarak ; Bu konuda üniversitelerimizin eğitim fakültelerinde çeşitli çalışmalar yapılıyor olsa da FETEMM eğitimi ile ilgili henüz yeterli düzeyde bir ilerlemenin olmadığını ortaya çıkmıştır.



5.KAYNAKÇA

Akgündüz, D. (2016). A research about the placement of the top thousand students in STEM fields in Turkey between 2000 and 2014. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(5), 1365–1377.

Aslan Tutak, F., Akaygun, S., ve Tezsezen, S.(2017). Collaboratively learning to teach stem:Change in participating pre-service teachers,, awareness of STEM. *Hacettepe University Educaiton Faculty Journal*, 32(4), 794-816.

Gencer, A. S. (2015). Fen eğitiminde bilim ve mühendislik uygulaması. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*. 5(1), 1-19.

Özdemir, S. (2016). STEM eğitimi için görüşler.

TUSIAD. (2014). STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics, Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) alanında eğitim almış işgücüne yönelik talep ve beklentiler araştırması. TUSIAD.

Yıldırım, B., & Altun, Y. (2017). Teoriden Pratiğe STEM ve Örnek Uygulamaları.

Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (MEB YEĞİTEK GM) (2016). STEM Eğitimi Raporu. 20 Temmuz 2017 tarihinde <http://yegitek.meb.gov.tr/www/meb-yegitek-genel-mudurlugu-stem-fen-teknolojimuhendislik-matematik-egitim-raporu-hazirladi/icerik/719> adresinden erişilmiştir.

12. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUL TERKİ NEDENLERİYLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

SONGÜL YAZAN¹⁹⁸

ÖZET

Bu çalışma Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programına bitirme projesi olarak sunulmuştur.

Okul terki, yasal süresi tamamlanmadan okulun bırakılması ve okuldan ayrılma anlamına gelmektedir. Bir öğrencinin okulu terk etmesi bu öğrenciye okul eğitimiyle kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri ve yeterliliklerin kazandırılmayacağı anlamına gelmektedir. Bir diğer deyişle, öğrencinin okulu terk etmesi eğitimin faydalarının gerçekleşmemesi demektir. Okul terki bireysel, toplumsal ve ekonomik ciddi zararları bulunan önemli bir sorundur. Bireylerin daha nitelikli, daha sağlıklı ve refah düzeyleri yüksek olabilmesi için okul terkinin önlenmesi gerekmektedir. Okul terkinin önlenmesinin toplumunun bütünleşmesine, sürdürülebilir olmasına ve gelişmesine de katkısı olacaktır. Ülkenin ekonomik olarak gelişip kalkınması da yine okul terkinin önlenmesiyle ilişkilidir. Okul terki her eğitim kademesinde olabilmektedir. Yapılan araştırmalara göre Türkiye’de lise çağında bulunan yaklaşık 7 milyon öğrenci bulunduğundan 700 bin lise öğrencisinin okulu terk ettiği çıkarımında bulunulabilmektedir. Bu araştırmanın amacı 12. sınıf lise öğrencilerinin okulu terk etme nedenlerinin araştırılmasıdır. 12. sınıf lise öğrencilerinin okulu terk etme nedenlerinin ortaya çıkartılması için 12. sınıf lise öğrencilerinin derslerine giren öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu çalışmada; okul terkinin nedenleri hakkında öğretmenlerin görüşlerinin alınması hedeflenmiştir. Bireylerin daha nitelikli, daha sağlıklı ve refah düzeyleri yüksek olabilmesi için okul terkinin önlenmesi gerekmektedir. Okul terkinin önlenmesinin toplumunun bütünleşmesine, sürdürülebilir olmasına ve gelişmesine de katkısı olacaktır. Ülkenin ekonomik olarak gelişip kalkınması da yine okul terkinin önlenmesiyle ilişkilidir. Çalışma grubu 12. sınıf düzeyindeki lise öğrencilerinin dersine giren öğretmenlerdir. Okul terki lise düzeyinde sürekli artış gösterdiği için 12. Sınıf düzeyi çalışma grubu olarak seçilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri açık uçlu anket formu ile toplanmıştır. Araştırma bulgularında lise öğrencilerinin sınava hazırlık nedeniyle okulu terk ettiklerine yönelik görüşler yoğunlaşmıştır. Diğer bir bulgu da lise öğrencilerinin okul terkinin bir diğer nedeninin eğitim sisteminin yetersizliklerinden kaynaklandığına yönelik öğretmen görüşleridir. Bu araştırmanın bulguları değerlendirilerek öğrencilerin lisede okul terkinin daha iyi anlaşılması ve böylece bu soruna daha etkili çözümler üretilmesi sürecine olumlu katkıları olacağı kıymetlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Terki, Öğretmen, Lise öğrencileri

¹⁹⁸ Öğretmen, 88. Yıl Cumhuriyet Anadolu Lisesi, songul-yazan@hotmail.com

ÖZET

Songül YAZAN

12. Sınıf Öğrencilerinin Okul Terki Nedenleriyle İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Başkent Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Uzaktan Öğretim Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Programı

2024

Bu çalışmada; okul terkinin nedenleri hakkında öğretmenlerin görüşlerinin alınması hedeflenmiştir. Bireylerin daha nitelikli, daha sağlıklı ve refah düzeyleri yüksek olabilmesi için okul terkinin önlenmesi gerekmektedir. Okul terkinin önlenmesinin toplumunun bütünleşmesine, sürdürülebilir olmasına ve gelişmesine de katkısı olacaktır. Ülkenin ekonomik olarak gelişip kalkınması da yine okul terkinin önlenmesiyle ilişkilidir. Araştırma nitel araştırma yönteminde fenomenoloji desenindedir. Çalışma grubu 12. sınıf düzeyindeki lise öğrencilerinin dersine giren öğretmenlerdir. Okul terki lise düzeyinde sürekli artış gösterdiği için 12. Sınıf düzeyi çalışma grubu olarak seçilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri açık uçlu anket formu ile toplanmıştır. Araştırma bulgularında lise öğrencilerinin sınava hazırlık nedeniyle okulu terk ettiklerine yönelik görüşler yoğunlaşmıştır. Diğer bir bulgu da lise öğrencilerinin okul terkinin bir diğer nedeninin eğitim sisteminin yetersizliklerinden kaynaklandığına yönelik öğretmen görüşleridir. Bu araştırmanın bulguları kullanılarak öğrencilerin lisede okul terkinin daha iyi anlaşılması ve böylece bu soruna daha etkili çözümler üretilmesi mümkün olabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Okul Terki, Öğretmen, Lise öğrencileri

12. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUL TERKİ NEDENLERİYLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Songül YAZAN*

ÖZET

Bu çalışmada; okul terkinin nedenleri hakkında öğretmenlerin görüşlerinin alınması hedeflenmiştir. Bireylerin daha nitelikli, daha sağlıklı ve refah düzeyleri yüksek olabilmesi için okul terkinin önlenmesi gerekmektedir. Okul terkinin önlenmesinin toplumunun bütünleşmesine, sürdürülebilir olmasına ve gelişmesine de katkısı olacaktır. Ülkenin ekonomik olarak gelişip kalkınması da yine okul terkinin önlenmesiyle ilişkilidir. Araştırma nitel araştırma yönteminde fenomenoloji desenindedir. Çalışma grubu 12. sınıf düzeyindeki lise öğrencilerinin dersine giren öğretmenlerdir. Okul terki lise düzeyinde sürekli artış gösterdiği için 12. Sınıf düzeyi çalışma grubu olarak seçilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri açık uçlu anket formu ile toplanmıştır. Araştırma bulgularında lise öğrencilerinin sınava hazırlık nedeniyle okulu terk ettiklerine yönelik görüşler yoğunlaşmıştır. Diğer bir bulgu da lise öğrencilerinin okul terkinin bir diğer nedeninin eğitim sisteminin yetersizliklerinden kaynaklandığına yönelik öğretmen görüşleridir. Bu araştırmanın bulguları kullanılarak öğrencilerin lisede okul terkinin daha iyi anlaşılması ve böylece bu soruna daha etkili çözümler üretilmesi mümkün olabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Okul Terki, Öğretmen, Lise öğrencileri

ABSTRACT

In this study; it is aimed to get the opinions of teachers about the causes of school dropout. School dropout should be prevented in order for individuals to be more qualified, healthier and have higher welfare levels. Preventing school dropout will also contribute to the integration, sustainability and development of the society. The economic development of the country is also related to the prevention of school dropout. The research is a phenomenology design in qualitative research method. The study group consists of teachers who teach 12th grade high school students. The 12th grade level was selected as the study group since dropout rates are constantly increasing at the high school level. Teachers' opinions were collected through a qualitative survey form. In the research findings, the opinions that high school students drop out of school due to exam preparation were concentrated. Another finding is the teachers' views that another reason for high school students dropping out of school is the inadequacies of the education system. By using the findings of this study, it will be possible to better understand the dropout of students in high school and thus to find more effective solutions to this problem.

Key Words: Dropout, Teacher, High school students,

***Uzman Öğretmen (songul-yazan@hotmail.com)**

Bu çalışma 2023 yılında Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yüksek Lisans Projesi olarak kabul edilmiştir.

GİRİŞ

Okul terki, yasal süresi tamamlanmadan okulun bırakılması ve okuldan ayrılma anlamına gelmektedir. Bir öğrencinin okulu terk etmesi bu öğrenciye okul eğitimiyle kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri ve yeterliliklerin kazandırılmayacağı anlamına gelmektedir. Bir diğer deyişle, öğrencinin okulu terk etmesi eğitimin faydalarının gerçekleşmemesi demektir. Dolayısıyla okulu terk eden bireyler kişisel gelişimlerini tamamlayamadıkları için ekonomik yönlerden sorun yaşama olasılıkları olduğu kadar toplumla bütünleşme açısından da sorunlar yaşayabilmektedirler. Bu bireylerin suça sürüklenme olasılıkları da daha yüksektir (Uysal, 2007; Taylı, 2008). Tüm bu sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde okul terkinin ülkenin bireysel, toplumsal ve ekonomik gelişimini engelleyeceği öngörülebilir.

1.1.Problem Durumu

Okul terki bireysel, toplumsal ve ekonomik ciddi zararları bulunan önemli bir sorundur. Bireylerin daha nitelikli, daha sağlıklı ve refah düzeyleri yüksek olabilmesi için okul terkinin önlenmesi gerekmektedir. Okul terkinin önlenmesinin toplumunun bütünleşmesine, sürdürülebilir olmasına ve gelişmesine de katkısı olacaktır. Ülkenin ekonomik olarak gelişip kalkınması da yine okul terkinin önlenmesiyle ilişkilidir. Okul terki her eğitim kademesinde olabilmektedir. Yapılan çalışma içerisinde bu konu ile ilgili yapılan diğer alanyazınlarıda incelendiğinde;

Yapılan lüeratür çalışmalarından biri elde eden sonuçlar neticesinde olumsuz tutum ve olumsuz tutuma bağlı herhangi bir davranışın çocukların Öncelikle akademik Başarılarını etkilediği ve sonrasında ise rehberlik seviyesindeki yetersizliğe bağlı bir şekilde iletişimde yaşanan yetersizliklerin de çocukların okulu terk etme eyleminde buldukları sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Bu doğrultulardan ayrılmamak kaydıyla Aktaş ve zorbazın 2018 yılında yapmış oldukları çalışmalarda da öğrencilerin ve danışmanlarla olan ilişkilerinin değerlendirildiğinde psikolojik birçok etmenin Bu çocukların okulu terk etme eylemi içerisinde olduğu sonucunu vermektedir. Özellikle çocukların psikolojik etmenler çerçevesinde algı düzeylerinde ciddi bir

sapma olduğu ve okuldan tamamen kopma eğiliminde olduğu da bilinmektedir (Aktaş ve Zorbaz, 2018)

Bir diğer okul terkinin araştırıldığı çalışma ise çocukların ergenlik dönemindeki yaşamış oldukları değişim ve dönüşümlerle birlikte okulu terk etme risklerindeki artış olmuştur (Telef, 2014). Ergenlik dönemi içerisindeki değişimi yaşayan çocuklarda sırasıyla oluşan fobiler, şiddet eğiliminin artması, çeteleşme olgusunun gündeme gelmesi ve akran zorbalığı gibi birçok davranışsal bozukluk da kendini göstermektedir (Aktan, 2015) Yaşanan bu sıkıntılar ile birlikte gerek psikolojik gerekse sosyolojik açıdan yabancılaşma olgusu gündeme gelmekte ve bu da öğrencilerde okulu terk etme sürecinin başlamasına zemin oluşturmaktadır (Şimşek, Abuzar, Yegin, Şimşek ve Demir, 2015).

Okula gitmenin duyarsız hale gelmesi ve okula gitme eyleminin engellenmesi ile birlikte başarısızlıklar, devamsızlık problemleri ve diğer bütün entegre sorunlarda sırasıyla okula duyulan aidiyet duygusunu zedelemekte ve okul terkinin oranının artmasına sebep olmaktadır (Önder ve Ateş, 2018).

Yapılan bütün çalışmalar ve incelemeler değerlendirildiğinde ise okulun bir disiplin yapısı içerisinde yer alan bütün kriterler ile birlikte okul terkinin azaltılabilmesi için ilk olarak o okuldaki disiplin anlayışının gözden geçirilmesi gerekmekte ve öğrenciler için terki düşündüren bütün etmenler sırasıyla uygulamalart konuşmalart psikolojik danışmanlıklar ve sosyal çerçevedeki düzenlemeler ile birlikte azaltılacaktır şeklinde görüşlerde savunulmuştur. Bu tutum ve davranışlara ek olarak ilk sorumluluk yöneticilere , sonrasında ise öğretmenlerin davranışları ve tutumlarının en önemli gözlemcisi olan aile bireylerine çok büyük sorumluluklar düşmektedir (Lee ve Burkam, 2003; Worrell ve Hale, 2001' den akt. Bugay, Aşkar, Tuna, Örucü ve Çok, 2015) .

Okul terki, Türkiye'de yer alan literatürün de incelenmesinden anlaşılacağı üzere yeni yeni incelenmeye başlanan bir konudur. Bu nedenle, lise öğrencilerinde okul terki riskini ölçmeye yönelik psikolojik ölçme araçlarının geliştirilmesine, okul terkinin nasıl oluştuğunun anlaşılmasına ve okul terki riskinin yordayıcılarının neler olduğunun saptanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma, literatürdeki bu açığı tamamlamaya yönelik olarak tasarlanmıştır. Bu tasarı kapsamında, öncelikle okul terkinin nasıl oluştuğunu anlamaya dönük olarak bireysel görüşler alınmıştır

Bununla birlikte lise kademesinde daha sık yaşanmaktadır. 12. sınıf düzeyinde yaşanan okul terkinin ise kendine ait dinamikleri bulunmaktadır. Bu kapsamda bu araştırmanın problemi “12. sınıf lise öğrencilerinin kendilerine ait özel nedenlerle yüksek düzeylerde okulu terk ediyor olmalarıdır”.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 12. sınıf lise öğrencilerinin okulu terk etme nedenlerinin araştırılmasıdır. 12. sınıf lise öğrencilerinin okulu terk etme nedenlerinin ortaya çıkartılması için 12. sınıf lise öğrencilerinin derslerine giren öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi hedeflenmiştir.

1.3.Araştırmanın Önemi

Okul terki birey, toplum ve ülke kalkınması adına ciddi zararlara neden olan bir sorun olduğundan bu sorunun daha iyi anlaşılması ve bu soruna çözüm üretilebilmesi için bilimsel araştırmaların yapılması önemlidir. Okul terki lise kademesinde sıklıkla yaşandığından lise öğrencilerinin okul terkinin araştırılması önemlidir.

Lise öğrencileri arasında 12. sınıf öğrencilerinin okulu terk etmelerinin kendilerine ait özel nedenleri olduğundan bu öğrencilerin okul terkinin incelenmesi önemlidir. Ayrıca, alanyazında 12. sınıf öğrencilerinin okulu terkinin araştırılan yeterli bilimsel araştırmaların bulunmadığı gözlemlenmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın önemli bir boşluğu doldurmak adına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

1.4.Sayıtlar

Öğretmenlerin ölçme araçlarına objektif ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır. Lise öğretmenlerinin ankete verdikleri cevapların öğretmenlerin gerçek düşüncelerini yansıttıkları varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma konu olarak 12. sınıf lise öğrencilerinin okulu terk etme nedenleriyle sınırlıdır. Bu araştırmadan elde edilen veriler Trabzon ilinde MEB’e bağlı okullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında görev yapan ve gönüllülük esasına göre katılan 12. sınıf lise öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket formu aracılığıyla elde edilen öğretmen görüşleriyle sınırlıdır.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Okul terki en genel anlamıyla öğrencinin resmi bir mezuniyet belgesi almadan okulundan ayrılması demektir (Garrison, 1985). OECD tarafından yapılan tanımda ise okul terkiyle iş bulma yeterliliklerinin azalmasına vurgu yapılarak okul terkiyle işsizlik ve istihdam sorunları arasındaki ilişkiye dikkat çekilmiştir (OECD, 2017).

Okul terkinin tanımları ülkelerin eğitim politikalarına ve eğitim uygulamalarına göre farklılık göstermektedir. Türkiye’de ise mevzuatlarla belirlenmiş bir okul terki tanımı bulunmamaktadır. Bununla birlikte, Türkiye’de okul terkinin ciddi bir problem olduğu bilinmektedir. 2011 yılında Avrupa Birliği Komisyonu tarafından hazırlanan rapora göre Türkiye okul terkinin en yoğun yaşandığı Avrupa ülkelerinden birisidir ve lise çağındaki gençlerin yaklaşık %40’ı liseye devam etmemektedir. MEB ise 2021-2022 yılı için lise öğrencilerinin okullaşma oranını %92 olarak açıklamıştır. Bu orana göre Türkiye’de lise çağında bulunan yaklaşık 7 milyon öğrenci bulunduğundan 700 bin lise öğrencisinin okulu terk ettiği çıkarımı yapılabilir.

Okul terki ciddi bir problemdir ve bireysel, toplumsal ve ekonomik pek çok zararı bulunmaktadır. Bireysel olarak, okulu terk eden öğrenciler yeterli düzeyde eğitim alamadıklarından kişisel gelişimlerini tamamlayamamaktadırlar. Ayrıca, bilgi, beceri ve yeterlilikleri istenilen düzeyde olmamaktadır. Bu bireyler yeterli nitelikleri taşımadıklarından istedikleri işlerde çalışamamaktadırlar ve ekonomik olarak refah düzeyleri düşük olmaktadır. Ayrıca, bu bireyler suça sürüklenme, intihar etme, çocuk yaşta evlenme gibi diğer olumsuzluklarla da daha fazla karşı karşıya kalmaktadırlar. Toplumsal olarak, okulu terk eden bireylerin toplumla bütünleşmesi zorlaşmaktadır. Toplumun değerlerini sürdürmek ve geliştirmek açısından bu bireylerin katkıları sınırlı olmaktadır. Ekonomik olarak ise, bu bireyler eğitimlerini tamamlamadan okuldan ayrıldıklarından eğitim için harcanan kaynaklar boşa gitmektedir. Ayrıca, bu bireyler yeterli niteliklerde olmadıklarından ülkenin gelişimi ve kalkınması olumsuz etkilenmektedir (Altınkurt, 2008; Tekin, 2017; Küçükarslan, 2019).

Okul terkinin nedenleri farklı kuramsal yaklaşımlar kullanılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Bu yaklaşımlara genel uyumsuzluk yaklaşımı, uyumsuz grup yaklaşımı, okul ilişkileri yaklaşımı, zayıf aile yapısı yaklaşımı ve bireysel zorluklar yaklaşımı örnek olarak

verilebilir. Bu yaklaşımlara da dayanılarak okul terkinin nedenleri bireysel nedenlerle ve çevresel nedenlerle açıklanabilir.

Bireysel Nedenler: Bireysel nedenlerin çok farklı kaynakları bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi akademik başarısızlıktır. Öğrencilerin akademik olarak başarı gösterememesi onların okulu terk etmeleriyle sonuçlanabilmektedir. Akademik başarısı düşük olan öğrenciler öz saygılarını ve buna bağlı olarak da kontrollerini yitirmekte ve okulu terk etmektedirler (Agnew, 1992). Akademik başarısızlık ve buna bağlı olarak sınıf tekrarı yapılması da okul terkine neden olabilmektedir. Ayrıca, okula uyum sağlayamama, disiplin sorunları, okuldaki ilişki sorunları da okul terkine neden olan bireysel faktörler arasında sayılabilir (Sezer, 2007).

Cinsiyet, okul terkine neden olan bir diğer bireysel nedendir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran daha fazla okulu terk ettiği bilinmektedir. Erkek öğrencilerin okulu daha fazla terk etmelerinin bir nedeni erkek öğrencilere ev geçindirme ve para kazanma sorumluluğunun daha fazla yükleniyor olmasıdır (Özer, 1991). Okul kademesi okul terkine neden olan bir diğer bireysel etkendir. Okul terki daha çok lise yıllarında ve lisenin de ilk sınıflarında yaşanmaktadır. 9. sınıfta okulu terk edenlerin sayısı 12. sınıfta okulu terk edenlerin sayısından iki kat daha fazladır. Ayrıca, yaşları arkadaşlarına göre daha yüksek olan öğrencilerin okulu daha fazla terk ettikleri de gözlemlenmektedir (Şirin vd., 2009).

Bireysel nedenlerden bir tanesi de öğrencilerin anti sosyal davranışları ve madde kullanımı ve şiddete yönelim gibi konusu suç teşkil eden davranışlarıdır. Okuldan kaçma da bu davranışlar arasında sayılabilir. Bu davranışlara yönelen öğrencilerin tespit edilip okuldan uzaklaştırma gibi cezalar almaları da okul terkinin hızlandırmaktadır (Özer vd., 2011).

Çevresel Nedenler: Okul terkinin etkileyen çevresel nedenlerden bir tanesi ekonomik nedenlerdir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerden gelen öğrencilerin okul terkine daha yatkın olduğu ifade edilmektedir. Bu öğrenciler yaşadıkları ekonomik zorluklar nedeniyle okulla ilişkilerini yürütmekte zorlanmakta ve okula yabancılaşma yaşamaktadırlar (Kronick, 1994).

Ekonomik durumu kötü ailelerin çocukları gibi eğitim seviyesi düşük olan veya eğitim beklentileri düşük olan aile çocuklarının da daha yüksek oranlarda okul terki yaşadıkları saptanmıştır. Benzer olarak, ebeveyn arasındaki ilişkilerin problemli olması, boşanmış ve tek

ebeveyni olan öğrencilerin de daha sık okul terki yaşadıkları ifade edilmektedir (Rumberger, 1983). Bunlara ilave olarak ailenin kalabalık olması, öğrenciye ailede fazla sorumluluk yüklenmiş olması da bu etkenler arasında sıralanabilir (Şirin vd., 2009).

Okulların yapısı ve uygulamaları da okul terkini etkileyen çevresel etkenler arasında sayılmaktadır. Okul kurallarının belirsiz olduğu ve uygun sosyalleşme imkanlarının sunulmadığı okul ortamlarında okul terkinin daha fazla yaşandığı ileri sürülmüştür. Bu tür okullarda okuldan kaçmaların daha sık yaşandığı öngörülmektedir. Okul ikliminin uygun olmadığı, okula bağlılığın gelişmediği, eğitimin etkin ve ilginç bulunmadığı okullarda okul terki daha sık yaşanmaktadır (Kronick, 1994; Sherrow, 1996). Öğretmen ile öğrenciler arasında etkin bir iletişiminin olmaması, sınıfların kalabalık olması, okulun fiziki özellikleri ve imkanları da okul terkini etkileyen okulla ilgili çevresel nedenlerdendir (Wehlage ve Rutter, 1985).

Okul terkiyle ilgili bir diğer çevresel neden akran etkisidir. Özellikle ergenlik çağına ulaşmış öğrenciler ailelerinden uzaklaştıkları, daha özgür bir döneme geçtikleri bu yaşlarda akranlarından daha fazla etkilenmektedirler. Okulu terk etmiş öğrencilerle arkadaşlık yapan öğrencilerin daha fazla okul terki yaşadıkları tespit edilmiştir. Benzer olarak, kötü alışkanlıkları olan ve suça bulamış olan öğrencilerle arkadaşlık eden öğrencilerin de daha sık okul terkini tecrübe ettikleri ortaya konmuştur (Carroll vd., 2001).

Özcan (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okula devamsızlığın nedenleri ve bu konuda psikolojik danışmanlarının rolü incelenmiştir. Araştırmanın verileri farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerden toplanmıştır. Bulgular okula devamsızlık nedenlerinin yetersiz akademik sonuçlar, veli katılımı, okul yönetimi ve okul programları ile sağlık sorunları ve sosyal aktivite eksikliği olduğunu göstermiştir. Okul devamsızlığını engellemek için okul ikliminin iyileştirilmesi, esnek müfredat geliştirilmesi, aile katılımının artırılması, sağlık sorunlarının ele alınması ve yeni sosyal etkinlikler planlanması önerilmiştir.

Balkis (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada lise öğrencilerinin çok boyutlu motivasyonsuzluk düzeyleri ile okulu bırakma niyeti arasındaki ilişki ve bu ilişkide akademik başarının aracı rolü araştırılmıştır. Araştırmanın bulguları lise öğrencilerinin çok boyutlu motivasyonsuzluğu arttığı zaman okulu bırakma niyetinin de arttığını göstermiştir. Akademik başarı arttığı zaman okulu bırakma niyeti azalmaktadır. Ayrıca, lise öğrencilerinin çok boyutlu motivasyonsuzluk düzeyleri arttığı zaman akademik başarı azalmaktadır.

Özden vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen deneysel araştırmada 52 lise öğrencisine güvenli, katılımcı, yaratıcılığı geliştiren bir okul ortamı kurmak amacıyla bağlanma ilişkisine dayalı akran desteği sağlanmış ve bunun etkileri incelenmiştir. Araştırmanın bulguları akran desteğinin öğrencilerin öz değerlerini, benlik saygılarını ve öz yeterliklerini artırdığını göstermiştir. Bulgular ayrıca öğrencilerin okula aidiyet duygularının arttığını, devamsızlıklarının azaldığını ve okula devam etme motivasyonlarının arttığını göstermiştir.

Sözer (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 145 açık öğretim meslek lisesi öğrencisinden görüşme yöntemiyle veriler toplanmış ve bu lise öğrencilerinin örgün eğitimden ayrılma nedenleri araştırılmıştır. Araştırmanın bulguları örgün eğitimi bırakmanın bireysel ve çevresel nedenleri olduğunu, bireysel nedenlerin başarısızlık ve kayıtsızlık, çevresel nedenlerin ise okulun uzaklığı, okulun kötü koşulları ve akran etkisi olduğunu göstermiştir.

Ergül (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul müdürleri ve öğretmenlerin lise öğrencilerinin okulu terk etmelerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın bulguları lise öğrencilerinin okul terkinin nedenlerinin başarısızlık, aile etkisi, ekonomik olumsuzluklar ve olumsuz okul ortamı olduğunu göstermiştir.

Sahin vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 64 okul müdürünün ortaokul ve lise öğrencilerinin devamsızlık ve okulu terk etme nedenleri hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın bulguları ortaokul ve lise öğrencilerinin devamsızlık ve okulu terk etme nedenlerinin aile çocuk ilişkileri, aile problemleri, devamsızlığın önemsenmemesi, eğitime karşı bakış açısı, ekonomik zorluklar, öğrenci ile öğretmen ve okul idaresi arasındaki ilişkiler, okulun fiziki yetersizlikleri ve negatif okul iklimi olduğunu göstermiştir.

Bayhan ve Dalgıç (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada liseyi terk eden 25 öğrencinin okulu terk etme nedenleri hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın bulguları okulu terk etmiş olan bu lise öğrencilerinin okulu terk etmeyi etkilen en önemli bireysel nedenlerinin akademik başarısızlık, okulu sevmeme, isteksizlik, disiplin ve sağlık sorunları olduğunu göstermiştir. Çevresel nedenlerin ise arkadaşlar, öğretmenler, idareciler ve aileler ile olan ilişkiler olduğu saptanmıştır.

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

Bu araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın modeli ise nitel araştırmalarda kullanılan ve araştırmaya katılanların belirli bir olguyla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açıları ve algılarını ortaya çıkartmaya çalışan fenomenoloji modelidir.

3.2. Örneklem

Çalışmanın evrenini Trabzon ilinde 12. sınıf öğrencilerin derslerine giren lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme bu evren içinden kolayda örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Evren içerisinde ulaşılan öğretmenlere bu araştırmanın amacı açıklanmış ve araştırmaya katılmaya davet edilmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen sayısı 50 olduğu zaman örnekleme işlemi sonlandırılmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri açık uçlu anket yöntemiyle toplanmıştır. Veri toplamak için geliştirilen anket formunda araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki kıdemleri hakkındaki bilgileri elde etmeyi hedefleyen sorular yer almıştır. Bu soruların yanında açık uçlu bir soru ile araştırmaya katılan öğretmenlere “12. sınıf öğrencilerinin okulu terkinin en önemli nedeni” ilgili görüşleri sorulmuştur.

Araştırmanın verilerinin toplanmasında kullanılan anket formu oluşturulurken literatürde benzer araştırmalar incelenmiştir. Ayrıca, anket formunun hazırlanmasında uzman görüşünden de yararlanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2023 yılı Mayıs ayının ilk haftası içerisinde toplanmıştır. Anket formları katılımcılara çalıştıkları okullarda elden dağıtılmıştır. Anket formlarının doldurulmasının ardından elden toplanmıştır. Anket formunun doldurulması ortalama 10 dakika sürmüştür. Anket formları doldurulmadan önce katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmıştır ve yalnızca gönüllü olan katılımcılardan araştırmanın verileri toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri nitel verilerin analizinde kullanılan içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Anket formlarında katılımcıların “12. sınıf öğrencilerinin okulu terkinin en

önemli nedeniyle” ilgili görüşleri bir MS Word dosyasını aktarılmış ve her bir katılımcının görüşü K1, K2, K3 vb. şeklinde kimliklendirilmiştir. Bu metin dikkatlice okunarak gözden geçirilmiş ve anlamsal bütünlüğü kontrol edilmiştir. Daha sonra bu metin dikkatlice okunarak 12. sınıf öğrencilerinin okulu terkinin nedenleriyle ilgili kodlanmıştır. Belirlenen kodlar belirle temalar altında gruplandırılmıştır. İlgili temalar altındaki kodların frekansları belirlenmiştir.

3.6. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için bilimsel araştırma yöntemlerinin gerekleri eksiksiz olarak yerine getirilmeye çalışılmıştır. Her aşamada uzman görüşünden yararlanılmıştır. Araştırmanın bütün süreçleri açık ve detaylı olarak paylaşılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. Katılımcıların Demografikleriyle İlgili Bulgular

Bu başlık altında 12. Sınıf öğrencilerinden oluşan katılımcılara ait tanımlayıcı sosyo-demografik değişkenler tablo 4.1’ de tasnif edilmiştir.

Tablo 4.1. Katılımcıların Demografikleriyle İlgili Bulgular

Değişken	Alt Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	31	62,0
	Erkek	19	38,0
Eğitim Düzeyi	Üniversite	32	64,0
	Yüksek Lisans / Doktora	18	36,0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	3	6,0
	6-10 yıl	11	22,0
	11 yıl ve üzeri	36	72,0

Tablo 1’deki bulgulara göre katılımcıların %62’si kadın ve %38’i erkektir. Katılımcılardan üniversite mezunu olanların oranı %64 iken yüksek lisans ve doktora mezunu olanların oranı %36’dır. Katılımcıların mesleki tecrübelerine bakıldığında %6 oranında katılımcının 1-5 yıl mesleki tecrübesi olduğu, %22 oranında katılımcının 6-10 mesleki tecrübesinin olduğu ve %72 oranında katılımcının ise 11 yıl ve üzerinde mesleki tecrübesinin olduğu görülmektedir.

4.2. 12. Sınıf Öğrencilerinin Okul Terkinin Nedenlerine İlişkin Bulgular

Anket formunun son sorusu olarak katılımcılara, açık uçlu bir soruyla “12. sınıf öğrencilerinin okulu terkinin en önemli nedeniyle” ilgili görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtların analizinden elde edilen bulgular Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. 12. Sınıf Öğrencilerinin Okul Terkinin En Önemli Nedenleri Üzerine Görüşler

Tema	Kod	Sıklık	Toplam
Sınava hazırlanma	Okulda geçen zamanının boş olarak algılanması (K1, K45, K49)	3	16
	Evde sınava daha iyi hazırlanılacağına düşünülmesi (K1, K2, K17, K23, K30)	5	
	YKS ve okul sürecinin aynı anda yürütülememesi (K6)	1	
	Sınav motivasyonunun düşüklüğü (K7)	1	
	Dershaneye daha çok zaman ayırma (K27)	1	
	Özel öğretmen imkanı (K27)	1	
	Daha verimli çalışmak isteği (K43, K45)	2	
	Konu eksiklerini kapatmak isteği (K48)	1	
Daha esnek çalışma saati oluşturmak isteği (K50)	1		
Aile	Ailesine yardım etmesi gerekmesi (K4)	1	2
	Ailenin fazla imtiyazlı olması (K9)	1	
Öğretmen	Öğretmenlerden kaynaklanan nedenler (K37, K38, K44)	3	4
	Çok düşük sözlü notu verilmesi (K46)	1	
Arkadaş (Çevre)	Arkadaş çevresi (K4, K13, K19, K47)	4	6
	Diğer okullardaki arkadaşlarından etkilenmeleri (K25)	1	
	Akranlarıyla ilişkilerin daha önemli olması (K28)	1	
Ekonomik	Ekonomik sorunlar (K4)	1	1
Öğrenci	Rahat olmak isteği (K10, K30)	2	13
	Bol bol uyuyabilmek (K10, K30)	2	
	Sürekli telefonlarla ilgilenmek ve oyun oynamak isteği (K10)	1	
	Ders çalışmayı sevmemek (K10)	1	
	Okul ortamından ve sorumluluklarından kaçmak isteği (K17, K50)	2	
	Daha özgür olmak isteği (K13)	1	

	Bireysel başarı düşüklüğü (K18)	1	
	Altyapının güçlü olmaması (K18)	1	
	Tembellik (K20)	1	
	Psikolojik etmenler (K22)	1	
	Üniversiteyi kazanma inancının olmaması (K4)	1	
Gelecek algısı	Gelecek kaygısının bulunmayışı (K8)	1	3
	Öğrencilerin bir amacının bulunmayışı (K47)	1	
	Okulda öğrencinin dışlanması (K28)	1	
	Gereksiz dersler (K32)	1	
	Yorucu okul şartları (K32)	1	
Okul	Okul idaresinin yönetimi (K35, K39, K44)	3	10
	Okula devam zorunluluğu kuralları (K2)	1	
	Okulun değersizleştirilmesi (K29)	1	
	Okulun özgürlüğü kısıtlaması (K42)	1	
	Dersler ve sınavlar nedeniyle okul baskısı (K46)	1	
	MEB uygulamalarının bu durumu desteklemesi (K3, K9, K11)	3	
	Bu konuda oluşan yaygın algı (K3)	1	
Eğitim sistemi	Eğitim politikalarının yetersizliği (K5, K38)	2	10
	Sınav sistemlerinin yetersizliği (K5)	1	
	Açık lisenin cazip hale gelmesi (K11, K25)	2	
	Sürekli af çıkması (K29)	1	
TOPLAM	37 katılımcı açık uçlu soruyu yanıtlamıştır		65
Yanıt YOK	(K12, K14, K15, K16, K21, K24, K26, K31, K33, K34, K36, K40, K41)	13	13

Tablo 4.2 'de bulgulara göre araştırmaya katılan 50 katılımcıya "12. sınıf öğrencilerinin okulu terkinin en önemli nedeniyle" ilgili görüşleri sorulduğunda 37 katılımcının bu soruyu yanıtladığı, 13 katılımcının ise bu soruyu yanıtlamadığı tespit edilmiştir. 37 katılımcının "12. sınıf öğrencilerinin okulu terkinin en önemli nedeniyle" ilgili 65 görüş bildirdikleri anlaşılmıştır. Bu 65 görüş kodlanmış ve belirlenen kodlar temalar altında gruplandırılmıştır.

Katılımcıların “12. sınıf öğrencilerinin okulu terkinin en önemli nedeni” ilgili görüşlerinin 9 tema altında gruplanabildiği bulunmuştur. Bu 9 tema katılımcıların 12. sınıf öğrencilerinin okul terkinin nedenlerini temsil etmektedir. Bu 9 neden şunlardır: Sınava hazırlanma kaynaklı nedenler, aile kaynaklı nedenler, öğretmen kaynaklı nedenler, arkadaş (çevre) kaynaklı nedenler, ekonomik kaynaklı nedenler, öğrenci kaynaklı nedenler, gelecek algısı kaynaklı nedenler, okul kaynaklı nedenler ve eğitim sistemi kaynaklı nedenlerdir. Aşağıda her bir okul terki nedeniyle ilgili bulgular ayrı ayrı sunulmuştur.

Sınava hazırlanma kaynaklı nedenlerin 16 katılımcı tarafından dile getirildiği tespit edilmiştir. Bu katılımcılara göre 12. sınıf öğrencileri üniversite sınavı nedeniyle okulu terk etmektedirler. Bu görüşe sahip olan 5 katılımcı öğrencilerin evde sınava daha iyi hazırlanacaklarını düşündükleri için okulu terk ettiklerini ifade etmişlerdir. 2 katılımcı öğrencilerin daha verimli çalışmak için okulu terk ettiklerini dile getirmişlerdir. Benzer olarak, 2 katılımcı ise öğrencilerin okulda geçen zamanı boşa geçen zaman olarak algıladıkları için okulu terk ettiklerini belirtmişlerdir. Birer katılımcı ise dershaneye daha çok zaman ayırmak için, özel ders aldıkları için, konu eksiklerini kapatmak için ve daha esnek çalışma saati oluşturmak için 12. sınıf öğrencilerin okulu terk ettiğini belirtmişlerdir. 1 katılımcı da öğrencilerin sınav motivasyonu düşük olduğu için okulu terk ettiklerini ifade etmiştir.

Ankete katılan gözlemlerin, 12. sınıf öğrencilerinin okul terkinin sizce en önemli nedeni nedir? Sorusuna verdikleri cevaplar ise şu şekilde sıralanmıştır;

- *Okulda geçirilen zamanı boş olarak algılamaları. Sınava evde daha iyi hazırlanacağını düşünürsü.*
- *Daha verimli çalışacağını düşünmesi veya okula devam zorunluluğu*
- *Milli eğitim bakanlığının bu durumu desteklemesi ve oluşturulan algı*
- *1-üniversiteyi kazanamayacağını düşünmesi 2- çevrenin etkisi (arkadaş ortamı) 3- ekonomik sorunlardan dolayı (çalışması ailesine yardım etmesi gerektiğinden)*
- *Eğitim politasındaki hatalar ösym sistemi*
- *Alt yapı eksiklerinden dolayı hem okul hem YKS süreçlerini beraber yürütemiyorlar.*
- *Öğrencilerin sınav motivasyonlarının düşük olması.*
- *Birçoğunda gelecek kaygısı yok.*
- *Öğrencilere gereğinden fazla ve gereksiz imtiyazlar tanınması. Bakanlık, okul veya aileleri tarafından*

- "Rahat olma isteği, bol bol uyumak, s¼rekli telefon ve oyun oynamak, Ders çalışmayı sevmemek."
- Bakanlıkça izlenen politika ve atılan adımlar, açık liseyi cazip hale getirmiştir.
- Akranlarından etkilenme ve daha ¼zg¼r olma isteği
- Sinava odaklananlar Daha fazla sinava hazırlık konusunda zaman elde etmek için ama bazıları sadece bu imkânı kullanmak okul ortamından kaçmak için
- ¼đrencinin bireysel başarı ve altyapısının dusuk olması
- Arkadaş evresi
- Tembellik
- Psikolojik etmenler
- ¼niversite sınavına daha iyi hazırlanmak için zaman elde etmek
- Diğer okullardaki arkadaşları ile yapılan hatalı konuşmalar hem 12. sınıfın sonlarına doğru kopmalara hem de yıl içerisinde açık liseye gemelere neden oluyor. Bu da alınabilecek verimi d¼ř¼r¼yor
- Dersane ve ¼zel ¼đretmen imkânı...
- Arkadaşlarından ¼t¼r¼, dışlanmış ocuk okuldan kaçıyor ¼nk¼ onlar için kendi akranları ile olan ilişkiler daha onemli
- S¼rekli af çıkması, okulun değersizleştirilmesi
- Yatmak uyumak sinava calismak
- Gereksiz dersler, yorucu okul şartları
- Okul idaresinin y¼netimi
- ¼đretmenler
- Eğitim sistemi ve ¼đretmenler
- Okul
- Okulun ¼zg¼rl¼đ¼ kısıtlaması
- Daha verimli çalışmak
- Okul ve ¼ĐRETMENLER
- Okulumuzdaki derslerin verimsiz gecmesinden dolayı ogrencilerin zaman kaybetmesi uzerine okul terki yaparlar
- Okulun baskısı, gereksiz d¼ř¼k sozlu notları, sınavlar, ¼đretmenler.
- Kimi ¼đrencilerin bir amacının olmaması, evre ve arkadaş etkisi
- Konu eksiklerini tamamlama ve belli bir disipline oturtma kendini
- Okulumuzda ¼đrencilere karşı yetersiz kalma, ¼đrencilerin okulda verimsiz geçen zamanı kayıp olarak g¼rmesi en ¼nemli fakt¼rd¼r.

- *Evde daha esnek çalışma saatleri oluşturma okul sorumluluklarından kaçma.* Gibi açıklamalarda bulunmuşlardır.

Aile kaynaklı nedenlerin 2 katılımcı tarafından dile getirildiği bulunmuştur. Bu katılımcılara göre 12. sınıf öğrencileri bazı ailevi nedenlerle okulu terk etmektedir. 1 katılımcıya göre öğrenciler ailelerine yardım edebilmek için okul terk etmektedirler. Bir diğer katılımcı ise ailelerin öğrencilere karşı fazla imtiyazlı oldukları için okul terklerinin gerçekleştiğini düşünmektedirler.

Öğretmen kaynaklı nedenlerin 4 katılımcı tarafından dile getirildiği anlaşılmıştır. Bu katılımcılara göre 12. sınıf öğrencileri öğretmenlerin tutum ve davranışları nedeniyle okulu terk etmektedirler. Bu 4 katılımcıdan 1 tanesi öğretmenlerin çok düşük sözlü notu vermesi nedeniyle öğrencilerin okulu terk ettiğini belirtmiştir.

Arkadaş (çevre) kaynaklı nedenlerin 6 katılımcı tarafından dile getirildiği tespit edilmiştir. Bu katılımcılara göre 12. sınıf öğrencileri arkadaşları veya çevrelerindeki diğer insanlar nedeniyle okulu terk etmektedirler. Bu katılımcılardan 1 tanesi öğrencilerin diğer okullardaki arkadaşlarından etkilendiklerini ifade etmiştir. 1 diğer katılımcı ise öğrencilerin akranlarıyla aralarında olan ilişkilere çok daha fazla önem verdikleri için okul terkinin gerçekleştiğini vurgulamıştır.

Ekonomi kaynaklı nedenlerin 1 katılımcı tarafından dile getirildiği tespit edilmiştir. Bu katılımcıya göre 12. sınıf öğrencileri yaşadıkları ekonomik zorluklar nedeniyle okulu terk etmektedirler.

Öğrenci kaynaklı nedenlerin 13 katılımcı tarafından dile getirildiği saptanmıştır. Bu katılımcılara göre 12. sınıf öğrencileri öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan nedenlerle okul terk etmektedirler. Bu katılımcılardan 2 tanesi öğrencilerin rahat olmak isteğiyle ve diğer 2 tanesi de bol bol uyuyabilmek isteği nedeniyle okul terk ettiklerini ifade etmişlerdir. Diğer 2 katılımcı öğrencilerin okul ortamından ve sorumluluktan kaçmak isteğiyle okulu terk ettiklerini vurgulamıştır. Birer katılımcı da ders çalışmayı sevmemek, tembellik, sürekli telefonlarla ilgilenmek ve oyun oynamak ve daha özgür olmak isteği gibi nedenlerle öğrencilerin okul terk ettiklerini ifade etmişlerdir. Yine birer katılımcı öğrencilerin alt yapılarının güçlü olmaması, bireysel başarı düşüklüğü ve psikolojik etmenler gibi öğrencilerden kaynaklanan nedenlerle okul terkinin gerçekleştiğini dile getirmişlerdir.

Gelecek algısı kaynaklı nedenlerin 3 katılımcı tarafından dile getirildiği tespit edilmiştir. Bu katılımcılara göre 12. sınıf öğrencileri gelecek algılarına bağlı olarak okulu terk etmektedirler. Bu katılımcılardan 1 tanesi öğrencilerin gelecek kaygısı bulunmadığı için, 1 tanesi öğrencilerin bir amaçlarının bulunmadığı için ve 1 tanesi de üniversiteyi kazanma inançları bulunmadığı için okulu terk ettiklerini düşünmektedirler.

Okul kaynaklı nedenlerin 10 katılımcı tarafından dile getirildiği tespit edilmiştir. Bu katılımcılara göre 12. sınıf öğrencileri okul ortamının doğurduğu şartlar nedeniyle öğrenciler okul terk etmektedirler. Bu konuda 4 katılımcı okul idaresinin yönetim biçimi nedeniyle öğrencilerin okulu terk ettiklerini ileri sürmüşlerdir. Birer katılımcı yorucu okul şartları, gereksiz dersler, okula devam zorunluluğu kuralı, okulda ders ve sınavlarının oluşturduğu baskı ve okulun özgürlüğü kısıtlaması gibi nedenlerle öğrencilerin okulu terk ettiğini ifade etmişlerdir. 1 katılımcı okulda öğrencinin dışlanması nedeniyle ve 1 katılımcı da okul değersizleştirildiği için öğrenci terklerinin yaşandığını belirtmişlerdir.

Eğitim sistemi kaynaklı nedenlerin 10 katılımcı tarafından dile getirildiği anlaşılmıştır. Bu katılımcılara göre 12. sınıf öğrencileri MEB tarafından belirlenen eğitim sisteminin doğurduğu şartlar nedeniyle okulu terk etmektedirler. 3 katılımcı MEB tarafından gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin okul terkinde desteklediğini vurgulamışlardır. 2 katılımcı geliştirilen eğitim politikalarının öğrenci terkinde engellemek için yeterli olmadığını belirtmişlerdir. 2 katılımcı uygulanan politikalar neticesinde açık lisenin cazip hale geldiğini ifade etmişlerdir. Birer katılımcı da eğitim sistemi kaynaklı sınav sisteminin yetersiz olması ve sürekli af çıkması gibi nedenlerin okul terkinin nedeni olduğunu dile getirmişlerdir. 1 katılımcı da okul terki konusunda yaygın bir algı oluşması nedeniyle öğrencilerin okulu terk ettiğini ileri sürmüştür.

4.3. Tartışma

Bu araştırmada öğretmen görüşlerine dayanılarak 12. sınıf lise öğrencilerinin okul terkinin nedenlerinin açığa çıkartılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda önemli bulgular elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları önceki araştırmaların bulgularıyla karşılaştırıldığında öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan ve okul ortamından kaynaklanan bulgular açısından önceki araştırmalarla paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Önceki araştırmalar da bu araştırmada olduğu gibi okul yönetiminin, okul programlarının, okulun fiziki koşullarının, okul aidiyetinin, akademik başarının, kayıtsızlığın, isteksizliğin, okulu sevmemenin, disiplin

sorunlarının ve öğrenci motivasyonunun okul terkinde etkilediğini bulmuşlardır (Bayhan ve Dalgıç, 2012; Sahin vd., 2016; Balkis, 2018; Özden vd., 2018; Özcan (2020). Diğer taraftan, önceki araştırmalar arkadaş (çevre), öğretmen, aile ve ekonomi kaynaklı nedenlerin öğrencilerin okul terkine etkilerini öncelikli olarak belirtirlerken (Bayhan ve Dalgıç, 2012; Ergül, 2017) bu araştırmada bu etkilerin daha geri planda olduğu ortaya çıkartılmıştır.

Önceki araştırmalardan farklı olarak bu araştırmada lise öğrencilerinin sınava hazırlık nedeniyle okulu terk ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu 12. sınıf öğrencilerin okul terkinin kendisine has dinamikleri olduğunu göstermektedir. Bu anlamda bu araştırma amacına ulaşmıştır. Önceki araştırmalardan farklı olarak bu araştırmada lise öğrencilerinin okul terkinin bir diğer nedeninin eğitim sisteminin yetersizliklerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu bulgu da bu araştırmayı diğer araştırmalardan ayırmaktadır. Bu araştırmanın bu bulguları kullanılarak 12. sınıf öğrencilerin lise terkinin daha iyi anlaşılması ve böylece bu soruna daha etkili çözümler üretilmesi mümkün olabilecektir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

12. sınıf öğrencilerin okul terkinin nedenleriyle ilgili olarak öğretmenler tarafından en sık dile getirilen nedeninin üniversite sınavına hazırlanma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 12. sınıf öğrencilerin okulu terk etmelerinin en önde gelen nedeninin üniversite sınavına daha iyi hazırlanmak ve bu sınavdan daha iyi sonuçlar almak olduğu anlaşılmıştır.

12. sınıf öğrencilerin okul terkinin nedenleriyle ilgili olarak öğretmenler tarafından en sık dile getirilen bir diğer nedenin öğrencilerin daha rahat ve daha özgür olma ve sorumluluklardan kaçma istekleri olduğu tespit edilmiştir. 12. sınıf öğrencilerin okulu terk etmelerinin en önde gelen bir diğer nedeninin kendilerinden kaynaklanan nedenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

12. sınıf öğrencilerin okul terkinin nedenleriyle ilgili olarak öğretmenler tarafından en sık dile getirilen bir diğer nedenin eğitim sistemi kaynaklı nedenler olduğu saptanmıştır. 12. sınıf öğrencilerin okulu terk etmelerinin en önde gelen bir diğer nedeninin MEB tarafından geliştirilen eğitim politikalarının ve uygulamalarının okul terkinde engelleyecek nitelikte olmaması ve hatta destekleyici nitelikte olması olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

12. sınıf öğrencilerin okul terkinin nedenleriyle ilgili olarak öğretmenler tarafından en sık dile getirilen bir diğer nedenin okul kaynaklı nedenler olduğu saptanmıştır. 12. sınıf öğrencilerin okulu terk etmelerinin en önde gelen bir diğer nedeninin okulda verilen eğitimler, okul şartları ve okul idaresinin uygulamaları olduğu anlaşılmıştır.

12. sınıf öğrencilerin okul terkinin nedenleriyle ilgili olarak arkadaş (çevre), öğretmen, gelecek algısı, aile ve ekonomi kaynaklı nedenlerin öğretmenler tarafından daha az en sıklıkla dile getirilen belirlenmiştir. Arkadaş (çevre), öğretmen, gelecek algısı, aile ve ekonomi kaynaklı nedenlerin 12. sınıf öğrencilerin okulu terk etmelerinde daha az etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

12. sınıf öğrencilerin okul terkinin en önemli nedeninin sınava hazırlanma kaygısı olduğu bulunduğu eğitim sisteminin bu derece sınav odaklı olmasının önüne geçecek tedbirler geliştirilmelidir. 12. sınıf öğrencilerin okul terkinin en önemli nedeninin sınava hazırlanma kaygısı olduğu bulunduğu okulda verilen eğitimlerle sınav başarısının daha çok ilişkili olması için uygulamalar geliştirilmelidir. 12. sınıf öğrencilerin okul terkinin en önemli nedenlerinden birisinin öğrencilerin kendilerinden kaynaklandığı anlaşıldığından öğrencilerin bireysel ilgileriyle ve bireysel başarılarıyla okulda verilen eğitimin ilişkisi ortaya konmalı ve öğrenciler buna ikna edilmelidir. 12. sınıf öğrencilerin okul terkinin en önemli nedenlerinden birisinin okul kaynaklandığı anlaşıldığından öğrencilerin okul şartları ve uygulamaları geliştirilirken öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınmalıdır. 12. sınıf öğrencilerin okul terkinin en önemli nedenlerinden birisinin eğitim sisteminden kaynaklandığı anlaşıldığından eğitim sistemi politikaları ve uygulamaları gözden geçirilmeli ve bunlardan okul terkine neden olanlardan vazgeçilmelidir. Bu kapsamda açık lise şartları yeniden değerlendirilmelidir. Gelecekteki araştırmalar farklı örneklem gruplarıyla 12. sınıf öğrencilerin okul terkinin nedenlerini daha sıklıkla araştırmalıdır.

KAYNAKLAR

Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory. *Criminology, American Society of Criminology*, 30(1), 47-87.

- Aktan, M. C. (2015). *Türkiye’de Okullarda Öğrencilerin Karşılaştıkları Problemler Ve Okul Sosyal Hizmeti*, Intern ational Journal of SocialSciencesandEducationResearch, 2(1), 244-254.
- Aktaş, E. F.ve Zorbaz, S. D. (2018). *School Counselor’s Opinions About Their Competence Of Child Counseling*, Inonu University Journal of the Faculty of Education, 19(1), 245-256.
- Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 129-142.
- Avrupa Komisyonu-European Comission (2014), *Avrupa’da Eğitim ve Öğretimde Okul Teriyle Mücadele: Stratejiler, Politikalar ve Önlemler*. Eurydice ve Cedefop Raporu. Lüksemburg: Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi.
- Balkis, M. (2018). Academic amotivation and intention to school dropout: the mediation role of academic achievement and absenteeism. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(2), 257-270.
- Bayhan, G., & Dalgıç, G. (2012). Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki. *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 13(3), 107-130.
- Bugay, A., Aşkar, P., Tuna, M. E., Örucü, M. Ç. & Çok, F. (2015). *Okul İklimi Ölçeği Lise Formunun Türkçe Psikometrik Özellikleri*. İlköğretim Online, 14(1). 311-322.
- Carroll, A., Houghton, S., Durkin, K., & Hattie, J. A. (2009). *Adolescent reputations and risk: Developmental trajectories to delinquency*. Springer Science & Business Media.
- Ergül, C. (2017). Meslek liselerinde başarısızlık kaynaklı okul terkinin incelenmesi. *Researcher*, 7(3), 100-117.
- Garrison, D. R. (1985). Predicting dropout in adult basic education: Using interaction effects among school and non school variables. *Adult Education Quarterly*, 36(1), 25-28.
- Kronick, R. F. (1994). The imperative of dealing with dropouts: Theory, practice and reform. *Education*, 114 (4), 530-538.
- Küçükarslan, E. (2019). *Meslek lisesi öğrencilerinin okul terkinde rol oynayan faktörler ve önleme stratejilerine ilişkin yönetici öğretmen ve öğrenci görüşleri: AB ülkeleri ile karşılaştırılması*. Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021/2022. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460, erişim Tarihi: 11.5.2023.
- OECD Araştırma Raporu, (2017). *Education at a glance 2017*. 4 Aralık 2017 tarihinde <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487>, Erişim Tarihi: 11.5.2023.
- Önder, E. & Ateş, Ö. T. (2018). *Sınıf Tekrarı Yapan ve Yapmayan Öğrencilerde Okul Aidiyeti*. In 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi (E- Kitap, s. 156-166).
- Özcan, M. (2020). Student absenteeism in high schools: factors to consider. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 1-17.
- Özden, H., Figen, E., Güzide, İ., Karabulut, P., & Vural, B. (2018). Öğrencilerin Özsayılarının Artırılması Yoluyla Okul Terkinin Önlenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 21(41), 60-73.
- Özer, A., Gençtanırım, D. ve Ergene, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model testi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 302-317.
- Özer, M. (1991). *İlköğretim okulları II. kademedede (ortaokul) öğrencilerinin öğrenimi terk etme sonunun analizi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, 20, 199-220.
- Sahin, S., Arseven, Z., & Kiliç, A. (2016). Causes of Student Absenteeism and School Dropouts. *International Journal of Instruction*, 9(1), 195-210.
- Sezer, Ö. (2007). Sınıf tekrar eden öğrencilerin bazı demografik özellikleri ile bu öğrenciler ve öğretmenlerinin sınıf tekrar etme hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 31-48.
- Sherrow, V. (1996). *Life issues: Dropping out*. New York: Benchmark Books.
- Sözer, Y. (2017). Mesleki Açık Öğretim Lisesi Öğrencilerinin Örgün Eğitim Dışında Olma Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (30):493-507.

- Şimşek, H., Abuzar, C., Yegin, İ. H., Şimşek, S. Ve Demir, A. (2015). *Okula Yabancılaşma Ölçeği*. Journal of KirsehirEducationFaculty, 16(4). 309-322.
- Şirin, H., Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2009). Okulu terk eden çocukların ve velilerinin okul terkinde ilişkin görüşleri: Nitel bir inceleme, *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Taylı, A. (2008). Eğitim sisteminde önemli bir sorun: okulu bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 89-101.
- Tekin, Y. (2017). *Orta Öğretim Kurumlarında Devamsızlığın Azaltılması*. https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_02/23150806_mesleki_ve_teknik_ortaYYretim_kurumlarYnda_devamsYzlyYn_azaltYlmasY.pdf, Erişim Tarihi: 11.5.2023.
- Telef, B. B. (2014). *Ergenlerde Olumlu ve Olumsuz Duygular ile Riskli Davranışlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(2), 591-604.
- Uysal, A. (2007). *Ortaöğretimde okulu bırakma olgusunun sosyolojik analizi: Kütahya örneği*. (105K149 Nolu Proje raporu). Ankara: TÜBİTAK.
- Wehlage, S. & Rutter, F. K. (1985). Rutter Dropping out: how much do schools contribute to The problem? *Teacher's College Record*, 87, 374–392.

İLÇE HALK EĞİTİM MERKEZLERİNİN NORM NİTELİKLERİ VE ATAMA DURUMLARININ YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİYLE DEĞERLENDİRİLMESİ

ONUR ARTAN¹⁹⁹

ÖZET

Dünya 21. yüzyılda bilgi çağının etkisiyle daha hızlı bir değişim ve gelişim süreci içine girmiştir. Bu süreçten şüphesiz eğitim sistemleri de etkilenmektedir. Eğitim sistemlerinin parçası olan eğitim iş görenlerinin bu gelişim ve değişim sürecine paralel olarak sürekli gelişmesi ve çağın ihtiyacı olan insan kaynaklarının çağa uygun niteliğe kavuşturulması sağlanmalıdır. Türk Eğitim sisteminin bir parçası olan yaşam boyu öğrenmenin de, bilgi çağında var oluşumuzu sağlam temellere dayanması bağlamında, yetişkinlerin bilgi ve becerilerini sürekli geliştirilmesine çalışılmalıdır. Bu amaca hizmet etmek için nitelikli iş görenlere ihtiyaç vardır. Halk Eğitim Merkezlerinde de bu ortak amacı gerçekleştirmek için yönetici ve öğretmenlerin anlamlı bir şekilde sistemli çalışması gerekmektedir. Gerek öğretmenlerin gerekse eğitim liderlerinin ortak amaç için bazı temel görevleri yapmaları gerekmektedir. Bilgi çağının gerektirdiği tüm bilgileri kullanabilen, bilgiye ekonomik değer kazandırabilen ve bilginin stratejisini belirleyebilen; mesleki, sosyal, kültürel ve ekonomik yönden ihtiyaçları karşılayabilen eğitim liderlerine ve öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışmada temel olarak bu kurumlarda iş gören aktörlerin, üstlendikleri rollerin nitelikleri ele alınmıştır. Araştırmada, bu kurumlara kimlerin hangi niteliklerle atandığı, eğitim görenlerin yaş skalasında sınır olmayan bu eğitim kurumlarında her ihtiyaca karşılık verebilen alanında yetkin personellerin olup olmadığı, yaşadıkları norm sorunları ve atama durumları, yönetici görüşleriyle değerlendirilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini Trabzon İline bağlı tipik durum örneklemesi ile seçilmiş Of, Hayrat, Çaykara, Dernekpazarı, Araklı ve Sürmene ilçeleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda 6 ilçe Halk Eğitimi Merkezi müdür ve müdür yardımcıları ile bu ilçelerdeki bazı İlçe Milli Eğitim Müdürleri ve şube müdürlerinden, 19 kişi ile yüz yüze görüşülerek ses kayıtları alınarak, bir kişi ile de telefonda görüşülüp ses kaydı alınarak, toplamda 20 kişiden ses kayıt dinlemesi ile betimsel ve içerik analizleri oluşturulmuştur. Ayrıca araştırmada sürekli karşılaştırma veri analizi kullanılmıştır. Araştırmada Halk Eğitimi Merkezlerindeki yönetici, öğretmen ve kadrosuz usta öğreticilerin norm durumları hakkındaki görüşleri olumlu olanlar 6 temada toplanmış, olumsuz görüşler ise 15 mesleki sorun ile birlikte ortaya çıkmaktadır. Araştırmada formlardan elde edilen veriler ile İlçe Halk Eğitimi Merkezlerinin karşılaştıkları İnsan kaynakları yönetimi durumlarının yöneticiler gözüyle verimli kullanılması ve önerdikleri çözüm önerileri yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Norm, İnsan Kaynakları, Halk Eğitimi Yöneticileri, Androgoji

¹⁹⁹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, onuralttireartan@gmail.com

Başlığı : İlçe Halk Eğitim Merkezlerinin Norm Nitelikleri Ve Atama Durumlarının Yönetici Görüşleriyle Değerlendirilmesi

Yazarı : Onur ARTAN

Özet

Dünya 21. yüzyılda bilgi çağının etkisiyle daha hızlı bir değişim ve gelişim süreci içine girmiştir. Bu süreçten şüphesiz eğitim sistemleri de etkilenmektedir. Eğitim sistemlerinin parçası olan eğitim iş görenlerinin bu gelişim ve değişim sürecine paralel olarak sürekli gelişmesi ve çağın ihtiyacı olan insan kaynaklarının çağın uygun niteliğe kavuşturulması sağlanmalıdır. Eğitim sistemimizin de yaşam boyu öğrenmeye hızlı entegrasyonu ve bilgi çağında var oluşumuzu sağlam temellere dayanması bağlamında, yetişkinlerin bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmesine çalışılmalıdır. Bu amaca hizmet etmek için nitelikli iş görenlere ihtiyaç vardır. Halk Eğitim Merkezlerinde de bu ortak amacı gerçekleştirmek için yönetici ve öğretmenlerin anlamlı bir şekilde sistemli çalışması gerekmektedir. Gerek öğretmenlerin gerekse eğitim liderlerinin ortak amaç için bazı temel görevleri yapmaları gerekmektedir. Bilgi çağının gerektirdiği tüm bilgileri kullanabilen, bilgiye ekonomik değer kazandırabilen ve bilginin stratejisini belirleyebilen; mesleki, sosyal, kültürel ve ekonomik yönden ihtiyaçları karşılayabilen eğitim liderlerine ve öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışmada temel olarak bu kurumlarda iş gören aktörlerin, üstlendikleri rollerin nitelikleri ele alınmıştır. Araştırmada, bu kurumlara kimlerin hangi niteliklerle atandığı, eğitim görenlerin yaş skalasında sınır olmayan bu eğitim kurumlarında her ihtiyaca karşılık verebilen alanında yetkin personellerin olup olmadığı, yaşadıkları norm sorunları ve atama durumları, yönetici görüşleriyle değerlendirilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini Trabzon İline bağlı tipik durum örnekleme ile seçilmiş Of, Hayrat, Çaykara, Dernekpazarı, Araklı ve Sürmene ilçeleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda 6 ilçe Halk Eğitimi Merkezi müdür ve müdür yardımcılı ile bu ilçelerdeki bazı İlçe Milli Eğitim Müdürleri ve şube müdürlerinden, 19 kişi ile yüz yüze görüşülerek ses kayıtları alınarak, bir kişi ile de telefonda görüşülüp ses kaydı alınarak, toplamda 20 kişiden ses kayıt dinlemesi ile betimsel ve içerik analizleri oluşturulmuştur. Ayrıca araştırmada sürekli karşılaştırma veri analizi kullanılmıştır. Araştırmada Halk Eğitimi Merkezlerindeki yönetici, öğretmen ve kadrosuz usta öğreticilerin norm durumları hakkındaki görüşleri olumlu olanlar 6 temada toplanmış, olumsuz görüşler 15 mesleki sorun ile karşımıza çıkmaktadır. Araştırmada formlardan elde edilen veriler ile İlçe Halk Eğitimi Merkezlerinin karşılaştıkları İnsan kaynakları yönetimi durumlarının yöneticiler gözüyle verimli kullanılması ve önerdikleri çözüm önerileri yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Norm, İnsan Kaynakları, Halk Eğitimi Yöneticileri, Androgoji

Abstract

The Evaluation of District Public Education Centers' Norm Qualifications and Appointment Situations through Administrator Perspectives

The world has entered a faster process of change and development in the 21st century due to the influence of the information age. Undoubtedly, education systems are also affected by this process. As part of the education system, education practitioners need to continuously evolve in parallel with this development and change, ensuring that human resources meet the requirements of the era by acquiring appropriate qualifications. In the context of ensuring the lifelong integration of our education system and establishing a solid foundation in the age of information, efforts should be made to encourage adults to continuously improve their knowledge and skills. To serve this purpose, there is a need for qualified employees. Meaningful and systematic work of administrators and teachers is required in Public Education Centers to achieve this common goal. Both teachers and educational leaders need to undertake certain fundamental tasks for this common purpose. There is a need for education leaders and teachers who can utilize all the information required by the information age, add economic value to knowledge, and determine the strategy of knowledge. They should be competent in meeting the needs of vocational, social, cultural, and economic aspects. The study primarily addresses the qualities of the actors employed in these institutions and the roles they assume. In the research, a semi-structured interview form was utilized to assess who is appointed to these institutions based on what qualifications, whether there are competent professionals capable of addressing all needs in these lifelong learning institutions without any age limit for learners, the norm-related issues they face, and appointment situations, through the perspectives of administrators. Typical case sampling was used in the study. The study covers the districts of Of, Hayrat, Çaykara, Dernekpazarı, Araklı, and Sürmene. In this context, face-to-face interviews were conducted, and audio recordings were obtained from 20 individuals, including 6 District Public Education Center managers, deputy managers, some District Directors of National Education, and branch managers in these districts. In addition, constant comparison data analysis was used in the study. In the study, the positive views on the norms of managers, teachers and unstaffed master trainers in Public Education Centres were gathered in 6 themes, while negative views appear with 15 professional problems. Descriptive and content analyses were formed by listening to audio recordings to include the efficient use of human resources management situations faced by District Public Education Centers and the solution proposals recommended by the administrators.

Key words: Norm, Human Resources, Public Education Administrators, Androgogia

1.GİRİŞ

Bilgi çağında değişen ve dönüşen eğitim hizmetleri düşünüldüğünde, ülkemizde Halk Eğitimi merkezlerinin çağa entegrasyonu anlamlandırmak ve bu kurumlarda iş görenlerin çağın ihtiyaçlarına cevap verebilirliğini görmek için gelişim sürecinin ne kadar hızlı olduğunun farkına varılması ve değişen ihtiyaçlara göre refleks geliştirip insan kaynaklarının bu doğrultuda planlanması gerekmektedir. Bu bağlamda Avrupa birliğinin yaygın eğitim konusundaki tanım, beklenti ve programlarının sürekli güncellendiğinin ve bazı zamanlarda ise periyodik olarak yenilendiğini görmek gerekir. Avrupa birliği zaman içerisinde yaygın eğitim tanımında güncellemeler yapmıştır. Zaman zaman ülkemizde bu değişim bir parçası olmuştur. Eğitimde genç bir kavram olan yaşam boyu öğrenmenin, Türk eğitim sisteminde yer bulması 14 Aralık 1960 tarihinde Paris'te imzalanan Eğitim'de Ayrımcılığa Karşı Sözleşmede toplantıda alınan kararlarla olmuştur(1960,Unesco). Önceleri, istihdamı arttırmak, kaliteli iş gücü yaratarak dünya ekonomisine fayda sağlamak gibi amaçlara hizmet eden bu genç kavram, günbegün yerini yeni dünya bireylerinin artan yaşam standartlarına uyumunu sağlamak, mesleklerindeki gelişmeleri güncelleyebilen ve diledikleri kalitede bir hayat yaşamalarını sağlamak amacına bırakmıştır(dpt 2001).2000 yılında ise EURYDICE tarafından yayınlanan raporda AB üye ülkelerde yaşam boyu öğrenme, öğrenme kabiliyetlerini artıran, kişilerin yeni meslek piyasasına uyum sağlamalarını, yeni ihtiyaçlarıyla ilgili, kalite ve saydamlığın sağlanması, yenilikçi öğrenme fırsatlarını oluşturmayı ifade etmektedir (Odabaş & Polat, 2008). 2007 yılında avrupa konseyinin tavsiyesi hayat boyu öğrenmeyi, kişisel tatmin, sağlıklı ve sürdürülebilir bir yaşam tarzı, istihdam edilebilirlik, aktif vatandaşlık ve sosyal uyum için ihtiyaçları şu şekilde belirlemiştir; ana Dilde İletişim, Yabancı Dilde İletişim, Bilim ve Teknolojide Matematik ve Temel Becerilerin Kullanımı, Sayısal Beceriler, Öğrenmeyi Öğrenme, Sosyal ve Yurttaşlık Becerileri, Girişimcilik Ruhu ve Kültürel Farkındalık (EC ,2007).

Yaygın eğitim faaliyetleri ülkemizde de zaman zaman değişiklikler göstermiştir. Halk eğitim faaliyetlerinin ülkemizde ki gelişimine bakılırsa şu şekildedir. Halk Eğitimi Merkezleri Halk eğitimi, Cumhuriyetimizin kurulduğu ilk yıllardan itibaren "halk mektepleri", "halk dersaneleri" "halk evleri", "millet mektepleri" gibi oluşumlarla yoğun bir şekilde yürütülmüştür. Gerek Milli Eğitim Şuralarında, gerekse Kalkınma planlarında üzerinde önemle durulmuş, 1951 yılında temelleri atılan Halk Eğitimi Merkezlerinin (HEM) kurumsal olarak ilk oluşumu da 1952 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde açılan Halk Eğitimi Büroları ile gerçekleştirilmiş, takiben 1953 yılında da köy ve kasabalarda Halk Eğitimi Odaları açılmıştır (Kurt, 2000; Kılıç, 1981). Türkiye'de Halk Eğitimi Merkezleri H. Eylem KAYA buradan alındı 1956 yılında, Bakanlık tarafından UNESCO'dan bir uzman çağrılarak

konuya ilişkin bir rapor hazırlanması talep edilmiştir. Hazırlanan raporda, MEB'e bağlı bir halk eğitimi teşkilatının kurulması ve bu teşkilat aracılığı ile ülke genelinde halk eğitimi hizmetlerinin sunulması gereği üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda aynı yıl, 1932 yılında kurulan ancak 1951 yılında kapatılan Halkevlerine ait binalarda Halk Eğitimi Merkezleri oluşturulmuştur (Okçabol, 1996). Türkiye'de Halk Eğitimi Merkezleri H. Eylem KAYA buradan alındı.1960'da halk eğitimi hizmetlerinin etki alanını genişletmek, dağınık etkinlikleri ülke genelinde teşkilatlanacak bir kuruluşla yürütmek üzere Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak "Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü" kurulmuştur (Lokmanoğlu ve diğ., 1999:542). 1964 yılında Tarım ve Köy İşleri Bakanlığı'na bağlanan HEM'ler, 1967'de tekrar Milli Eğitim Bakanlığı'na aktarılmıştır. MEB'in 1977 yılında "Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü" olarak yeniden yapılandığı "Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü", 1983 yılında "Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü" adını almıştır. Söz konusu Müdürlüğe bağlı olarak, il ve ilçe teşkilatları aracılığıyla halk eğitimi faaliyetleri yürütülürken, 2011 yılından itibaren ise Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kapsamında HEM'lerin çalışmaları devam etmektedir. 2009-2013 dönemi Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesiyle oluşturulmaya başlanan hayat boyu öğrenme sisteminin, önümüzdeki dönemde (2014-2018) ulusal ve uluslararası yaklaşımlar doğrultusunda daha sistematik bir yapıya kavuşturulması hedeflenmektedir.(HBO Strateji belgesi2014-2018)

19. Milli Eğitim Şurasında bu alanda sertifika ve yüksek lisans programlarının açılması tavsiye edilmiştir. Günümüzde birçok üniversitede Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi adı altında yüksek lisans programları açılmıştır(Yazar-Keskin,2018)Bilgi çağının öğrenen toplumunda, yaşam boyu öğrenme hayatın kısa süreli bölümünde var olan eğitim ve öğrenme süreçleri yerine, sürekli yenilenen şartlara adaptasyon için hayat boyu devam eden öğrenme sürecidir(Odabaş&Polat,2008). Sürekli yenilenen dünyada Halk Eğitimi merkezlerinin çağa entegrasyonu kaçınılmaz olmuştur. Halk Eğitimi merkezleri yerel ve ulusal kurum ve kuruluşlar, belediyeler, meslek kuruluşları, dernekler, vakıflar ve gönüllü kuruluşlarla protokoller yapıp eğitim öğretim ve üretim faaliyetleri gerçekleştirmektedir. Bu işleri organize edebilmek için doğru bir insan kaynakları yönetimi sergilenmelidir. Türk Dil Kurumundaki tanımına göre İnsan Kaynakları Yönetimi: Bir örgütte insan kaynaklarının etkin biçimde yönetilmesini sağlamak için yapılan; elemanların seçimi, planlanması, eğitimi, geliştirilmesi, motivasyonu, kariyer planlaması gibi işlev ve çalışmaların tümü. Bundan dolayı Halk Eğitimi normları belirlenirken bazı değişkenler göz önüne alınmalıdır. Norm, kurumlarda hizmetlerin yürütülebilmesi için belirlenen kıstasların herkes tarafından kabul gören ölçünler haline getirilmesi işlemidir. Personelin haklarını da doğrudan etkileyen "norm kadro" uygulamasının kendine özgü bir felsefesi vardır(Hilal Yüceyılmaz2016). Norm kadro; Kurumlarda verilecek hizmetin haftalık saat ve hizmet sunulacak nüfus ve benzeri kriterlerin belirlenmesi, ihtiyaç kadar kişinin bu kadrolara yerleştirilmesidir(Erdem,2004).Norm kadroların doğru ve sürdürülebilir şekilde seçilmesi kurum

kültürü oluşması açısından çok önemlidir. Organizasyonlarda kültürün önemli bir rolü vardır. Güçlü organizasyon kültürü, organizasyonun bileşenlerinin sağlıklı çalışmasında önemli görev yapar. (Barutçugil,2004).Kamuda kültürü oluşturacak personellerinde uzman kadrolardan seçilmesi gerekmektedir. Kamunun icra ettiği hizmetleri daha etkili gerçekleştirebilmesi yalnızca uzman personel alımı ile mümkündür(Koçköprü, A., Dura Y.C., Karakoç C. & Görgün S. (2008). Uzmanlaşma: imalatta randımanı arttırmak, maliyet azalmak amacıyla işbölümünün yapılmasıdır. Aynı zamanda etraflıca bilgi, yetenek ve deneyim gerektiren alanlara ayrılmasıdır (TÜBA, 2011).Kamuda kariye dayalı uzmanlaşma sisteminde bir takım sorunlar gözlemlenmektedir. Çağdaş kamu yönetimi, ehliyetli personelle mümkün gerçekleşebilir (Koçköprü, A., Dura Y.C., Karakoç C. & Görgün S. ,2008). Memurların ve diğer kamu vazifelerinin özellikleri, atanmaları, görev ve yetkileri, hakları ve yükümlülükleri, aylık ve ödenekleri ve diğer özlük işleri kanunla düzenlenir hükmü yer almaktadır bu hüküm gereği 1965 tarihinde 657 sayılı Devlet memurları Kanunu düzenlenmiştir(Şinik,2012). Bu tip kurumlarda kısa süreli çalışma sonucu uzman personel oluşmamakta ve çalışanlar sağlıklı bir kariyer planlaması yapamamaktadır.

1.1. Problem Durumu

Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik planında yaygın eğitim şu şekilde ifade edilmiştir.: Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da örgün eğitim sisteminin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedan ayrılmış ya da bitirmiş bireylere; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim, öğretim, üretim, rehberlik ve uygulama etkinliklerinin bütününe ifade eder.

Harcama yetkili bir kurum oluşu bu kurumu Temel Eğitim okullarından ayırıp mali açıdan Temel Eğitim kurumlarında olmayan iş ve işlem yükü daha fazla olan eğitim kurumlarıdır. Ayrıca direk istihdam sağlama özelliği olan bu kurumun diğer eğitim kurumlarında olamayan SGK iş ve işlemleri bulunmaktadır. Temel Eğitim ve Ortaöğretim okullarında pedagojik süreçler işlerken, Halk Eğitim Merkezlerinde Androgojik süreçler hakimdir. Yaygın Eğitim kurumlarının androgojik özelliklere sahip olan usta öğretici, öğretmen ve yöneticilere ihtiyaç duymaktadır.

Yunancada yetişkin anlamına gelen “andr” ve rehberlik anlamına gelen “agogos” kelimelerinden türetilen androgoji kavramı “yetişkinlerin öğrenmesine yol gösterme sanatı” olarak betimlenmektedir. Malcolm Knowles “psikolojik olgunlaşmaya” vurgu yaparak kişilerin yaşamlarının sorumluluğunu yaşlandıkça daha çok aldığını vurgulamıştır(Alıoğlu,2019). Androgoji, pedagojinin belli başlı teorilerinden farklı olarak yetişkinlere has olan dört varsayıya benimsenmiş bulunmaktadır. Bunlar; 1. Yetişkinler bağımlı bir kişilikten, kendini yönetmeyi tercih eden bir kişiliği tercih eder. 2. Tecrübelerini öğrenme sürecinde kullanmayı isterler. 3. Yetişkinler öğrenmeye hazırlanırken içsel

motivasyon ile hazır hale gelirler. 4. Yetişkinlerin pratikte kullanabilecekleri konuları yeğlerler(Knowles,1970).Günümüzde yetişkin eğitim alanında çalışılacak olanlarda androgoji eğitim almaları su götürmez bir gerçek olarak karşımızdadır. Yetişkin eğitimi almamış kişilerin halk eğitim merkezlerinde yeterince verim vermesi yapılan çalışma sonucu olası gözükmemektedir. Türkiye’de bu alanla ilgili eğitim veren yüksek öğrenim kurumu bulunmamaktadır. Ülkemizde androgojik alanda eğitim almamış personeller halk eğitim merkezlerinde vazife yapmaktadırlar (Dolanbay,2014).Yetişkin eğitimi artık ihmal edilen konumdan çıkmış ve eğitim sisteminin bir alt sistemi olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Erguvan-Sarioğlu, 2002).

Hedef kitlesi yetişkinler olan halk eğitim merkezlerinin bu yetişkin ihtiyaçlarını karşılayabilecek insan kaynaklarını doğru pozisyonlandırması gerekmektedir. 2020 yılı en çok kursiyer kaydedilen kurs listesi ilk üç sıra şu şekildedir; Gıda ve Su Sektöründe Çalışanlar İçin Hijyen Eğitimi kayıt olan 430.114 kişidir, Kuran-ı Kerim (Elifba) Okuma kayıtlı olan 75.846 kişidir, Bilgisayar İşletmenliği (Operatörlüğü) kayıt olan 70.999 kişidir(Kaynak: <https://e-yaygin.meb.gov.tr>). Bu bağlamda Halk Eğitimi Merkezlerine norm atamalarının nasıl gerçekleştiğine bakmak gerekir. Farklı zamanlarda değiştirilen Halk Eğitimi yöneticilerinin ve öğretmenlerinin norm yönetmeliğinin en güncel haliyle ilgili maddede:

Halk Eğitimi Normlarının Belirlenmesi ;

MADDE 23: halk eğitimi merkezleri yönetici ve öğretmenlerinin norm kadroları, Hazine ve Maliye Bakanlığı ve Devlet Personel Başkanlığının uygun görüşleri de alınarak Bakanlıkça belirlenir (Resmi Gazete 2014/6).Bu kurumlara atanan yöneticilerden olan müdürün tanımı: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdürlük görevini ikinci görev kapsamında yürütenleri, (21/06/2018,Resmi Gazete)

(11/04/2018 Hayat Boyu Öğrenme Yönetmeliği) Ders ücreti karşılığı görevlendirme MADDE 26 – Görev alacağı kursun öğretim programında belirtilen eğitici şartını taşımak, Türk vatandaşı olmak, 18 yaşını doldurmuş olmak, Kamu haklarından mahrum bulunmamak. Bu maddelerde de Halk Eğitim Merkezlerine atanacak yöneticiler ve öğretmenler için herhangi bir ek özellik aranmadığı gözükmektedir. Türk Kamu personel yönetiminde kabiliyet, ücret, yerleştirme şekilleri, cinsiyetçilik gibi bir çok sorun başlığı incelenmelidir(Altunok, 2018).

Yaş skalasında sınır olmayan bu eğitim kurumlarında her yaş her ihtiyaca karşılık verebilen alanında yetkin personellere ihtiyaç vardır. Kurumların stratejik amacının belirlenmesi sürecinde ,insan kaynakları konularının neler olduğunun belirlenmesi gerekir. Kurum içerisinde yapılacak düzeltmelerin hangi alanlarda olacağı belirlenmelidir. Bunun için, ilk olarak insan kaynakları yönetiminin "bütün"ü görebilmesi önemli olmaktadır(Barutçugil,2004). Hâlihazırda olan yönetmelikte bu eğitim kurumlarına öğretmen ve ya yönetici olarak atanma şartlarında bu özellikler

aranmamakla birlikte yaygın eğitim kurumlarından gelecek olanlara bir öncelik tanınmamaktadır. Bu kurumlara idari ve formasyon anlamında uzak kişilerin göreve başlaması çeşitli sıkıntıları beraberinde getirmektedir. Bu becerilere sahip olmayan atanan yönetici ve ya öğretmenlerin kuruma uyum sağlama süreci, geldiği okul türlerine alışma sürecinden daha uzun ve zor olmaktadır. Halk eğitim merkezleri tam gün tam yıl esasına göre çalıştığı için oryantasyon için boş bir zaman aralığı bulunmamaktadır. Bu ön öğrenme eksiklikleri öğretmenlerde sınıf yönetimi sorunları oluşmasına, yöneticilerde ise idari zafiyet yaratmaktadır. Mevcut yapıda kadrolu öğretmen ve yöneticiler için ön öğrenmeler ile alakalı düzenlemeler bulunmamaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı hedef kitlesi yetişkinler olan bu eğitim kurumlarının yaygın eğitimden beklenen yeterlilik alanlarına sahip öğretmen ve yöneticilerin Halk Eğitimi merkezlerine yerleştirilmesi, atanması ve karşılaşılan uyum süreçlerine ilişkin çözüm önerileriyle; Halk Eğitimi Merkezlerinden beklenen kültürel faaliyetlerin yanı sıra, meslek edindirme, okuma yazma öğretmek gibi daha birçok alanda eğitim faaliyetlerinin kaliteli ve sorunsuz işlemesine yardımcı olmaktır. Halihazırda görevde bulunan ; İlçe Halk Eğitim merkezlerinin norm nitelikleri ve atama durumlarının yönetici görüşleriyle değerlendirilmesi ve kadroların nasıl oluşturacağına dair önerdikleri çözüm önerileri hakkında yapılabilecekleri belirlemek ve incelemek. Kullanılan form ile alt başlıklardan yola çıkarak genel hedef doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır

1. Halk Eğitimi Merkezlerine atandığınız zaman yapacağınız iş ve işlemler ile Yetişkin Eğitimiyle ilgili yeterlilik düzeyiniz nasıldı ?
2. Halk Eğitimi Merkezlerindeki Yönetici, öğretmen ve kadrosuz usta öğreticilerin norm durumları ve yeterlilikleri hakkındaki görüşlerinizi belirtir misiniz ?
3. Halk eğitimi merkezlerinin öğretmen ve yönetici norm durumlarını düzenleme imkânınız olsaydı bunu nasıl gerçekleştirdiniz?

Nihai amacımız ise; aradığımız cevaplar yardımıyla halk eğitimi merkezlerinde bulunan öğretmen ve yöneticilerin, yaş skalasında sınır olmayan bu eğitim kurumlarında her yaşa, her ihtiyaca karşılık verebilen, alanında yetkin personellerden oluşması gerektiğini göstermektir.

2.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ; İlçe Halk Eğitim merkezlerinin norm nitelikleri ve atama durumlarının yönetici görüşleriyle değerlendirilmesi ve kadroların nasıl oluşturacağına dair önerdikleri çözüm önerilerini ortaya çıkarmaya yönelik nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel data toplama yöntemlerinin kullanıldığı, idrak ve olayların natürel şartlarda realist ve bütüncül bir formda ortaya çıkartılmasına yönelik nitel bir aşamanın sürdürüldüğü araştırma” olarak tanımlanmaktadır(Yıldırım ve Şimşek,2018). Çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Farkında olduğumuz fakat detaylıca ve etraflı bir bakışa haiz olmadığımız olgulara yoğunlaşmak olgu bilim (fenomenoloji) deseni olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda aktif görev alan, tipik durum örnekleme yöntemiyle belirlenen 20 yönetici yardımıyla ortaya çıkan nitel çalışma sayesinde, “; İlçe Halk Eğitim merkezlerinin norm nitelikleri ve atama durumlarının yönetici görüşleriyle değerlendirilmesi ve kadroların nasıl oluşturacağına dair önerdikleri çözüm önerilerini ortaya çıkarmaya yönelik” ilgili birtakım verilerin ortaya konması amaçlanmıştır.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Trabzon ili, 6 İlçe Halk Eğitimi Merkezi müdür ve müdür yardımcıları ile bu ilçelerin bazı şube müdürleri ile bazı İlçe Milli Eğitim Müdürü olmak üzere toplam 20 idareci istatistik verilerinden alınmıştır. Hayat Boyu Öğrenme yönetmeliği her ne kadar Halk Eğitim Merkezleri tarafından uygulansa da , mevcut yönetmelikte bir kursun açılması için dört imza gerekmektedir. Kurs açmada yetkili kişiler Halk Eğitim Merkezleri müdür yardımcıları, Halk Eğitim Merkezleri müdürleri, hayat Boyu Öğrenmeden sorumlu şube müdürü ve İlçe Milli Eğitim Müdüdür. Bu dört yönetici kademesinin görüşleri kurs açma ve kapatmada yetkili oluşları ile idari bütün işlerde sorumlu oldukları için çalışmada önem arz etmektedir.

Tablo 1 : Katılımcıların Demografik Dağılımı

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	0	0
	Erkek	20	100
Görevi	İlçe Milli Eğitim Müdürü	4	20
	İlçe şube Müdürü	4	20
	Halk Eğitim Müdürü	5	25
	Halk Eğitim Md. Yrd.	7	35
Eğitim durumu	Lisans	18	90
	Yüksek lisans	2	10
Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilik kıdemi	0-1 yıl	5	25
	1-3 yıl	6	30
	3-5 yıl	6	30

5-10 yıl	1	5
10+ yıl	2	10

Görüşlerine başvuru alan yöneticilerin %35'i f(7) Halk Eğitimi Merkezi Md. Yrd. , Halk Eğitimi Merkezi Müdürü oranı %25 f(5), İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü oranı % 20 f(4) , İlçe Milli Eğitim Müdürü oranı f(4) % 20'dir. Görüşlerine başvuru alan yöneticilerin tamamının erkek cinsiyete sahip oldukları gözlemlenmiştir. Hitap ettiği kitleye bakıldığında kursiyerlerinin büyük çoğunluğunu kadınların oluşturduğu bu kurumlarda kadın yöneticilerin olmaması göze çarpmaktadır. Görüşleri alınan 6 ilçenin yöneticilerinin %25'inin bu kurumlarda henüz 1 yılının tamamlamadığı görülmüştür. 5 yıl ve üzerinde tecrübe sahibi olan yöneticiler sadece %15'lik bir kesimi oluşturmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Araştırmanın çalışma grubunu tipik durum örnekleme yöntemiyle belirlenen 20 Hayat Boyu Öğrenme yöneticisi oluşturmaktadır. Katılımcılar Y1,Y2,Y3,Y4,Y5,Y6...ve Y20 şeklinde kodlanmıştır. Tipik durum örnekleme, Standart ,tipik ya da temsil edici olarak gösterilen kişi yada kişilerin araştırmaya dahil edilmesine tipik örnekleme denir(Ekiz,2020).

19 kişi ile yüz yüze görüşülerek ses kayıtları alınarak, bir kişi ile de telefonda görüşülüp ses kaydı alınarak, toplamada 20 kişiden 4 saatin üzerinde ses kayıt dinlemesi ile betimsel ve içerik analizleri oluşturulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde bütün veri ve hadiseler karmaşıklığından çıkarımlar yapılarak anlaşılabilir sonuçlara ulaşmak istendiğinden, bir veri diğer tüm hadiseler karmaşıklığından bir mana ve kıymet kazandığından, nitel çalışmalar bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır(Ekiz, 2020). Araştırmada, verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması sürecinde ilk olarak kodlama ve ayıklama çalışması yapılmıştır. Olguların indirgenmesi, analizin erken safhalarında olguların düzenlenmesi, kümeler ayrılması veya bölünmesi ve özetler çıkarılmasını içeren bir süreçtir. Araştırmacının, analiz evresinin ilerleyen bölümlerinde temalar, kümeler ve örüntüleri tespit edebilmesi için veri düzenlemesini doğru yapması gereklidir. Olgulara yönelik notlar almak, olguları özetlemek, olguları basit ilişki gruplarına ayırmak suretiyle bir düzenlemeye gidilmelidir. Böylesi bir düzenleme, olguları kodlanması

sırasında yapılabilecek hata oranını düşürecektir(Baltacı,2018). Araştırmada sürekli karşılaştırma veri analizi kullanılmıştır. Sürekli karşılaştırma veri analizi, incelenen olguların özelden genele sınıflandırma şeklinde kodlanması ve aynı zamanda incelenmekte olan olgularla sürekli olarak karşılaştırılması işlemini kapsamaktadır(ekiz,2020).

19 kişi ile yüz yüze görüşülerek ses kayıtları alınarak, bir kişi ile de telefonda görüşülüp ses kaydı alınarak, toplamada 20 kişiden 4 saatin üzerinde ses kayıt dinlemesi ile betimsel ve içerik analizleri oluşturulmuştur. Mülakatların analizinde ilkin yapılması gereken işlem konuşmaları içeren cümlelerin yazıya dökülmüş halinin bilinmesi gerekir. Sistemik analiz sürecinde, önce konuşmaları içeren cümlelerin okunarak ve tekrar okunarak içeriğin ve anlamların daha iyi hale getirilmesi sağlanır(Ekiz,2020).

Bulguların sunumunda temaları desteklemek üzere katılımcıların özgün ifadelerine de yer verilmiştir. Son aşamada ise her bir kategoriye temsil eden katılımcı sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır. Elde edilen değerler tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır.

3.BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde İlçe Halk Eğitim merkezlerinin norm nitelikleri ve atama durumlarının yönetici görüşleriyle ilgili değerlendirmelerin yer aldığı görüşme formlarında yer alan sorulara verdikleri yanıtlar, araştırmanın amaçları doğrultusunda analiz edilerek tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Katılımcılar Y1,Y2,Y3,Y4,Y5,Y6...ve Y20 şeklinde kodlanmıştır.Araştırmaya katılan katılımcıların İlçe Halk Eğitim merkezlerinin norm nitelikleri ve atama durumlarının yönetici görüşleriyle ilgili değerlendirmelerin ilişkin ifadeleri değerlendirilmiş, kişisel ve mesleki özellikleri ifade eden temalara ulaşılarak bulgular tablolar hâlinde sunulup yorumlanmıştır.

3.1. Halk Eğitimi Merkezlerine atandığınız zaman yapacağınız iş ve işlemler ile Yetişkin Eğitimiyle İlgili yeterlilik düzeyiniz nasıldı ?

Bu bölümde; Halk Eğitimi Merkezlerine atandığınız zaman yapacağınız iş ve işlemler ile Yetişkin Eğitimiyle ilgili yeterlilik düzeyi hakkındaki görüşleri farklı olarak öne çıkanlar Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1: Halk Eğitimi Merkezlerine atandığınız zaman yapacağınız iş ve işlemler ile Yetişkin Eğitimiyle ilgili yeterlilik düzeyi hakkındaki görüşler.

İfadeler	Kodlar	f	%
1. Yapılan iş ve işlemler hakkında Bilgim yoktu	3,6,10,15	4	20
2. Bilgim Yetersizdi	2,13,14,16,18	5	25
3. Kısmen Bilgim vardı	1,8,9,11,12,17	6	30
4. Bilgim vardı	3,7,20	3	15
5. Yetişkin eğitimi hakkında bilgim yoktu	3,8,10,14,15,17,18	7	35
6. Yetişkin eğitimi hakkında bilgim yetersizdi	2,6	2	10
7. Yetişkin eğitimini kısmen biliyordum	1,5,11,12,13,16	6	30
8. Yetişkin eğitimi hakkında bilgim vardı	9,19	2	10

Katılımcı görüşlerinden öne çıkan ifadeler: Yetişkin eğitim hakkında bilgim yoktu ve yapılan iş ve işlemler hakkında bilgim kısmen vardı şeklindedir. Halk Eğitimi Merkezlerindeki iş ve işlemler ile Yetişkin Eğitime ilişkin görüşlerin bir kısmı doğrudan alıntılarla sunulmuştur Bu iş ve işlemler ile Yetişkin Eğitime ilişkin katılımcı değerlendirmelerinin bazıları şöyledir:

Yukarıda verilen tabloda katılımcıların verdiği cevaplara göre Halk Eğitimi Yönetimi İş ve İşleyişleri hakkında bilgisi kısmen ve altında olanlar % 75’lik bölümü oluşturmaktadır.

"Halk Eğitime atandığında Halk Eğitimi Yönetimi İş ve İşleyişleri hakkında kısmen bilgisi olduğunu, bu kuruma atandığında iş ve işlemlerde zorlandığını ve yapılacak işleri, bilgileri kaynağından; yönetmelikler, kanunlar, yönergeler ile yeri geldiğinde üst yöneticilere sorarak öğrendiğini aktarmıştır. Bu öğrenmeler gerçekleşirken karşılaştığı işleri bitirme ve ihtiyaç görme süresinin uzadığını belirtmiştir"(Y17).

" Halk Eğitimi Merkezine başladığımda bir ön öğrenmem olmamasından dolayı çok zorlandım. İhtiyaçlara etkin ve verimli bir şekilde cevap veremedim ilk başlarda, bir süre bu şekilde devam etti ve süreç içerisinde işleri öğrenip sorunlara cevap vermeye başladım" (Y15).

" Bu göreve başladığında yetişkin eğitimi ile alakalı hiçbir eğitim almadığı, üniversite eğitim fakültelinde de eğitim almadığını ve bu alanda nasıl davranması gerektiğiyle alakalı bir ön öğrenmesinin olmadığını söylemiştir. Bununla beraber alanda çalışmaya başladığında zorlandığını dile getirip, bu alanla ilgili eğitim fakültelerinde eğitim ya da işe başladıktan sonra bir oryantasyon eğitiminin olması gerekiyor" (Y8).

3.2. Halk Eğitimi Merkezlerindeki Yönetici, öğretmen ve kadrosuz usta öğreticilerin norm durumları ve yeterlilikleri hakkındaki görüşlerinizi belirtir misiniz ?

Bu bölümde; Halk Eğitimi Merkezlerindeki Yönetici, öğretmen ve kadrosuz usta öğreticilerin norm durumlarını hakkındaki görüşleri farklı olarak öne çıkanlar Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2: Halk Eğitimi Merkezlerindeki Yönetici, öğretmen ve kadrosuz usta öğreticilerin norm durumları ve yeterlilikleri hakkındaki görüşler.

İfadeler	Kodlar	f	%
1. Doğru bulan	4,5,6,7,11	5	25
2. Doğru ancak Halk Eğitimi bilen olmalı	6,7	2	10
3. Doğru Ancak Muhasebeci kadrosu eklenmeli (Yöneticiler Açısından)	5,7	2	10
4. Nüfusa Oranlı Olması Doğru	11,5,9	2	10
5. Ekonomiklik Adına Doğru	7,1	1	5
6. Doğru Ancak değişken olmalı	18	1	5
7. İş Yüküne Göre Olmalı	18,17,10,19,16,9,	7	35
8. Giriş bilgileri Yetersiz	1,2,3,8,9,10,12,13, 14,15,16,17,18,19,20	15	75
9. Nüfusa Oranlı Olması Yanlış	13	1	5
10. Yerel ihtiyaca Göre Olmalı	1,2,3,8,10,14	6	30
11. İlçenin Gelişmişlik seviyesine göre olmalı	12	1	5
12. Son Üç Yıllık talebe Göre olmalı	13,14	2	10
13. Arz-Talep Durumu	8,14	2	10
14. Norm Bölgeye Verilmeli	8,20,4	3	15
15. Yöreyi Bilen Olmalı(Turizm vb.)	17,1	2	10
16. Liyakat olmalı	15,2	2	10
17. Uzmanlaşma olmalı	17,8	2	10
18. Oryantasyon Olmalı	14,13,17,1,4,5,7,8,4,6,10 3,20,19,16,11,18,2,5,9,15	19	95
19. Her alanda Md. Yrd.	20,	1	5
20. Diploma Önemli	17,15	2	10
21. Norm Kadro yerelde belirlenmeli	16,18,20,19,13,14,	7	35

Katılımcı görüşlerinden öne çıkan ifadeler: Kişilerin giriş bilgileri yetersiz, Oryantasyon olmalı, iş yüküne göre olmalı, yerel ihtiyaca göre olmalı ve kadrolar yerelde belirlenmeli şeklindedir. Halk Eğitimi Merkezlerindeki norm durumları ve yeterliliklerine ilişkin görüşlerin bir kısmı doğrudan alıntılarla sunulmuştur Bu norm durumları ve yeterliliklerine ilişkin katılımcı değerlendirmelerinin bazıları şöyledir:

"Mevcut yapının doğru olduğunu, kadro norm durumlarının bakanlık tarafından belirlenmesi gerektiğini, bu sistemin yılların getirdiği birikim sonucu olduğunu gözlemlemekteyim "(Y11).

"Mevcut sistem her ne kadar doğru olsa da, iş yükünün ilçeden ilçeye değiştiği bilinmektedir. İş yükünü değiştiren unsurlar var. Açık lise-Açık Ortaokul öğrenci

sayıları ilçeden ilçe değişkenlik göstermektedir. Bu değişkenlik idari ve öğretmen kadrosuna yansımali, ilçe ihtiyacına göre bu esnekliği sağlamalıdır. Kadrolar bakanlık tarafından belirleniyor, bu kadro belirlemenin ilçelere devredilmesi gerekir"(Y18).

"Öğretmenler için ise kadro uygulaması kalkmalı. Usta öğreticilerin işe daha fazla sahip çıkması , kadrolu öğretmenlerin kurum dışı binalar gitme isteksizliği bu konuda başlıca faktörlerdir. Öğretmenlerde rotasyonun olmayışı bu durumu artırmakta kadrolu öğretmenlerde iş körlüğü oluşmaktadır "(Y20).

" Yöneticiler için esnek mesai gelmeli çünkü; bu kurumlar tam yıl tam gün esasına göre çalışmaktadırlar. Yönetici sayısının azlığı akşam ve hafta sonu kurslarında nöbetçi yönetici olma açısından büyük güçlükler oluşturmaktadır. Usta öğreticilerin kalitesi artması bakımında en az lise düzeyinden başlanmalı. Yetersiz bilgi ve donanıma sahip usta öğreticiler bir çok konuda sorun yaşamaktadırlar. Bunların başında e-yaygın sistemini kullanamama; bu sistemi kullanamamasında dolayı resmi iş ve işlemlerin sistem üzerinden aksamaması, karşısında hitap ettiği kişilerin genellikle kendilerine denk ve kendilerinde üst bir öğrenimi tamamlamış olması hem hitabet konusunda hem de eğitimin niteliği açısından sorun oluşturmaktadır "(Y19).

"Halk Eğitimlerin öğretmen norm kadronun bakanlıkça değil yerel yönetimlere bırakması gerekir" (Y16).

" Halk Eğitim Merkezlerinin norm niteliklerini yeterli görmüyorum. Liyakat sisteminin işlemleri gerekli. Gerekirse Halk eğitimi yöneticilerin halk eğitiminde çalışmış öğretmenlerden ve sonrasında idari kademeleri sırasıyla geçerek gelmeli. Usta öğreticilerde öncelikle üniversite mezunu olmalı "(Y15).

"Bu kurumlar açtıkları kurslar bakımından yerel ve sosyal ihtiyaçlara cevap vermektedir. Örnek vermek gerekirse turizm bölgesinde yer alan bir halk eğitimin öğretmen kadrosunda o alanla ilgili eğiticiye ihtiyacı vardır ve bu alanda gerek pazarlama gerek halkla ilişkiler açısından bu alanda uzmanlaşmış yöneticilere ihtiyaç vardır"(Y1).

" Mevcut sistemi yetersiz buluyorum. Performansı düşük ya da yetersiz olan çalışanla duruma göre yolların ayrılması gerekiyor, ancak bağlayıcı kuralların olması bu durumu imkansız kılıyor. Mevcut durumun revize edilmesi gerekir"(Y2).

" Mevcut sistemi yetersiz görüyorum. Halk eğitimlerde muhasebe kadrosu muhakkak olmalı. Usta öğretici sayısı çok olan ilçelerde muhasebe ile ilgili ağır bir iş yükü oluşmaktadır. E- bildirge, işe giriş-işten çıkış bildirgeleri, bordro

hazırlama, SGK iş ve işlemleri ve bu sistemlerin gerektirdiği alt sistemleri kullanma hassasiyet gerektiriyor. Bu alanda uzman olmayan kişiler hata yapabilir. Bazı halk eğitimlerin bu işlerin aksamamasından dolayı çeşitli maddi cezalar aldığını bilmekteyiz. Kurumlara verilecek norm kadroda yerel ihtiyaçlar ön planda olmalı"(Y3).

Halk Eğitimi merkezleri her ilçede farklı nüfus yoğunluklarına ve farklı taleplere cevap verdiği için iş yükleri değişmektedir. İş yükü tespiti için gerekli ölçümler e-yaygın sisteminden, SGK'nın ilgili biriminden, Bakanlığın Meis modülünden vb. sistemlerden toplanabilir(Y14).

" Halk Eğitimlerin daha çok meslek edindirme yönelik kurslar açmalı ve bunun için daha çok meslek öğretmeninin istihdam edilmeli. Gerekirse bunun için kota oluşturulmalıdır"(Y8).

" Halk eğitim kadrolarının esnek bir yapıda olması gerekmektedir. Son üç yıllık kurs istatistiklerine bakılıp norm durumları güncellenmeli. Yerel ihtiyaçlar göz önüne alınmalı ve hiç tahmin edilemeyen yeni ihtiyaç alanları oluşabileceği için norm kadronu yerel yönetim tarafından belirlenmesi gerekmektedir. Örneğin hiç ihtiyaç olmayan kodlama alanı son yıllarda yaşanan gelişmeler neticesinde bir ihtiyaca dönüşmüş ve beklenmedik bir kadro ihtiyacı doğurmuştur"(Y10).

3.3. Halk eğitimi merkezlerinin öğretmen ve yönetici norm durumlarını düzenleme imkanınız olsaydı bunu nasıl gerçekleştirirdiniz?

Katılımcılardan norm durumlarını düzenleme hakkında düşünceleri ve geliştirmeye yönelik yapılması gereken önerileri elde edilmeye çalışılmıştır. Yöneticilere ; Halk eğitimi merkezlerinin öğretmen ve yönetici norm durumlarını düzenleme imkanınız olsaydı bunu nasıl gerçekleştirirdiniz?"sorusu yöneltmiştir. Bu bölümde; Halk Eğitimi Merkezlerindeki yöneticilerin, norm durumlarını düzenleme hakkındaki görüşleri farklı olarak öne çıkanlar Tablo 3'de sunulmuştur:

Tablo 3: Yöneticilerin, norm durumlarını düzenleme hakkındaki görüşleri

İfadeler	Kodlar	f	%
1. Oryantasyon Kesinlikle gerekli	14,13,17,1,4,5,7,8,4,6,10 3,20,19,16,11,18,2,5,9,15	19	95
2. Düzenli Hizmetiçi eğitim olmalı	13,18,19,5,10,7,9,3	8	40
3. Oryantasyon Eğitim Fakültelerinde Verilmeli	9	1	5
4. Oryantasyon Kurs Süresine göre değişken olmalı	14	1	5
5. Oryantasyonda sertifikalandırma yapılmalı	13	1	5
6. Norm Kadro yerelde belirlenmeli	16,18,20,19,13,14,	7	35
7. Halk Eğitimler Belediyelere bağlanmalı	3	1	5
8. Sistem yeniden inşa edilmeli	2,19,20,9	4	20
9. Öğretmenleri için yetenek sınavı	8,	1	5
10. İl ve İlçe komisyonlarınca organize edilmeli	19,2,8	3	15
11. Kadrolar kaldırılmalı	20	1	5
12. Liyakatle gelinmeli	7,6	2	10
13. Kadın Yöneticide olmalı	20	1	5
14. Rotasyon süresi değişmeli	14,4,9	3	15

Halk Eğitimi Merkezlerinde çalışan yöneticilerin %95 oryantasyon eğitiminin kesinlikle gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu kurumlarda çalışan yöneticilerin çoğunluğu örgün eğitimden geldikleri ve haliyle bir genel müdürlük değişimi söz konusu olduğu için oryantasyon sürecine ne kadar çok ihtiyaç olduğu görülebilir.

Katılımcılardan Y2,Y19,Y20 sistemin baştan kurgulanması gerektiğini, bu sistemin yönetici ve öğretmen için kurumda işe alımda gerçekleşmesi gerektiğini, bu kurumlara alımların il ve ya ilçe komisyonları oluşturularak, belirlenecek kriterler doğrultusunda yapılması gerektiğini söylemiştir. Katılımcılardan Y5,Y7,Y14 kurum müdürlerinin, müdür yardımcısı ve öğretmenleri, yani çalışacağı ekibi oluşturma fırsatının verilmesi gerektiğini, bu işin ekip iş olduğunu, başarının sağlam bir örgütte gerçekleşebileceğini bunun için kurum yöneticilerine kendi ekibini oluşturma yetkisinin verilmesi gerektiğini bununla birlikte müdür atam kriterinin değişmesi gerektiğini söylemiştir. Katılımcılardan Y8 öğretmen ve usta öğreticilerin yetenek sınavına alınmaları gerektiğini söylemiştir. Katılımcılardan Y9 ve Y10 bu kurumları tercih edecekler arasında geçmiş çalışmışlıklarına bakılarak bir öncelik sırası oluşturulmalı, halk eğitimi merkezi çalışanlarına ek puan verilmeli demiştir.

Bu konuya ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

" Tüm eğitim kurumlarında yönetici rotasyonların 4+4 şeklinde olduğunu belirtmiş; Ancak halk eğitimi merkezlerinin bu uygulamadan ayrı tutulması gerektiğini söylemiştir. Halk Eğitimi yöneticileri kimi zaman kendi kimi zaman ellerinde olmayan sebeplerden ilk 4 yılın ardından bu kurumlardan ayrıldığını

vurgulamıştır. Kısa süreli çalışmanın bilgi aktarılmasında sorun oluşturduğunu , kurumlarda tecrübeli yöneticilerin kalmadığını , kurum kimliğinin oluşmadığını ve kurum kültürünün oluşmadığını gözlemlediğini Bu durumun kurum kültürü oluşması önünde bir engel olduğunu belirtmiştir"(Y18).

"Açtığımız kursların büyük çoğunluğunun kadınlara yönelik olması ve yönetmelik gereği kursların yılda iki kez rehberlik ve denetleme amacıyla ziyaret edileceğinden , bölgenin kültürel yapısı da göz önüne alındığında, bu tür kurslar denetlenme sırasında kursiyerlerin da ha rahat olacaklarını dile getirmiştir. Bizler bunca yıldır yaptığımız denetlemelerde kadın kursiyerlerin bu durumlarda sıkılgan bir tavır sergilediğini gözlemlemekteyiz"(Y20).

" Halk Eğitimi Merkezlerinde Kurs çeşitliliği çok fazla , bu yüzden eğitmenlerin açacağı kurs süreleri en az 8 saatten başlayıp 1000 küsur saatlere varabilmektedir. Bunun için usta öğreticilerin alacakları oryantasyon süreleri de kurs saatlerine paralel bir şekilde düzenlenmelidir"(Y14).

"İşin açıkçası oryantasyon süreci çok önemli. Bu kurumlara başlayanlar yapılan iş ve işlemlerden bihaber. Kadrolu yönetici olsun öğretmen olsun mutlaka bir oryantasyon sürecinden geçmeli. Usta öğreticiler ise kendi alanlarına uygun sertifikasyon almalı"(Y13).

" Yöneticilerin oryantasyonu çok daha farklı olmalı. Personel sayısı 100'e yaklaşık hatta yüzün üzerinde olan bu kurumlarda insan kaynakları yönetimi çok önemli görüyorum. Yöneticilerin üniversitelerde daha kapsamlı bir eğitime tabi tutulmalı"(Y9).

" Oryantasyon eğitiminin içeriği düzenlenmeli. Halk eğitimlerde yetişkinler eğitim verildiği için sınıf yönetimi süreçleri örgün eğitimden çok daha başka"(Y3).

" Halk Eğitim merkezleri özel kurumlardır. Özellikle yetişkinlere hitap etmesi sebebiyle burada çalışacak kişilerin belirli yetkinlikte olması gerekir. Mevcut yapıda yönetici olsun öğretmen olsun bu kurumlara girişlerde üstün bir nitelik aranmamaktadır. Sistemin yeniden kurgulanması gerekmektedir. Bir il komisyonu oluşturularak yerel mesleki yeterlilik sınavı ve bununla birlikte komisyon mülakatı sistemi oluşturulmalıdır"(Y19).

" Mevzuat hükümlerince performansı yetersiz ve ya düşük olan öğretmenle yola devam edilmektedir. Performans kriter sistemi getirilmeli, bu sistemde yetersiz olan kişilerin ya ayrılmaları ya da tekrardan eğitilmeleri gerekir. Sitemin proje okullarına benzer bir yapıya bürünmesi gerekir". (Y2).

"Halk eğitim merkezlerine gelecek olan öğretmen ve yöneticilerin bakanlığın yapacağı merkezi bir sınavla tıpkı bilim sanat merkezleri gibi olmalıdır"(Y5).

" Halk Eğitimi merkezleri bir çok maddi yetersizlik çekmektedir. Bunların başında mesleki kurslarda ihtiyaç olan terminlik malzeme konusudur. Halk eğitimlerin gerekirse belediyelere bağlanması hem yerellik açısından önemli , insan kaynağının ve yerel ihtiyaçların bilinmesi, hem de belediyelerin bünyesinde olması sayesinde daha sağlıklı bir ekonomik yapıya kavuşacaktır"(Y3).

4.TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada; İlçe Halk Eğitim merkezlerinin norm nitelikleri ve atama durumlarının yönetici görüşleriyle değerlendirilmesi ve kadroların nasıl oluşturacağına dair önerdikleri çözüm önerileri ele alınmıştır. Araştırmada bu kurumlarda hangi özellik ve hangi yeterlilik alanına sahip olan kişilerin çalıştığı , bu kurumlarda kimlerin nasıl ve ne şekilde seçilmesi gerektiğini ile bu kurumların bilgi çağının gerektirdiği tüm bilgileri kullanabilen, bilgiye ekonomik değer kazandırabilen ve stratejisini belirleyebilen; mesleki, sosyal, kültürel ve ekonomik yönden ihtiyaçları karşılayabilen yönetici ve öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu yöneticiler tarafından görülmüştür.

Araştırmada Halk Eğitimi Merkezlerindeki yönetici, öğretmen ve kadrosuz usta öğreticilerin norm durumları hakkındaki görüşleri olumlu olanlar 6 temada toplanmış, olumsuz görüşler 15 mesleki sorun ile karşımıza çıkmaktadır. Bu kurumlarda yöneticilik yapanların %85'inin 5 yıldan daha az bir tecrübeye sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Halk eğitimi merkezlerin ama kendi arzusuyla tayin ama başka nedenlerden bu kurumlarda çalışma hizmet süresi kısadır. Bu durum mesleki uzmanlaşmanın önüne geçmektedir. Çağdaş şekilde yönetilmesi gereken kurumlarda "kariyere dayalı uzmanlaşma sistemi" doğrultusunda uzmanlaşmanın değişmesinde bir takım sıkıntılar yaşamaktadır. Bu durumun değişmesi, ancak uzman personel istihdamı ile mümkün olabilecektir (Koçköprü, A., Dura Y.C., Karakoç C. & Görgün S. (2008).

Görüşleri alınan 6 ilçenin yöneticilerinin %25'inin bu kurumlarda henüz 1 yılının tamamlamadığı görülmüştür. 5 yıl ve üzerinde tecrübe sahibi olan yöneticiler sadece %15'lik bir kesimi oluşturmaktadır. Uzmanlaşmanın kurum kültürü oluşması önünde bir engel olduğunu belirtmiştir. Kurumlarda kültürün çok önemli fonksiyonları vardır. Güçlü bir kültür, kurumlara ve çalışanlarına bir karakter kazandırır ve diğerlerinden ayırt edilmesini sağlar. Ayırt edilme, çalışanların

güdülenmesini sağlar, kendilerini işlerine adanmalarını destekler. Kurum kültürü çalışanlara yol gösterir. Bazı yapılarda kurum kültürünü oluşması 8-10 yıllık bir süre gerektirir (Barutçugil,2004).

Katılımcıların %75'lik bir kısmının yetişkin eğitimi hakkında kısmen, çok az ve hiçbir bilgi sahibi olmadığı gözlemlenmiştir. Günümüzde yetişkin eğitim alanında çalışılacak olanlarda androgoji eğitim almaları su götürmez bir gerçek olarak karşımızdadır. Yetişkin eğitimi almamış kişilerin halk eğitim merkezlerinde yeterince verim vermesi yapılan çalışma sonucu olası gözükmemektedir. Türkiye'de bu alanla ilgili eğitim veren yüksek öğrenim kurumu bulunmamaktadır. Ülkemizde androgojik alanda eğitim almamış personeller halk eğitim merkezlerinde vazife yapmaktadırlar(Dolanbay,2014).

Katılımcıların %75'lik bir kısmının halk eğitimi iş ve işleyişleri hakkında kısmen, çok az ve hiçbir bilgi sahibi olmadığı gözlemlenmiştir. Bu kurumlar hakkında, atandıklarında kuruma ilişkin bilgileri yetersiz olan yöneticilerden stratejik insan kaynağı yönetimi beklenemeyebilir. Bu durum İnsan kaynakları yönetimini zora sokacak gibi gözükmemektedir. Stratejik yönetim, stratejik planlama ve stratejik düşünme ile ilgili kavramları içerir. Stratejik yönetim içinde stratejik düşünme bilen, alanına hakim olan personel ile gerçekleştirilebilir (Çelik,2019).

Halk Eğitimi Merkezlerindeki yönetici, öğretmen ve kadrosuz usta öğreticilerin norm durumları hakkındaki görüşleri olumlu olanlar 6 temada toplanmış, öne çıkan görüşler; ülke ekonomisinin el verdiği ölçüde yeterli olduğu, nüfusa oranlı kadro yapısının doğru olması; ihtiyaçların azalması ve ortadan kalkması halinde daha kolay dizayn edilebileceği söylenmiş ve bunların yanı sıra mevcut norm kadroyu doğru bulanlar buralara iş bilenlerin yerleştirilmesinin bir zafiyet yaratmayacağı görüşündedirler. Ancak norm kadroları yeterli görenler bu kadroların norm niteliklerini dikkate almadıkları gözükmemekte sadece niceliksel yaklaşıtları sonucuna varılmıştır.

Yine öne çıkan görüşlerden bir diğeri kadroların iş yüküne göre verilmesi gerekliliği. Araştırmada norm ihtiyaçları hususu yerel ihtiyaçalar, arz-talep, bölgenin özelliğine göre (turizm gibi) faktörler göz önüne alınmalı önerileri göze çarpmaktadır. Turizm bölgesinde yer alan bir halk eğitimin öğretmen kadrosunda o alanla ilgili eğiticiye ihtiyacı vardır ve bu alanda gerek pazarlama gerek halkla ilişkiler açısından bu alanda uzmanlaşmış yöneticilere ihtiyaç vardır. Ayrıca ilçenin gelişmişlik seviyesi kişisel gelişim kurslarının daha çok açılmasında önemli bir rol oynayabilir.

Bir diğeri öne çıkan faktör ise liyakat ve uzmanlaşma. 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununda liyakat Devlet kamu hizmetleri görevlerine girmeyi, sınıflar içinde ilerleme ve yükselmeyi, görevin sona erdirilmesini liyakat sistemine dayandırmak ve bu sistemin eşit imkanlarla uygulanmasında Devlet memurlarını güvenliğe sahip kılmaktır şeklinde açıklanmıştır. Tarafsızlıkta

mutlaka olmalıdır. Devlet kamuda işe girmeyi, ve iş yaşantısında karşılaşılabilecek olan görevlendirmeleri liyakat çerçevesinde planlamıştır. Liyakatla devlet kamuya girişte eşit şartlarda olmayı ve yükselmeyi sağlamıştır(Uçkan, 2013).Max Weber'in memurlar için "kamuda memur yansızdır, bir çarkın dişlisi konumundadır, çarkın dönmesi gereken tarafın aksine hareket edemez" (İzci-Yıldız,2017).

Katılımcıların %95'nin bu kurumlarda görev alacak kişilerin mutlaka oryantasyon sürecinden geçmesi gerektiğini söylemiştir. Türk kamu yönetiminde yeni bir anlayış olan ve köklü bir değişimi öngören "stratejik yönetim" in kamu kuruluşlarında uygulanması ve başarıya ulaşabilmesi için "stratejik insan kaynakları yönetimine" geçilerek, personel kalitesinin yükseltilmesi gerekmektedir. Oryantasyon personel niteliğini yükseltecek faktör olarak görülebilir(Koçköprü, A., Dura Y.C., Karakoç C. & Görgün S. (2008)

Norm kadro, kamunun ihtiyaç duyduğu personelin nitelik ve nicelik bakımından belirlenip sınıflandırılmasıdır. Sadece işi sınıflandırmak yetmez, bunun yanında işi yapacak kişilerin özellikleri de tanımlanır(Demirci,2009).

Katılımcıların norm durumlarının kalitesini arttırmaya yönelik çözüm önerilerinde ise bu kurumlarda çalışan/çalışacak olanlara ilişkin oryantasyon sürecinin gerekliliği, bu sistemin sağlıklı olması için üniversitelerden yararlanılması, sistemin öğretmen ve yönetici alımında revize edilmesi, bu revizenin il komisyonlarınca sınav artı mülakatla olması gerektiği, yönetici ve öğretmen sahip olması gereken özellikleri belirlemeye dönük çalışmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

AK, E. İ. (2013). *İnsan kaynakları planlama aracı olarak norm kadro uygulaması: İzmir Konak Vergi Dairesi Müdürlüğü örneği* (Doctoral dissertation, DEÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü).

Akgüner, T. (2009), Kamu personel yönetimi. İstanbul:Der Yayınları

Alioğlu, B. (2019). Androgojik yaklaşımlar çerçevesinde kurumsal akademilerin Türkiye'de konumlandırılması (Doctoral dissertation, İstanbul Kültür Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/İşletme Anabilim Dalı).

Altunok, H. (2018). Uzmanlaşmanın Bakanlıklarda Görünümü. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(3), 600-619.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.

Barutçugil, İ. (2004) Stratejik insan kaynakları yönetimi. İstanbul:Kariyer Yayıncılık

Çelik, B. K. (2019). *Örgütlerde stratejik yönetim ve yöneticilerin stratejik yönetim algısı: Kırşehir ili örneği* (Master's thesis, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi).

ÇOKGEZEN, M., & ERDENE, O. (2015). Gelişmekte olan ülkelerde yaygın eğitimin yoksulluğu azaltma üzerindeki etkisi. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2), 47-64

Demirci, A. G. Y., & AYMAN GÜLER, B. T. D. (2009). *Kamu personel sistemleri analizi: Türkiye’de kariyer-kadro gerilimi* (Doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi Kamu Yönetimi ve Siyaset Anabilim Dalı (Yönetim Bilimleri) Anabilim Dalı).

Ekiz.2020 Bilimsel Araştırma Yöntemleri

Erdem, F. (2004). Norm kadro ve norm kadro uygulaması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa).

Erguvan-Sarioğlu, İ. D.(2002). Yetişkin eğitimi yöneticilerinin yöneticilik yeterliliklerinin belirlenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Ferit, İ. Z. C. İ., & ŞERİF YILDIZ, M. TÜRKİYE’DE KAMU PERSONEL YÖNETİMİNDEN İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİNE GEÇİŞ: TEMEL SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(3), 397-412.

Hayat Boyu Öğrenme Yönetmeliği. Resmi Gazete. Yayımlanma tarihi: 11.04.2018. Sayısı: 30388.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün 08/12/2017 tarih ve 15923718/601.04.02.02/21147211 sayılı yazısı

<https://e-yaygin.meb.gov.tr>, ana sayfa 2020 Yılı En Çok Kursiyer Kaydedilen Kurs Listesi

<https://www.unesco.org.tr/Pages/520/115/T%C3%BCrkiye%27nin%20Taraf%20Olmad%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20UNESCO%20Uluslararası%C4%B1%20Anla%C5%9Fma,%20S%C3%B6zle%C5%9Fme%20ve%20Protokolleri%20Hakk%C4%B1nda%20Rapor>

http://www.bilgitoplumu.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/Sekizinci_Kalkinma_Planı.pdf

http://hbogm.meb.gov.tr//meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf

https://ec.europa.eu/education/node/31_me

Koçköprü, A., Dura Y.C., Karakoç C. & Görgün S. (2008) İçişleri Bakanlığı’nda kariyere dayalı uzmanlaşma ve yeni bir model önerisi. *Türk İdare Dergisi*,458,131-164.

Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik planı

Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici Ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik (2014). Resmi Gazete. Yayımlanma Tarihi:18.06.2014. Sayısı: 2903.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği 21/06/2018 tarihli Resmi Gazete Polat, C., & Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı.

Okçabol, R. (1996). Halk eğitimi (2. Basım). *İstanbul: Der Yayınları*.

Şinik B., (2012), Türkiye'nin yönetim yapısı ve kamu personeli. İstanbul: Türkmen Kitapevi

Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.

Türkiye Bilimler Akademisi 2011 Yılı Faaliyet Raporu Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı

Uçkan, B. (2013), 4688 sayılı kamu görevlileri sendikaları ve toplu sözleşme kanunu çerçevesinde Türkiye’de kamu görevlileri sendikacılığı. Legal.

Yıldırım A. & Şimşek H.(2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüceyılmaz, H. (2016:63) Yerel yönetimlerde personel temini ve norm kadro uygulaması: Aydın ili örneği.

Yazar, T., & Keskin, İ. (2018). Millî eğitim şuralarında yaşam boyu öğrenme, halk eğitimi, yetişkin eğitimi ve yaygın eğitimi ile ilgili kararların değerlendirilmesi. *HAYEF Journal of Education*, 15(1), 63-83.

ÖĞRENCİ MOTİVASYONUNU ETKİLEYEN ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ (SAĞLIK MESLEK LİSELERİ ÖRNEĞİ)

MEHMET METİN ARSLAN²⁰⁰, NAZMIYE YAĞLI²⁰¹

ÖZET

Motivasyon öğrenme için gerekli bir önkoşuldur. Öğrenci güdülendiği ölçüde öğrenmeye hazır hale gelmekte ve başarılı olmaktadır. Diğer bir ifadeyle; motivasyon ve başarı arasında pozitif bir ilişki vardır. Davranışlarıyla öğrencilerine rol model olabilen, gelişimlerini takip eden öğretmenler, öğrenme ortamında öğrencilerini güdüleyebilmekte, etkili öğrenme sağlayabilmekte ve onları başarı odaklı yetiştirebilmektedirler. Öğrencilere karşı olumsuz tutum ve davranış sergilenmesi durumunda ise öğrencilerde isteksizlik, güvensizlik ve başarısızlık gibi olumsuz duygular ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin, hangi öğretmen davranışlarından ne ölçüde etkilendiğinin bilinmesi oldukça önemlidir. Bu araştırma, öğrenci algılarına göre öğrenme ortamlarında öğretmenlerin motive edici davranışlarını tespit etmek açısından önem taşımaktadır. Nitel araştırma yönteminde olgu bilim deseninde düzenlenen bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kırıkkale il merkezi ve Keskin, Delice, Sulakyurt ilçelerinde bulunan Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını Kırıkkale il merkezinde bulunan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 12. sınıfta öğrenim görmekte olan 80 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada katılımcıların son sınıftan seçilmesi nedeniyle ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken konu ile ilgili alan yazın taranmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada öğrenme ortamında öğrencilerin motivasyonunu etkileyen öğretmen davranışlarına yönelik katılımcı görüşlerini analiz etmek için nitel veri analizinden faydalanılacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler henüz analiz aşamasındadır.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, Davranış, Meslek Lisesi

ÖĞRENCİ MOTİVASYONUNU ETKİLEYEN ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ (SAĞLIK MESLEK LİSELERİ ÖRNEĞİ)

Mehmet Metin ARSLAN²⁰², Nazmiye YAĞLI²⁰³

²⁰⁰ Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, mehmetmetinarslan1@gmail.com

²⁰¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, nazmiyeyagli71@gmail.com

²⁰² Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, mehmetmetinarslan1@gmail.com

²⁰³ Uzman Öğretmen, Kırıkkale Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, nazmiyeyagli71@gmail.com

ÖZET

Motivasyon, öğrenme ortamındaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, eğitsel amaçlara ulaşmada hızı belirleyen en etkili güç kaynaklarından biridir. Öğrenme ortamlarında gözlemlenen öğrenme güçlüklerinin, istenmeyen öğrenci davranışlarının ve disiplin olaylarının önemli bir kısmının kaynağı motivasyon ile ilgilidir. Motivasyonda artış, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin okuldan daha çok haz almalarına imkân tanır. Yeteri kadar güdülenmiş bir öğrenci ise hem sınıf içi işleyişe olumlu katkıda bulunur hem de öğretmeni için önemli bir iş doyum kaynağı olabilir.

Öğretmen, öğrenme ortamında öğrenci davranışlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Öğrencilerin öğrenme ortamında aktif olmasını sağlamak ve onlara yeni davranışlar kazandırmakla görevli olan öğretmenin, öğretim sürecinde kullandığı yöntem kadar öğrenciye yaklaşım biçimi de önemlidir. Öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda planlama yapmalı ve öğrenciyi derse güdülemelidir. Müfredatı yetiştirme telaşıyla derse giren bir öğretmen dersin süresi ve konuya odaklanmış olacağından öğrencileri motive edememekte ve etkili bir öğrenme gerçekleşmemektedir.

Araştırmacılar, öğrenme ortamının öğrenci motivasyonu ve öğrenme üzerine olumlu etkileri olduğunu, genellikle karşılıklı saygı, yüksek akademik becerilere sahip olma, ilgili ve sıcak öğretmen yaklaşımlarının sınıf içinde öğrenci motivasyonunu artırdığını bulmuşlardır. Bu nedenle bu araştırma, öğrenme ortamında öğrenci motivasyonunu etkileyen öğretmen davranışlarını sağlık meslek liseleri düzeyinde ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Motivasyon, sınıf yönetimi, öğretmen davranışı, motivasyonu etkileyen etmenler

INVESTIGATION OF TEACHER BEHAVIORS AFFECTING STUDENT MOTIVATION (EXAMPLE OF HEALTH PROFESSION HIGH SCHOOLS)

ABSTRACT

Motivation is one of the most effective sources of power that determines the direction and severity of student behavior in the learning environment and the speed of achieving educational goals. Motivation is the source of a significant part of learning difficulties, undesirable student behaviors and disciplinary incidents observed in learning environments. An increase in motivation allows administrators, teachers and students to enjoy school more.

A sufficiently motivated student, on the other hand, contributes positively to the functioning of the classroom and can be an important source of job satisfaction for the teacher.

The teacher directly or indirectly influences student behavior in the learning environment. The teacher, who is responsible for ensuring that students are active in the learning environment and giving them new behaviors, is as important as the method used in the teaching process. The teacher should plan in line with the needs of the students, taking into account the individual differences of the students, and motivate the student to the lesson. A teacher who enters the lesson in a hurry to complete the curriculum cannot motivate the students and effective learning does not take place because they will be focused on the duration of the lesson and the subject.

Researchers have found that the learning environment has positive effects on student motivation and learning, and generally mutual respect, having high academic skills, and caring and warm teacher approaches increase student motivation in the classroom. For this reason, this research aims to reveal the teacher behaviors that affect student motivation in the learning environment at the level of health vocational high schools.

Keywords: Motivation, classroom management, teacher behavior, factors affecting motivation

GİRİŞ

Bu çalışma öğrenci motivasyonunu etkileyen öğretmen davranışlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Motivasyon, öğrenme ortamındaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, eğitsel amaçlara ulaşmada hızı belirleyen en etkili güç kaynaklarından biridir. Öğrenme ortamlarında gözlemlenen öğrenme güçlüklerinin, istenmeyen öğrenci davranışlarının ve disiplin olaylarının önemli bir kısmının kaynağı motivasyon ile ilgilidir. Motivasyonda artış, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin okuldan daha çok haz almalarına imkân tanır.(Öncü,2004). Yeteri kadar güdülenmiş bir öğrenci ise hem sınıf içi işleyişe olumlu katkıda bulunur hem de öğretmeni için önemli bir iş doyum kaynağı olabilir.(Yüksel,2004).

Öğrenme sürecinde öğrenciler, öğrenmeye aktif olarak katılmak istemektedirler. Öğrencilerin sınıf ortamında öğretime yönelik ihtiyaçlarının iyi bilinmesi, olumlu bir öğrenme çevresinin oluşturulması ve derse aktif olarak katılabilmeleri öğretmenin başarması gereken davranışlardır. İstenmeyen öğrenci davranışlarının oluşması ve öğrenci başarısızlığı öğrenme çevresinin olumsuzluklarıyla yakından ilişkilidir.(Çelik,2003). Öğretmenlerden beklenen sınıfta bulunan her öğrenciye ulaşmasıdır. Dolayısıyla öğretmen, öğrenciler arası bireysel farklılıkları bilmeli ve her öğrencinin ayrı bir kişiliğe sahip olduğunu hesaba katmalıdır. (Küçükahmet,1995). Öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgileri farklı olduğundan aynı yöntemle güdülenmezler. Öğretmen sınıftaki her öğrenciyi öğrenme etkinliklerine katabilmek için, öğrencilerin ilgilerini ve ihtiyaçlarını belirlemelidir. Tüm öğrencilerin güdülendiği, öğrenmenin tam olarak gerçekleştiği, etkili iletişimin sağlandığı verimli bir öğrenme ortamı oluşturmak öğretmenlerin en önemli görevini oluşturmaktadır. Gelişim düzeyinde bulunan

öğrenciler öğretmenin davranışlarını dikkatle gözlemlemekte ve rol model almaktadırlar.

AMAÇ

Bu araştırma, öğrenme ortamında öğrencilerin motivasyonunu etkileyen öğretmen davranışlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmayla Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Mesleki ve Teknik liselerinde (Sağlık Meslek Liseleri) okuyan öğrencilerin algılarına göre; öğretmenlerin gösterdiği sözlü ve sözsüz davranışların öğrenci motivasyonunu etkileme düzeyleri ile ilgili öğrencilerin görüşlerini almak ve motive olabilmeleri için hangi ihtiyaçlarının öğretmenler tarafından karşılanması gerektiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

ÖNEM

Bu araştırmanın önemi, meslek liselerinde görev yapan öğretmenler, gelişim düzeyinde bulunan öğrencilerle ailelerinden daha uzun bir süre vakit geçirmektedirler. Bu süre içinde öğretmenler yaptıkları davranışlarla öğrencilere model olmaktadır. Öğrenciler de bu uzun süreçte öğretmenlerinin her hareketini gözlemler ve duruşundan, ses tonundan, jest ve mimiklerinden belli anlamlar çıkarırlar. Özellikle sevdikleri öğretmenlerin derslerini de severler ve gözlemledikleri her olumlu davranış öğrencilerin o anki motivasyonları ya da gelecekteki ders başarıları, kişilik özelliklerinde oldukça etkilidir. Öğrencinin yaptığı bir davranış karşısında öğretmenin gösterdiği olumlu bir davranış öğrenciyi motive ederken, olumsuz bir tutum öğrencinin güvenini sarsabilir. Bu nedenle öğrencilerin, hangi öğretmen davranışlarından ne ölçüde etkilendiğinin bilinmesi oldukça önemlidir.

Bu araştırma, öğrenci algılarına göre öğrenme ortamlarında öğretmenlerin motive edici davranışlarını tespit etmek açısından önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) yaklaşımı ile tasarlanmıştır. Cropley'ye (2002) göre olgubilim çalışmaları farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılır. Olgubilim araştırmaları kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilir. Ancak bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilir (Akt. Yıldırım ve Şimşek,2005).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Kırıkkale il merkezi ve Keskin, Sulakyurt, Delice ilçelerinde bulunan Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde (Sağlık Meslek Liseleri) öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın katılımcıları, Kırıkkale ilinde bulunan Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde (Sağlık Meslek Lisesi) öğrenim gören 80 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımları

		sayı
Cinsiyetiniz	Erkek	16
	Kadın	64
Okuduğu bölüme göre cinsiyet dağılımı	Hemşire yardımcılığı (Kadın)	50
	Hemşire yardımcılığı (erkek)	10
	Sağlık bakım teknisyenliği (kadın)	14
	Sağlık bakım teknisyenliği (erkek)	6

Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımları incelendiğinde 16 erkek, 64 kız öğrencinin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Katılımcıların okudukları bölüme göre cinsiyet dağılımları ise, hemşire yardımcılığı bölümünden 50 kız öğrenci, 10 erkek öğrenci çalışmaya katılmışlardır. Sağlık bakım teknisyenliği bölümünden ise, 14 kız, 6 erkek öğrenci çalışmaya katılmışlardır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın problemine göre belirlenen temalar, alt temalar ve kodlar tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların algılarına göre eğitsel motivasyon kaynakları teması

Tema	Alt tema	Kodlar
	Öğretmen tutumu ve davranışları	Eğlenceli öğretim

	Enerjik olma
	Şakalaşma
	Samimi olma
	Adil olma
	İnanma
aktarımı	Alan bilgisi
sevgi	Karşılıklı saygı-
Eğitsel Motivasyon	Ses tonu
kaynakları	Akıcılık

	Öğrenci tutumu ve davranışları	Aktif dinleme
		Derse katılma
		Dikkatini
toplayabilme		Derse hazırlıklı
gelme		İlgili olma

Katılımcıların algılarına göre eğitsel motivasyon kaynakları teması, Tablo 2’de verilmiştir. Tabloya göre, eğitsel motivasyon kaynağı olabilecek öğretmen tutum ve davranışları şu şekilde sıralanmıştır. Bu davranışlar; eğlenceli öğretim, enerjik olma, şakalaşma, samimi olma, adil olma , inanma, alan bilgisi aktarımında yeterli olma, karşılıklı saygı-sevgi, ses tonu ve akıcılık olarak on temel öğretmen davranışı öne çıkmıştır.

Katılımcı öğrencilerin algılarına göre, eğitsel motivasyon kaynağı olabilecek öğrenci tutum ve davranışları ise şu şekildedir. Aktif dinleme, derse katılma, dikkatini toplayabilme, derse hazırlıklı gelme, başka şeylerle ilgilenmeme davranışlarıdır.

Tablo 3. Katılımcıların algılarına göre öğretmen davranışları ve motivasyon teması

Tema	Alt Tema	Kodlar
destekleme	Eğitim sürecini pozitif yönde etkileyen öğretmen davranışları	Övme ve Enerjik olma Şakalaşma

Öğretmen davranışları	Samimi olma
	Adil olma
	Sohbet etme
	Eğlenceli anlatım
	Empati kurma
	Ses tonu
Ve Motivasyon	Etkinlik yapma

etme	Notla tehdit
Eğitim sürecini negatif yönde etkileyen öğretmen davranışları	Sözel şiddet
	Monotonluk
	Adaletsizlik
	Anlatamama
	Gözde öğrenci
davranma	Önyargılı

Katılımcıların algılarına göre öğretmen davranışları ve motivasyon teması, Tablo 3'te verilmiştir. Tablodan elde edilen verilere göre, katılımcı öğrenciler öğretmen davranışlarını; eğitim sürecini pozitif yönde etkileyen öğretmen davranışları ve eğitim sürecini negatif yönde etkileyen öğretmen davranışları olmak üzere ikiye ayırmışlardır. Olumlu öğretmen davranışları; övme ve destekleme, enerjik olma, şakalaşma, samimi olma, adil olma, sohbet etme, eğlenceli anlatım, empati kurma, ses tonu, etkinlik yapma olarak öne çıkmıştır. Olumsuz olarak nitelendirilen öğretmen davranışları ise, sözel şiddet, monotonluk, adaletsizlik, derse hazırlıksız gelme, notla tehdit etme, gözde öğrenci, önyargılı davranma olarak öne çıkmıştır.

Tablo 4. Katılımcıların algılarına göre öğrenci algıları ve motivasyon teması

Tema	Alt tema	Kodlar
Öğrenci algıları	Derse yönelik algı	Dersi sevme ve dinleme
		Dersi sevmeme ve dinlememe
Ve Motivasyon	Öğretmene yönelik algı	Öğretmeni sevme
ve		dersi dinleme
sevmeme ve		Öğretmeni

Katılımcıların algılarına göre, öğrenci algıları ve motivasyon teması, Tablo 4' te verilmiştir. Tablo incelendiğinde, öğrencilerin motivasyon düzeylerini etkileyen iki çeşit algı görülmektedir. Bunlar derse yönelik algı ve öğretmene yönelik algı şeklinde ortaya çıkmıştır. Katılımcı öğrenciler derse sevdikleri takdirde derse dinlediklerini aksi takdirde dinlemediklerini ifade etmişlerdir. Aynı şekilde katılımcı öğrenciler ders öğretmenini sevmezlerse derse dinlemediklerini ve başka şeylerle ilgilendiklerini ifade etmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, eğitim araştırmaları, eğitim öğretim süreçlerinde öğrenci başarısı ve başarısının devamı için en kritik faktörün öğrenci motivasyonu olduğunu belirtmektedirler. Öğrencinin güdülenme derecesi, kişilik özelliklerinden, bireysel yeteneklerinden, öğrenme ortamından, öğrenme araçlarından ve en çok ta öğretmen davranışlarından etkilenmektedir. (Slavin,2013).

Öğrencilerin;

- Öğrenim görme nedenini bilmemeleri,
- Kendi bireysel özelliklerinin farkında olmamaları,
- Uygun motivasyon kaynaklarının kullanılmaması

Öğretmenlerin de;

- Güdüleme becerilerine sahip olmamaları,
- Öğrenme ortamını öğrenmeye elverişli bir şekilde düzenlememeleri
- Yaptıkları işin önemine inanmamaları hem öğrenci hem de öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilemektedir.

ÖNERİLER

1. Öğretmen adaylarına hizmet öncesinde, öğretmenlerin yapmaları ve yapmamaları gereken davranışlar konusunda bilinç kazandırılmaya çalışılmalıdır.
2. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için okullarında mesleki gelişim uygulamaları yapılmalı ve mesleki gelişim kültürü geliştirilmelidir.
3. Etkili öğretim yöntemleri konusunda öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için hizmet içi eğitimler verilmelidir.
4. Öğretmenlerin motivasyon yöntem ve teknikleri konusunda bilgi ve becerilerini geliştirmeleri ve kullandıkları yöntemleri farkında olarak kullanmalarını sağlamak için seminerler ve hizmet içi eğitimler verilmelidir.

5. Öğretmenlerin empatik dinleme becerilerine sahip olması, öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal boyutlarda olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayacağı için öğretmenler bilinçlendirilmeli ve desteklenmelidir.
6. Öğrencileri güdüleyebilen ve başarı odaklı yetişmelerini destekleyen başarılı öğretmenler örnek sağlayacak şekilde ödüllendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Baş, T., & Akturan, U. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri Nvivo 7.0 ile Nitel Veri Analizi*. Ankara: Şeçkin Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 252). içinde Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Durmaz, A. (2016). Sosyal bilgiler derslerinde etkinlik uygulamalarının öğrenci motivasyonuna etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Google academic
- Küçükahmet, L., (1993). *Öğretmen Yetiştirme(Programları ve Uygulamaları)*,Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası, Ankara.
- MEB, (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Belgesi*.Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri
- Öncü, H. (2004). *Motivasyon Sınıf Yönetimi*. Edit: Leyla Küçükahmet. Ankara:Nobel Yayınları.
- Özdemir, M. (2011). Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Özdemir, Y. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan sınıf danışmanı öğretmenlerinin öğrenci motivasyonuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ulusal Tez Merkezi. 220534
- Tonbul, Y., & Baysülen, E. (2014). *Ders Denetimi ile İlgili Yönetmelik Değişikliğinin Maarif Müfettişlerinin, Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi*.
- Sürücü, A., & Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 253-295.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* . Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, G.(2004). *Öğrenme İçin Motivasyon. Sınıf Yönetimi*. Edit: Şule Erçetin: Çağatay Özdemir. Ankara: Asil Yayınevi

Slavin, R.E. (2013). *Öğrencileri Öğrenmeye Motive Etmek*. Çev: G. Yüksel. Eğitim Psikolojisi. Ankara: Nobel Yayınevi

TEKİNSİZLİK UNSURLARININ AKTARIMINDA BAŞVURULAN ÇEVİRİ YAKLAŞIMLARI: PATRICK MCGRATH'IN ASYLUM ADLI ESERİNİN ÇEVİRİSİ

BUĞRA KAŞ²⁰⁴

ÖZET

Bir dilde yazılmış olan bir eserin başka bir dile çevirisinde başvurulan çeşitli çeviri yaklaşımları bulunmaktadır. Genel hatlarıyla bu yaklaşımlar 2 başlık altında ele alınmaktadır: Yerlileştirme ve Yabancılaştırma. Çeviride “yerlileştirme”, bir belgenin veya metnin sadece dilbilgisi ve kelime anlamı değil, aynı zamanda hedef kültür veya coğrafi bölgeye uygunluğu da dikkate alınarak çevrilmesi anlamına gelir. Bu yaklaşımın uygulandığı çeviriler, yerel ifadelerin, deyimlerin, alışkanlıkların ve kültürel unsurların doğru bir şekilde yansıtılmasını gerektirir. Diğer taraftan, çeviride “yabancılaştırma”, bir metnin, özellikle edebi veya kültürel bir eserin, kaynağın kültüründen ve dilinden bilinçli olarak uzaklaştırılması veya farklılaştırılması sürecidir. Bu nedenle, çeviride yabancılaştırma, sadece dilbilgisi ve kelime anlamlarının aktarılmasını değil, aynı zamanda kaynak metnin kültürel ve estetik özelliklerinin de olduğu gibi korunmasını gerektirir. Hangi yaklaşımın uygulanacağı noktasında ise kimi zaman yayınevlerinin kimi zaman da çevirmenin almış olduğu kararlar etkilidir. Çevirmenin görünürlüğü olarak ifade edilen yabancılaştırıcı çeviri yaklaşımında, çevirmen kaynak kültüre ait unsurların doğrudan aktarımını yaparak okuyucuya eserin çeviri olduğunu hissettirir. Öte yandan, yerlileştirme yaklaşımına başvuran çevirmen ise görünmezdir. Kaynak kültürü simgeleyen öğeleri erek kültüre uyarlar ve okuyucunun, eserin kendi dilinde yazılmış olduğu düşüncesine kapılmasını sağlar. Kültürlere özgü değerler kapsamında değerlendirilebilecek olan bir konu da tekinsizlik kavramıdır. Toplumların inançları, yaşam biçimleri, düşünce yapıları, gelenek ve göreneklere onların kültürlerini oluşturan yapı taşlarıdır. Tekinsizlik kavramı ise kültürü oluşturan bütün bu elementlerle doğrudan ilişkilidir. Bu gerekçeyle, tekinsizlik, kültürlerin edebiyatlarında farklı şekiller ile kendini göstermektedir. Arka fonunda tekinsizliğin hüküm sürdüğü bir tür ise gotik edebiyattır. Bu edebiyat türünde tekinsizlik hali kimi zaman fantastik hikâyeler kimi zaman da sıra dışı olaylarla betimlenmektedir. Gotik edebiyat kapsamında Patrick McGrath tarafından kaleme alınmış olan Asylum adlı eser de tekinsizlik unsurlarına sıkça yer vermektedir. Patrick McGrath'ın bu çağdaş eseri, Tımarhane adıyla çevrilerek Türk okuyucusuna sunulmuştur. Bu çalışmada amaç; eserin kaynak metin halindeki tekinsizlik unsurlarının, Türkçe kaleme alınmış olan kaynak metin formuna nasıl aktarıldığını karşılaştırmalı olarak inceleyerek, çevirmenin hangi çeviri yaklaşımlarına başvurduğunu ortaya çıkartmaktır.

Anahtar Kelimeler: Tekinsizlik, Gotik Edebiyat, Edebi Çeviri, Yerlileştirme, Yabancılaştırma.

²⁰⁴ Öğr. Gör Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, bugra.kas@gop.edu.tr

TEKİNSİZLİK UNSURLARININ AKTARIMINDA BAŞVURULAN ÇEVİRİ YAKLAŞIMLARI: PATRICK MCGRATH'IN ASYLUM ADLI ESERİNİN ÇEVİRİSİ

Buğra KAŞ²⁰⁵

ÖZET

Bir dilde yazılmış olan bir eserin başka bir dile çevirisinde başvurulan çeşitli çeviri yaklaşımları bulunmaktadır. Genel hatlarıyla bu yaklaşımlar 2 başlık altında ele alınmaktadır: Yerlileştirme ve Yabancılaştırma. Çeviride “yerlileştirme”, bir belgenin veya metnin sadece dilbilgisi ve kelime anlamı değil, aynı zamanda hedef kültür veya coğrafi bölgeye uygunluğu da dikkate alınarak çevrilmesi anlamına gelir. Bu yaklaşımın uygulandığı çeviriler, yerel ifadelerin, deyimlerin, alışkanlıkların ve kültürel unsurların doğru bir şekilde yansıtılmasını gerektirir. Diğer taraftan, çeviride “yabancılaştırma”, bir metnin, özellikle edebi veya kültürel bir eserin, kaynağın kültüründen ve dilinden bilinçli olarak uzaklaştırılması veya farklılaştırılması sürecidir. Bu nedenle, çeviride yabancılaştırma, sadece dilbilgisi ve kelime anlamlarının aktarılmasını değil, aynı zamanda kaynak metnin kültürel ve estetik özelliklerinin de olduğu gibi korunmasını gerektirir. Hangi yaklaşımın uygulanacağı noktasında ise kimi zaman yayınevlerinin kimi zaman da çevirmenin almış olduğu kararlar etkilidir. Çevirmenin görünürlüğü olarak ifade edilen yabancılaştırıcı çeviri yaklaşımında, çevirmen kaynak kültüre ait unsurların doğrudan aktarımını yaparak okuyucuya eserin çeviri olduğunu hissettirir. Öte yandan, yerlileştirme yaklaşımına başvuran çevirmen ise görünmezdir. Kaynak kültürü simgeleyen öğeleri erek kültüre uyarlar ve okuyucunun, eserin kendi dilinde yazılmış olduğu düşüncesine kapılmasını sağlar. Kültürlere özgü değerler kapsamında değerlendirilebilecek olan bir konu da tekinsizlik kavramıdır. Toplumların inançları, yaşam biçimleri, düşünce yapıları, gelenek ve göreneklere onların kültürlerini oluşturan yapı taşlarıdır. Tekinsizlik kavramı ise kültürü oluşturan bütün bu elementlerle doğrudan ilişkilidir. Bu gerekçeyle, tekinsizlik, kültürlerin edebiyatlarında farklı şekiller ile kendini göstermektedir. Arka fonunda tekinsizliğin hüküm sürdüğü bir tür ise gotik edebiyattır. Bu edebiyat türünde tekinsizlik hali kimi zaman fantastik hikâyeler kimi zaman da sıra dışı olaylarla betimlenmektedir. Gotik edebiyat kapsamında Patrick McGrath tarafından kaleme alınmış olan Asylum adlı eser de tekinsizlik unsurlarına sıkça yer vermektedir. Patrick McGrath'ın bu çağdaş eseri, Tımarhane adıyla çevrilerek Türk okuyucusuna sunulmuştur. Bu çalışmada amaç; eserin kaynak metin halindeki tekinsizlik unsurlarının, Türkçe kaleme alınmış olan kaynak metin formuna nasıl aktarıldığını karşılaştırmalı olarak inceleyerek, çevirmenin hangi çeviri yaklaşımlarına başvurduğunu ortaya çıkartmaktır.

Anahtar kelimeler: Tekinsizlik, Gotik Edebiyat, Edebi Çeviri, Yerlileştirme, Yabancılaştırma.

²⁰⁵ Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat Meslek Yüksekokulu, Yabancı Diller ve Kültürler Bölümü, ORCID: 0000-0002-8529-6298, bugrakas@gmail.com

TRANSLATION APPROACHES USED IN THE TRANSFER OF UNCANNY ELEMENTS: TRANSLATION OF PATRICK MCGRATH'S WORK ASYLUM

ABSTRACT

There are various translation approaches employed when translating a work written in one language into another. Broadly, these approaches are categorized under two headings: Domestication and Foreignization. In translation, "domestication" refers to translating a document or text not only in terms of grammar and word meaning but also considering its suitability to the target culture or geographical area. Translations that apply this approach require an accurate reflection of local expressions, idioms, habits, and cultural elements. On the other hand, "foreignization" in translation involves the process of consciously distancing or differentiating a text, especially a literary or cultural work, from the source culture and language. Thus, foreignization requires not just the transfer of grammar and word meanings but also the preservation of the cultural and aesthetic features of the source text. The choice between these approaches can be influenced by decisions made by publishers or translators. In the foreignization approach, known as the visibility of the translator, the translator directly transfers elements of the source culture, making the reader aware that the work is a translation. Conversely, a translator who adopts the domestication approach remains invisible, adapting elements that symbolize the source culture to the target culture, making the reader feel as if the work was originally written in their own language. The concept of the uncanny is a topic that can be evaluated within the scope of culturally specific values. Beliefs, lifestyles, thought structures, traditions, and customs are the building blocks of cultures, and the uncanny is directly related to all these elements. Therefore, the uncanny manifests itself in various forms in the literature of cultures. A genre where the uncanny predominates is Gothic literature. In this genre, the uncanny is sometimes depicted through fantastic stories or extraordinary events. The work "Asylum," penned by Patrick McGrath within the scope of Gothic literature, frequently incorporates elements of the uncanny. This contemporary work by McGrath has been translated into Turkish under the title "Timarhane" and presented to Turkish readers. The aim of this study is to comparatively examine how the uncanny elements in the source text of the work were translated into the Turkish version and to reveal which translation approaches the translator resorted to.

Keywords: Uncanny, Gothic Literature, Literary Translation, Domestication, Foreignization

GİRİŞ

Çeviri sürecinde yerleştirme ve yabancılaştırma stratejileri, çevirmenlerin hedef ve kaynak kültürler arasındaki dengeyi nasıl kurduklarına dair farklı yaklaşımlar sunar. Lawrence Venuti (2017) bu stratejileri modern anlamda tanıtarak, çeviri alanında önemli bir teorik çerçeve oluşturmuştur. Yerleştirme, metni hedef kültüre uyumlu hale getirirken, yabancılaştırma kaynak metnin özgünlüğünü ve yabancılığını koruma eğilimindedir (Venuti, 2017). Venuti'nin çalışması, çeviri pratiğinde etik tercihler ve kültürel farkındalık açısından bir dönüm noktası olarak kabul edilir. Bu bağlamda, her iki strateji de çeviri sürecindeki kültürel dinamikleri ve çevirmenin rolünü vurgular.

Çeviri alanında yerleştirme ve yabancılaştırma stratejilerinin kullanımını etkileyen faktörler arasında hedef ve kaynak kültürler arasındaki farklılıklar, metnin türü, çeviri amacı, hedef kitle beklentileri ve çevirmenin kişisel tercihleri bulunur. Bu faktörler, çevirmenin metni hedef dile ve kültüre ne kadar uyumlu hale getireceğini veya kaynak metnin yabancılığını ne kadar koruyacağını belirler.

Yerlileştirme (domestication) ve yabancılaştırma (foreignization) stratejileri, edebi metinlerde, teknik dokümanlarda, akademik yazılarda ve medya içeriklerinde kullanılır. Edebi metinlerde yazarın stilini ve kültürel öğeleri korumak için yabancılaştırma çeviri stratejisi kullanılabilirken, aynı şekilde edebi metinlerde okuyucunun anlayışını kolaylaştırmak ve kültürel farklılıkları ortadan kaldırmak için yerlileştirme stratejisi de tercih edilebilir. Ayrıca, her iki strateji de metnin türüne ve hedef kitlenin beklentilerine göre dengeli bir şekilde uygulanabilir.

Edebi metin türleri denince akla gelenlerden birisi de 18. yüzyılın sonlarında ortaya çıkan ve tekinsizlik, ölüm, doğaüstü olaylar gibi temaları içeren Gotik edebiyat türüdür. Bu tür, kasvetli şatolar, gizemli karakterler ve karanlık, ürkütücü atmosferler ile tanınır. Gotik edebiyat, okuyucuya hem tedirginlik hem de merak uyandıran bir deneyim sunar.

Gotik edebiyat dizgesinde Patrick McGrath tarafından kaleme alınmış olan Asylum adlı eser de tekinsizlik unsurlarına sıkça yer vermektedir. Patrick McGrath'ın bu çağdaş eseri, Tımarhane adıyla çevrilerek Türk okuyucusuna sunulmuştur. Bu çalışmada amaç eserin kaynak metin halindeki tekinsizlik unsurlarının, Türkçe kaleme alınmış olan kaynak metin formuna nasıl aktarıldığını karşılaştırmalı olarak inceleyerek, çevirmenin hangi çeviri yaklaşımlarına başvurduğunu ortaya çıkartmak olduğu için, öncelikle Gotik edebiyat hakkında genel bir bilgi verilecek, ardından çeviri yaklaşımları yerlileştirme ve yabancılaştırma yaklaşımları başlıkları altında ele alınacaktır. Bu doğrultuda çevirmenin görünürlüğü ve görünmezliğinden bahsedilerek çalışma konusunu oluşturan eser bahsi geçen çeviri yaklaşımları açısından incelenecektir. Elde edilen bulgular sonuç bölümünde Türkçe ve İngilizce şeklinde karşılaştırmalı olarak ortaya konacak ve çevirmenin eserin çevirisinde benimsediği çeviri yaklaşımı ortaya konacaktır.

GOTİK EDEBİYAT

Gotik edebiyat, karanlık ve ürkütücü atmosferi, gizem ve doğaüstü olayları ile karakterize edilen bir edebiyat dalıdır. Bu tür, insanın iç dünyasındaki karanlık yönleri, bilinçaltı korkuları ve tabu sayılan konuları işler. Gotik edebiyat, aynı zamanda romantizmin bir alt dalı olarak da görülebilir; çünkü her iki tür de duygusallığı, doğayı ve bireyin iç dünyasını önemser.

Gotik edebiyatın tanımı ve özellikleri üzerine yapılan akademik çalışmalarda çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Örneğin, Botting (1996) gotik edebiyatı, “karanlık, gizemli ve ürkütücü öğelerle dolu, okuyucuda korku ve merak uyandıran bir edebiyat türü” olarak tanımlar. Ayrıca, Punter ve Byron (2004), gotik edebiyatın, “insan psikolojisinin karanlık yönlerini ve toplumsal tabuları araştıran bir alan” olduğunu belirtir.

18. yüzyılın sonlarında ortaya çıkmış ve özellikle 19. yüzyılda popülerlik kazanmış olan Gotik edebiyat, karanlık ve ürkütücü atmosferi, gizem ve doğaüstü olayları ile tanınır. Gotik edebiyatın kendine özgü bazı önemli özellikleri bulunmaktadır. Karanlık ve ürkütücü atmosfer bu özelliklerden ilkidir. Gotik edebiyat, okuyucuyu eski şatolar, terk edilmiş manastırlar ve mezarlıklar gibi karanlık ve ürkütücü mekânlara taşır. Clery (1995) bu atmosferi, “karanlık geçmişler, lanetler ve aile sırları ile dolu mekânlar aracılığıyla bir tekinsizlik ve merak duygusu yaratma” olarak tanımlar. Bu edebiyat türünün bir diğer özelliği ise doğaüstü unsurlara sıklıkla yer vermesidir. Bu tür, hayaletler, vampirler, canavarlar gibi doğaüstü varlıkları ve olayları içerir. Spooner (2006), Gotik edebiyatın “doğaüstü olayların gerçek dünya ile iç içe geçtiği, bu varlıkların varoluşsal ve metafizik soruları tetiklediği” bir alan olduğunu belirtir. Gotik edebiyatın bir diğer özelliği doğasında barındırdığı gizem ve merak olarak söylenebilir. Gotik eserler, gizemli olay örgüleri ve beklenmedik dönüşlerle okuyucunun merakını sürekli canlı tutar. Punter ve Byron (2004), gotik anlatıların “okuyucuyu sürekli şaşırtan ve tahmin

edilemez sonuçlara yönlendiren bir merak ve gizem duygusu” yarattığını ifade eder. İlgili alan yazın incelendiğinde görülen bir başka özellik melankoli ve hüznün halidir. Karakterlerin içsel çatışmaları, yas ve pişmanlık gibi duygusal temalar sıkça işlenir. Botting (1996), Gotik karakterlerin “içsel çatışmalarını, kayıp ve pişmanlık duygularını, aşırı ve kontrol edilemeyen duyguları” temsil ettiğini vurgular.

Gotik edebiyatın önde gelen temsilcileri arasında Horace Walpole, Mary Shelley, Edgar Allan Poe ve Bram Stoker gibi yazarlar yer alır. Bu yazarların eserleri, türün klasikleri arasında sayılır. Horace Walpole’un “The Castle of Otranto” (1764) eseri, genellikle modern Gotik edebiyatın ilk örneği olarak kabul edilir. Bu eser, bir şatonun karanlık geçmişi ve üzerindeki lanet etrafında dönen bir hikâyeyi anlatır. Mary Shelley’nin “Frankenstein” (1818), bilimin sınırlarını aşan bir bilim insanının yarattığı canavarın hikâyesini işler ve Gotik edebiyatın en önemli eserlerinden biri olarak kabul edilir. Edgar Allan Poe, kısa hikâyeleri ve şiirleriyle bilinir. “The Tell-Tale Heart” (1843) ve “The Fall of the House of Usher” (1839), Poe’nun Gotik edebiyatın özelliklerini mükemmel bir şekilde yansıttığı eserlerdir. Bram Stoker’ın “Dracula” (1897), vampir mitini popüler hale getiren ve Gotik edebiyatın en ünlü eserlerinden biri olan bir başyapıttır.

Patrick McGrath, çağdaş Gotik edebiyatın önde gelen yazarlarından biri olarak kabul edilir ve bu çalışmanın araştırma eseri olan “Asylum” (Tımarhane) (1996), onun en tanınmış eserlerinden biridir. Bu roman, McGrath’ın karakteristik karanlık atmosferi, psikolojik derinliği ve sürükleyici anlatımıyla öne çıkar. “Asylum”, bir akıl hastanesinin müdürünün karısı olan Stella’nın, bir hastaya âşık olması ve sonrasında yaşanan trajik olayları konu alır. “Asylum”, Gotik edebiyatın birçok önemli özelliğini yansıtır. Hogle’nin (2002) belirttiği gibi, Asylum, gündelik hayatın içindeki Gotik öğeleri, kahramanlarının yaşadığı psikolojik ve duygusal çalkantılar üzerinden ortaya koyar. McGrath, gündelik yaşamın sıradanlığını altüst eden Gotik unsurları kullanarak, okuyucunun beklenmedik bir şekilde karşılaşacağı tekinsizlik ve merak duygusunu pekiştirir. Bruhm’ a (2011) göre, McGrath’ın eserlerinde karakterlerin bedensel ve zihinsel sınırlarının zorlar ve “Asylum” bu sınırların ötesine geçen bir aşk hikâyesi olarak Gotik edebiyatın temel temalarından biridir.

TEKİNSİZLİK KAVRAMININ İNCELEMESİ

Tekinsizlik (uncanny), hem edebiyat hem de psikanaliz alanlarında geniş bir şekilde incelenmiştir ve sıklıkla, bireyin tanıdık sandığı bir durumun ya da nesnenin yabancı ve rahatsız edici bir hale bürünmesi olarak tanımlanır. Freud’un “Das Unheimliche” adlı eserinde derinlemesine ele aldığı tekinsizlik, çoğunlukla bireyin bastırıldığı, ancak beklenmedik bir şekilde tekrar ortaya çıkan bilinçdışı içeriklerle bağlantılıdır. Freud, tekinsizliği “evden, evcil olan, tanıdık olan her şeyin karşısında duran her şey” olarak nitelendirir ve bu duygunun özellikle gizli kalanın yeniden keşfedilmesiyle tetiklendiğini belirtir (Freud, 1919).

Jentsch, Freud’dan önce tekinsizlik üzerine yazmış ve tekinsizliği, bir nesnenin canlı mı cansız mı olduğunun belirsizliğine örnek vererek açıklamıştır. Bu belirsizlik, özellikle otomatonlar ve balmumu figürleri gibi nesnelere üzerinden incelendiğinde, izleyicide ya da okuyucuda tekinsiz bir his uyandırır (Jentsch, 1906).

Çağdaş yorumlar, tekinsizliği daha geniş bir kültürel ve toplumsal bağlamda ele alır. Royle, tekinsizliği, “kendini yabancılaştırma ve tanıdık olanın dönüşümü” olarak tanımlar ve bu kavramın, dil, anlatı teknikleri ve karakter gelişimi gibi edebi araçlarla nasıl işlendiğine dikkat çeker (Royle, 2003).

Vidler ise, tekinsizliği mimari ve kentsel mekânlar bağlamında tartışır. Vidler’a göre, modern

şehir planlaması ve mimaride sık sık rastlanan tekrarlayan yapılar ve dolambaç benzeri kentsel düzenlemeler, bireyde bir tekinsizlik hissi uyandırabilir. Bu, tanıdık olanın yabancılaşması ve her yerin birbirine benzer hale gelmesiyle ilgilidir (Vidler, 1994).

Gothic edebiyatında tekinsizlik, genellikle perili şatolar, hayaletli manastırlar ve gizemli karakterler aracılığıyla ele alınır. Bu türde, tekinsizlik, sadece atmosfer ve mekân aracılığıyla değil, aynı zamanda karakterlerin iç dünyalarındaki bölünmüş kimlikler ve çözülmemiş geçmişler aracılığıyla da keşfedilir (Hogle, 2002).

Bu tanımlamalar, tekinsizliğin hem psikanalitik hem de kültürel boyutlarını açığa çıkarmakta ve bu kavramın edebiyat, sanat ve mimari gibi farklı disiplinlerde nasıl işlendiğini göstermektedir. Tekinsizlik, modern ve post modern eserlerde öne çıkan bir tema olmaya devam ederken, bu kavram üzerine yapılan çalışmalar da derinlik ve çeşitlilik kazanmaktadır.

ÇEVİRİ YAKLAŞIMLARI

Çeviri yaklaşımları üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, Nida'nın "anlam eşdeğerliği" ve Venuti'nin "yerileştirme" ile "yabancılaştırma" kavramları öne çıkmaktadır. Nida, çevirinin hedef dildeki okuyucuya kaynak metnin yarattığı etkiyi aynı şekilde yaratması gerektiğini savunurken (Nida, 1964), Venuti çevirmenin görünürlüğüne vurgulayarak kaynak metnin kültürel ve bağlamsal öğelerinin hedef dile nasıl aktarılacağı üzerine odaklanır (Venuti, 2017). Bu iki yaklaşım, çeviri pratiğinde metnin anlamının, tonunun ve kültürel bağlamının korunması veya uyarlanmasına yönelik farklı yöntemler sunar. Çalışma kapsamında yerileştirme ve yabancılaştırma çeviri stratejileri ele alınacağından bu kavramlar üzerine tartışılacaktır.

Yerileştirme

Lawrence Venuti'nin "yerileştirme" çeviri stratejisi, çeviride hedef dilin ve kültürünün normlarına uygun bir adaptasyon sağlayarak orijinal metnin hedef kültürde daha anlaşılır ve kabul edilebilir hale getirilmesini amaçlar. Venuti (2017), bu stratejiyle çeviride kültürel ve dilbilimsel farklılıkların minimize edilerek metnin hedef dildeki okuyucular için "yerli" gibi görünmesini savunur. Venuti, yerelleştirme stratejisinin, çeviri sürecinde hedef kültürün değerleri ve beklentileri doğrultusunda metni yeniden şekillendirme pratiğini ifade ettiğini belirtir. Bu süreçte, çevirmenin metni hedef kültürün estetik, ideolojik ve dilbilimsel normlarına uygun hale getirmek için yaptığı değişiklikler önemli bir rol oynar. Venuti'ye göre, yerelleştirme çeviri pratiğinde tartışmalı bir konu olmuştur çünkü bu yaklaşım, orijinal metnin kültürel kimliğini ve dilsel özelliklerini arka plana itebilir.

Diğer araştırmacılar da Venuti'nin yerileştirme kavramını ele alır ve çeviri stratejileri bağlamında farklı perspektifler sunarlar. Örneğin, çeviri teorisinde yerelleştirme üzerine çalışan diğer önemli isimler arasında Gideon Toury ve Anthony Pym gibi araştırmacılar bulunur. Toury (2012), çeviri normları kavramını geliştirirken, Pym (2010) çeviri stratejilerinin seçiminde çevirmenin rolünü vurgular. Her iki araştırmacı da Venuti'nin yerileştirme ve yabancılaştırma üzerine geliştirdiği fikirleri genişletir ve çeviri pratiğindeki uygulamaları detaylandırır.

Sonuç olarak, Venuti'nin "yerileştirme" kavramı, çeviri teorisinde merkezi bir yer tutar ve çeviri süreçlerinin nasıl yönetileceği konusunda önemli bir tartışma alanı oluşturur. Yerileştirme, çeviri faaliyetlerinde dil ve kültür arasındaki etkileşimin anlaşılmasında kritik bir role sahiptir.

Yabancılaştırma

“Yabancılaştırıcı çeviri stratejisi”, Lawrence Venuti tarafından çeviri teorisinde öne sürülen ve hedef dildeki okuyucuların orijinal metnin kültürel ve dilbilimsel “yabancılığını” deneyimlemelerini sağlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu strateji, çeviride hedef kültürün norm ve beklentilerine aşırı uyum sağlamanın aksine, orijinal metnin dilini, stilini ve kültürel unsurlarını koruyarak hedef dildeki okuyuculara sunar. Yabancılaştırma, okuyucunun orijinal metnin geleneklerine, kültürel arka planına ve diline dair farkındalığını artırır ve böylece çevirinin bir kültürlerarası köprü görevi görmesini sağlar.

Venuti (2017), “The Translator’s Invisibility: A History of Translation” adlı çalışmasında, çeviri pratiğinde yabancılaştırmanın önemini vurgular ve bu yaklaşımın, çeviride çevirmenin görünürlüğünü artırarak, çeviri sürecinin ve ürününün daha şeffaf hale gelmesine olanak tanıdığını belirtir. Yabancılaştırıcı çeviri, hedef dildeki okuyucuları orijinal metnin kültürel çerçevesine çekerek, hedef ve kaynak kültürler arasında derinlemesine bir etkileşim ve anlayış geliştirilmesine katkıda bulunur.

Venuti’nin bu yaklaşımı, çeviri etiği ve ideolojisi üzerine geniş bir tartışma alanı açar. Yabancılaştırma stratejisi, hedef kültürün hegemonyasına meydan okuyarak, çevirinin kültürel çeşitliliği teşvik etme ve farklılıkları kutlama potansiyeline dikkat çeker. Venuti, çevirmenlerin ve çeviri teorisyenlerinin, çeviri sürecinde yabancılaştırma ve yerelleştirme arasındaki dengeyi nasıl yöneteceklerine dair stratejik kararlar alması gerektiğini savunur.

Yabancılaştırıcı çeviri stratejisinin uygulanması, metnin dilbilimsel ve kültürel öğelerini hedef dildeki okuyucular için yabancı veya zorlayıcı hale getirebilir, ancak bu yaklaşımın amacı, kaynak metnin zenginliğini ve çeşitliliğini koruyarak, hedef dildeki okuyuculara orijinal kültürel bağlamın daha otantik bir deneyimini sunmaktır.

Yabancılaştırıcı çeviri stratejisi hakkında açıklamalarda bulunan ve bu konuda önemli katkılarda bulunan araştırmacılar arasında Lawrence Venuti’nin yanı sıra, çeşitli akademisyenler ve çeviri teorisyenleri bulunmaktadır. Li ve Wu (2024), “Genshin Impact” oyunundaki çapraz kültürel çeviri çalışmaları üzerine odaklanarak, yabancılaştırma ve yerelleştirme stratejilerinin kültürel unsurların çevirisinde nasıl uygulandığını incelemiştir. Bu çalışma, yabancılaştırma stratejisinin, hedef dildeki okuyucuların orijinal kültüre dair farkındalığını artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Bir başka çalışmada, Billyarta ve Anjarningsih (2024), “Hige wo Soru. Soshite Joshikousei wo Hirou” adlı eserin İngilizce ve Endonezya dili altyazılarında yürüttükleri çeviri ideolojisi analiziyle, yabancılaştırma stratejisinin çeviri sürecinde nasıl bir ideolojik tercih olarak kullanılabileceğini ortaya koymuştur.

Yabancılaştırıcı çeviri stratejisi, çeviri çalışmalarında kültürel ve dilbilimsel öğeleri koruyarak hedef dil okuyucularına orijinal metnin “yabancı” hissini aktarmayı amaçlar. Bu yaklaşım, metnin kaynak dildeki kültürel bağlamını ve dilbilimsel özelliklerini hedef dildeki okuyuculara sunarak, kültürlerarası anlayış ve etkileşimi teşvik eder. Çeviri teorisinde yabancılaştırma, hem akademik çalışmalarda hem de çeviri pratiğinde önemli bir tartışma konusudur. Venuti’nin bu konudaki öncülüğü, diğer araştırmacıların da bu alanda çalışmalar yapmasına ilham vermiş ve çeşitli perspektiflerin ve uygulamaların ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Çevirmenin Görünürlüğü ve Görünmezliği

Çevirmenin görünürlüğü kavramı, çeviri çalışmalarında çevirmenin rolü, müdahaleleri ve çeviri sürecindeki seçimlerinin okuyucular tarafından ne derecede algılandığını ve tanındığını ifade eder. Bu terim, özellikle Lawrence Venuti (2017) tarafından “The Translator’s Invisibility: A History of Translation” adlı çalışmasında ele alınmış ve çeviri teorisinde önemli bir tartışma konusu haline

gelmiştir. Venuti, çevirmenlerin eserlerini hedef dildeki okuyuculara “doğal” ve “şeffaf” bir biçimde sunma eğilimi nedeniyle sıklıkla “görünmez” kaldıklarını öne sürer. Bu durum, çevirinin orijinal metin gibi okunmasını sağlama amacından kaynaklanır (Venuti, 2017).

Venuti'nin görüşlerine göre, çevirmenin görünürlüğünü artırmak, çeviri sürecinin karmaşıklığını ve çevirinin, çevirmenin aktif katkıda bulunduğu yaratıcı bir süreç olduğunu vurgulamanın bir yoludur. Çevirmenin görünürlüğü, metinde çevirmenin yaptığı seçimlerin, müdahalelerinin ve hatta kişisel tarzının okuyucularca fark edilmesini ifade eder, bu da çevirinin yalnızca dilbilimsel bir aktarım değil, aynı zamanda kültürel ve edebi bir yorumlama faaliyeti olduğunun kabul edilmesini gerektirir (Venuti, 2017).

Çevirmenin görünürlüğü meselesi, çeviri etiği, çevirmenin mesleki sorumlulukları ve çeviri ürünlerinin kritik değerlendirilmesi gibi çeşitli alanlarda derinlemesine tartışmalara sebep olmuştur. Bu kavramın alan yazındaki önemi, çeviri sürecinde çevirmenin aktif rolünün ve yaratıcılığının tanınması gerekliliğini vurgular. Venuti (2017), çevirmenin görünürlüğünün artırılmasının, çeviri faaliyetlerindeki seçimlerin ve stratejilerin daha şeffaf bir şekilde ortaya konulmasını sağladığını ve bu sayede çevirmenlerin emeklerinin daha fazla değerlendirilmesine katkıda bulunduğunu belirtir. Bu, çevirinin sadece teknik bir aktarım işlemi olmadığını, ayrıca kültürlerarası bir yorumlama ve adaptasyon süreci olduğunu kabul etmeyi gerektirir (Venuti, 2017).

PATRICK McGRATH'IN ASYLUM ADLI ESERİ VE TÜRKÇE ÇEVİRİSİ

Patrick McGrath'ın “Asylum” kitabı, aşk, takıntı ve delilik karmaşıklıklarına derinlemesine dalan bir psikolojik gerilim romanıdır. Psikiyatri hastanesinin arka planında geçen hikâyeye, hastanenin müdür yardımcısının karısı Stella ile cinayet suçundan hüküm giymiş sanatçı ve hasta Edgar arasındaki yıkıcı ilişkiyi keşfeder. McGrath'ın anlatımı, tutku ve psikolojik çalkantının perde arkasını göstererek, yasak aşkın karanlık sonuçlarını ortaya çıkarır. Titiz karakter gelişimi ve sürükleyici olay örgüsüyle “Asylum”, arzunun doğası, akıl sağlığının sınırları ve insan zihninde dolaşan gölgeler hakkında derin bir yorum sunuyor.

Çalışma kapsamında eserde geçen tekinsizlik unsurlarının Türkçe'ye nasıl aktarıldığına odaklanılacağı için, adı geçen eserde tekinsizlik unsurlarının nasıl ele alındığı önemlidir. Patrick McGrath'ın “Asylum” adlı eserinde tekinsizlik, açık veya doğaüstü unsurlardan ziyade psikolojik bir keşif olarak ele alınıyor. Roman, takıntının yarattığı iç teröre, ruhun parçalanmasına ve toplumsal ve ahlaki sınırları aşmanın sonuçlarına odaklanıyor. McGrath, ürkütücü ve rahatsız edici atmosferi güçlendirmek için bir psikiyatri hastanesinin ortamını kullanarak insan zihninin karmaşıklıklarını derinlemesine inceleyen unutulmaz bir anlatı yaratıyor. “Asylum”daki tekinsizlik, karakterlerin psikolojik çözümlerinden ve en derin korku ve arzularının tüyler ürpertici bir şekilde farkına varmalarından kaynaklanıyor.

Eserin Türkçe çevirisinden bahsetmeden önce edebi metin çevirisi ve edebi metin çevirisinin analizi üzerine kısa bir değerlendirme yapmakta yarar vardır. Edebi metin çevirisi, metnin dil, stil, kültür ve estetik değerlerini hedef dile aktarma sürecidir. Bu süreçte çeşitli çeviri stratejileri kullanılır ve her strateji, metnin özgün anlamını ve estetiğini korumayı amaçlar. Edebi metin çevirisinin analizi ise, metnin dilini, kültürünü, estetiğini ve anlamını derinlemesine anlama çabasıdır. Bu süreç, hem çevirmenin becerisine hem de çeviri stratejilerinin etkili kullanımına bağlıdır.

McGrath'ın Gotik edebiyat türündeki Asylum adlı çalışması 2021 yılında Onur Işık tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve okuyuculara sunulmuştur. Daha önce de belirtildiği üzere, bu eser tekinsizlik

unsurlarına sıklıkla yer vermektedir. Çevirmenin kaynak dilde ve kültürde kullanılmış olan bu ifadeleri erek dile ve kültüre hangi çeviri stratejisini kullanarak aktardığını gözlemek için eserin hem McGrath tarafından kaleme alınan kaynak metin hali hem de Onur Işık tarafından oluşturulan erek metin hali karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular, bir sonraki bölümde verilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Tasarımı

Bu çalışma, çeviri süreçlerinde kullanılan yerileştirme ve yabancılaştırma stratejilerinin etkinliğini karşılaştırmalı olarak incelemektedir. McGrath'ın "Asylum" adlı eserinin orijinal İngilizce metni ile Türkçe çevirisi arasındaki farklılıklar, çeviri stratejilerinin uygulanış biçimini ortaya koymak amacıyla analiz edilmiştir. Araştırma, çeviri ürününün kalitesini ve çevirmenin strateji seçimlerini değerlendiren nitel bir içerik analizi yöntemine dayanmaktadır.

Veri Toplama

Bu çalışmanın temel veri kaynağı, Patrick McGrath'ın "Asylum" adlı eserinin hem İngilizce orijinali hem de Türkçe çevirisi olan "Tımarhane"dir. Araştırma, bu iki metnin detaylı bir karşılaştırmalı analizi üzerine kurulmuştur. Veri toplama süreci, belirli çeviri stratejilerinin nasıl uygulandığını belirlemek ve bunların metin üzerindeki etkilerini incelemek için tasarlanmıştır.

Doküman Analizi

Çalışmanın temelini oluşturan bu iki metin, çeşitli çeviri stratejilerinin kullanımını ortaya çıkarmak amacıyla dikkatli bir şekilde incelenmiştir:

Orijinal Metin (İngilizce): Patrick McGrath'ın "Asylum" adlı eserinin tamamı, dilbilimsel ve kültürel unsurların nasıl kullanıldığını anlamak için incelenmiştir.

Çeviri Metin (Türkçe): "Tımarhane" adlı Türkçe çeviri, yerileştirme ve yabancılaştırma stratejilerinin çeviri sürecinde nasıl işlediğini görmek için karşılaştırılmıştır.

Her iki metin de sayfa numaraları, paragraf işaretleri ve alıntılarla belgelenmiş, böylece özgün ve çeviri metinler arasında doğrudan karşılaştırmalar yapılabilmektedir.

Çeviri Stratejilerinin Kodlanması

Her bir çeviri örneği aşağıdaki adımlar kullanılarak analiz edilmiştir:

Strateji Sınıflandırması: Çeviri örnekleri, yerileştirme veya yabancılaştırma olarak ayrılmıştır. Her stratejinin kullanımı, metindeki belirli bölümlere göre kodlanmıştır.

Bu sınıflandırma, metindeki dilbilimsel ve kültürel unsurlara dayanarak yapılmıştır, örneğin dil kullanımındaki doğallık, kültürel referansların yerleştirilmesi veya korunması.

Dilbilimsel ve Kültürel İnceleme: Çeviri örneklerinde kullanılan dilbilimsel yapılar ve kültürel referanslar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu analiz, çevirinin hedef dildeki doğallığını veya kaynak metnin özelliklerini ne kadar koruduğunu değerlendirmek için yapılmıştır.

Ayrıca, çevirmenin metni yerelleştirirken veya yabancılaştırırken kullandığı teknikler, örneğin metaforların adaptasyonu, idiomların çevirisi, isim ve yer adlarının değiştirilmesi veya korunması gibi unsurlar da analize dâhil edilmiştir.

Bu detaylı veri toplama yöntemi, çeviri süreçlerinin ve uygulanan stratejilerin, metin üzerindeki etkisini anlamak için kapsamlı bir temel sağlar. Bu yöntem aynı zamanda çeviri stratejilerinin metin bağlamında nasıl işlediğini gösteren somut örneklerle desteklenecektir.

Veri Analizi

Bu çalışmada kullanılan veri analizi yöntemleri, çeviri stratejilerinin uygulanmasının metnin anlamı, tonu ve kültürel uygunluğu üzerindeki etkilerini derinlemesine incelemek için tasarlanmıştır. Analiz süreci üç ana bölüme ayrılmıştır: frekans analizi, tematik analiz ve karşılaştırmalı analiz. Her bir analiz türü, çeviri stratejilerinin metin üzerindeki etkilerini farklı yönlerden değerlendirir.

Frekans Analizi

Frekans analizi, çeviri stratejilerinin metin içinde ne sıklıkta ve hangi bağlamlarda kullanıldığını belirlemek için kullanılır. Bu analiz, aşağıdaki adımları içerir:

Strateji Sayımı: Yerlileştirme ve yabancılaştırma stratejilerinin metin içindeki sayımları yapılır. Her stratejinin metinde ne kadar yaygın olduğu nicel olarak hesaplanır.

Bağlam Analizi: Çeviri stratejilerinin uygulandığı bağlamlar incelenir. Örneğin, yerlileştirme stratejileri genellikle kültürel referanslar, yer isimleri ve idiomlar gibi unsurlarda mı kullanılmış, yoksa diyaloglar ve karakter tasvirlerinde mi tercih edilmiş, detaylı bir şekilde incelenir.

Tematik Analiz

Tematik analiz, çeviri stratejilerinin metnin genel teması ve anlamı üzerindeki etkilerini incelemek için kullanılır. Bu süreç şu şekilde işler:

Tema Kodlama: Çeviri örnekleri, metnin ana temasını destekleyen veya değiştiren yönlerine göre kodlanır. Örneğin, bir karakterin psikolojik derinliği yerlileştirme yoluyla nasıl etkilendiği veya yabancılaştırma ile orijinal kültürel öğelerin nasıl korunduğu analiz edilir.

Anlam ve Ton Değerlendirmesi: Çeviri tekniklerinin metnin anlamı ve tonu üzerindeki etkileri derinlemesine değerlendirilir. Çeviri stratejilerinin metnin duygusal etkisini nasıl şekillendirdiği üzerinde durulur.

Karşılaştırmalı Analiz

Karşılaştırmalı analiz, orijinal metin ile çeviri metin arasındaki dilbilimsel, kültürel ve estetik farklılıkları detaylı bir şekilde karşılaştırır. Bu analiz aşağıdaki bileşenleri içerir:

Dilbilimsel Karşılaştırma: Orijinal ve çeviri metinlerdeki dil kullanımını karşılaştırılır. Dil bilimsel yapılar, kelime seçimi ve cümle yapısı gibi dilbilimsel özellikler detaylı bir şekilde incelenir.

Kültürel Uygunluk Değerlendirilmesi: Çeviri stratejilerinin hedef kültürdeki etki derecesi değerlendirilir. Bu, çeviri stratejilerinin hedef kültüre ne kadar uyum sağladığı veya kaynak kültürün öğelerini ne derecede koruduğu üzerine yoğunlaşır.

Estetik ve Stil Analizi: Metnin estetik ve biçembilim özellikleri, çeviri sürecinde nasıl etkilendiği analiz edilir. Bu, özellikle edebi eserlerin çevirisinde önemli bir faktördür, çünkü yazarın üslubu ve metnin genel 'sesi' çeviriyle önemli ölçüde değişebilir.

Bu detaylı veri analizi yöntemleri, çeviri süreçlerinin ve uygulanan stratejilerin, metin üzerindeki etkisini anlamak için kapsamlı bir temel sağlar ve çeviri stratejilerinin etkinliğini değerlendirmede önemli bir rol oynar.

Etik Düşünceler

Bu çalışma, her iki metni de kamuya açık kaynaklardan temin ederek, yazarların ve yayıncıların haklarını koruma altına almıştır. Araştırma, herhangi bir kişisel veriyi içermez ve tüm analizler kamu yararına yöneliktir.

BULGULAR

Bu çalışmada, Patrick McGrath'ın "Asylum" adlı eserinin Türkçe çevirisi "Tımarhane" üzerinden, çevirmenin tekinsizlik unsurlarını aktarırken başvurduğu yerileştirme ve yabancılaştırma stratejileri incelenmiştir. Çeviri sürecinde, hem yerileştirme hem de yabancılaştırma teknikleri kullanılmıştır, bu teknikler çeşitli örneklerle detaylandırılmıştır.

Yerileştirme Stratejileri

Başlık Seçimi: Kitabın başlığında kullanılan "tımarhane" kelimesi, Türk okuruna daha tekinsiz ve kültürel bir his uyandırmak amacıyla "akıl hastanesi" yerine tercih edilmiştir. Bu seçim, metnin kültürel bağlamını güçlendirmekte ve yerel bir anlam katmanı eklemektedir.

Dil Kullanımı ve İfadeler:

Sayfa 18'deki "nuisance" kelimesinin "başınıza dert olursa" şeklinde çevrilmesi, Türkçe'deki benzer bir deyim kullanılarak yerileştirilmiştir.

Sayfa 69'daki şiddet içeren eylemlerin betimlenmesinde "oyup" kelimesi eklenerek gerilim ve tekensizlik duygusu artırılmıştır.

Sayfa 78 ve 96'da kullanılan "paspal" ve "ihtiyatlı olmalıydı" ifadeleri, hedef kültürdeki benzer durumları yansıtan tabirlerle yerileştirilmiştir.

Sayfa 201'deki "bastard" kelimesinin "piç kurusu" şeklinde çevrilmesi, yerel argüman kullanımıyla metnin duygusal yoğunluğunu artırmıştır.

Metafor ve Benzetmeler:

Sayfa 207'deki "squalling" ifadesinin "ciyak ciyak bağırarak isteyen" şeklinde çevrilmesi ve Sayfa 230'daki "The woman of sorrows" tamlamasının "Acıların kadını" şeklinde aktarılması, Türkçe'nin poetik yapısına uygun düşen zengin imgelerle tekensizlik hissini pekiştirmiştir.

Yabancılaştırma Stratejileri

Karakter İsimleri ve Mekânlar:

Kitap boyunca karakter isimleri ve bazı özel mekân adları (örneğin, Canon Caddesi, Aziz Paul Kilisesi) orijinal halleriyle korunmuş, bu sayede kaynak metnin kültürel atmosferi muhafaza edilmiştir. Gotik edebiyat türü ile ilgili çalışmaları olan Işık (2021), bu tercihin kaynak metinde özellikle yapıldığını vurgulamıştır. Işık'a göre, Edgar ismi Gotik Edebiyat türünü çağrıştırdığı için "Asylum" da bir tekensizlik simgesidir. Çevirmen de benzer düşünceyle, tekensizlik beklentisine sokmak amacıyla çeviride yabancılaştırıcı çeviri stratejisine başvurarak Edgar ismini tercih etmiştir. Özetle, Edgar isminin korunması, Gotik edebiyatla özdeşleşen bir öge olarak tekensizlik unsurlarını desteklemektedir.

Doğrudan Çeviri Tercihleri:

Sayfa 87’de “en famille” ifadesinin doğrudan korunması, metinde bir yabancılaştırma unsuru olarak hizmet etmiş ve metnin orijinal dil ve kültür bağlamını hedef dile taşımıştır.

Bu bulgular, çevirmenin tekinsizlik unsurlarını Türk okuyucuya aktarırken yerileştirme stratejilerine daha fazla ağırlık verdiğini, ancak belirli durumlarda yabancılaştırma tekniklerini de etkili bir şekilde kullandığını göstermektedir. Çevirmenin bu iki strateji arasındaki denge, “Asylum”un Türkçe çevirisini, kaynak metnin atmosferini ve kültürel zenginliğini korurken aynı zamanda yerel okuyucunun kültürel ve dilbilimsel beklentilerine uygun hale getirmiştir. Bu stratejik tercihler, çeviri pratiğinde çevirmenin hem yaratıcı hem de kültürel aracı olarak rolünü vurgulamaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, Patrick McGrath’ın “Asylum” adlı eserinin Türkçe çevirisinde yerileştirme ve yabancılaştırma stratejilerinin nasıl uygulandığını analiz etmiştir. Bulgular, çevirmenin, tekinsizlik ve Gotik edebiyatın unsurlarını Türk okuyucusuna aktarırken, her iki stratejiyi de etkili bir şekilde kullandığını göstermektedir. Yerileştirme stratejileri, metnin dil ve kültürel öğelerinin yerelleştirilmesiyle Türk okuyucusunun deneyimini zenginleştirirken, yabancılaştırma stratejileri eserin orijinal kültürel bağlamını ve estetik özelliklerini korumuştur.

Yerileştirme Yaklaşımları: Çevirmen, metni Türk kültürüne uygun hale getirmek için dilbilimsel adaptasyonlar yapmış ve yerel deyimler ile kültürel referanslar eklemiştir. Özellikle, metindeki tekinsiz atmosferi vurgulamak adına tercih edilen kelime seçimleri ve benzetmeler, metni daha anlaşılır ve etkileyici kılmıştır.

Yabancılaştırma Yaklaşımları: Çevirmen, metnin yabancı unsurlarını muhafaza ederek, özellikle karakter isimleri ve belirli kavramlar üzerinden, okuyucunun eserin çeviri olduğunu ve farklı bir kültürel bağlamdan geldiğini hissetmesini sağlamıştır.

Bu çalışmanın bulgularına dayanarak, edebi çevirilerde çevirmenin strateji seçimlerine yönelik bazı öneriler sunulmaktadır:

Strateji Dengelemesi: Çevirmenler, hem yerileştirme hem de yabancılaştırma stratejilerini dengeli bir şekilde kullanarak metnin hem anlaşılabilirliğini artırabilir hem de kaynak metnin özgünlüğünü koruyabilir. Bu denge, özellikle kültürel ve estetik değerlerin korunması açısından kritik öneme sahiptir.

Kültürel Uyarlama: Çevirmenler, hedef kültürün değerlerini ve normlarını dikkate alarak çeviri yapmalı, ancak bu süreçte orijinal metnin kültürel kimliğini göz ardı etmemelidir. Kültürel adaptasyonlar yapılırken, metnin temel unsurlarının ve tonunun bozulmamasına özen gösterilmelidir.

Çevirmen Eğitimi ve Farkındalığı: Çevirmenlerin hem yerileştirme hem de yabancılaştırma stratejileri konusunda derinlemesine bilgi sahibi olmaları teşvik edilmelidir. Bu, çevirmenlerin her iki stratejiyi daha bilinçli kullanmalarını ve çeviri sürecinde karşılaştıkları zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarını sağlayacaktır.

Araştırma ve İşbirliği: Çevirmenler, çeviri sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşmak ve stratejilerini geliştirmek için diğer çevirmenlerle ve akademisyenlerle işbirliği yapmalıdır. Bu tür işbirlikleri, çeviri stratejilerinin daha iyi anlaşılmasına ve çeviri kalitesinin artırılmasına katkı sağlayabilir.

Yayıncılar ve Editörlerle Diyalog: Çevirmenler, yerileştirme ve yabancılaştırma kararları konusunda yayıncılar ve editörlerle sürekli diyalog halinde olmalıdır. Bu, eserin hedef kitlesi ve pazarlama stratejileri ile uyumlu bir çeviri yapılmasını sağlar.

Sonuç olarak, "Asylum" adlı eserin Türkçe çevirisi, çeviri stratejilerinin başarılı bir şekilde nasıl uygulanabileceğine dair değerli örnekler sunmaktadır. Çevirmenin yaratıcı yaklaşımları, Gotik edebiyatın tekinsiz unsurlarını etkili bir şekilde hedef dile taşımış ve eserin kültürel derinliğini korumayı başarmıştır. Bu çalışma, çeviri pratiğinde çevirmenin rolünün ve stratejik seçimlerinin önemini vurgulamaktadır.

KAYNAKÇA

- Billyarta, T. M., & Anjarningsih, H. Y. (2024). *Translation ideology analysis in the English and Indonesian subtitles of Hige wo Soru. Soshite Joshikousei wo Hirou. on Muse Youtube channels. Forum for Linguistic Studies.*
- Botting, F. (2007). *Gothic Culture.* Routledge.
- Bruhm, S. (2011). *Gothic Bodies: The Politics of Pain in Romantic Fiction.* University of Pennsylvania Press.
- Clery, E. J. (1995). *The Rise of Supernatural Fiction, 1762-1800.* Cambridge University Press.
- Freud, S. (1919). *Das Unheimliche.* [The uncanny]. Imago Publishing.
- Hogle, J. E. (2002). *The Gothic and the Everyday: Living Gothic.* Palgrave Macmillan.
- Hogle, J. E. (Ed.). (2002). *The Cambridge companion to Gothic fiction.* Cambridge University Press.
- Işık, O. (2021). *Family as the Source of Terror in Patrick Mcgrath's New Gothic Novels.* Palet Yayınları.
- Jentsch, E. (1906). On the psychology of the uncanny. *Angelaki: Journal of Theoretical Humanities,* 2(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/09697259708571910>
- Li, X., & Wu, J. (2024). *Study of Cross-Cultural Translation in Genshin Impact under the Strategy of Domestication and Foreignization. International Journal of Education and Humanities.*
- Nida, E. A. (1964). *Toward a Science of Translating: With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating.* Brill.
- Poe, E. A. (1843). *The Tell-Tale Heart.* Philadelphia: The Pioneer.
- Punter, D., & Byron, G. (2004). *The Gothic.* Blackwell Publishing.
- Pym, A. (2010). *Exploring Translation Theories.* London and New York: Routledge.
- Royle, N. (2003). *The uncanny.* Manchester University Press.
- Shelley, M. (1818). *Frankenstein; or, The Modern Prometheus.* London: Lackington, Hughes, Harding, Mavor, & Jones.
- Spooner, C. (2006). *Contemporary Gothic.* Reaktion Books.
- Stoker, B. (1897). *Dracula.* London: Archibald Constable and Company.
- Toury, G. (2012). *Descriptive Translation Studies and Beyond.* Amsterdam: John Benjamins.
- Venuti, L. (2017). *The Translator's Invisibility: A History of Translation.* New York: Routledge.
- Vidler, A. (1994). *The architectural uncanny: Essays in the modern unhomely.* MIT Press.
- Walpole, H. (1764). *The Castle of Otranto.* London: William Heinemann.

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ KAVRAMININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

ZEYNEP ERDEM²⁰⁶, MUHAMMED ZİNCİRLİ²⁰⁷

ÖZET

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli ön koşullardan birisini de öğretmen özerkliği oluşturmaktadır (Short, 1994). Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin kendi davranışlarını, yaptığı işleri ve faaliyetleri kontrol edebilmesi ile ilgilidir (Pearson& Moomaw, 2005). Öztürk'e (2012) göre öğretmen özerkliği, öğretmenlerin herhangi bir baskı altında kalmadan derslerini kendi belirlediği esaslara göre planlayabilmesi, uygulayabilmesi ve değerlendirebilmesi süreçleridir. Franklin (1988), öğretmenlerin mesleki açıdan sürekli bir gelişim süreci içerisinde bulunmalarını, sınıfta ve okulda yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerini yönlendirmede kimseye bağımlı kalmamalarını ve kuralların belirlenmesinde öğretmenlerin aktif bir şekilde rol almasını öğretmen özerkliği kavramı ile yakından ilişkilendirmiştir. Bustingorry'e (2008) göre öğretmenin özerklik algısının yüksek olabilmesi için sadece ona yetki verilmesi yeterli olmayacaktır, aynı zamanda öğretmenin kendisine verilen yetkiler çerçevesinde yapması gereken işler için bir yetkinlik düzeyinin de bulunması gereklidir. Ingersoll'a (2007) göre, öğretmenin özerkliğini sağlayabilmek amacıyla ona verilen görev ve sorumluluklar doğrultusunda öğretmenlerin yetki ve gücünün de arttırılması eğitimde gelişimi sağlamak için oldukça önemlidir. Bu çalışmanın genel amacı öğretmen özerkliği algılarını incelemektir. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme kota örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup, araştırma çeşitli kademelerde görev yapan 461 öğretmenden alınan veriler analiz edilerek gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında veriler, Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Araştırmada verilerin analizinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler normal dağılım varsayımlarını sağladığı için; öğretmen özerkliği algılarının cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi; yaş, mesleki kıdem, branş ve okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla da Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Yapılan analizler sonucunda öğretmen özerkliği algılarının yüksek düzeyde; mesleki gelişim özerkliği algılarının ise düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet, eğitim durumu ve yaş değişkenlerine öğretmen özerkliği algısının hiçbir alt boyutta farklılaşmadığı görülmüştür. Medeni durum değişkeninin sadece mesleki gelişim özerkliği algısını anlamlı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim kademesi değişkeninin, öğretmen özerkliği algıları üzerinde anlamlı etkiye neden olduğu görülmüştür. Branş değişkenine ilişkin farklılaşma incelendiğinde ise bazı branşların algılarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Hizmet süresi değişkeninin öğretim programı özerkliği algısını etkilediği belirlenmiştir. Öğretmen algılarına göre evli öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliklerinin, bekâr öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliklerinden daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretim programı özerkliği alt boyutunda kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin özerklik algılarının, 11-15

²⁰⁶ Uzm., Milli Eğitim Bakanlığı, Zeynepkokumpdr@gmail.com

²⁰⁷ Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, mzincirli@firat.edu.tr

yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin özerklik algılarından daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretmen özerkliği ve öğretmen özerkliği alt boyutlarına dair algılarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin lisans üstü eğitim süresince aldığı derslerin, okul yapısı ve özerklik algılarını anlamlı şekilde etkilemediği söylenebilir. Bu durumun nedeni olarak öğretmenlerin almış olduğu lisans üstü eğitimlerin okul idaresi ve diğer öğretmenler tarafından yeterince önem arz etmemesi gösterilebilir. Öğretmen özerkliği toplam puanları incelendiğinde okul öncesinde çalışan öğretmenlerin özerklik algılarının, ilkokul ve lisede çalışan öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretim programı özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutlarında okul öncesinde çalışan öğretmenlerin özerklik düzeylerinin ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerin özerklik düzeylerinden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmen özerkliği ve öğretmen özerkliği alt boyutlara dair algıların, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerin fen bilimleri branşındaki öğretmenlere göre öğretmen özerkliği ve öğretim programı özerkliği algısı, anlamlı şekilde daha yüksektir. Öğretmen özerkliğini arttırabilmek amacıyla eğitim programlarında öğretmenlerin özerklik davranışlarını daha sık sergileyebilecekleri etkinliklere yer verilebilir. Fen bilgisi branşında çalışan öğretmenlerin özerkliklerini destekleyecek etkinlikler yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Özerklik, Öğretmen Özerkliği

Öğretmen Özerkliği Kavramının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Muhammed ZİNCİRLİ²⁰⁸, Zeynep ERDEM²⁰⁹

ÖZET

Bu çalışmanın genel amacı öğretmen özerkliği algılarını incelemektir. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup, araştırma çeşitli kademelerde görev yapan 461 öğretmenden alınan veriler analiz edilerek gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında veriler, Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırmada verilerin analizinde istatistik paket programı kullanılmıştır.

²⁰⁸ Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Bölümü, Elazığ, mzincirli@firat.edu.tr

²⁰⁹ Öğretmen/Bilim Uzmanı, Bekir Aral Anadolu İmam Hatip Lisesi, Diyarbakır, zeynepkokumpdr@gmail.com

Yapılan analizler sonucunda öğretmen özerkliği algılarının yüksek düzeyde; mesleki gelişim özerkliği algılarının ise düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet, eğitim durumu ve yaş değişkenlerine göre öğretmen özerkliği algısının hiçbir alt boyutta farklılaşmadığı görülmüştür. Medeni durum değişkeninin sadece mesleki gelişim özerkliği algısını anlamlı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim kademesi değişkeninin, öğretmen özerkliği algısı üzerinde anlamlı etkiye neden olduğu görülmüştür. Branş değişkenine ilişkin farklılaşma incelendiğinde ise bazı branşların özerklik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Hizmet süresi değişkeninin öğretim programı özerkliği algısını anlamlı düzeyde etkilediği belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen, Özerklik, Öğretmen Özerkliği

Teacher Autonomy

ABSTRACT

The general purpose of this study is to examine the scope of teacher autonomy. The population of the research consists of educators working in schools in Elazığ city center in the 2022-2023 academic year. The amount of the research was determined by the quota walking method, and the data was analyzed from 461 teachers working at various levels. The data within the scope of the research were collected with the Teacher Autonomy Scale and the personal information formula determined by the researcher. A statistical package program was used in data analysis in the study.

As a result of the analysis, perceptions of teacher autonomy are high; It was concluded that their perception of professional development autonomy was at a low level. It was observed that the perception of teacher autonomy did not differ in any sub-dimensions according to gender, educational status and age variables. It was concluded that the marital status variable significantly affected only the perception of professional development autonomy. It was observed that the education level variable had a significant effect on the perception of teacher autonomy. When the differentiation regarding the branch variable was examined, it was determined that some branches had higher levels of autonomy perception. It was determined that the length of service variable significantly affected the perception of curriculum autonomy.

Keywords: Teacher, Autonomy, Teacher Autonomy

GİRİŞ

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli ön koşullardan birisini de öğretmen özerkliği oluşturmaktadır (Short, 1994). Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin kendi davranışlarını, yaptığı işleri ve faaliyetleri kontrol edebilmesi ile ilgilidir (Pearson& Moomaw, 2005). Öztürk'e (2012) göre öğretmen özerkliği, öğretmenlerin herhangi bir baskı altında kalmadan derslerini kendi belirlediği esaslara göre planlayabilmesi, uygulayabilmesi ve değerlendirebilmesi süreçleridir. Franklin (1988), öğretmenlerin mesleki açıdan sürekli bir gelişim süreci içerisinde bulunmalarını, sınıfta ve okulda yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerini yönlendirmede kimseye bağımlı kalmamalarını ve kuralların belirlenmesinde öğretmenlerin aktif bir şekilde rol almasını öğretmen özerkliği kavramı ile yakından ilişkilendirmiştir. Bustingorry'e (2008) göre öğretmenin özerklik algısının yüksek olabilmesi için sadece ona yetki verilmesi yeterli olmayacaktır, aynı zamanda öğretmenin kendisine verilen yetkiler çerçevesinde yapması gereken işler için bir yetkinlik düzeyinin de bulunması gereklidir. Ingersoll'a (2007) göre, öğretmenin özerkliğini sağlayabilmek amacıyla ona

verilen görev ve sorumluluklar doğrultusunda öğretmenlerin yetki ve gücünün de arttırılması eğitimde gelişimi sağlamak için oldukça önemlidir

Ingersoll'a (2017) göre öğretmenlerin fikirlerine değer verilen ve karar alma süreçlerinde öğretmenlerin önemli bir sorumluluk üstlendiği okullarda davranış sorunları daha az gözlemlenmektedir ve öğretmenler arasında iş birliği bulunmaktadır. Öğretmenler arasında işbirliği ve dayanışma olması, öğretmenlerin birbirleri ile bilgi paylaşımı yapabilmesine ve eksik olduğu konularda meslektaşlarından yardım alarak öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilmesine olanak verir (Garvin, 2007). Öğretmen özerkliği öğretmenin yalnız başına karar almasını değil, öğretmenin bilgi ve beceri düzeyine göre diğer öğretmenler ile iş birliği içerisinde bulunarak karar almasını kapsar (Çolak, 2016). Öğretmenler özerk davranışlarda bulunurken içinde buldukları topluma karşı sorumluluklarının bulunduğunun farkındadır (Anderson, 1987). Bogler (2001), öğretmen özerkliğinin bulunduğu okullarda öğretmenlerin iş doyumunun yükseleceğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin özerklik algılarının yüksek olmasının eğitimin gelişimi üzerinde birçok yararı vardır. Bunu yanı sıra öğrenenlerin de özerkliğinin desteklenmesi gerekir ve bu sebeple öğretmenler, öğretim faaliyetlerini planlarken öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalıdır (Reeve & Jang, 2006). Deci & Ryan (1987), öğrenen özerkliğinin desteklendiği bir sınıf ortamında öğrencilerin özsaygının artacağını, kendilerine yönelik olumlu bir bakış açısı sergileyeceklerini ve yaratıcılık becerilerini geliştirebileceklerini ifade etmiştir. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerin özerkliklerini desteklemek için onların bağımsız bir şekilde problem çözebilme becerilerini edinmelerini sağlamalı, öğrencilerini yargılamadan dinlemeli ve karar alma süreçlerinde onları da aktif kılabilmelidir (Castle, 2004).

YÖNTEM

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde resmi okullarda görev yapan 8008 öğretmen oluşturmaktadır. Mevcut araştırmada kota yoluyla örnekleme yoluna başvurulmuştur ve örneklem sayısı 461'dir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını Kişisel Bilgi Formu ve Öğretmen Özerkliği Ölçeği şeklinde sıralamak mümkündür. Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır ve asıl amacı katılımcılara ait demografik bilgileri elde etmektir. Öğretmen Özerkliği Ölçeği Çolak & Altinkurt (2017) tarafından geliştirilmiştir. Mevcut araştırmadaki Cronbach's Alfa değerleri 'Öğretme Süreci Özerkliği' boyutu için .75, 'Öğretim Programı Özerkliği' boyutu için .79, 'Mesleki Gelişim Özerkliği' boyutu için .89, 'Mesleki İletişim Özerkliği' boyutu için .66 ve ölçeğin bütünü için .86 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerden elde edilen verilerin analizi t testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve yüzde frekans teknikleri ile yapılmıştır. Araştırma sürecinde kullanılan ölçme araçlarına ait çarpıklık katsayılarının -538 ile 189 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Basıklık katsayıları ise -1.185 ile 1.448 değerleri arasında yer almaktadır. Bu verilerin normal dağılıma sahip olduğunu söylemek mümkün olmaktadır.

BULGULAR

Öğretmenlerin özerklik algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini anlayabilmek için t testi yapılmıştır. Mesleki gelişim özerkliği alt boyutu için evli öğretmenlerin puan ortalamalarının $\bar{x}=2.49$ ($Ss=1.37$) ve bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarının $\bar{x}=2.21$ ($Ss=1.26$) olduğu görülmektedir ve t testi sonucu ($t=1.985$; $p=.048$, $p<.05$) olarak hesaplanmıştır. Medeni durum ile mesleki gelişim özerkliği arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin özerklik algılarının, çalıştıkları eğitim kademesine göre değişiklik gösterip göstermediğini anlamak için t testi yapılmıştır ($F=5.212$; $p=.002$, $p<.05$). Okul

öncesinde çalışan öğretmenlerin özerklik algılarının, ilkokul ve lisede çalışanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretim programı özerkliği alt boyutunda yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucuna göre okul öncesinde çalışan öğretmenlerin öğretim programı özerkliği; ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksektir ($F=10.193$; $p=.000$, $p<.05$). Öğretmen özerkliği algılarının branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini anlayabilmek amacıyla yapılan t testi sonucuna göre branşı sosyal bilimler olan öğretmenlerin özerklik algıları, branşı fen bilimleri olan öğretmenlerin özerklik algılarından anlamlı şekilde daha yüksektir ($F=4.543$; $p=.0011$, $p<.05$). Hizmet süresi değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları incelendiğinde öğretmen özerkliği 21 yıl ve üzeri deneyim sahibi olan öğretmenlerin özerklik algısının, deneyimi 11-15 ve 16-20 yıl olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen algılarına göre evli öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliklerinin, bekâr öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliklerinden daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretim programı özerkliği alt boyutunda kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin özerklik algılarının, 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin özerklik algılarından daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretmen özerkliği ve öğretmen özerkliği alt boyutlarına dair algılarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin lisans üstü eğitim süresince aldığı derslerin, okul yapısı ve özerklik algılarını anlamlı şekilde etkilemediği söylenebilir. Bu durumun nedeni olarak öğretmenlerin almış olduğu lisans üstü eğitimlerin okul idaresi ve diğer öğretmenler tarafından yeterince önem arz etmemesi gösterilebilir. Öğretmen özerkliği toplam puanları incelendiğinde okul öncesinde çalışan öğretmenlerin özerklik algılarının, ilkokul ve lisede çalışan öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretim programı özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutlarında okul öncesinde çalışan öğretmenlerin özerklik düzeylerinin ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerin özerklik düzeylerinden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmen özerkliği ve öğretmen özerkliği alt boyutlara dair algıların, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerin fen bilimleri branşındaki öğretmenlere göre öğretmen özerkliği ve öğretim programı özerkliği algısı, anlamlı şekilde daha yüksektir. Öğretmen özerkliğini arttırabilmek amacıyla eğitim programlarında öğretmenlerin özerklik davranışlarını daha sık sergileyebilecekleri etkinliklere yer verilebilir. Fen bilgisi branşında çalışan öğretmenlerin özerkliklerini destekleyecek etkinlikler yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Teer sorcheers? *International Review of Education*, 3(3), 357-373.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bustingorry, S. O. (2008). Towards teachers' Professional autonomy through actionre search. *Educational Action Research*, 16(3), 407-420.
- Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in earlychildhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 3-10

- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çolak, İ. & Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(1), 33-71.
- Deci, E., Schwartz, A., Sheinman, L. & Ryan, R. (1981). An instrument to assess adult orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642–650.
- Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: Distinguishing perceptions by school cultural characteristics* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Pennsylvania
- Pearson, L. C. ve Moomaw W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 28(1), 37-53.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why the first students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Short, F. T. (1992). The ecology of the Great Bay Estuary, New Hampshire and Maine: An estuarine profile and bibliography.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on power long on Responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20- 25.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.

GENÇLER OYNUYOR, ÇOCUKLAR ÖĞRENİYORHÜLYA KAYHAN²¹⁰**ÖZET**

Hayatı en iyi nasıl öğreniriz? Yaparak ve yaşayarak. Tiyatro neydi? İnsanı, insana, insanla, insanca anlatan sanat dalı (Shakespeare). Gün geçtikçe dijitalleşen dünyada bilgiye ulaşmak çok kolay, dolayısı ile öğrenmek için kaynak zengin. Ancak günümüz sorunu, gençlerimizde de çocuklarımızda da (özellikle özel gereksinimli çocuklarımızda) eğitim. Başta davranış problemleri olmak üzere dijitalleşen toplum yapısında, teknoloji bağımlılığı ve bu bağımlılığın getirdiği bir takım fiziksel (başta obezite) ve ruhsal (öz güven eksikliği, Asosyal kişilik gelişimi, benmerkezcilik vb) sorunlar baş göstermekte. Türkçenin doğru ve güzel kullanımı ile ilgili de ciddi problemlerimiz var. Gençlerimizin ve çocuklarımızın ortak sorununu, tiyatro sahnelerinde gençlerimize roller vererek çocuklarımızı da o sahneye katarak sorunlarımıza çözüm bulabileceğimizi düşündük. Meslek lisesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Alanı 12. Sınıf öğrencilerimizle, seçmeli dersimiz olan çocuk edebiyatı ve masal anlatımı dersi kapsamında, arkadaşlık ve doğayı koruma ve sağlıklı beslenme konulu iki tiyatro metnini, kostüm ve aksesuarını da yaparak hazırladık. Ana sınıflarına giderek, gençlerimiz, oyunlarını çocuklara, çocukları da dahil ederek oynadılar. Gençlerimiz sorumluluklarını yerine getirirken işbirliği içinde çalışarak sosyalleştiler, öz güvenleri yükseldi. Erken yaşta tiyatro ile tanışan çocuklar ise, eğlenirken öğrenme şansı buldular. Özellikle kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocukların sosyal uyumları açısından oldukça yararlı oldu. İlerleyen haftalarda imkanlarımız doğrultusunda daha fazla okula gidip, daha fazla çocuğa ulaşmayı hedefliyoruz. Tiyatro içerikli dersler, tüm liselerde veya diğer meslek liselerinin farklı alanlarında da bulunsa !!!Ülkemiz ekonomik şartları da göz önüne alınarak tiyatroya ulaşmakta güçlük çeken çocuk ve gençlerin ekonomik bir şekilde erken yaşta tiyatro ile tanışmasını ve ülke ekonomisini zorlamadan tiyatroya ulaşmasını sağlayacağı, katılımcı sayısının ve katılma sıklığının artacağı ve daha fazla tiyatronun nimetlerinden faydalanılabileceği (en başta eğitim kökenli sorunlarımızı çözmekte fayda sağlayabileceği) düşüncesinde olduğumu belirtmek isterim.

Anahtar Kelimeler: Tiyatro, Eğitim, Öğrenmek, Ekonomik

²¹⁰ Öğretmen, Türkiye Petrolleri Anonim Ortaklığı Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi, hulyakayhan41@hotmail.com

GENÇLER OYNUYOR, ÇOCUKLAR ÖĞRENİYOR

Hülya KAYHAN

ÖZET

Hayatı en iyi nasıl öğreniriz? Yaparak- yaşayarak. Tiyatro neydi? İnsanı, insana, insanla, insanca anlatan sanat dalı (Shakespeare). Gün geçtikçe dijitalleşen dünyada bilgiye ulaşmak çok kolay, dolayısı ile öğrenmek için kaynak zengin. Ancak günümüz sorunu, gençlerimizde de çocuklarımızda da (özellikle özel gereksinimli çocuklarımızda) eğitim. Başta davranış problemleri olmak üzere dijitalleşen toplum yapısında, teknoloji bağımlılığı ve bu bağımlılığın getirdiği bir takım fiziksel (başta obezite) ve ruhsal (öz güven eksikliği, Asosyal kişilik gelişimi, benmerkezcilik vb) sorunlar baş göstermekte. Türkçenin doğru ve güzel kullanımı ile ilgili de ciddi problemlerimiz var. Gençlerimizin ve çocuklarımızın ortak sorununu, tiyatro sahnelerinde gençlerimize roller vererek çocuklarımızı da o sahneye katarak sorunlarımıza çözüm bulabileceğimizi düşündük. Meslek lisesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Alanı 12. Sınıf öğrencilerimizle, seçmeli dersimiz olan çocuk edebiyatı ve masal anlatımı dersi kapsamında, arkadaşlık ve doğayı koruma ve sağlıklı beslenme konulu iki tiyatro metnini, kostüm ve aksesuarını da yaparak hazırladık. Ana sınıflarına giderek, gençlerimiz, oyunlarını çocuklara, çocukları da dahil ederek oynadılar. Gençlerimiz sorumluluklarını yerine getirirken işbirliği içinde çalışarak sosyalleştiler, öz güvenleri yükseldi. Erken yaşta tiyatro ile tanışan çocuklar ise, eğlenirken öğrenme şansı buldular. Özellikle kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocukların sosyal uyumları açısından oldukça yararlı oldu. İlerleyen haftalarda imkanlarımız doğrultusunda daha fazla okula gidip, daha fazla çocuğa ulaşmayı hedefliyoruz.

Tiyatro içerikli dersler, tüm liselerde veya diğer meslek liselerinin farklı alanlarında da bulunsa !!!Ülkemiz ekonomik şartları da göz önüne alınarak tiyatroya ulaşmakta güçlük çeken çocuk ve gençlerin ekonomik bir şekilde erken yaşta tiyatro ile tanışmasını ve ülke ekonomisini zorlamadan tiyatroya ulaşmasını sağlayacağı, katılımcı sayısının ve katılma sıklığının artacağı ve daha fazla tiyatronun nimetlerinden faydalanılabileceği (en başta eğitim kökenli sorunlarımızı çözmekte fayda sağlayabileceği) düşüncesinde olduğumu belirtmek isterim.

Anahtar kelimeler: Tiyatro, Eğitim, Öğrenmek, Ekonomik

ABSTRACT

How do we learn about life best? By doing - by living. What was theater? A branch of art that describes humans to humans, with humans, in a humane way (Shakespeare). In the increasingly digital world, it is very easy to access information, and therefore there are rich resources for learning. However, today's problem is education for both our youth and our children (especially our children with special needs). In the digitalizing society structure, especially behavioral problems, technology

addiction and some physical (especially obesity) and spiritual (lack of self-confidence, Asocial personality development, egocentrism, etc.) problems arising from this addiction arise. We also have serious problems with the correct and beautiful use of Turkish. We thought that we could find a solution to the common problem of our youth and children by giving roles to our youth on theater stages and including our children in that stage. We prepared two theater texts, including costumes and accessories, about friendship, nature protection and healthy nutrition, with our 12th grade students from the Vocational High School Child Development and Education Department, within the scope of our elective course, children's literature and fairy tale telling. Our young people went to kindergarten classes and played games with the children, including the children. Our young people socialized by working in cooperation while fulfilling their responsibilities, and their self-confidence increased. Children who were introduced to theater at an early age had the chance to learn while having fun. It was especially beneficial for the social adaptation of children with special needs who received inclusive education. In the coming weeks, we aim to go to more schools and reach more children according to our means.

Even if theater-based courses are available in all high schools or in different areas of other vocational high schools!!! Considering the economic conditions of our country, it will enable children and young people who have difficulty in reaching the theater to meet theater at an early age in an economical way and to reach the theater without straining the country's economy, and the number of participants and I would like to state that I think that the frequency of participation will increase and we can benefit from the blessings of more theater (most importantly, it can be beneficial in solving our educational problems).

Key words: Theatre, Education, Learning, Economic

GİRİŞ-TANITIM

Projemiz, tiyatro etkinlikleri ile gençlerle çocukları aynı sahnede buluşturarak ortak sorunlarımıza çözüm bulmak, çocuklara eğlenerek öğrenme fırsatı sunmaktır.

Hayatı en iyi nasıl öğreniriz? Yaparak- yaşayarak. Tiyatro neydi? İnsanı, insana, insanla, insanca anlatan sanat dalı (Shakespeare). Gün geçtikçe dijitalleşen dünyada bilgiye ulaşmak çok kolay, dolayısı ile öğrenmek için kaynak zengin. Ancak günümüz sorunu, gençlerimizde de çocuklarımızda da (özellikle özel gereksinimli çocuklarımızda) eğitim. Başta davranış problemleri olmak üzere dijitalleşen toplum yapısında, teknoloji bağımlılığı ve bu bağımlılığın getirdiği bir takım fiziksel (başta obezite) ve ruhsal (öz güven eksikliği, Asosyal kişilik gelişimi, benmerkezcilik vb) sorunlar baş göstermekte. Türkçenin doğru ve güzel kullanımı ile ilgili de ciddi problemlerimiz var. Gençlerimizin ve çocuklarımızın ortak sorununu, tiyatro sahnelerinde gençlerimize roller vererek çocuklarımızı da o sahneye katarak sorunlarımıza çözüm bulabileceğimizi düşündük.

PROJENİN HEDEFİ VE AMACI

Gençlerimize tiyatro sahnelerinde rol ve sorumluluklar vererek, değişen toplum ve kültür yapısına göre ortaya çıkan sorunları konu alan, eğitsel içerikli tiyatro etkinlikleri hazırlayarak okul öncesi çocuklarına interaktif şekilde sunmak, çocuklara eğlenerek öğrenme imkanı yaratmak, çocuklarımızı erken yaşta tiyatro ile tanıştırmaktır. Böylece hem gençlerimizin hem çocuklarımızın birçok ortak soruna çözüm bulunacaktır. Türkçenin doğru ve güzel kullanılması desteklenecek, iletişim becerileri gelişerek kendisini daha rahat ifade edebilecek, dolayısıyla özgüven gelişimlerine katkı sağlanacak ve sosyalleşeceklerdir.

PROJENİN ÖZEL AMACI

**Çocukların yaratıcı düşünme süreçlerini geliştirmek ve geleceğin bireylerine sanat zevki aşılamak,*

**Gençlerin bireysel konuşma, yaratma ve kendini ifade etme yeteneklerini geliştirmek*

**Tiyatro özelinde işlenen tema sayesinde, doğa sevgisi aşılamak, çevreyi korumak, dostluk ve arkadaşlık önemi, bilinçli toplum, sağlıklı beslenme önemini kavratmak*

**Kazandıkları yaratıcı algılama özellikleri ile gelecekte de sanatla iç içe olan, sanatın yaratıcı özelliğinden hayatın tüm alanlarında yararlanan bireyler yetiştirmek.*

NELER YAPTIK

Meslek lisesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Alanı 12. Sınıf öğrencilerimizle, seçmeli dersimiz olan çocuk edebiyatı ve masal anlatımı dersi kapsamında, arkadaşlık ve doğayı koruma ve sağlıklı beslenme konulu, "Pufi'nin Mutlu Günü", "Öykü'nün Macerası" isimli iki tiyatro metnini, kostüm ve aksesuarını da yaparak hazırladık. Kırklareli/Lüleburgaz İlçemizde bulunan, Şehit Pilot Üsteğmen İbrahim Gerçek İlkokuluna giderek, gençlerimiz, oyunlarını anasınıfı çocuklarına, çocukları da dahil ederek oynadılar. Gençlerimiz sorumluluklarını yerine getirirken işbirliği içinde çalışarak sosyalleştiler, öz güvenleri yükseldi. Erken yaşta tiyatro ile tanışan çocuklar ise, eğlenirken öğrenme şansı buldular. Özellikle kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocukların sosyal uyumları açısından oldukça yararlı oldu.

NELER YAPACAĞIZ

Oyunlarımızı sergiledikten sonra, öğrenci, öğretmen ve velilerden aldığımız dönütler çok olumlu oldu ve daha fazla çocuğa ulaşmamız gerektiğini düşünerek, tiyatro oyunlarımızı gerekli izinleri alarak, İlçemizde bulunan LYSA Cahit İrgat Salonunda sergilemeye karar verdik.

PROJENİN BEKLENEN SONUÇLARI

Tiyatro eğitimi sayesinde genç bireyler ve çocuklar;

- Türkçeyi doğru ve güzel konuşmayı öğrenir.*
- Eleştirel tahlil yeteneği kazanır, hem kendilerinin hem de diğerlerinin çalışmalarındaki katkılarını gözlemler.*
- Dramatik konseptte yapılan soyut çalışmaların içeriğini yaşamın özelinde somutlaştırırlar.*
- Bedenlerini ve dillerini daha iyi kullanmaya başlarlar. İfade güçleri ve beraberinde kendilerine güvenlerini artırır.*
- Hem çalışmaların içinde yer alarak rolleri gözlemleyecek, hem de grubu dışarıdan izleyerek yaşama dış gözle bakmayı öğrenecektir. Empati kurma yetenekleri artacaktır.*
- Tiyatro ve diğer benzeri sanatlara ait teknik bilgiler edineceklerdir.*
- Tiyatro yolu ile tiyatro özelinde işlenen tema sayesinde, doğa sevgisi kazanacak, çevreyi koruyan duyarlı birey olma yolunda adım atacaktır, dostluk ve arkadaşlığın önemi kavrayacak, sağlıklı beslenme önemini fark edecek, kısacası bilinçli toplumun temel adımları atılacaktır.*

**Kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocukların sosyal uyumları ve iletişim becerileri desteklenecektir.*

ÖNERİLER

Tiyatro içerikli dersler, tüm liselerde veya diğer meslek liselerinin farklı alanlarında da bulunsun!!! Ülkemiz ekonomik şartları da göz önüne alınarak tiyatroya ulaşmakta güçlük çeken çocuk ve gençlerin ekonomik bir şekilde erken yaşta tiyatroya tanışmasını ve ülke ekonomisini zorlamadan tiyatroya ulaşmasını sağlayacağı, katılımcı sayısının ve katılma sıklığının artacağı ve daha fazla tiyatroya ulaşmasını sağlayabileceği (en başta eğitim kökenli sorunlarımızı çözmekte fayda sağlayabileceği) düşüncesinde olduğumu belirtmek isterim.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ÖĞRETMEN-YÖNETİCİ İŞ BİRLİĞİ

RÜYA KÜÇÜKOĞLU²¹¹

ÖZET

İş birliği, bir örgütün oluşmasını sağlayan en önemli etkenlerden biridir. İş birliği, istek ve gereksinimlerini tek başlarına karşılayamadıkları durumlarda bireylerin güçlerini birleştirmeye duydukları istekliliği ifade etmektedir. Böyle bir isteklilik örgüt açısından da bir zorunluluktur (Aydın, 1988). Thompson (1968)'a göre grupları olan okulun işleminde, işbirliğinin önemli yeri vardır. İş birliği bu bağlamda katılma ile gerçekleşen bir eylemdir. Özellikle aşırı uzmanlaşmanın geçerli olduğu bir çağda, uzmanların düşünce ve eylemleri ancak işbirliği ile eşgüdümlenebilir. Alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin okul-aile işbirliği yapmaları konusunda çalışmalar (Işık, 2015; Güleç ve Genç , 2010; Bay, Bahçıvan ve Kalay 2018) bulunmakta ve söz konusu çalışmalarda anne baba görüşlerine yer verilmektedir ancak okul öncesi öğretmenlerinin yöneticileri ile iş birliği yapmaları hakkında herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu sebeple, okul öncesi öğretmenlerinin gözünden yönetici-öğretmen iş birliği odaklı bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırma okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen-yönetici iş birliği hakkındaki görüşlerini derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelemek için nitel desende oluşturulmuş ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışmalarında araştırmacılara ve ilgililere bir durum hakkında detaylı bilgi aktarılması amaçlanmaktadır (Akar, 2016). Araştırmanın çalışma grubunu Karadeniz'in çeşitli bölgelerinde görev yapan 14 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alınma yoluna gidilmiş, "maksimum çeşitlilik örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yapılırken incelenen olgu hakkında en fazla bilgi edinmeyi olanaklı kılacak etkenler belirlenmelidir (Neuman ve Robson, 2014). Bu sebeple araştırmaya katkı sağlayan öğretmenlerin farklı türdeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapıyor olmasına, farklı yaş grubunda olmalarına ve farklı mesleki kıdeme sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Bu çalışmada demografik bilgi formu ile nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılara konu hakkında önceden bilgi verilmiş ve sadece gönüllü kişilerle mülakatlar sağlanmıştır. Görüşmelerde okul öncesi öğretmenlerine kurum içi iletişim, iş birliği yapılan konular, iş birliği hakkında öneriler ve iş birliğine engel olan durumlar hakkında olmak üzere toplam 7 adet soru yöneltilmiştir. Görüşmeler yüz yüze yapılmış ve katılımcıların bilgisi dahilinde ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve eş zamanlı olarak araştırmacı tarafından notlar alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık bir 15-20 dakika arasında sürmüştür. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Görüşmeler sırasında alınan ses kayıtları araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazılı hale dönüştürülmüştür. Araştırma sırasında elde edilen tüm veriler okunarak kodlama yapılmış aynı zamanda araştırmacının amacına uygun olacak şekilde temalar ve alt temalar belirlenmiştir.

²¹¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ruyakucukoglu@gmail.com

Araştırma süreci boyunca okul öncesi alanından gelen yöneticiler ile okul öncesi alanından gelmeyen yöneticilerin yaratmış olduğu okul kültürünün farkı göze çarpmaktadır. Alandan gelen yöneticilerin iş birliğine yatkın olmaları sonucunda okullarında motivasyon artışı, duygusal destek görme durumları ortaya çıkmış ve eğitim akışının olumlu etkilendiği görülmüşken; alandan gelmeyen yöneticilerin iş birliğine yanaşmamaları, kurum içinde olumsuz bir havaya sebep olmuş buna bağlı olarak aksayan ya da değişikliğe maruz kalan bir eğitim süreci göze çarpmıştır. Kurum içinde iş birliği yapılamamasının önündeki engellerin ortak olduğu görülmektedir. Bu engellerin başında iletişim problemlerinin geldiği belirtilmekte, yöneticilerin ve öğretmenlerin düzenli aralıklarla iletişimle ilgili eğitimlerden geçmeleri gerektiği ortak fikri belirlemektedir. Yöneticilerin mesleki çalışma yılı, cinsiyeti, siyasi görüş farklılıkları vb gibi bazı kişisel özelliklerinin de zaman zaman kurum içinde iş birliğine engel olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: iş birliği, yönetici, okul öncesi, iletişim

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE YÖNETİCİ-ÖĞRETMEN İŞ BİRLİĞİ

ÖZET

İş birliği, bir örgütün oluşmasını sağlayan en önemli etkenlerden biridir. İş birliği, istek ve gereksinimlerini tek başlarına karşılayamadıkları durumlarda bireylerin güçlerini birleştirmeye duydukları istekliliği ifade etmektedir. Böyle bir isteklilik örgüt açısından da bir zorunluluktur (Aydın, 1988). Thompson (1968)'a göre grupları olan okulun işleminde, işbirliğinin önemli yeri vardır. İş birliği bu bağlamda katılma ile gerçekleşen bir eylemdir. Özellikle aşırı uzmanlaşmanın geçerli olduğu bir çağda, uzmanların düşünce ve eylemleri ancak işbirliği ile eşgüdümlenebilir.

Alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin okul-aile işbirliği yapmaları konusunda çalışmalar (Işık, 2015; Güleç ve Genç , 2010; Bay, Bahçıvan ve Kalay 2018) bulunmakta ve söz konusu çalışmalarda anne baba görüşlerine yer verilmektedir ancak okul öncesi öğretmenlerinin yöneticileri ile iş birliği yapmaları hakkında herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu sebeple, okul öncesi öğretmenlerinin gözünden yönetici-öğretmen iş birliği odaklı bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırma okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen-yönetici iş birliği hakkındaki görüşlerini derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelemek için nitel desende oluşturulmuş ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışmalarında araştırmacılara ve ilgililere bir durum hakkında detaylı bilgi aktarılması amaçlanmaktadır (Akar, 2016).

Araştırmanın çalışma grubunu Karadeniz'in çeşitli bölgelerinde görev yapan 14 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alınma yoluna gidilmiş, "maksimum

çeşitlilik örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yapılırken incelenen olgu hakkında en fazla bilgi edinmeyi olanaklı kılacak etkenler belirlenmelidir (Neuman ve Robson, 2014). Bu sebeple araştırmaya katkı sağlayan öğretmenlerin farklı türdeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapıyor olmasına, farklı yaş grubunda olmalarına ve farklı mesleki kıdeme sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Bu araştırmada demografik bilgi formu ile nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılara konu hakkında önceden bilgi verilmiş ve sadece gönüllü kişilerle mülakatlar sağlanmıştır. Görüşmelerde okul öncesi öğretmenlerine kurum içi iletişim, iş birliği yapılan konular, iş birliği hakkında öneriler ve iş birliğine engel olan durumlar hakkında olmak üzere toplam 7 adet soru yöneltilmiştir. Görüşmeler yüz yüze yapılmış ve katılımcıların bilgisi dahilinde ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve eş zamanlı olarak araştırmacı tarafından notlar alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık bir 15-20 dakika arasında sürmüştür. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Görüşmeler sırasında alınan ses kayıtları araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazılı hale dönüştürülmüştür. Araştırma sırasında elde edilen tüm veriler okunarak kodlama yapılmış aynı zamanda araştırmanın amacına uygun olacak şekilde temalar ve alt temalar belirlenmiştir.

Araştırma süreci boyunca okul öncesi alanından gelen yöneticiler ile okul öncesi alanından gelmeyen yöneticilerin yaratmış olduğu okul kültürünün farkı göze çarpmaktadır. Alandan gelen yöneticilerin iş birliğine yatkın olmaları sonucunda okullarında motivasyon artışı, duygusal destek görme durumları ortaya çıkmış ve eğitim akışının olumlu etkilendiği görülmüşken; alandan gelmeyen yöneticilerin iş birliğine yanaşmamaları, kurum içinde olumsuz bir havaya sebep olmuş buna bağlı olarak aksayan ya da değişikliğe maruz kalan bir eğitim süreci göze çarpmıştır. Kurum içinde iş birliği yapılamamasının önündeki engellerin ortak olduğu görülmektedir. Bu engellerin başında iletişim problemlerinin geldiği belirtilmekte, yöneticilerin ve öğretmenlerin düzenli aralıklarla iletişimle ilgili eğitimlerden geçmeleri gerektiği ortak fikri belirmektedir. Yöneticilerin mesleki çalışma yılı, cinsiyeti, siyasi görüş farklılıkları vb gibi bazı kişisel özelliklerinin de zaman zaman kurum içinde iş birliğine engel olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: iş birliği, yönetici, okul öncesi, iletişim

ABSTRACT

Collaboration is one of the most important factors that enable the formation of an organization. Cooperation expresses the willingness of individuals to join forces in situations where they cannot meet their wishes and needs on their own. Such willingness is also a necessity for the organization (Aydın, 1988). According to Thompson (1968), cooperation has an important place in the functioning of a school with groups. In this context, cooperation is an action that takes place

through participation. Especially in an era of extreme specialization, the thoughts and actions of experts can only be coordinated through cooperation.

in the literature on preschool teachers' school-family cooperation (Işık, 2015; Güleç and Genç, 2010; Bay, Bahçivan and Kalay 2018), and parents' opinions are included in these studies, but there is no information about preschool teachers' cooperation with their administrators. No study can be found. For this reason, there is a need to conduct this study focused on administrator-teacher cooperation from the perspective of preschool teachers.

The research was created in a qualitative pattern and a case study design was used to examine preschool teachers' opinions about teacher-administrator collaboration in depth and detail. Case studies, which are qualitative research designs, aim to convey detailed information about a situation to researchers and interested parties (Akar, 2016).

The study group of the research consists of 14 preschool teachers working in various regions of the Black Sea region. In the research, sampling was chosen and the "maximum diversity sampling" method was used. When performing maximum diversity sampling, factors that will make it possible to obtain the most information about the phenomenon under study should be determined (Neuman and Robson , 2014). For this reason, attention was paid to the fact that the teachers who contributed to the research were working in different types of pre-school education institutions, were in different age groups and had different professional seniority. In this research, demographic information form A semi-structured interview form, one of the qualitative research techniques, was used. Participants were informed about the subject in advance and only volunteers were interviewed. During the interviews, a total of 7 questions were asked to preschool teachers, including in-house communication, topics on which cooperation is made, suggestions about cooperation, and situations that hinder cooperation. The interviews were held face to face and recorded with a voice recorder, with the knowledge of the participants, and notes were taken simultaneously by the researcher. The interviews lasted approximately 15-20 minutes. The data obtained in the research were analyzed using the content analysis technique. The voice recordings taken during the interviews were converted into written form on a computer by the researcher. All data obtained during the research were read and coded, and themes and sub-themes were determined in accordance with the purpose of the research.

Throughout the research process, the difference in school culture created by administrators from the pre-school field and administrators who do not come from the pre-school field stands out. As a result of the cooperation of administrators from the field , there was an increase in motivation and emotional support in their schools, and it was observed that the flow of education was positively affected; The refusal of managers who do not come from the field to cooperate caused a negative atmosphere within the institution, resulting in an education process that was disrupted or subject to change. It seems that the obstacles to collaboration within the institution are common. It

is stated that communication problems are the most important of these obstacles, and there is a common idea that administrators and teachers should undergo communication-related training at regular intervals. It has been determined that some personal characteristics of managers, such as years of professional experience, gender, differences of political views, etc. , sometimes hinder cooperation within the institution.

Keywords: Business Cooperation, preschool, Communication, manager

Giriş

Kurum İçi (Örgütsel) İletişim

Örgüt, bireylerin amaçlarına ulaşmak için, karşılıklı davranışlarda buldukları yapısal bir süreç olup, bu sürecin başında yönetici bulunmaktadır. Örgütte meydana gelen olaylar, karşılıklı olarak birbirini etkilemektedir. Örgütsel yapı, bu karşılıklı davranışlar ve ilişkiler düzeni olarak tanımlanmaktadır (Tutar ve Yılmaz, 2008).

Günlük hayatımızda ve sosyal yaşantımızda bilerek ya da bilmeyerek sürekli iletişim halindeyiz. İletişim insanların birbirlerini anlamaları için adeta köprü görevini üstlenmektedir. Bu köprü ne kadar sağlam olursa insanlar arasındaki ilişkiler de o kadar sağlam olur. Örgütler, iletişim kurmadan faaliyetlerini gerçekleştirememektedir ve çalışanların koordinasyonu ancak iletişimle mümkün olmaktadır. Çalışanlar birbirlerinin ihtiyaçlarından haberdar olmadıkları zaman, kurum içinde iş birliği mümkün olmamaktadır (Tekin, 2015).

Örgütlenme; düzensizlikten bir düzen yaratma sürecidir. Örgütlenme sonucunda oluşan yapı sayesinde değişik yararlar sağlanır. Öncelikle amaca ulaşmak kolaylaşır. Elde bulunan maddi ve maddi olmayan kaynakların kullanımı etkinleşir, buna bağlı olarak verimlilik yükselir. Bireylerin görev ve sorumluluklarının belirlenmesi kişiler arası çatışmayı azaltır (Erdoğan, 2004).

Örgütlenme sonucunda her şeyden önce kişi ve birimlerin yapacağı birtakım işler oluşur. Örgütlenmede işler yönetici tarafından paylaştırılırken, herkesin ya da her birimin yetenekleri dikkate alınmalıdır. Bu, örgütte işbölümü ve uzmanlaşma anlamına da gelir (Tosun, 1992).

Örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesi için, iletişim sürecinin etkili bir şekilde işletilmesi gerekmektedir. Bu durumda yönetim ve iletişim arasında doğrudan bir ilişki olduğu söylenebilir (Kösterelioğlu ve Argon).

Okul Kültürü

Ercoşkun, Çelik ve Çelik(2023)'e göre; okulların görevi, parçası oldukları toplum için kültür geliştirmek ve yaymaktır. Okul kültürü, okul tarafından zaman içinde geliştirilen, paydaşların etkileşimiyle oluşan ve içeriğinde tutumlar, inançlar, değerler, normlar ve varsayımlar barındıran, kendine özgü bir yaşam biçimidir. Sunulan tanımlara göre okul kültürü, okul personeli arasındaki etkileşimlerle ortaya çıkan ve daha sonra gelecek nesillere aktarılarak bütünleştirilen tüm gelenek ve deneyimler olarak özetlenebilir. Bu bilgilerden yola çıkarak; okulun kültürü, yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirleriyle ne kadar iyi iletişim kurduklarına göre belirlenebilir.

Kısaca okul kültürü, gelecekte yapılacak işler ve eylemler için geçmişte yapılanların temel alındığı, “Bu okulda biz işleri nasıl yaparız?” sorusunun da cevabıdır (Tableman, 2004).

Okul yöneticileri, güçlü bir okul kültürü geliştirmek için tüm çalışanlarla birlikte çalışmalıdır. Okuldaki tüm personel bu amaca ulaşmak için gerekli çabayı göstermelidir. Tüm okul personeli iş birliği içinde tek bir hedefin arkasında birleşmelidirler (Cafaoğlu, 1995).

İş Birliği

Thompson (1968)'a göre grupları olan okulun işleminde, işbirliğinin önemli yeri vardır. İş birliği bu bağlamda katılma ile gerçekleşen bir eylemdir. Özellikle aşırı uzmanlaşmanın geçerli olduğu bir çağda, uzmanların düşünce ve eylemleri ancak işbirliği ile eşgüdümlenebilir. Bu eşgüdüm ise emir verme ile değil, dayanışma ile sağlanır.

İş birliği, bir örgütün oluşmasını sağlayan en önemli etkenlerden biridir. İş birliği, istek ve gereksinimlerini tek başlarına karşılayamadıkları durumlarda bireylerin güçlerini birleştirmeye duydukları istekliliği ifade etmektedir. Böyle bir isteklilik örgüt açısından da bir zorunluluktur (Aydın, 1988).

Jhonson ve Jhonson (1990)'a göre iş birliğinin gerçekleştiği bir okulda, öğretmenler mesleki niteliklerini geliştirmek, okulun karşılaştığı sorunları çözmek, sınıf yönetim ve öğretim yöntemleri geliştirmek gibi konularda birlikte çalışırlar. Yönetici, lider olarak yöneten değil, bireylerin yaratıcı katılımıyla kendilerini gerçekleştirmesine olanak tanıyan kişidir. Okuldaki bütün çalışanları ortak bir amaç doğrultusunda güdüler ve bütünleşmiş ruhu olan bir takım oluşturur. Çalışanlar hem yöneticiyle hem de birbiriyle dostluk ilişkisi içerisindedirler.

İş birliğinin egemen olduğu bir okulda, öğretmenler hem kendileri hem de iş arkadaşları için yararlı sonuçlar peşindedirler. Ortak konular, tüm okul çalışanlarının çabalarının merkezini oluşturur. Eğitim paydaşlarının amaçları; ancak diğer eğitim paydaşlarının amaçları gerçekleştiği zaman gerçekleşebilir ve amaçlar arasında pozitif bir ilişki vardır (Bolat, 1996).

Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin neler olduğuna dair Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Belgesi'nde öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmasının öneminden bahsedilmiş, iş birliği bir yeterlik alanı olarak yer almıştır (MEB, 2017). İşbirlikçi kültürlerdeki öğretmenler, kendilerine yardım edebilecek ve destekleyebilecek başka insanlar olduğunun farkına vardıkça, daha olumlu bir öğretmenlik tutumu geliştirmektedirler (Hargreaves ve O'Connor, 2018). Okul ortamı içinde öğretmenlerin destek görebilecekleri yegane kişiler arasında ise yöneticileri yer almaktadır.

Eğitim hedeflerini belirlerken çocukları tek başına düşünmek, eğitim-öğretim ortamını sadece çocuklara göre ayarlamak imkansızdır (Gül, 2007). Eğitim öğretim ortamı, öğrenci dışında öğretmen ve yöneticileri de kapsamaktadır. Bahsi geçen öğretmen ve yöneticilerin iletişim seviyeleri ve iş birliği düzeyleri ise eğitim öğretim ortamının kalitesini çokça etkileyen etmenler olarak görülebilir. Bu sebeple yönetici ve öğretmen iş birliği düzeylerinin artırılması konusunda çalışmalar yapılması aynı zamanda eğitim kalitesinin artmasına da katkı sağlayacaktır.

Literatüre bakıldığında Köksal (2008), yaptığı araştırma sonucunda müdürlerin, iş birliği konusunda öğretmenlerin isteksiz davrandıklarını belirttiklerini söylerken; Can ve Serençelik (2017) yaptıkları inceleme sonucunda, ilkokullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, okul yönetimine katılımlarının yetersiz olduğunu söylemektedirler. Alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin okul -aile işbirliği yapmaları konusunda çalışmalar (Işık, 2015; Güleç ve Genç , 2010; Bay, Bahçıvan ve Kalay 2018) bulunmakta ve söz konusu çalışmalarda anne baba görüşlerine yer verilmektedir ancak okul öncesi öğretmenlerinin yöneticileri ile iş birliği yapmaları hakkında herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu sebeple, okul öncesi öğretmenlerinin gözünden yönetici-öğretmen iş birliği odaklı bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen-yönetici iş birliği hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1.Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen-yönetici iş birliği hakkında görüşleri nelerdir?
- 2.Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen-yönetici iş birliğini geliştirmeye yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen-yönetici iş birliği hakkındaki görüşlerini derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelemek için nitel desende oluşturulmuştur. Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışmalarında araştırmacılara ve ilgililere bir durum hakkında detaylı bilgi aktarılması amaçlanmaktadır (Akar, 2016). Durum çalışmasında incelenen durumun derinlemesine

araştırılması bu araştırma deseninin öne çıkan özelliğidir. İncelenen durumla ilgili etkenler araştırılarak bu etkenlerin incelenen durumu nasıl etkilediğine bakılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Merriam (2013), durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlar. Bu bağlamda araştırma konusu ile kullanılacak olan yöntem örtüşmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Karadeniz'in çeşitli bölgelerinde görev yapan 14 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alınma yoluna gidilmiş, "maksimum çeşitlilik örnekleme" yöntemi kullanılmıştır.

Maksimum çeşitlilik yöntemi, incelenen olay veya olguyla ilişkili çok sayıda farklılığı kapsayan ana temaları keşfetmek ve tanımlamayı amaçlamaktadır (Neuman, 2014). Örneklem büyüklüğünün az veya küçük tutulduğu alanyazındaki çok sayıda çalışmada çeşitliliğin fazla olması belirgin bir sorun oluşturmaktadır. Ancak bu sorun, maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak giderilebilir ve büyük farklılıkların oluşturduğu ortak örüntülere odaklanılarak incelenen olguların benzer yönleri belirlenebilir (Travers, 2001). Maksimum çeşitlilik örnekleme yapılırken incelenen olgu hakkında en fazla bilgi edinmeyi olanaklı kılacak etkenler belirlenmelidir (Neuman ve Robson, 2014). Bu açıdan araştırmacı öncelikle farklılara odaklanmalı ve farklılık içinden benzer veya ortak yönlerin bir listesini oluşturmalıdır (Morgan ve Morgan, 2008). Bu sebeple araştırmaya katkı sağlayan öğretmenlerin farklı türdeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapıyor olmasına, farklı yaş grubunda olmalarına ve farklı mesleki kıdeme sahip olmalarına dikkat edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin bilgiler.

Sıra No	Yaş Aralığı	Eğitim Durumu	Kıdem	Kurum Türü
Ö1	20-30 yaş	Lisans	1-10 yıl	Kamu İlkokulu
Ö2	20-30 yaş	Lisans	1-10 yıl	Özel Anaokulu
Ö3	31-40 yaş	Lisans	11-20 yıl	Kamu Köy Okulu
Ö4	51-60 yaş	Lisans	21+ yıl	Kamu İlkokulu
Ö5	20-30 yaş	Lisans	1-10 yıl	Kamu İlkokulu
Ö6	31-40 yaş	Lisans	11-20 yıl	Kamu Köy Okulu
Ö7	41-50 yaş	Lisans	11-20 yıl	Kamu İlkokulu
Ö8	20-30 yaş	Lisans	1-10 yıl	Kamu Anaokulu
Ö9	31-40 yaş	Y.Lisans	11-20 yıl	Kamu Anaokulu
Ö10	51-60 yaş	Lisans	21+ yıl	Kamu Anaokulu
Ö11	20-30 yaş	Lisans	1-10 yıl	Özel Anaokulu

Ö12	31-40 yaş	Y.Lisans	11-20 yıl	Kamu Anaokulu
Ö13	41-50 yaş	Y.Lisans	11-20 yıl	Kamu Anaokulu
Ö14	41-50 yaş	Lisans	21+ yıl	Kamu İlkokulu

Veri Toplama Süreci

Görüşme

Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerinin öğretmen-yönetici iş birliği hakkındaki görüşlerini belirlemek için demografik bilgi formu ile nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı sorularını ön hazırlık yaparak mümkün olduğunca anlaşılır kılmaya çalışır; görüşme boyunca da soruların anlaşılmadığı veya beklenmedik sorunların ortaya çıktığı durumlarda sorularını tekrar düzenleyip düzelterek katılımcıya yöneltir (Polat, 2022). Araştırmada daha derin veriler elde edebilmek ve süreç içinde düzenlemeye imkan vermek amacıyla bu veri toplama aracı tercih edilmiştir. Görüşme soruları alan yazın incelemesinden yararlanılarak hazırlanmış ve uzman görüşü alınmıştır. Görüşme soruları katılımcıların dışında bir okul öncesi öğretmeni ile sağlanan informal görüşme sonrası düzenleme ihtiyacı hissedilmiş ve son halini almıştır. Katılımcılara konu hakkında önceden bilgi verilmiş ve sadece gönüllü kişilerle mülakatlar sağlanmıştır. Görüşmelerde okul öncesi öğretmenlerine kurum içi iletişim, iş birliği yapılan konular, iş birliği hakkında öneriler ve iş birliğine engel olan durumlar hakkında olmak üzere toplam 7 adet soru yöneltilmiştir. Görüşme formunun son hali Ek-1'de verilmiştir.

Uygulama

Görüşme yapılması planlanan katılımcı öğretmenlere araştırmanın amacı açıklanmış ve araştırmaya gönüllü katılmak isteyen öğretmenler belirlenmiştir. Her bir görüşme öncesi katılımcı öğretmenin belirlediği yer ve zamanda görüşmeyi yapabilmek üzere randevu planlanmıştır. Araştırmada katılımcıların kendilerini rahat ve huzurlu hissedebileceği ve görüşlerini içtenlikle açıklayabilecekleri bir görüşme ortamı sağlanmasına özen gösterilmiştir. Görüşmeler bire bir, yüz yüze yapılmış ve katılımcıların bilgisi dahilinde ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmelerle eş zamanlı olarak araştırmacı tarafından notlar alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık bir 15-20 dakika arasında sürmüştür. Görüşme sırasında katılımcıları yönlendirici, araştırmanın veri toplama sürecini olumsuz etkileyebilecek durumlardan kaçınılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi nesnel, ölçülebilir ve doğrulanabilir bilgilere ulaşmak amacı ile doküman, metin ve evrak gibi pek çok farklı

materyali belli kurallar dahilinde (örnekleme, kodlama, kategori vs.) analiz etmeyi amaçlayan nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan bir tekniktir (Metin ve Ünal, 2022).

Görüşmeler sırasında alınan ses kayıtları araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazılı hale dönüştürülmüştür. Araştırma sırasında elde edilen tüm veriler okunarak kodlama yapılmıştır. Kodlama sırasında araştırmacının amacına uygun olacak şekilde temalar ve alt temalar belirlenmiştir.

Bulgular

1.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yönetim ile Kurum İçi İletişim Hakkındaki Görüşleri

a. İletişimin Boyutu

Araştırmaya katılan katılımcılardan köy okulunda çalışan ikisi sağlıklı bir ilişki kurulamadığı için yönetim ile mecbur kalmadıkça iletişim kurmadıklarını belirtmektedir. Bununla birlikte bağımsız anaokullarında çalışan katılımcılardan sadece birisi benzer bir durumdan bahsetmekte ve kararlara katılım sürecinde tek taraflı davranıldığını belirtmektedir. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

Yönetim ile kurum içinde mecbur kaldıkça iletişime geçiyorum...köy okulu olduğumuz için o zamanlarda ilkokul kısmı ile iletişime geçebiliyoruz onun dışında pek bir iletişimimiz yok aslında. (Ö3)

Yönetim ile kurum içinde çok da sağlıklı yürümüyor. Yönetim genelde konunun dışında kalıyor, olumlu ya da olumsuz bir durumla karşılaştığımızda biz idareye gidiyoruz, zaman zaman bize uğrayıp bir sıkıntı var mı diye soran oluyor ancak yeterli bulmuyorum. İletişim ile ilgili eksiklikleri olduğunu düşünüyorum. (Ö6)

Pek bir iletişimimiz yok, yönetimde kararlar alınıyor ve öğretmenlere düşen sorumluluklar söyleniyor. Öğretmenler de bu sorumlulukları yerine getirmeye çalışır. Bu kararlar aslında yönetim ve öğretmen olarak ortak alınmalı ancak şu an bulunduğum kurumda öğretmenler karar alma sürecine dahil edilmiyor; yönetim kendisi karar alıyor. (Ö8)

b. Unutulma Hali

Araştırmaya katılan katılımcılardan ilköğretim bünyesinde çalışan iki öğretmen, okul içindeki varlıklarının çoğu zaman unutulduğunu hatta kendileri talep etmedikçe yönetim ile hiç iletişim kurmadıklarını ve birbirlerini hiç göremediklerini belirtiyorlar. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

Yönetim genelde ilkokul kademesiyle ilgileniyor, biz genelde anasınıfı olarak unutuluyoruz, kendimizi sürekli hatırlatmaya çalışıyoruz... Ben idareyi görmüyorum o da beni görmüyor, bazen toplantılarda ya da etkinliklerde bile çağırılmayı unutuyorlar. (Ö1)

Ben kendim idareden destek istemesem belki 1 yıl boyunca idareden kimse gelip de hocam siz neler yapıyorsunuz nasılsınız diye sormaz. (Ö4)

c. Kararlara Katılım

Kararlara katılım noktasında katılımcılardan özel kurumda görev yapan öğretmenlerden biri okulunda yönetimle karşılıklı istişare ve fikir alış verişi ile karar alındığını, öğretmenlerin de kendi aralarında birbirlerinin yeteneklerine göre “özel gün görevlisi” adı altında görev dağılımı yaptığını söylüyor.

ilkokul bünyesinde görev yapan öğretmenlerden biri, bir konu hakkında karar alınırken sebeplerini yönetime karşı okul öncesi eğitim alanına en uygun şekilde ve eğitimsel olarak temellendirmek zorunda kaldığını ancak bu şekilde kendisinin kararlara katkı sağlayabildiği ve yönetimin onayladığını belirtirken ilkokul bünyesinde görev yapan diğer bir öğretmen ise kararların tamamen yönetim tarafından alındığını belirtiyor.

Bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlerden biri bunlardan farklı olarak okulunda karar alınırken hem tüm öğretmenlerden fikir alındığını hem de son kararın yönetime ait olduğunu ve bu durumdan çok memnun olduğunu söylemektedir. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

Kararı genelde idare yani yönetim veriyor, bize pek fazla danışılmıyor, onlar kendilerine göre bir planlama yapıyor sonra bize söylüyorlar şunları şunları yapın diye (Ö1)

Kimin hangi konuda daha becerikli ya da başarılı olduğunu düşünüyorsak ona göre bir görev dağılımı yapıyoruz birlikte... Özel gün görevlisi, kütüphane görevlisi vs hepsi belirlendikten sonra herkes kendi görevine uygun olarak etkinlikler paylaşır, örneğin hangi gün hangi kitap okunacaksa bunu kütüphane görevlisi belirler ya da örneğin kızılây haftası ne şekilde kutlanacak/işlenecek bunu da özel gün görevlisi belirler ve herkesle paylaşır. (Ö2)

İlk başta kendi içimde neler yapmak istediğime dair düşünmem gerekiyor daha sonra yapılabilir/yapılamaz şeklinde bir değerlendirmeye alıyorum, bir süre düşünüp, sınıfımın durumunu göz önüne de alarak yönetimle paylaşıyorum. Tek sınıf olduğum için süreç aslında hızlı ilerliyor. Ben planlama ile ilgili görevi tamamlayıp sonrasında aslında yönetime bilgi veriyorum. Fikrimi yine temellendirmem lazım reddedilmemesi için. Fikrimi söylediğimde karşı taraftan mutlaka neden böyle yapmak istiyorsun gibi bir soru gelir çünkü. Temellerini sağlam yapıp açıkladığımda tamam hocam yapalım gibi karşılık görürüm. (Ö5)

Bu durumdan çok memnunum çünkü bazen öğretmenler bazı şeyleri göremeyebiliyor, işin içine duygular karışabiliyor ama bütün bunlara rağmen okul yönetiminin önce herkesi dinleyip sonrasında bütünsel düşünüp, hem okulun hem öğretmenin hem de öğrencinin yararını düşünüp, ne kadar daha verimli olunabileceğini düşünüp bu doğrultuda en son kararı yönetimin vermesini çok doğru buluyorum, bizim de şu an tam olarak böyle bir iletişimimiz var. (Ö12)

d. Toplantılar

Araştırmaya katılan ve farklı okul öncesi eğitim kurum tiplerinde görev yapan öğretmenler dönemsel bir planlama için karar alma sürecinde mutlaka toplantı yapıldığını belirtmiştir. Bu toplantılar sene başı kurul toplantısı, zümre toplantısı, proje toplantısı ya da ani gelişen mini toplantılar olabilmektedir. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

Okulda tek anasınıfı öğretmeni olduğum için dönem başında idare ile anasınıfına yönelik zümre toplantısı yapıyoruz. Genel olarak benim fikirlerimi alıyorlar. (Ö6)

Bu tarz planlamalar zaten sene başında öğretmenler kurulu toplantısında konuşulur. Sene içinde dönemsel de olsa yapılması gereken bir şey varsa o ilk toplantıda bütün öğretmenler ve yönetim varken konuşulur planlanır ve karara bağlanır. ...Yönetimin görüşüne ihtiyaç duyduğumda her zaman beni destekleyici tavırlarda buluyor. Yönetim de bazen projeler konusunda görüşüme ihtiyaç duyar; milli eğitimden istenen bir şey olduğunda ya da yine hemen ufak bir toplantı yapıp görüşlerimizi alır; kimler bu konuda gönüllü diye sorar, gönüllü yoksa kura ile ya da resen görevli belirler. (Ö9)

Toplantılar yapıyoruz, herkesin fikri alınıyor, planlı ve programlı şekilde ilerliyoruz. Açık ve net şekilde herkes fikrini söyleyebiliyor. (Ö10)

Her dönemsel planlama için mini bir toplantı yapıyoruz. Örneğin 10 Kasım haftasında neler yapılacağı ile ilgili toplantı yapılır, toplantıdan önce herkes konu ile ilgili biraz düşünür araştırma yapar ve not alır. Toplantıda herkes notlarını paylaşır ve dönemsel planlamanın tamamı şekillenir. (Ö11)

Sene başında kurul toplantısında ya da o dönemin hemen öncesinde ayrı bir toplantıyla ‘‘Neler yapılabilir?’’ başlığı altında hep birlikte konuşulur, planlama yapılır. Yeni meydana gelen bir olay olduğunda da hemen yine bir toplantı yapıyoruz, fikirlerimizi okul yönetimiyle paylaşıyoruz, yönetim de bizimle paylaşıyor. (Ö12)

Okulumuzda her iki dönemin başında ve sonunda zümre öğretmenler toplantısı yapılır. İdarenin öğretmenlerden beklentileri, öğretmenlerin idareden beklentileri hakkında o toplantıda konuşulur; taraflar dinlenir ve ortak kararlar alınır. Öğretmenlerin fikirleri çok önemsenir mutlaka not edilir. (Ö13)

Dönemsel olan şey ne ise konu ne ise proje vs onu gündeme getirmek için toplantı yapılır, bu konu ile ilgili öğretmenler neler yapabilir bir beyin fırtınası yapılır daha sonra nelerin yapılabileceği seçilir ve görev dağılımı yapılır. (Ö14)

e. Grup Lideri Seçme

Araştırmaya katılan ve özel kurumda görev yapan her iki öğretmen de okullarında ‘‘grup lideri’’ seçme tekniğini kullandıklarını belirtmektedir. Bu tekniğin yönetim ile öğretmenler

arasında köprü bir kişi olması amacıyla ve iletişimin daha sağlıklı yürümesine katkı sağladığını düşündükleri için uyguladıklarını söylemektedirler. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

Aylık olarak görüşmeler yapıyoruz ve bu işe yarıyor. Yönetim ile öğretmen arasındaki iş birliğinin sağlanmasında köprü olabilecek, iletişim hatalarını azaltabilecek birine ihtiyaç var aslında. Genelde bu rolü müdür yardımcılarını hallediyor ama bir grup lideri uygulaması gibi bir şey yapılabilir. (Ö2)

Aramızda bazen bir grup lideri seçiyoruz ve bu lider yönetim ile öğretmen arasında iletişim kısmında köprü görevi görüyor. Öğretmenler ile lider birlikte kararlar alıyoruz ve liderimiz de yönetim ile görüşmeleri sağlıyor böylece daha yumuşak bir iletişim oluşuyor... Grup lideri ve grup sorumlusu uygulamasının işe yaradığını düşünüyorum. Böylece herkes kendi sorumluluğunu biliyor ve yapılacak iş aslında herkese eşit dağılıyor ve iş birliğini sağlamak kolaylaşıyor. (Ö11)

2.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yönetim ile İş Birliği Yapılan Konular Hakkındaki Görüşleri

Araştırmaya katkı sağlayan katılımcılar, okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim ile öğretmen arasındaki iş birliği yapılan konuları çocuk odaklı her konu, fiziksel ihtiyaçlar ve güvenlik, görsel etkinlik planlaması, maddi konular ve veli-öğrenci iletişimi olmak üzere 5 başlık altında belirtmektedirler.

a. Çocuk Odaklı Her Konuda

Katılımcılardan köy okulunda görev yapan öğretmenlerden biri ilkokula başlayacak olan öğrencilerin eğitimsel durumu hakkında ve pano hazırlama, gösteri düzenleme, bahçe süsleme gibi görsel etkinliklerin planlanması konusunda yönetimin kendisinden destek aldığını belirtirken, özel kurumda görev yapan iki öğretmen de çocuk odaklı görüş alış verişine dikkat çekmektedir. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

Çocuk odaklı olacak şekilde, daha fazla ne etkinlikleri yapabiliriz daha nasıl geliştirebiliriz soruları odağında bir iletişimimiz oluyor. (Ö2)

... anasınıfından ayrılıp ilkokula başlayan öğrenciler konusunda görüş paylaşımı yapıyoruz. İlkokula geçen öğrencilerin düzeyi ya da takibi konusunda benden görüş alınıyor. (Ö3)

Daha çok çocukla ilgili oluyor. Belli bir çocukla ilgili bir durum varsa birbirimizin görüşüne ihtiyaç duyarız. Sınıf içi düzenle, sınıf yönetimi ile ilgili olabilir. Mutlaka birbirimize sorarız. Sınıfta bir durum yaşandı diyelim mutlaka yönetime haber veririz anlatırız. Yönetimin her şeyden haberi olması gerekir diye düşünüyorum. (Ö11)

b. Fiziksel İhtiyaçlar ve Güvenlik Hakkında

Katılımcılardan özel ya da kamu anaokullarında görev yapan öğretmenlerden beşi, fiziksel ihtiyaçlar ve güvenlik konusunda yönetimin iş birliğine ihtiyaç duyduklarını belirtmişler ve bu öğretmenlerden özel kurumda çalışan ikisi fiziksel ihtiyaçlarının sorgulanmadan hemen karşılandığını

belirtmişlerdir. İhtiyaçlarının karşılandığını gören kamu kurumundaki öğretmenler ise bu durumun mutluluk verici ve destekleyici olduğunu söylemektedir.

Katılımcılar bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

Sınıfımın fiziksel ihtiyacı olduğunda mutlaka idareye bildiriyorum hemen alınıyor bekleme olmadan her ihtiyacımız hallediliyor. (Ö2)

Okuldaki materyaller, gerekli araçlar, velilerle olan iletişimimiz hakkında yönetimle iletişim halinde oluyoruz. Genellikle eksikler konusunda görüş alıyorum. Yönetim bizim görüşümüze pek ihtiyaç duymuyor. (Ö8)

Okulu ilgilendiren bir durum olduğunda, sosyal ortamda veli ve öğrenci ile ilgili bir durum varsa, yapılacak olan bir etkinlik varsa projeler varsa, materyal ihtiyaç olduğunda, sınıf düzeninde bir değişiklik yapacaksam ben de o zaman yönetimin görüşüne ihtiyaç duyuyorum. Teknik durumlarda ve sınıf için aciliyet gerektiren konularda iletişime geçiyorum ben. (Ö10)

Sınıfın fiziksel düzenlemesi ve güvenlik, iş güvenliği konularında, örneğin lavabolarla ilgili yapılması gereken ne varsa, bu konularda iş birliği olmazsa olmaz gibi bir şey. Mesela bu sene sınıflara dolap yaptırılıyor ve bu konuda hepimizden görüş alındı bu çok mutlu edici bir şeydi, çocuklarla ilgili sorunlar olduğunda sınıf öğretmeninden ayrıca görüş alınıyor, ya da mesela çıkış saatinde kapıda bir sorun oluyorsa yani ortak bir sorun ise onunla ilgili hepimizin fikri alınıyor, bu sorunu nasıl çözebiliriz diye soruluyor. (Ö12)

Genelde öğretmenlerin yönetimden talepleri oluyor çünkü işin mutfağında öğretmenler var. Öncelikle fiziki koşulların sağlıklı, güvenli ve donanımlı olması konusunda müdürle sürekli istişare içinde oluyor öğretmenler. Materyal eksikliği, teknolojik destek vs konularda hemen idareye başvuruyoruz ve idarenin her zaman orada olduğunu bilmek, yardımcı olduğunu görmek çok önemli. (Ö13)

c. Görsel Etkinlikler Planlamasında

Yönetim genellikle programlarda yapılacak konuşmaları planlar mısınız diye benden iş birliği desteği istiyor. Ya da okulla ilgili göze hitap eden konularda (okulun dış boya rengi, program süslemeleri vs) benim görüşüme ihtiyaç duyuyor. Okul öncesi olduğum için görsel algıma ve zevkime güveniyorlar. (Ö3)

Öğrencilerle ilgili olan, velilerle ilgili olan, plan programdaki süreçte ihtiyaç olan konularla ilgili, okul içinde herhangi bir düzenleme yapılacaksa mesela öğretmen ya da öğrencilerin orayı nasıl kullanacağı ile ilgili konularla görüşlerimize ihtiyaç duyuyoruz. (Ö10)

d. Maddi Konular Hakkında

İlkokul bünyesinde görev yapan öğretmenlerden biri yönetimin sadece aidat toplama ve aidat takibi konusunda kendisinden görüş aldığını, bunların dışında hiçbir konuda görüşüne ihtiyaç duyulmadığını şu şekilde belirtmiştir:

Yönetim sadece aidat konusunda benden görüş alır, aidat çetelesi tutturur, niye gelmiyor bu aidatlar diye hesap sorar. Aslında böyle bir görevim yok ama yaptırıyor. Benim görüşüme ihtiyaç duyduğunu hatırlamıyorum hiç. (Ö7)

e. Veli-Öğrenci İletişimi Hakkında

Kamu anaokulunda görev yapanlardan üçü, özel kurumda görev yapanlardan biri ve kamu ilkokulunda görev yapanlardan biri yönetim ile veli iletişimi hakkında karşılıklı görüş aldıklarını belirtmişlerdir.

Kamu ilkokulunda görev yapan öğretmen, idarenin “her şeyden haberim olsun” düşüncesine karşılık veli iletişimi konusunda aslında görüş alıyormuş gibi yaptığını söylemektedir.

Özel ya da kamu anaokullarında görev yapan öğretmenler ise veli iletişimi konusunda yönetim ile karşılıklı olarak görüş alma ihtiyacında olduklarını, bu konuda iş birliği yapmanın her iki taraf için olumlu sonuçlar doğurduğunu belirtmektedirler. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

...sınıfın ihtiyaçları konusunda, velilerle ve öğrencilerle ilgili durumlarda bazen yönetimin görüşlerine ihtiyaç duyuyorum. Bunun sebebi de daha çok yönetimin “her şeyden haberim olsun” düşüncesiydi. Haberi olsun diye görüş alıyormuş gibi yapıyordum. (Ö7)

..ama iş birliği olmadığında biz de tabi ki rahatsız olabiliyoruz. İş birliği olmadığında mesela veli ile de arada kalabiliyoruz bu konuda yönetimin iş birliğine ihtiyacımız oluyor. (Ö8)

Veli konusunda bir sorun yaşarsam, iletişim sorunu olursa ve bu sorunları çözemiyorsam eğer yönetimin görüşlerine ihtiyaç duyuyorum. Sınıfımda bir öğrenci ile ilgili yaşadığım bir problem varsa ve bunu bireysel olarak çözemiyorsam, olayın boyutu değişiyorsa ve bu artık daha bir sorun haline geldiyse yönetimin görüşünü alırım. (Ö9)

Yönetim de veli ile ilgili durumlarda bizim görüşümüzü alır, veliyi biz daha iyi tanıdığımız için veli ile nasıl iletişime geçmesi gerektiği neye dikkat etmesi gerektiği konusunda bizim görüşümüzü alır. (Ö11)

Bazen sınıf yönetimi konusunda bazı öğrenci velilerinden kaynaklı sorunlar olabiliyor, veliye ulaşabilme noktasında idarenin devreye girmesi öğretmenin daha güvende hissetmesini sağlıyor. Her koşulda çocuğu ve öğretmeni sahiplenen bir yönetimin olması önemli. (Ö13)

3. Yöneticilerin Alandan Gelmesi ile İlgili Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri

Katılımcılardan kamu anaokulunda görev yapan ikisi yönetimlerinin okul öncesi alanından gelmesinin olumlu sonuçlar doğurduğunu belirtirken, ilkokulda görev yapan ikisi ise

yönetimlerinin okul öncesi alanından gelmemesinin olumsuz sonuçları olduğunu ve okul öncesinin yönetime külfet olarak geldiğini belirtmektedirler. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

a. Alandan Gelen İdarecilerin İletişimi İyi

Bağımsız anaokulunda görev yaptığım için müdürüm zaten okul öncesi alanından gelen birisi bu sebeple bizi çok iyi anlayabiliyor ve sorunlarımıza çözüm bulabiliyor, genellikle ortak paydada buluşabiliyoruz. (Ö9)

Öğretmen sınıfa girdiğinde aslında yalnız değildir, arkasında güvende olmasını sağlayan bir yönetimin olmasını ister. Bizim iletişimimiz de çok iyidir. Yanlış da yapsak doğru da yapsak birbirimizi destekleriz. Yardıma ihtiyacım olduğunda idare bakışından, davranışından bunu sezer. Senin için orada olduğunu sana hissettiriyor aslında. Bu da öğretmen için çok güzel bir şans. İdarenin de branş olarak okul öncesinden gelmesinin bunda etkili olduğunu düşünüyorum. (Ö13)

b. Okul Öncesi İdareye Külfet Geliyor

Genelde idarecilerimle iyi ilişkilerim olmuştur ta ki konu anasınıfının ihtiyaçlarını gidermeye gelinceye kadar. Her zaman anasınıfının ihtiyaçlarını karşılamak idareye külfet gelmiştir. İdarelerin anasınıfı öğretmenlerini anlamadığını düşünüyorum, okul öncesini branşını ve ihtiyaçlarını bilmiyorlar. (Ö4)

Bir çok idareci hala maalesef ki anasınıfını fazlalık olarak görüyor ilkokulların bünyesindeki anasınıflarını. Hem iş yükü olarak görüyor hem oraya ayrı bir personel ayarlamak zorunda kalıyor çünkü bakıma ihtiyacı olan çocuklar var anasınıfında. Personelini oraya görevlendirmek istemiyor, özellikle tek anasınıfı varsa ücretli personel tutacak ücret de karşılamadığı için idareciler de kendi açısından bu konuda sıkıntılar yaşıyor ve bir süre sonra görmezden gelme yolunu seçiyorlar. (Ö14)

4. Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre İş Birliğinin Eğitim Sürecine Olan Etkisi

Katılımcılardan kamuda görev yapan 7 öğretmen okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim ile öğretmen arasında iş birliğinin sağlanamamasının olumsuz sonuçlar doğurduğunu, eğitim akışında aksama ve değişikliklere sebebiyet verdiğini ve öğretmenlerde motivasyon düşmesine yol açtığını; motivasyonu düşen öğretmenlerden bazılarında da buna bağlı olarak vazgeçme duygusunun görüldüğü belirtilmektedir. (Olumsuz motivasyondan bahseden özel kurum çalışanının olmaması dikkat çekiyor.) Katılımcılar bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

a. Eğitim Akışında Aksama ve Plan Değişikliği

...bunlar olmadığında da planladığım etkinlik süreci sekteye uğruyor ya da planımı değiştirmek zorunda kalıyorum, aksamalar meydana geliyor. (Ö1)

Olmama durumunda okulda düzen sağlamak zor olabilir, öğretmenin iş yükü artabilir, zaten çocuklar küçük, öğretmen bocalayabilir. (Ö5)

İş birliği içinde olmama durumu elbette ki benim motivasyonumu düşürüyor. Mesela ben öğrenciye belirli bir kazanımı verebilmek için gezi yapmak istemiştım bunun için de servis aracı talep etmişim, servis beni ilgilendirmez demişti yönetim, bulursan git demişti. Haliyle gidemedim, gidemeyince de gezide vermeyi planladığım kazanımlar için mecburen video izletmek zorunda kaldım ve eğitim sürecimizi etkilemiş oldu. Videodan izlediğinin kalıcılığı ile gezinin kalıcılığı fark yaratıyor. Daha pasif konumda eğitim vermek zorunda kalınıyor. Yaparak yaşayarak öğretmenin önüne engel oluyor. (Ö6)

Biz materyale ihtiyaç duyan bir branş olduğumuz için yönetimle iş birliği yapamadığımda ve gerekli materyali sağlayamadığımda mecburen o etkinliği planımdan çıkarmak zorunda kalabiliyorum ya da atlayabiliyorum, yapmayabiliyorum. Böylece eğitim sürecimi etkilemiş oluyor. (Ö14)

b. Motivasyon Düşmesi ve Vazgeçiş

Yönetimim ile iş birliği içinde olduğumda sınıf içinde elbette ki motivasyonum artıyor, yönetimin bana destek olduğunu ve bir sorun olduğunda yanımda olacağını hissedersem daha iyi odaklanırım, sınıfa ve okula karşı daha olumlu bir tutum sergilerim. Yönetimle iş birliği içinde olamıyorsam eğer veli ve öğrenci ile ilgili bir sorun olduğunda kendimi daha geride tutup çekingen olabilirim, gerçek performansımı ve potansiyelimi sergileyemem. (Ö3)

İdare benimle iş birliği yapmak istediğinde ben de çok daha motive çalışıyorum, iyi çalışıyorum. Ama bana destek olmayıp, iş birliği yapmadığında ben de sadece rutin görevlerimi yapıp çıkıyorum, ekstra bir şey yapmak için çaba sarf etmiyorum. (Ö4)

Ama şu an bir kopukluk olduğu görülüyor ve iletişimde de kopukluk olunca insanın bir şeyler yapma isteğini alıyor elinden yani motivasyonunu düşürüyor. (Ö6)

...bazen yeri geliyor çok elzem olan ihtiyaçların karşılanmaması öğretmeni inanılmaz dibe düşürüyor ve farklı sorunlara sebep olabiliyor örneğin kazalar artabilir daha farklı şeyler yaşanabilir..(Ö12)

Eğitim sürecimi çok etkiliyor eğer yönetim ile bir sıkıntı yaşıyorsam bu sınıfa yansıyor, herhalde bu benim yapımla da ilgili, motivasyonuma yansıyor. (Ö14)

c. Motivasyon Artışı ve Planlı İlerleme

Katılımcılardan kamu anaokulunda görev yapan beşi ve özel kurumda gören yapan biri okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim ile öğretmen arasında iş birliğinin sağlanabilmesinin motivasyon artışı yarattığını ve eğitim sürecinde çeşitli olumlu etkiler bıraktığını belirtmektedirler. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

İş birliği içinde olduğumuz zaman tabi ki biz öğretmenleri motive ediyor, sınıfa daha rahat giriyoruz, velilerle daha rahat iletişime geçebiliyoruz. (Ö8)

İş birliği ve iletişim olduğunda tabi ki olumlu etkileniyor, bu da öğretmene yansıyor. Okula giderken ayaklarım hiç geri geri gitmez, her gün aynı hevesle ve büyük bir hazla okula gidiyorum. Bu bana yansıyor ben de bunu işime yansıtıyorum, okula mutlu girersen mutlu bir sınıf ortamın olur aynı zamanda. Sen mutlu olursan öğrencin de mutlu oluyor bu böyle zincir halinde devam ediyor. (Ö9)

Yönetim ile iş birliği içinde olumlu bir süreç varsa bu bütün yıl hem öğretmenin motivasyonunu, hem öğrenciyi hem de okul-aile-öğretmen iş birliğini olumlu yönde etkiliyor.... İş birliği ile verilen eğitimin kalitesi doğru orantılıdır. Doğru ve planlı şekilde istenilen sonuca daha hızlı şekilde ulaşmak istiyorsak iş birliği önemlidir. (Ö10)

İş birliği içinde olunmazsa elbette eğitim sürecini olumsuz yönde etkiler. Biz okulumuzda iş birliği içindeyiz hep bu sebeple olumsuz etkileyen bir durum yok. Tüm özel kurumlarda durumun böyle olmadığını biliyorum ama. İş birliği içinde olduğumuz için öğretmenler olarak sınıfa rahat ve motive şekilde giriyoruz. Her şey çok düzenli ve planlı ilerliyor. (Ö11)

...ama okul yönetimi çok önemli konuları es geçmiyorsa ve elinden gelmeyen konularda da elinden geleni yaptığını gösteriyorsa en azından öğretmeni anladığını hissettiriyorsa bu da öğretmenin motivasyonunu yükseltmeye yetiyor. (Ö12)

Yönetim ile iş birliği içinde olabilmek çok önemli, öğretmenin motivasyonunu, öğretme aşkını, ayaklarının geri geri gitmemesini sağlar. Bir insan olarak öğretmenin kendini güvende hissetmesi çok önemli, yönetimle iş birliği içinde olmak da bu güveni sağlar. (Ö13)

5.Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Kurum İçinde İş Birliği Sağlanabilmesi İçin Çözüm Önerileri

a. Ortak Zaman ve Sosyal Etkinliklere Önem

Katılımcılardan kamu anaokulunda görev yapan üçü, kamu ilkokulunda görev yapan ikisi, özel kurumda görev yapan biri ve kamu köy okulunda görev yapan biri, yönetim ile öğretmen arasındaki iş birliğinin sağlanabilmesine yönelik çözüm önerisi olarak teneffüs uygulamasının ya da sosyal etkinlik planlanmasının başka bir deyişle ortak zaman yaratmanın öneminden bahsetmektedir. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

Yönetim ile iş birliğimiz olsa bile eğitim süreci dört dörtlük olmaz aslında çünkü bu iş bakanlıkta başlıyor, bakanlık da bence bizim alanımızı görmezden geliyor. Yönetimden ziyade bakanlık bile iş birliği içinde değil bizimle. Bas bas bağıırıyoruz teneffüsümüz yok nefes alamıyoruz, molaya ihtiyacımız var diye ama maalesef bizi dikkate almıyorlar. (Ö1)

Okul dışında da sosyal etkinliklerin yapılması iş birliğini olumlu yönde etkiler, yönetimi ve öğretmeni birbirine yakınlaştırır. (Ö2)

Anasınıfı öğretmenlerine bir mola tanınabilir, bu molalarda biz de okuldaki diğer öğretmenlerle ya da yönetim ile iletişime geçebiliriz ve iş birliği yapma fırsatı yakalayabiliriz. Biz bu fırsatı sadece okul giriş ve çıkış saatlerinde bulabiliyoruz ve bu yüzden dezavantajlı olduğumuzu düşünüyorum. İnsanlarla görüşmeye, konuşmaya fırsatımız olmuyor, kaçamak bir iletişim yakalamaya çalışıyoruz okul içinde. (Ö3)

Yönetim hiç yoksa ayda 1 okul öncesi öğretmenleri ile görüşmeli, ayınız nasıl geçti? Bir ihtiyacınız var mı? Yapabileceğimiz bir şey var mı? Diye sormalı ve iş birliğine açık olmalı...O ay bir gezi ya da etkinlik düşünüyorsam ben de bunu yönetim ile paylaşırım ve iş birliğine davet ederim. Şu an ki düzende arada derede, kıyıda köşede idareyi bulmak için uğraşmak zorunda kalıyoruz haliyle bu da iş birliği yapmayı zorlaştırıyor. Ayda bir görüşme sağlansa öğretmen de iş birliğine daha yatkın olur. (Ö4)

Düzenli aralıklarla (ayda bir mesela) toplantılar yapılabilir, ortak bir grup olsa belli konularla ilgili orada istişare yapma fırsatı bulabiliriz ama ortak karar alabiliriz. Yüz yüze görüşmeler/toplantılar daha etkili aslında biz öğretmenlerin dinlenmesi açısından daha etkili olur. (Ö8)

Bence belli süre aralıklarla toplantı olmalı, idare özellikle sınıf ortamına gelip o süreçle ilgili gözlemde bulunmalıdır. Sadece öğretmenin gözüyle değil de bir idareci gözüyle yerinde değerlendirmeli. (Ö10)

Karşılıklı iletişimin artırılması gerekiyor kesinlikle, karşılıklı zaman zaman sohbet edilmesi gerek diye düşünüyorum. Sadece bir sorun olduğunda değil, belli aralıklarla da olsa yapılmalı. Örneğin personel-öğretmenler ve okul yönetimi beraber bir kahve molası yapılabilir. Ya da dışarıda küçük bir kahvaltı. Bu tarz etkinliklerin okul içi iletişimi ve iş birliğini çok beslediğini düşünüyorum. (Ö12)

b. Sosyal Duygusal Destek

Katılımcılardan kamu ilkokulunda ve kamu köy okulunda görev yapanlardan birer kişi yönetim ile öğretmen arasındaki iş birliğinin sağlanabilmesine yönelik çözüm önerisi olarak sosyal duygusal desteğin etkili olabileceğinden bahsetmiştir ve düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Örnek vererek söylemek istiyorum. Müdür yardımcım mesela ben kişisel ihtiyacım için sınıftan çıkmak zorunda olduğumda sınıfta bekliyordu ve bunu yaparken vakti boş geçirmek yerine eline bir materyal alıp çocuklarla sohbet ediyordu, kaliteli zaman geçirmeye çalışıyordu, kitap okuyordu ve kitap hakkında sohbet ediyordu. Bu tekrarlandığında çocuklarla arasında bir bağ oluşturmayı başarmıştı, zor bir dönemde iken benim açımdan böyle bir destek beni motive etmişti. (Ö5)

Okul öncesi eğitimi ya da sınıfı bir insan vücudu olarak düşünürsek kalp pompalama görevi öğretmendedir hayatta tutar. Omurga olmazsa da kalp ne kadar kan pompalarsa pompalasin yaşam bir zaman sonra son bulur işte burada omurgayı da idare temsil ediyor. Yönetimin öğretmen algısı ve okul öncesi eğitim algısı omurgayı ayakta tutan şey. (Ö13)

c. Doğru ve Sürekli Gelişen İletişim Becerisi

Katılımcılardan kamu ilkokulunda ve kamu köy okulunda görev yapanlardan birer kişi yönetim ile öğretmen arasındaki iş birliğinin sağlanabilmesine yönelik çözüm önerisi olarak, doğru ve sürekli gelişen iletişim becerisinin sağlanmasından bahsetmişler, bu konudaki düşüncelerini de aşağıdaki cümlelerle açıklamışlardır:

İşle ya da eğitimle ilgili mutsuzluğu olan taraf açık şekilde diğer tarafla doğru iletişimde bulunsa, açık iletişimde bulunsa, ihtiyacı olduğunda ya da problemi olduğunda açıkça söylerse iki taraf da birbirini daha iyi anlayabilir. Açıklık ve samimiyet ile problemler çözülebilir, mutlaka her iki taraf da birbirine destek olmak isteyecektir. (Ö5)

İdarecilerin mutlaka iletişim becerileri ile ilgili, belli rutin aralıklarla eğitim almaları gerekiyor. Belki idareci olmadan önce böyle bir eğitim almış olabilirler ama zaman içinde insan bulunduğu mevkii ya da konum itibari ile bazı şeyleri unutabiliyor, es geçebiliyor, atlayabiliyor ya da farklı kişilerle çalıştığı için farklı davranış ve tutumlarda bulunabiliyor. (Ö6)

d. Alan Bilgisine Sahip Yönetici

Katılımcılardan kamu ilkokulunda görev yapanlardan dördü ve kamu anaokulunda görev yapanlardan üçü, yönetim ile öğretmen arasındaki iş birliğinin sağlanabilmesine yönelik çözüm önerisi olarak yöneticilerinin okul öncesi alanı ile bilgi sahibi olmasının öneminden bahsetmektedirler. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

Yönetimin öncelikle okul öncesi eğitimin önemini, amaçlarını fark etmesi gerek. Buna yönelik çalışmalar yapılması gerekiyor. Bunun için eğitim verilmesi gerekiyor ama az önce dediğim gibi en üstten bakanlıktan başlamalı. Topluma, idarecilere, velilere, herkese okul öncesi eğitimin önemini vurgulayacak etkinlikler yapılmalı. Yönetim ile iş birliğinin gelişmesi için kesinlikle yöneticilere okul öncesi eğitim alanında seminerler, kurslar verilmesi gerekiyor. (Ö1)

Öncelikle yöneticiler okul öncesi alanından anlayan, bu alanda bilgi sahibi kişiler olmalı. Bir ortaokul ya da lise bünyesi içinde anasınıfı barındırabilir ama kesinlikle bu kurumlarda okul öncesi ile ilgilenilmiyor, ihtiyaçları görülüyor, sahihsiz kalıyor ve okula ait hissetmiyoruz. Bu sebeple okul bünyesinde eğer anasınıfı var ise mutlaka idarecilerden biri okul öncesi alanı ile ilgili eğitim almış olmalı, okul öncesi eğitim mezunu olmalı. Alandaki yeni gelişmeleri takip etmeli, haberdar olmalı ve en önemlisi mesleğine ve bana saygı duymalı. (Ö4)

Şimdiye kadar hep iyiydi çünkü okul öncesi eğitime karşı bilinçli olan bir yönetim ile çalıştım, onun döneminde sınıfımda çok güzel ilerledim. Bölümün öneminin farkındaydı, sınıfımda yok yoktu. Önce anasınıfı derdi ve ona göre davranırdı, alanın öneminin çok farkındaydı. Sonrasında ise ne gerek var, ne varsa onunla oynasınlar diyen bir müdür geldi ve her şey değişti. Sınıfı düzenim 1 yıl içinde alt üst oldu... Tüm yöneticilerin hepsine, okullarında anasınıfı varsa belli saatlerde mesela 60 saatlik okul öncesi eğitimi kursu verilmeli. Bu kursu geçemeyen anasınıfına müdürlük yapamamalı. Bahsettiğim eğitim öğretmenin evrağını kontrol etme amaçlı bilgi kursu değil, okul öncesi eğitim çocuğa ne kazandırır , neler öğretir bu konuda eğitim olmalı. Ben bir etkinlik yaparken hangi amaç kazanıma uygun olarak o etkinliği uyguluyorum onu yöneticim gördüğünde anlayabilmeli.(Ö7)

Anaokullarına okul öncesi eğitim çıkışlı müdürlerinin gelmesi gerekiyor, böyle olduğunda çoğu sorunun çözüleceğine inanıyorum. Bünyesinde anasınıfı olan okullarda görev yapan farklı branş çıkışlı yöneticilere de mutlaka okul öncesi eğitimi alan bilgisi verilmeli. (Ö8)

Alandan gelmeyen birisi bir fikir sunduğunuzda neden ve niçin söylediğinizi anlayamayabiliyor. Bazen çok önemli söylediğiniz şeyleri gereksiz görebiliyor ama okul öncesi alanından gelen kişi kendisi de aynı aşamalardan geçtiği için sizin düşüncelerinizi anlayıp, fikirlerinizin temelini kavrayıp iş birliği yapmaya daha uygun ve istekli oluyor. (Ö10)

Bir idarecinin yönetim geçmişi de çok önemli, idareci okul öncesinde deneyimli değilse daha önce görev yapmadıysa, istekli ve çalışan öğretmenle isteksiz-çalışmayan öğretmeni bir tutar, ikisinin farkını yordayamaz ve istekli öğretmene destek veremez.(Ö13)

Yönetimle iş birliğinin geliştirilebilmesi için nasıl çok sınıflı anasınıfları birleştirilip anaokuluna dönüştürüldüyse ve branşla ilgili bir müdür yardımcısı atandıysa, ilkokullardaki anasınıflarında da gerçekten bu işi bilen kişilerin olması gerekiyor çünkü bu anlattığımız şeyler onlar tarafından hiç anlaşılamiyor, biz sınıf içindeki bir sıkıntıyı anlattığımızda kafalarında sınıfta sırada oturan çocuklar canlanıyor ama bizim öyle bir durumumuz yok yani. Aksine hiç oturmuyorlar bizim çocuklar, onlar bizim sınıf düzenimize hakim olmadıkları için hep sınıf öğretmenliğinin sınıf düzeni üzerinden gidiyorlar. Kesinlikle okul öncesi branşından anlayan birilerinin idareci olarak bulunması gerekiyor. (Ö14)

e. Grup Lideri ya da Köprü Kişi Belirleme

Katılımcılardan kamu anaokulunda görev yapanlardan ikisi, yönetim ile öğretmen arasındaki iş birliğinin sağlanabilmesine yönelik çözüm önerisi olarak kurum içinde yönetim ile öğretmen arasında köprü kişi oluşturmanın, bir grup lideri seçmenin etkili olabileceğini şu sözlerle belirtmektedirler:

Öğretmenle yönetim arasında bir köprü kurabilmek için de rehberlik öğretmenin varlığı olumlu etki yapabilir. Her anasınıfı için rehber öğretmenin varlığı şartı getirilebilir, rehber öğretmenler her iki

tarafı da anlayıp diğer tarafa daha uygun şekilde anlatabilir ve aradaki bağın kurulmasında destek olabilir diye düşünüyorum. (Ö9)

Velinin öğretmene bakış açısı da çok önemli. Veli-öğretmen-yönetim olarak 3lü bir ağ var aslında. Bu sebeple idarenin bazen rehberlik servisiyle irtibata geçmesi ve rehberlik servisi tarafından velilere eğitimler verilmesi gerekir; idarenin her zaman öğretmenin yanında durması gerekir. Bu tarz çalışmalar da yönetim ile öğretmen arasındaki iş birliğini geliştirmeye yardımcı olur. (Ö13)

6.Okul Öncesi Öğretmenleri İş Birliği Tekliflerine Karşılık Bulamadığında

a. Bireysel Çaba

Katılımcılardan kamu ilkokulunda görev yapanlardan ikisi yönetimle iş birliği yapma tekliflerine karşılık bulamadıklarında bireysel olarak çabalamaya devam ettiklerini şu sözlerle belirtmişlerdir:

Kendi çabalarım ile ilerlemeye çalışıyorum, materyal desteği isteyip de karşılık bulamazsam kendi cebimden karşılıyorum mesela. (Ö1)

İdarenin etki edebileceği ama etmediği durumda da ben elimden geldiğince kendimce toparlamaya çalışırım. (Ö5)

b. Israrcı Tutum

Katılımcılardan kamu ilkokulunda görev yapanlardan ikisi ile köy okulunda görev yapanlardan biri yönetimle iş birliği yapma tekliflerine karşılık bulamadıklarında ısrarcı tutum sergilediklerini şu sözlerle belirtmektedirler:

Eğer benim de emek vereceğim bir şey ise konu, yönetimden karşılık bulamıyorsam ben de emeğimi geri çekmeyi tercih ediyorum. Ya da yapılacak şeyi farklı türde kendim halledebiliyorsam zorlamaya çalışıyorum yapmaya çalışıyorum. (Ö3)

Sürekli gidip gelip başlarının etini yiyorum ve ısrar ediyorum, pes etmek istemiyorum ama bazen de çok olumsuz tepkilerle karşılaşabiliyoruz o zaman da mecburen işin ucunu bırakıyorum.(Ö4)

Karşılık bulamadığımda tek seferde verebileceğim amaç kazanımı verememiş oluyorum, verebilmek için de başka ne yapabilirim diye bakıyorum ama seçeneklerim kısıtlı oluyor. Ben hiçbir zaman geri çekilen bir öğretmen olmadım, hep istediğini alabilmek için yönetimin başının etini yiyen, çabalayan bir öğretmen oldum. Sürekli gittim geldim dediğimi yaptım. (Ö7)

c. Vazgeçiş

Katılımcılardan kamu ilkokulunda görev yapanlardan ikisi, köy okulunda görev yapanlardan ikisi ve kamu anaokulunda görev yapanlardan biri yönetimle iş birliği yapma

tekliflerine karşılık bulamadıklarında vazgeçmek zorunda kaldıklarını ve kendilerini geri çektiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

Bana destek olunmadığını hissettiğimde çok da zorlamıyorum, belki çok güzel bir çalışma ortaya çıkacak ama bu sefer yapmamayı tercih ediyorum çünkü zaten sınıfta yardımcımız da yok tek başımızayız bu da bizi verimsiz hale getiriyor, mecburen kendimi geri çekiyorum diyebilirim. (Ö3)

...halledebileceğim kadar kendim halledeyim diye düşünüyorum ve kendimi çekiyorum. Bu da bir sonraki iş birliği ihtiyacında bana ön yargı oluşturuyor ve kendimi çekmeme sebep oluyor. (Ö4)

Bir süre daha kendimi motive etmeye çalışırım ama tabii karşıdan o desteği bulamadığımda mecburen o motivasyon ve istek düşer bu da benim daha fazla iş yapma isteğimi ortadan kaldırır, normal rutin sınıf etkinliklerime devam ederim, ekstra bir şeyler yapma çabasında olmam. (Ö6)

Çok dibe vurduysa ve hiçbir şekilde karşılık bulamazsam ben artık bu okulda süremi doldurup gideyim diye düşünmeye başladım. (Ö12)

Birkaç kere aynı konu ile yanlarına gidebiliyorum böyle bir durumda ama bakıyorum hala karşılık yok o zaman konuyu kendi çapımda çözme yoluna gidiyorum çünkü başka çarem kalmıyor. (Ö14)

d.Meslektaş ve Sosyal Çevre Desteği

Katılımcılardan kamu ilkokulunda görev yapanlardan ikisi ve kamu anaokulunda görev yapanlardan biri yönetimle iş birliği yapma tekliflerine karşılık bulamadıklarında konu ile ilgili sosyal çevrelerinden ya da meslektaşlarından destek aldıklarını, fikir alışverişini yaptıklarını şu sözlerle belirtmişlerdir:

Eğer konu çözülememişse, iletişim problemi varsa ve olay büyümüşse okulda bulunan diğer öğretmenler destek olabilir, toplu şekilde sosyal etkinlikler düzenlenerek yönetim ile öğretmen arasında kaynaşma sağlanabilir. (Ö5)

Genel olarak öğretmenler olarak kendi aramızda konuşup ortak bir çözüm bulmaya çalışıyoruz ya da bir eksiklik varsa kendimiz hallediyoruz. (Ö8)

Okulun rehber öğretmeni de yok mesela bizde , farklı okulların rehber öğretmenlerinden konu hakkında destek ve bilgi almaya çalışıyorum neler yapılabilir diye. Böyle bir yol izliyorum sıkıntıda kaldığım durumlarda. (Ö14)

e.Veli Desteği

Katılımcılardan kamu anaokulunda görev yapanlardan biri yönetimle iş birliği yapma tekliflerine karşılık bulamadığında velileri araya koyarak çözüm bulmaya çalıştığını şu sözlerle anlatmaktadır:

Somuna kadar her yolu denediysen ve bir sonuç alamadıysam çok nadir de olsa şunu denedim, eğer çocukla ilgili bir konu ise ve yönetimden karşılık alamadıysam veliyi devreye sokuyorum, belki veli ile karşılaşırsa bir etkisi olur diye yapıyorum bunu. (Ö12)

7.Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre İş Birliğinin Önündeki Engeller

a.Alan Bilgisi Eksikliği

Katılımcılardan kamu ilkokulunda görev yapanlardan ikisi ile kamu anaokulunda görev yapanlardan biri yönetim ile öğretmen arasında iş birliği kurulmasının önündeki engel olarak yönetimin alan bilgisinin eksikliğini sebep göstermiş ve düşüncelerini aşağıdaki sözlerle belirtmişlerdir:

Bize önem vermemeleri, okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması, idarenin alanımız hakkında bilgi sahibi olmaması. (Ö1)

Bunu kolaylaştırmak için okul öncesi öğretmenliği çıkışlı yöneticilerin atamaları yapılırken içinde anasınıfı olan ilkokullara, ortaokullara atamalarına müsaade edilmeli. Şu anki sistemde okul öncesi öğretmeni olan yönetici adayları sadece anaokullarını tercihte bulunabiliyor. Bizim alanımız ötekileştiriliyor bu olmamalı artık. Yönetici atamalarından önce yapılan EKYS sınavlarında okul öncesi alanıyla ilgili de sorular olmalı ki tüm yöneticiler alan hakkında bilgi sahibi olabilsin. (Ö7)

Halbuki okul öncesi eğitimin öneminin bilincinde olsa öğretmenini de daha çok dikkate alır. İş birliğinin önündeki engel olarak da o zaman yönetimin alan bilgisinin olmaması ve okul öncesine olan bakış açısı diyebilirim. Bu durum da yönetimdeki kişinin kendisi ile ilgili diye düşünüyorum. (Ö8)

Yöneticinin okul öncesi branşından olmaması en büyük engeldir bir de, örneğin yönetmeliğe göre anaokuluna rehber öğretmen yönetici olarak atanabilir, öyle olduğunda bir rehber öğretmenin okul öncesini anlaması elbette ki zor olacaktır. Yönetici atama yönetmeliğindeki boşlukların engel olduğunu söyleyebilirim, okul öncesinden ya da işin mutfağından yönetici ataması yapılmalı. (Ö12)

b. Olumsuz Tutum ve Olumsuz Bakış Açısı

Katılımcılardan kamu ilkokulunda görev yapanlardan üçü, kamu anaokulunda görev yapanlardan ikisi ve kamu köy okulunda görev yapanlardan biri yönetim ile öğretmen arasında iş birliği kurulmasının önündeki engel olarak, yönetimin okul öncesi öğretmenlerine ve okul öncesi eğitim alanına karşı olumsuz tutum/bakış açısına sahip olmasını sebep göstermişlerdir. Katılımcılar düşüncelerini şu sözlerle ifade etmektedirler:

Bizleri bakıcı olarak görmeleri yani yanlış bakış açısı. Bu bakış açısı değiştirilmediği sürece de bu engeller kalkmaz, iş birliği sağlanamaz. (Ö1)

İdare kısmının fazla otoriter ve eleştirel olması, olumsuzluklara yani sorunlara kulağını kapatması engel olur. İdarenin bize karşı pozitif bir yaklaşımı varsa biz de kendimizi daha iyi gösterip daha iyi kendimizi ifade edebiliriz. O yüzden en büyük engel idarenin öğretmene karşı genel ve olumsuz tutumu diyebiliriz. (Ö3)

En büyük engel yönetimin okul öncesine önem vermemesi, değer göstermemesi ve burayı sadece oyun alanı ya da bakım yeri olarak görmesi. Yeter ki çocukları oyalayın hocam gibi bir bakış açısı var... bizi bakıcı olarak görüyorlar. Bunun sebebi de toplumdaki okul öncesi algısı ve yönetimin alan dışından olması. (Ö4)

Benim idareyle ilgili bir sıkıntım yok ama idarenin okul öncesi alanıyla ilgili bir sıkıntısı var bence... Genellikle yönetimdeki kişilerin okul öncesi öğretmenlerini bakıcı olarak görmesi en büyük engeldir. (Ö7)

Yönetim bizi can kulağıyla dinlemiyor ve öğretmen olarak dikkate almıyor. Söylediklerimizin öneminin ve okul öncesi eğitimin öneminin farkında değil. Yönetim okul öncesi eğitime sadece denetleyerek bakıyor yani öğretmen derste mi, çocuklar okulda mı vs gibi. (Ö8)

Yönetimin okul öncesi eğitime olan algısının değişmesi gerek. Bir sınıf öğretmeni gezi yapacağı zaman idare seferber olur ama okul öncesinde tepki aynı olmuyor. Ya hocam zaten siz n'apıyorsunuz ki, oyun oynatıyorsunuz zaten gibi bir algı var. İdarenin öğretmeni yeri geldiğinde takdir edebilmesi gerekir, emeğini fark etmesi gerekir, idarecinin alana kıymet verdiğini öğretmen de anladığında böylece iki taraf arasında iş birliği gelişecektir. (Ö13)

c.İletişim Problemleri

Katılımcılardan kamu ve özel anaokullarında görev yapan birer kişi yönetim ile öğretmen arasında iş birliği kurulmasının önündeki engel olarak iletişim problemlerini sebep göstermiş ve düşüncelerini şu sözlerle ifade etmişlerdir:

İletişim problemleri en büyük engeldir, iş birliği olması için iletişimin çok iyi olması gereklidir. (Ö11)

Bazen öğretmenler bazı şeylerin yöneticilerin elinde olup olmadığını bilmeden çok eleştirel yaklaşıyorlar ve bu artık güzel yapıları bile görememe noktasına geliyor. ... Her iki tarafın da yaşıyor olduğu bir duygusal süreç olabilir, bu süreçlerde dengenin güzel korunmaması da engeldir. Bazen insanlar birbirlerinin nasıl bir süreçte olduğunu anlamadan çok acımasız ya da anlayışsız olabiliyorlar, ya da en ufak yanlış bir hareketin de bunu görmezden gelemeyebiliyor. (Ö12)

d.Cinsiyet Farkı

Katılımcılardan kamu anaokulunda ve kamu ilkokulunda görev yapan birer kişi yönetim ile öğretmen arasında iş birliği kurulmasının önündeki engel olarak cinsiyet farkını sebep göstermiş ve düşüncelerini aşağıdaki cümlelerle ifade etmişlerdir:

Yönetici erkek olduğunda iletişimde bazen kopukluklar olabiliyor ve bu da iş birliğini de etkiliyor olabilir. Yani cinsiyet diyebilirim bu soruya. İletişim sorunları da en büyük engeldir. İletişim konusunda her iki tarafın da sürekli kendini geliştirmesi gerektiğini düşünüyorum. (Ö5)

Biz okulda 10 kadı öğretmeniz ve müdürümüz de erkek bu sebeple bazen bazı konuları konuşurken çekinceler oluyor bu sebeple mesela müdür ve yardımcısı olarak bakarsak yönetime, biri erkek biri kadın olmalı diye düşünüyorum. (Ö9)

e.Gereksiz Evrak Yüğü

Katılımcılardan kamu anaokulunda görev yapanlardan biri yönetim ile öğretmen arasında iş birliği kurulmasının önündeki engel olarak okul öncesi eğitim kurumlarında gereksiz evrak yükü olduğunu şu sözlerle belirtmiştir:

Bence idari evrak konusu işi yavaşlatıyor, yani anında ve hızlı karar verebilmek için yazılı metinlere takılıyoruz. Belki bunlar gerekli ama çok acil olan ve idarenin gerekliliği gördüğü yerlerde idare orada imtiyaz kullanıp daha hızlı karar verebilme yetkisini kullanabilmeli ve evrağı sonra düzenleme hakkına sahip olmalı. (Ö10)

f.Maddi İmkansızlık

Katılımcılardan kamu ilkokulunda görev yapan ikisi ile kamu anaokulunda görev yapan biri yönetim ile öğretmen arasında iş birliği kurulmasının önündeki engel olarak okul öncesi eğitim kurumlarının maddi imkansızlıklara sahip olmasını göstermişlerdir. Katılımcılar düşüncelerini şu sözlerle ifade etmektedirler:

Bu zamana kadar anasınıfına maddi kazanç gözüyle bakıldık aidat toplandığı için.. (Ö4)

Müdürler için önemli olan her zaman aidat oluyor, ilkokul ya da ortaokul bünyesindeki anasınıfları hep para kaynağı olarak görülüyor, sürekli olan gelen gelmeyen aidatlar öğretmene soruluyor. (Ö7)

Okullara verilen imkanların, bütçe yetersizliklerinin de yöneticilerin bazen elini kolunu bağıladığını bu sırada da öğretmenleri gerdiğini böylece iki tarafın arasında engel oluşturduğunu düşünüyorum. (Ö12)

g.Kişisel Özellikler (yaşlı, genç, siyasi görüş, fiziksel güç)

Katılımcılardan kamu anaokulunda, kamu ilkokulunda ve kamu köy okulunda görev yapan birer kişi yönetim ile öğretmen arasında iş birliği kurulmasının önündeki engel olarak yönetimin sahip olduğu kişisel özellikleri ve kişisel farklılıkları sebep göstermişlerdir. Katılımcılar düşüncelerini şu sözlerle ifade etmektedirler:

Cinsiyetin etkili olduğunu sanmıyorum bu tamamen kişinin kendini yetiştirmesi ile ilgili, kadın idarecilerle de çalıştım erkek idarecilerle de çalıştım ama bu tamamen iletişim becerisi ile ilgili diye düşünüyorum. Siyasi görüş farklılıklarının bir etkisi olabilir aslında bu yine aynı yere getiriyor bizi, insanın kendini yetiştirebilmesi konusuna, ya da olaya tek bir açıdan bakabilmesine. Yani sonuçta geniş kapsamlı düşündüğümüzde ne siyasi görüşü ne sendika üyeliğinin hiçbir etkisi olmaması gerekir ama ne yazık ki bazı idarecilerde bu etkili olabiliyor. (Ö6)

Öğretmenlerle yönetim arasındaki yaş farkı da engel olabilir mesela 25 yaşında bir öğretmensindir ama müdürün emekliliği gelmiştir, senin enerjin vardır isteklerin vardır ama yönetimin bunu karşılayabilecek fiziksel güçte de olmayabilir. Siyasi görüş farklılıkları da bir engeldir diyebiliriz. Müdür ile öğretmen farklı siyasi görüşe sahiptir mesela bu durumu işine, kurumuna yansıtıyor olabilir bazen. (Ö9)

Ben kendi adıma söyleyeyim bayan idarecilerle pek çalışmadığımı gördüm, çok sıkıntılı süreçler yaşadım bu sebeple bayan idarecilerin daha kuralcı oldukları için bazı iletişim sıkıntılarına neden olabildiklerini düşünüyorum. Ama bu işi çok güzel yapan özveri ile yapan bayan idareciler de var aslında kişilikle ilgili aslında genellemek çok doğru olmaz. Yine kişiliğe bağlı olacak şekilde siyasi görüş de bazen iş birliğine engel olabiliyor ama bu da 22 yıllık meslek hayatımda bir kere karşıma çıktı mesela, dediğim gibi aslında kişilik özelliği biraz da. (Ö14)

Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan katılımcıların okul yöneticileri ile sağlıklı ilişki kurma noktasında çeşitli sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu sorunları özellikle köy okulunda çalışan öğretmenlerin yaşaması dikkat çekicidir. Bu sorunun köy okullarında okul öncesi eğitime önem verilmemesinden ya da daha farklı problemlerle uğraşmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Daha önce alanyazında bu konuya ilişkin yapılmış olan çalışmalarda (Sidat ve Bayar, 2018) köy öğretmenlerinin yaşadıkları problemlere ilişkin bulgular elde edilmiştir, bu da ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir. Diğer okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenler ise genellikle okul içinde varlıklarının unutulması konusunda hem fikirdir, öğretmenlerden bazıları sene boyunca yönetim ile hiç karşılaşmadıklarını dahi belirtmektedir.

Katılımcıların görev yaptığı kurum türüne göre, okul içinde karar alım sürecine dahil olma durumlarının farklı olduğu gözlemlenmiştir. Ayrı bir yönetime-idareye sahip olan bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarında karar alım aşamasında, herkesin fikrinin alınıp ortak kararlar verilmeye özen gösterilirken, ayrı bir yönetime-idareye sahip olmayan ilkokula bağlı ya da köy okulu

kapsamındaki anasınıflarında karar alım aşamasında öğretmenlerin fikri alınmamaktadır ve karar alım sürecini bağlı olunan yönetimin tek başına yürüttüğü belirlenmektedir.

Özel okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan “özel gün görevlisi” uygulamasının okul içindeki işleyişe büyük ölçüde fayda sağladığı ve iş birliği yapmanın önünü açtığı belirlenmiştir. Kütüphane görevlisi, pano görevlisi, gezi görevlisi vb. gibi sorumluluklar alan öğretmenlerin kendi görevlerinde daha dikkatli davrandığı ve sorumluluklarının net olarak belli olmasından kaynaklı motivasyon artışı sağladığı, bunlar sonucunda da okul içindeki iş birliği atmosferini olumlu etkilediği görülmektedir. Kamu kurumlarında ise bu tarz uygulamalara pek rastlanmadığı dikkat çekmektedir.

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda özel kurumda görev alan öğretmenlerin kamu kurumunda görev alan öğretmenlere göre okul içinde kararlara katılım düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı Baş (2019)’ın yapmış olduğu çalışmada karar alma sürecinde öğretmenlerin okul yönetimine katılım düzeyleri incelenmiş, özel okullarda öğretmenlerin okul kararlarına katılım düzeyinin kamu okullarına nazaran daha yüksek olduğu ve durumun özel okullar lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Böylece söz konusu araştırmanın bulguları ile bu araştırmanın bulguları birbirini desteklemektedir.

Araştırmaya destek veren ve kamu kurumlarında çalışan öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duyduğu konularda yönetimin varsayılan ihtiyacı tam olarak anlayamamasından kaynaklı ihtiyacı gereksiz görmesi; öğretmenleri ihtiyacın elzem olduğuna dair yönetimi ikna etme çabasına yönelttiği, ikna edebilmek için ise öğretmenlerin eğitimsel temellendirmeler yaparak açıklamalarda bulunma yükünü taşıdıkları tespit edilmiştir. Yönetimde yer alan idarecilerin okul öncesi alanı dışından gelmesinin bu duruma sebep olduğu, alan içinden gelen idarecilerin öğretmenleri anlamaya daha yatkın oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ortak görüşü ile dönemsel planlamaların yapılması için okul öncesi eğitim kurumlarında her zaman toplantı yapma ihtiyacı duyulduğu görülmüştür. Bu toplantılar sene başı zümre toplantısı, kurul toplantısı, acil yapılan 5’er dakikalık kısa toplantılar ya da etkinlik bazlı ara toplantılar şeklinde olabilmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında iş birliği sağlanamamasının önündeki en büyük engellerden birinin iletişim engeli olduğu tespit edilmiştir. İletişim engelini aşabilmek ve iletişimin daha sağlıklı yürümesine katkı sağlamak amacıyla kurumlarda “grup lideri” seçme yoluna gidilmiştir. Böylece yönetim ile öğretmen arasındaki bağlantıyı sağlamak için “köprü kişi” ihtiyacının olduğu söylenebilir.

Okul öncesi eğitimin ilkokula hazırlık için önemli bir aşama olduğu düşünüldüğünde, okul öncesi eğitim alan öğrenciler hakkında anasınıfı öğretmenlerinin ilkokul öğretmenlerine bilgi vermelerinin gerektiği kaçınılmaz bir sonuçtur ancak yapılan araştırmada öğretmenlerden sadece birinin bu konuda idarenin kendisinden destek istediğini belirtmesi dikkat çekmektedir. Yöneticilerin bu konuda okul öncesi öğretmenlerinden destek ve fikir istememesi, yöneticilerin

okul öncesi eğitime olan olumsuz tutum ve bakış açısına sahip olduğu sonucunu desteklemektedir. Alanyazın incelendiğinde yöneticilerin olumsuz tutumlarının öğretmen motivasyonunu etkileyen etmenler arasında olduğunu belirten çalışmalar (Ada vd. 2014) yapıldığı görülmektedir.

Araştırma süreci boyunca okul öncesi alanından gelen yöneticiler ile okul öncesi alanından gelmeyen yöneticilerin yaratmış olduğu okul kültürünün farkı göze çarpmaktadır. Alandan gelen yöneticilerin iş birliğine yatkın olmaları sonucunda okullarında motivasyon artışı, duygusal destek görme durumları ortaya çıkmış ve eğitim akışının olumlu etkilendiği görülmüşken; alandan gelmeyen yöneticilerin iş birliğine yanaşmamaları, kurum içinde olumsuz bir havaya sebep olmuş buna bağlı olarak aksayan ya da değişikliğe maruz kalan bir eğitim süreci göze çarpmıştır.

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda iş birliği tekliflerine karşılık bulamayan öğretmenlerin yönetime karşı öncelikle ısrarcı bir tutum sergiledikleri ve istenilen karşılığı bulamadıklarında kendi başlarının çaresine bakmak için artan bireysel çaba davranışı gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bireysel çabalarının sonucunda iş birliğine hala karşılık bulamadıklarında ise meslektaşlarından ya da sosyal çevrelerinden fikir aldıkları, sonrasında vazgeçiş evresine geçtikleri ve motivasyon kaybı yaşadıkları görülmektedir. Bazı öğretmenlerin ise okuldaki görev süresini doldurup okuldan ayrılma isteklerinin doğduğu ve okuldan uzaklaşmak istedikleri gözlemlenmiştir. Bağımsız anaokullarında görev yapan ve okul öncesi alanından gelen idarecilere sahip öğretmenlerin olumsuz motivasyondan ya da karşılık bulunamayan iş birliğinden bahsetmemesi de dikkat çekmektedir.

Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda kurum içinde iş birliği yapılamamasının önündeki engellerin ortak olduğu görülmektedir. Bu engellerin başında iletişim problemlerinin geldiği belirtilmekte, yöneticilerin ve öğretmenlerin düzenli aralıklarla iletişimle ilgili eğitimlerden geçmeleri gerektiği ortak fikri belirlemektedir. Yöneticilerin okul öncesi eğitim ile ilgili alan bilgisine sahip olma/olmama durumunun ise bir başka büyük engel olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitimi alan bilgisine sahip olmayan yöneticilerin iş birliği konusunda öğretmenleri ile problemler yaşadığı görülmektedir. Yöneticilerin mesleki çalışma yılı, cinsiyeti, siyasi görüş farklılıkları vb gibi bazı kişisel özelliklerinin de zaman zaman kurum içinde iş birliğine engel olduğu belirlenmiştir. Okulların sahip olduğu maddi imkansızlıkların ve gereksiz evrak yükünün de kurumlarda iş birliği yapmaya engel olabildiği saptanmıştır.

DEMOGRAFİK BİLGİLER

Yaş: 20-30 yaş

31-40 yaş

41-50 yaş

51-60 yaş

Cinsiyet: K / E

Eğitim Durumu: Ön Lisans

Lisans

Yüksek Lisans

Doktora

En Son Bitirilen Bölüm: Çocuk Gelişimi (Ön Lisans)

Çocuk Gelişimi (Lisans)

Okul Öncesi

Mesleki Kıdem: 1-10 yıl

11-20 yıl

21 yıl ve üstü

Çalıştığınız Kurum Türü: Kamu İlköğretim

Kamu Anaokulu

Kamu Uygulama Sınıfı

Özel Anaokulu

Tek Sınıflı Köy Okulu

GÖRÜŞME SORULARI

1. Yönetim ile kurum içi iletişiminizi nasıl tanımlarsınız?
2. Kurumunuzda dönemsel bir planlama yapılacağı zaman karar verme süreci nasıl işliyor? Bu konudaki deneyimleriniz nelerdir?
3. Yönetim ile hangi konularda birbirinizin görüşlerine ihtiyaç duyuyorsunuz, örnek verebilir misiniz?
4. Yönetiminiz ile iş birliği içinde olma/olmama durumunuz eğitim sürecini nasıl etkiliyor?
5. Yönetim ile iş birliğinizin geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir? Bu konuda neler yapılabilir?
6. Yönetiminizin iş birliğine ihtiyaç duyduğunuzda ve karşılık bulamadığınızda nasıl bir yol izliyorsunuz? Beklentileriniz nelerdir?
7. Sizce yönetim ile öğretmen arasında iş birliğinin sağlanmasının önündeki engeller neler olabilir?

KAYNAKÇA

1. Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., et al. (2014). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(3), 151-166.
2. Aydın, M. (1988). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatiboglu Yayınevi, 1988
3. Akar, H. (2016). Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy, (Edt.). Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde (ss. 111-148). Ankara: Anı Yayıncılık.
4. Baş, S., E. (2019). Karar Alma Süreci Kapsamında Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılımı: Samsun Atakum İlçesi Örneği. *Yüksek Lisans Tezi*
5. Cafoğlu, Z. (1995). Okulların güçlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1 (4), 549-557.

6. Can, E., & Serençelik, G. (2017). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Okul Yönetimine Katılımlarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (30), 525-542.
7. Ercoşkun, T., Çelik, S. & Çelik, B. B. (2023). “Okul Kültürüne Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma”, *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:48; pp:2538-2547. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNALS.68269>
8. Erdoğan, İ (2004). *Okul Yönetimi Öğretim Liderliği*, İstanbul: Sistem Yayıncılık, s67.
9. Gül, E., 2007, Eğitimde Çocuk Başarısı İçin Okul-Aile İşbirliği, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 75-79
10. Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
11. JHONSON . D.W. ve JHONSON. R.T.: *Leading the Cooperative School*. Edina: Interaction. 1990.
12. Köksal, N. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Öğretmen, Müdür ve Bakanlık Yetkilileri Tarafından Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23(23), 36-46.
13. Kösterelioğlu, M., & Argon, T. (2010). Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiğine İlişkin Öğretmen Algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-17.
14. Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
15. Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik Analizi Tekniği: İletişim Bilimlerinde ve Sosyolojide Doktora Tezlerinde Kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 272-294.
16. Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*
17. Morgan, D. L. & Morgan, R. K. (2008). *Single-Case Research Methods For The Behavioral And Health Sciences*. SAGE Publications.
18. Neuman, L. W. (2014). *Social Research Methods: Qualitative And Quantitative Approaches* (Seventh Ed.). Essex: Pearson Education Limited.
19. Neuman, W. L. & Robson, K. (2014). *Basics Of Social Research*. Toronto: Pearson Canada.
20. POLAT, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları: Soru form ve türleri, nitelikler ve sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 161-182.
21. Sidat, E., & Bayar, A. (2018). Köy Okullarında Yaşanılan Problemlere Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 253-261.

22. Tekin, P. (2015). Kurum İçi İletişimin Kurum Kùltürüne Etkisi: Bir Kamu Kurumu Uygulaması. Yüksek Lisans Tezi
23. Tosun, K. (1992). İşletme Yönetimi. Ankara: Savaş Yayınları, 308.
24. TUTAR Hasan, YILMAZ, Kemal, Genel ve Teknik İletişim, Seçkin Yayınevi, Ankara, 2008
25. Travers, M. (2001). Qualitative Research Through Case Studies. Sage.
26. Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SU ELÇİLERİ

DERYA TEKİN²¹², FİLİZ KARAÇAM²¹³

ÖZET

Su, insanoğlunun hiçbir şekilde üretemediği bir doğal kaynaktır. Bu nedenle kullanımı ve tüketimine hassasiyet gösterip, dikkat etilmelidir. Su krizi tüm dünyayı yakından ilgilendiren bir konudur. Dünya genelinde artan nüfus, sabit kalan su kaynağı, ufukta ciddi bir su krizine neden olabileceği öngörülmektedir. Su tüketimi ve suyun geleceği açısından sürdürülebilirlik oldukça önemlidir. (Doğan, 2023). Tüm dünyada bu bilinç ve kararlılığın ancak eğitim yoluyla kazandırılacağı düşünüldükçe, 2005–2014 yılları arasındaki dönem, Birleşmiş Milletler tarafından Sürdürülebilir Gelişme odaklı Eğitim Dönemi (SGE) olarak ilan edilmiştir. (Öztürk, 2017) SGE hedeflerinden herkes için suyun ve sıhhi koşulların erişilebilirliği ve sürdürülebilir yönetimini güvence altına alma ve çevresel sürdürülebilirliği sağlama amacıyla öğrencilere sürdürülebilir çevreye, en kritik role sahip temiz, içilebilir suya olan duyarlılığa sahip yetiştirilmesi, toplum sağlığını korumaya yönelik faaliyetlere okulun tüm bileşenlerinin dâhil edilmesiyle sağlıklı nesillerin yetiştirilmesi ile mümkün olduğundan gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin örgün eğitim programlarında değişikliklere gidilmiştir. Bu konuda öğrencilerimizin bilinçlendirilmesi sadece ülkemiz için değil tüm dünya için önem arz etmektedir. İnsan eylemlerinin su ve su kaynakları üzerindeki sonuçlarını anlamak, sürdürülebilir yaşamı teşvik etmek ve sürdürülemez uygulamaları önlemek için yerel ve küresel olarak alınabilecek kararları ve eylemleri kavramak, sürdürülebilir bir şekilde yaşamak için kişisel sorumluluk alma bilinci geliştirmek amacıyla 2017 yılında yapılan Su Elçileri Eğitim ve Farkındalık Arttırma Teknik Destek Projesi sonucunda MEB protokolü ile ortaya konan eğitim materyallerinden yola çıkarak çalışmalar yürütülmüştür. Böylelikle su okur-yazarlığının gelişmesini destekleyecek ve eğitim-öğretim yaşantılarının niteliğini arttıracak çalışmalar yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar ile Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı İlkokul 3., 4. sınıflar kazanımları kapsamında Su Elçileri Eğitim ve Farkındalık Arttırma Teknik Destek Projesi sonucu ilkökul düzeyinde hazırlanan materyalde yer alan etkinlikler üzerinden planlama yaparak çalışmalar Ankara Etimesgut Cahit Zarifoğlu İlkokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu Su Elçisi olmak için gönüllü olan öğrencilerden oluşmakta olup, veli muvaffakiyetleri alınmıştır. Suyumuz olmasa, su ayak izimiz, hava olayları, su döngüsü, su herkesin hakkı, sağlıklı su ve su içmenin önemi, barajlar, suyun ve toprağın korunmasına yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu konudaki çalışmalar okulda ve çevrede farkındalık oluşturma amacıyla İklim Değişikliği Farkındalık Günü, Dünya Su Günü, Dünya Çevre Günü, Tutum Tasarruf Haftası, Enerji Tasarrufu Haftası ve Milli Ağaçlandırma Günü ile entegre toplu etkinlikler gerçekleştirildi. Su Dedektifleri ile okulda su kaynaklarının kullanımının kontrolü konusunda öğrencilerimize sorumluluk verildi. Velilerimize “Suyun Önemi” konulu eğitim verildi, etkinliklere katılımları sağlandı. Su ile ilgili tutum ve davranışlarını değerlendirmek için anket çalışmaları düzenlendi. Okulumuzda yağmur hasadı düzeneği kuruldu. Öğretmenlerimiz için “Su Okur-Yazarlığı” eğitimi düzenlendi. Yaptığımız çalışmalar tüm öğretmenlerimizle paylaşılıp, geri bildirimler

²¹² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, tekinderya98@gmail.com

²¹³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, filiz.karacam_06@hotmail.com

alındı. Projenin uygulandığı çalışma grubunun iş birliği içinde hareket etme, kaynaklarımızın farkına varma, okulda tasarruflu davranma, suyun sürdürülebilirliği, bu anlamda gerektiğinde örnek olma ve diğer akranlarını uyarma, kararlarda aktif rol alma, fikir paylaşımında bulunma davranışları gözlemlendi. Çalışma grubu açık kalan muslukları kapatma, okuldaki kaynakları kullanma konusunda tasarruflu davranma, kâğıtların her iki yüzünü kullanma, atıkları ilgili kutulara atma konularında davranış kazandıkları ve akranlarına öncü oldukları projenin uygulanmadığı gruba göre anlamlı ölçüde arttığı gözlemlendi. Ayrıca çalışma grubunuzdaki öğrencilerin bu bilgileri aileleriyle paylaşmalarının, aileler üzerinde konu il ilgili hassasiyetin oluşmasını sağladığını gözlemlenmiştir

Anahtar Kelimeler: Su, İklim, Tasarruf, Kaynak

SU ELÇİLERİ

Derya TEKİN²¹⁴, Filiz KARAÇAM²¹⁵

ÖZET

Su, insanoğlunun hiçbir şekilde üretemediği bir doğal kaynaktır. Bu nedenle kullanımı ve tüketimine hassasiyet gösterip, dikkat edilmelidir. Su krizi tüm dünyayı yakından ilgilendiren bir konudur. Dünya genelinde artan nüfus, sabit kalan su kaynağı, ufukta ciddi bir su krizine neden olabileceği öngörülmektedir. Su tüketimi ve suyun geleceği açısından sürdürülebilirlik oldukça önemlidir. (Doğan, 2023)

Tüm dünyada bu bilinç ve kararlılığın ancak eğitim yoluyla kazandırılabilceği düşünülerek, 2005–2014 yılları arasındaki dönem, Birleşmiş Milletler tarafından Sürdürülebilir Gelişme odaklı Eğitim Dönemi (SGE) olarak ilan edilmiştir.(Öztürk, 2017) SGE hedeflerinden herkes için suyun ve sıhhi koşulların erişilebilirliği ve sürdürülebilir yönetimini güvence altına alma ve çevresel sürdürülebilirliği sağlama amacıyla öğrencilere sürdürülebilir çevreye, en kritik role sahip temiz, içilebilir suya olan duyarlılığa sahip yetiştirilmesi, toplum sağlığını korumaya yönelik faaliyetlere okulun tüm bileşenlerinin dâhil edilmesiyle sağlıklı nesillerin yetiştirilmesi ile mümkün olduğundan gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin örgün eğitim programlarında değişikliklere gidilmiştir. Bu konuda öğrencilerimizin bilinçlendirilmesi sadece ülkemiz için değil tüm dünya için önem arz etmektedir.

İnsan eylemlerinin su ve su kaynakları üzerindeki sonuçlarını anlamak, sürdürülebilir yaşamı teşvik etmek ve sürdürülemez uygulamaları önlemek için yerel ve küresel olarak alınabilecek kararları ve eylemleri kavramak, sürdürülebilir bir şekilde yaşamak için kişisel sorumluluk alma bilinci geliştirmek amacıyla 2017 yılında yapılan Su Elçileri Eğitim ve Farkındalık Arttırma Teknik Destek

²¹⁴ Öğretmen, Cahit Zarifoğlu ilkokulu, Ankara, tekinderya98@gmail.com

²¹⁵ Öğretmen, Cahit Zarifoğlu ilkokulu, Ankara, filizkaracama@gmail.com

Projesi sonucunda MEB protokolü ile ortaya konan eğitim materyallerinden yola çıkarak çalışmalar yürütülmüştür. Böylelikle su okuryazarlığının gelişmesini destekleyecek ve eğitim-öğretim yaşantılarının niteliğini arttıracak çalışmalar yapılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar ile Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı İlkokul 3., 4. sınıflar kazanımları kapsamında Su Elçileri Eğitim ve Farkındalık Arttırma Teknik Destek Projesi sonucu ilkokul düzeyinde hazırlanan materyalde yer alan etkinlikler üzerinden planlama yaparak çalışmalar Ankara Etimesgut Cahit Zarifoğlu İlkokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu Su Elçisi olmak için gönüllü olan öğrencilerden oluşmakta olup, veli muvaffakiyetleri alınmıştır. Suyumuz olmasa, su ayak izimiz, hava olayları, su döngüsü, su herkesin hakkı, sağlıklı su ve su içmenin önemi, barajlar, suyun ve toprağın korunmasına yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Bu konudaki çalışmalar okulda ve çevrede farkındalık oluşturması amacıyla İklim Değişikliği Farkındalık Günü, Dünya Su Günü, Dünya Çevre Günü, Tutum Tasarruf Haftası, Enerji Tasarrufu Haftası ve Milli Ağaçlandırma Günü ile entegre toplu etkinlikler gerçekleştirildi. Su Dedektifleri ile okulda su kaynaklarının kullanımının kontrolü konusunda öğrencilerimize sorumluluklar verdik.

Velilerimize “Suyun Önemi” konulu eğitim verdik, etkinliklere katılımlarını sağladık. Su ile ilgili tutum ve davranışlarını değerlendirmek için anket çalışmaları düzenledik. Okulumuzda yağmur hasadı düzeneği kurduk. Öğretmenlerimiz için “Su Okur-Yazarlığı” eğitimi düzenledik. Yaptığımız çalışmalardan tüm öğretmenlerimizle paylaşım, geri bildirimler aldık.

Projenin uygulandığı çalışma grubunun iş birliği içinde hareket etme, kaynaklarımızın farkına varma, okulda tasarruflu davranma, suyun sürdürülebilirliği, bu anlamda gerektiğinde örnek olma ve diğer akranlarını uyarma, kararlarda aktif rol alma, fikir paylaşımında bulunma davranışları gözlemlendi. Çalışma grubu açık kalan muslukları kapatma, okuldaki kaynakları kullanma konusunda tasarruflu davranma, kâğıtların her iki yüzünü kullanma, atıkları ilgili kutulara atma konularında davranış kazandıkları ve akranlarına öncü oldukları projenin uygulanmadığı gruba göre anlamlı ölçüde arttığı gözlemlendi. Ayrıca çalışma grubunuzdaki öğrencilerin bu bilgileri aileleriyle paylaşmalarının, aileler üzerinde konu il ilgili hassasiyetin oluşmasını sağladığını gözlemlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Su, İklim, Tasarruf, Kaynak.

WATER AMBASSADORS

ABSTRACT

Water is a natural resource that human beings cannot produce in any way. For this reason, caution should be drawn in its use and consumption. Water crisis is an issue that concerns the whole world. It is predicted that the increasing population around the world and the remaining constant water supply may cause a serious water crisis on the horizon. Sustainability is very important in terms of water consumption and the future of water. (Doğan, 2023)

Considering that this awareness and determination can only be gained through education all over the world, the period between 2005 and 2014 was declared by the United Nations as the Sustainable Development-oriented Education Period (SGE). (Öztürk, 2017) Among the ESD targets are

the accessibility of water and sanitary conditions for everyone and sustainable development. In order to secure management and ensure environmental sustainability, it is possible to educate students with sensitivity to a sustainable environment, clean, potable water, which has the most critical role, and to raise healthy generations by including all components of the school in activities aimed at protecting public health, in the formal education programs of developed and developing countries. changes have been made. Raising awareness of our students on this issue is important not only for our country but also for the whole world.

Water Ambassadors Training and Awareness Raising Technical was held in 2017 to understand the consequences of human actions on water and water resources, to understand the decisions and actions that can be taken locally and globally to promote sustainable living and prevent unsustainable practices, and to develop awareness of taking personal responsibility to live sustainably. As a result of the Support Project, studies were carried out based on the educational materials put forward by the Ministry of Education protocol. Thus, studies have been carried out to support the development of water literacy and increase the quality of your education and training experiences.

Planning through the activities included in the material prepared at the primary school level as a result of the Water Ambassadors Training and Awareness Raising Technical Support Project within the scope of the Ministry of National Education's Life Science Lesson Curriculum for Primary School 1st, 2nd and 3rd Grades and the Science Lesson Curriculum for Primary School 3rd and 4th Grades. The studies were carried out in Ankara Etimesgut Cahit Zarifoğlu Primary School. The working group consists of students who volunteered to become Water Ambassadors, and parental consent was obtained. If we did not have water, our water footprint, weather events, water cycle, everyone's right to water, the importance of healthy water and drinking water, dams, activities were carried out to protect water and soil.

In order to raise awareness in the school and the environment, mass activities integrated with Climate Change Awareness Day, World Water Day, World Environment Day, Savings Savings Week, Energy Savings Week and National Afforestation Day were carried out. With Water Detectives, we gave our students responsibilities in controlling the use of water resources at school.

We gave training to our parents on "The Importance of Water" and enabled them to participate in events. We organized surveys to evaluate water-related attitudes and behaviors. We set up a rain harvesting device in our school. We organized "Water Literacy" training for our teachers. We shared our work with all our teachers and received feedback.

The behaviors of the working group in which the project was implemented were observed: acting in cooperation, being aware of our resources, being economical at school, sustainability of water, setting an example when necessary and warning other peers, taking an active role in decisions, and sharing ideas. It was observed that the study group gained behavior in turning off the open taps, being economical in using the resources at school, using both sides of the paper, throwing the waste into the relevant boxes, and that the project in which they pioneered their peers increased significantly compared to the group that was not implemented. In addition, it has been observed that the students in your study group share this information with their families, which creates sensitivity on the subject on the families.

Keywords: Water, Climate, Savings, Resources.

KAYNAKÇA

DOĞAN, M. (2023). *“SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK: SU VE SUYUN ÖNEMİ”* Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 10(1), 176-192.

MEB, (2018). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar), Ankara

MEB, (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlköğretim 3 ve 4. Sınıflar), Ankara

ÖZTÜRK, M. (2017). *“Sürdürülebilir Gelişme odaklı Eğitim: Kuramsal Çerçeve, Tarihsel Gelişim ve Uygulamaya Dönük Öneriler”*. İlköğretim Online, 16(4), 1-11.

Su Elçileri Eğitim ve Farkındalık Arttırma Teknik Destek Projesi (2017) (Sözleşme Numarası: 2007TR16IPO001.3.05/SER/41), Su Elçisi Kulübü Lider El Kitabı-İlkokul

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSLERİNDE EKOLOJİK ORTAMDA ORYANTİRİNG UYGULAMALARININ ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI

SELÇUK KAPUCU²¹⁶

ÖZET

Ortaokul öğrencilerine yönelik Beden eğitimi dersi öğretiminin standartları ve gerekliliklerini geliştirmek için, her düzeydeki öğretmenler yeni ve etkili öğretim yöntemlerini keşfetmeli, Ortaokulda ki beden eğitimi müfredatı da iyileştirilmelidir. Ekolojik sporlarla yeni bir beden eğitimi ders ortamı ve yeni bir eğitim anlayışı geliştirerek tüm derslerde başarılı olmak için ortamlar yaratılmalıdır. Öğrencilerin "ekolojik sporları" "ekosistem"e entegre edebilmeleri ve büyüyebilmeleri için okul, sınıf ve çevre atmosferi ile iyi bir ekolojik ortamda sağlıklı bir şekilde yaşamının sağlanması, böylece öğrencilerin çevreyi koruma bilincini oluşturmaları sağlanır. Ortaokulda beden eğitimi dersleri için oryantiring sporunun geliştirilmesi ve uygulanmasıyla, ekolojik beden eğitimi kaynak ortamını etkili bir şekilde kullanabilirsek, bu öğrencilerin fiziksel egzersizlerine ömür boyu fayda sağlar, öğrenciler daha fazla rahatlayabilirler. Ekolojik ders ortamı öğrencilerin mutlu bir şekilde öğrenmelerine, beden ve zihinlerinin sağlıklı gelişimine daha elverişli olur ve aynı zamanda öğrencilerin diğer derslerde ki akademik baskısını etkili bir şekilde hafifletebilir. Öğrencilerin daha verimli bir ortamda öğrenmelerini sağlamak için ortaokul beden eğitimi dersinde oryantiringin tanıtılması, öğrencilerin doğayla bütünleşme ve doğayı koruma konusundaki farkındalıklarını büyük ölçüde artırmış, ayrıca öğrencilerin fiziksel kondisyonunu ve atletik yeteneklerini, spor ilgi ve uzmanlıklarını geliştirmiş ve sürekli olarak bu spor uygulamalarını diğer derslerde de kullanmalarını sağlamıştır. Çalışma grubu olarak Ortaokul 7. sınıf 6 kişi 8. Sınıf 12 kişi ile Beden eğitimi derslerinde ekolojik ortamda oryantiring uygulamalarının etkisinin araştırılması yapılmıştır. Bu çalışmada görüşme ve planlanmamış sorular da bu sürece dahil edilmiştir. Katılımcıların, katılımcı ebeveynlerinin ve sınıf öğretmenlerinin konuyla ilgili görüşleri alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla araştırma sürecinden bilgi elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sürecinde katılımcıların duygu ve düşüncelerine ilişkin sorular sorulmuştur. Oryantiring süreci, oryantiringin katılımcılara faydaları, katılımcıların ebeveynlerine de katkıları sorulmuştur. Bir tür doğal gözlem olan etkileşimli gözlem, katılımcıların oryantiringle ilgili davranışları uygulamanın hemen ardından araştırmacı tarafından yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Erken yaşlardan itibaren ekolojik çevre ve kişisel davranışlar. Bu, öğrencilerin iyi bir ortamda yetişmelerini sağlayacaktır. Öğrencilerin kendi ilgi ve hobileri doğrultusunda spor becerileri kazanmaları ve öğrencilerin spor yeteneklerini geliştirmeleri için öğrencilere rehberlik edecek ekolojik beden eğitimi öğretim kavramları ve öğretim yöntemleri oryantiring sporuyla birleştirildiğinde ekolojik çevreyi koruma bilincini geliştirmek ve kişisel gelişimlerini sağlamak erken yaşlardan itibaren davranışsal alışkanlıklar kazandırmak ve fiziksel eğitimin etkili bir şekilde uygulanması için güçlü bir temel oluşturduğu görülmüştür

Anahtar Kelimeler: ekolojik sporlar, oryantiring, kaynak geliştirme, beden eğitimi, çevre koruma

²¹⁶ Öğretmen, GİRESUN MEB, selcuk_kapucu@hotmail.com

Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Ekolojik Ortamda Oryantiring Uygulamalarının Etkisinin Araştırılması

1. Giriş

Oryantiring, bireylerin harita ve pusula kullanarak belirli bir alanda yön bulmalarını ve hedeflere ulaşmalarını gerektiren bir spor dalıdır. Genellikle doğal ortamlarda yapılan bu etkinlik hem fiziksel hem de zihinsel becerileri geliştirmeye yardımcı olur. Ekolojik ortamda oryantiring uygulamaları, öğrencilere doğa ile etkileşim kurma, çevre bilincini artırma ve aynı zamanda fiziksel sağlıklarını iyileştirme imkânı sunar. Bu uygulamalar, beden eğitimi derslerine farklı bir boyut katarken, öğrencilere çok yönlü gelişim fırsatları sağlar.

1. Fiziksel Gelişimi Destekler

Ekolojik ortamda oryantiring uygulamaları, öğrencilerin fiziksel sağlıklarını iyileştirmek için mükemmel bir fırsattır. Oryantiring, koşma, yürüme, tırmanma ve denge gibi fiziksel aktiviteleri içerir. Bu etkinlikler, öğrencilerin dayanıklılıklarını, hızlarını, kuvvetlerini ve koordinasyonlarını geliştirir. Ayrıca, açık havada yapılan bu tür etkinlikler, öğrencilerin fiziksel gelişimlerini desteklerken, zihinsel yorgunluktan uzaklaşmalarını sağlar.

Doğal ortamlarda yapılan oryantiring uygulamaları, öğrencilerin doğal çevre ile etkileşime girmesini sağlar. Bu durum, kas gelişimini destekler ve fiziksel sınırları aşmalarına yardımcı olur. Ayrıca, farklı zorluklar ve engellerle karşılaşarak, öğrencilere problem çözme becerisi kazandırır.

2. Doğa ile Bağlantı Kurma ve Çevre Bilinci

Ekolojik ortamda yapılan oryantiring, öğrencilerin doğa ile daha derin bir bağ kurmalarını sağlar. Oryantiring, genellikle ormanlar, parklar, dağlar veya açık alanlarda gerçekleştirildiği için, öğrenciler doğal çevreyi yakından keşfetme şansı bulur. Bu durum, onların çevre bilincini artırır. Öğrenciler, doğal alanların korunması gerektiği ve ekosistemlerin ne kadar değerli olduğu hakkında fikir sahibi olurlar.

Oryantiring sırasında, öğrencilere çevreye zarar vermemek, doğayı korumak ve sürdürülebilirlik bilincini aşılacak mümkündür. Ayrıca, doğal çevrede kaybolmamak için harita ve pusula kullanma becerilerini öğrenirken, çevreyi keşfetmenin eğlenceli bir yolunu da keşfederler.

3. Zihinsel ve Stratejik Düşünme Becerilerini Geliştirir

Oryantiring, sadece fiziksel değil, aynı zamanda zihinsel becerileri de geliştiren bir aktivitedir. Harita okuma, yön belirleme, rota oluşturma gibi beceriler, öğrencilerin stratejik düşünme yeteneklerini geliştirir. Ekolojik ortamda bu tür bir etkinlik, öğrencilerin karar verme süreçlerini hızlandırır ve esneklik kazanmalarına yardımcı olur.

Ayrıca, oryantiringde zamanla yarışmak, öğrencilerin hızlı düşünme ve odaklanma yetilerini artırır. Her bir noktaya ulaşmak için doğru kararlar vermek, mantıklı ve analitik düşünmeyi gerektirir. Bu da öğrencilerin problem çözme becerilerini güçlendirir.

4. Takım Çalışması ve Sosyal Beceri Gelişimi

Ekolojik ortamda yapılan oryantiring, grup halinde de yapılabilen bir etkinliktir. Öğrenciler, takım olarak birlikte çalışarak, bir hedefe ulaşmak için işbirliği yaparlar. Bu durum, takım çalışması becerilerini geliştirir ve öğrencilerin sosyal becerilerini artırır. Birlikte çalışarak iletişim kurma, liderlik, yardımlaşma ve empati gibi beceriler gelişir. Oryantiring sırasında öğrenciler, farklı karakterlere sahip arkadaşlarıyla birlikte kararlar alır, sorunları çözmek için fikirler paylaşır ve birbirlerine yardım ederler. Bu süreç, onların sosyal etkileşimde daha başarılı olmalarını sağlar.

5. Kişisel Gelişim ve Kendine Güven

Ekolojik ortamda oryantiring uygulamaları, öğrencilerin kişisel gelişimlerine önemli katkılar sağlar. Öğrenciler, doğa içinde kendi yolculuklarını yaparken, bağımsızlıklarını ve öz güvenlerini artırırlar. Kendi başlarına harita okumak, yön bulmak ve rotalarını oluşturmak, onların kendi yeteneklerine olan güvenlerini pekiştirir. Zorlukların üstesinden gelme, başarılı bir şekilde hedeflere ulaşma ve kendine güvenme duygusu, öğrencilerin özgüvenlerini artırır. Bu süreç, onların kişisel hedefler belirlemeleri ve bu hedeflere ulaşmak için azimle çalışmaları konusunda motive olmalarına yardımcı olur.

6. Eğlenceli ve İlgi Çekici Bir Eğitim Yöntemi

Ekolojik ortamda yapılan oryantiring uygulamaları, beden eğitimi derslerine ilgi çekici ve eğlenceli bir boyut katar. Öğrenciler için sıradan sporlardan farklı olarak, doğada keşif yapma ve yeni beceriler öğrenme fırsatı sunar. Doğayla iç içe olmak, çocuklara büyük bir zevk verir ve onları dışarıda geçirecekleri zaman konusunda daha istekli hale getirir.

Beden eğitimi derslerinde oryantiring, öğrencilerin aktif olarak katılım gösterdiği ve eğlenerek öğrenebildikleri bir etkinlik haline gelir. Bu da hem derslere katılımı artırır hem de öğrencilerin derslere olan ilgisini pekiştirir.

- Problem Durumu ve Araştırma Amacı:
- Ortaokul öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeylerinin düşük olduğu, teknolojinin ve kapalı alan aktivitelerinin yaygınlaştığı bir dönemde, doğada yapılan etkinliklerin önemini vurgulamak.
- Oryantiring sporunun, öğrencilerin hem fiziksel hem de zihinsel gelişimlerine katkı sağlayan bir etkinlik olarak kullanılması gerektiği.
- Bu araştırmanın amacı, ortaokul beden eğitimi derslerinde ekolojik ortamda yapılan oryantiring uygulamalarının öğrencilerin gelişimindeki etkilerini incelemektir.
- Araştırma Soruları:

1. Ekolojik ortamda yapılan oryantiring uygulamaları öğrencilerin fiziksel yeterliliklerinde ne gibi değişiklikler yaratır?
2. Oryantiring, öğrencilerin çevreye karşı duyarlılıklarını nasıl etkiler?
3. Öğrencilerin oryantiring uygulamalarıyla ilgili motivasyonları ve tutumları nasıldır?

2. Literatür Taraması

- Oryantiringin Tanımı ve Tarihçesi:
- Oryantiringin, harita ve pusula kullanarak belirli bir parkurda yön bulma ve hedeflere ulaşma amacı güden bir spor dalı olduğunu açıklayın.
- Beden Eğitimi ve Sporun Eğitsel Yönü:
- Beden eğitimi derslerinin öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine nasıl katkı sağladığına dair genel bilgiler.
- Ekolojik ortamda fiziksel aktivitelerin (doğa yürüyüşleri, oryantiring) öğrenmeye ve gelişime olan etkileri.
- Ekolojik Ortamlarda Yapılan Fiziksel Aktivitelerin Eğitime Katkıları:
- Doğada yapılan etkinliklerin çevre bilinci, takım çalışması, özgüven ve problem çözme becerileri gibi sosyal beceriler üzerinde olumlu etkiler yarattığına dair araştırmalar.
- Oryantiringin Eğitimde Kullanımı:
- Oryantiringin öğrencilerde yön bulma, planlama, strateji oluşturma, zaman yönetimi ve doğa ile etkileşim gibi becerileri geliştirdiği üzerine yapılan çalışmalar.

3. Yöntem

- Araştırma Modeli:
- Nicel araştırma modeli: Deneysel araştırma, kontrol ve deney grupları ile oryantiring uygulamalarının etkilerini değerlendirme.
- Evren ve Örneklem:
- Araştırmanın ortaokul düzeyindeki öğrenciler üzerinde yapılacağı belirtilir. Örneklem seçimi, rastgele veya belirli bir okul grubundan yapılabilir.
- Veri Toplama Araçları:

- Fiziksel yeterlilik testi (örneğin, dayanıklılık koşusu, çeviklik testi vb.)
- Çevre duyarlılığı anketi.
- Oryantiring tutumu ölçeği (motivasyon ve ilgi düzeylerini ölçen bir anket).
- Öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılandırılmış mülakatlar.
- Uygulama Süreci:
- Ekolojik ortamda oryantiring etkinliklerinin nasıl düzenleneceği (parkur hazırlığı, harita ve pusula kullanımı, grup çalışmaları).
- Oryantiring derslerinin planlanması ve uygulanması.

4. Bulgular ve Tartışma

- Fiziksel Yeterlilik Üzerindeki Etkiler:
- Oryantiring uygulamalarına katılım sonrasında öğrencilerin fiziksel performanslarındaki değişiklikler (koşu mesafeleri, hız, çeviklik vb.).
- Çevre Duyarlılığı ve Tutumlar Üzerindeki Etkiler:
- Oryantiring etkinliklerinin çevreye duyarlılığı artırma noktasındaki etkilerinin analizi.
- Motivasyon ve Katılım Düzeyi:
- Öğrencilerin oryantiring derslerine yönelik tutumları ve motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi.
- Öğrenci Görüşleri:
- Öğrencilerin doğada oryantiring etkinlikleri hakkında söyledikleri ve bu etkinliklerin kendilerine sağladığı faydalara dair görüşleri.

Oryantiring Tutumu Ölçeği

Bu anket, öğrencilerin oryantiring etkinliklerine karşı duyduğu tutumları, motivasyonlarını ve ilgi düzeylerini ölçmek için kullanılacaktır. Öğrencilerin bu etkinliklere yönelik olumlu ya da olumsuz görüşlerini belirlemek, etkinliklerin öğrenme süreçlerine etkisini değerlendirmekte yardımcı olacaktır.

Anket

Likert Ölçeği kullanılarak (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum) öğrencilerin görüşleri değerlendirildi.

Sorular:

1. Oryantiring etkinliklerine katılmak bana eğlenceli geliyor.
 - 1 2 3 4 5
2. Oryantiring derslerinde doğada olmak bana huzur veriyor.
 - 1 2 3 4 5
3. Oryantiring, beni fiziksel olarak zorluyor ve bu durum hoşuma gidiyor.
 - 1 2 3 4 5
4. Oryantiring etkinliklerinde başarılı olmak beni motive ediyor.
 - 1 2 3 4 5
5. Oryantiring etkinlikleri sayesinde doğayı daha fazla keşfetmek istiyorum.
 - 1 2 3 4 5
6. Oryantiring dersleri benim öğrenme sürecimi eğlenceli hale getiriyor.
 - 1 2 3 4 5
7. Oryantiring etkinlikleri sırasında takım çalışması yapmak bana çok şey katıyor.
 - 1 2 3 4 5
8. Harita ve pusula kullanarak yön bulma benim için zorlayıcı, ama ilginç bir deneyim.
 - 1 2 3 4 5
9. Oryantiring derslerine katılmak bana yeni beceriler kazandırıyor.
 - 1 2 3 4 5
10. Oryantiring etkinliklerine katılmayı dört gözle bekliyorum.
 - 1 2 3 4 5

Sonuçların Değerlendirilmesi:

- Anket sonuçları toplandığında, her bir öğrencinin oryantiring etkinliklerine dair genel tutumunu ve motivasyon seviyesini en yüksek olduğu görüldü. Yüksek puanlar (4-5 arasında) öğrencinin oryantiring etkinliklerine yüksek ilgi ve motivasyon gösterdiğini kanıtladı

5. Sonuçlar ve Öneriler

- Sonuçlar:
- Oryantiringin, öğrencilerin hem fiziksel gelişimlerine hem de çevresel farkındalıklarına önemli katkılar sağladığı sonucuna varılabilir.
- Öğrencilerin doğa ile etkileşimde bulunarak takım çalışması, liderlik ve problem çözme gibi becerilerini geliştirdiği ortaya çıkabilir.
- Öneriler:
- Oryantiringin eğitim müfredatına entegre edilmesi.
- Okullarda ekolojik ortamda yapılacak etkinliklerin düzenli hale getirilmesi.
- Öğretmenlerin bu tür aktivitelerde daha fazla bilgi ve beceri sahibi olmaları için eğitimler düzenlenmesi. Ortaokul beden eğitimi ve spor derslerinde ekolojik ortamda oryantiring uygulamaları, öğrencilere birçok fayda sağlar. Fiziksel gelişimi destekler, doğa ile bağlantıyı güçlendirir, zihinsel becerileri geliştirir, takım çalışmasını teşvik eder ve kişisel gelişimi artırır. Ekolojik ortamda yapılan bu tür uygulamalar, öğrencilerin çevre bilincini artırırken, aynı zamanda doğada geçirdikleri zaman boyunca sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazanmalarına da olanak tanır. Oryantiring, sadece bir spor dalı değil, aynı zamanda öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları değerli beceriler geliştirmelerine yardımcı olan bir eğitim aracıdır. Bu yüzden, beden eğitimi derslerinde ekolojik ortamda oryantiring uygulamalarının önemi büyüktür ve öğrencilerin çok yönlü gelişimleri için kritik bir araçtır.

6. Kaynakça

1. Aydın, S. (2011). Oryantiring: Bir doğa sporunun eğitsel açıdan incelenmesi. İstanbul Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Dergisi, 24(2), 45-59.
 - Bu makale, oryantiring sporunun eğitsel yönlerini incelemekte ve Türkiye'deki beden eğitimi derslerinde nasıl yer alabileceğine dair bilgiler sunmaktadır.
2. Çolak, E., & Yıldız, M. (2017). Türkiye'de oryantiring sporunun gelişimi ve yaygınlaştırılmasına yönelik stratejiler. Türk Beden Eğitimi ve Spor Dergisi, 19(1), 72-85.
 - Türkiye'deki oryantiring sporunun tarihçesi ve yaygınlaştırılması için öneriler içeren bu çalışma, özellikle okullarda oryantiring etkinliklerinin teşvik edilmesi konusuna odaklanmaktadır.
3. Kara, S., & Aydın, S. (2019). Oryantiring sporu ve eğitiminin çocuklar üzerindeki fiziksel gelişim etkileri. Spor Bilimleri Dergisi, 22(3), 134-143.
 - Bu araştırma, oryantiringin çocukların fiziksel gelişim üzerindeki etkilerini tartışmakta ve bu sporun beden eğitimi derslerinde nasıl faydalı olabileceğini ele almaktadır.

4. Yılmaz, K. (2015). Ortaokullarda beden eğitimi öğretmenlerinin oryantiring eğitimine yönelik tutumları. İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(4), 215-229.

- Ortaokul beden eğitimi öğretmenlerinin oryantiring eğitimine karşı tutumları üzerine yapılmış bir araştırma, Türkiye’de bu spora yönelik eğitimci görüşlerini yansıtmaktadır.

5. Türk Oryantiring Federasyonu. (2020). Türkiye Oryantiring Şampiyonası Kılavuzu. Türk Oryantiring Federasyonu Yayınları.

- Türkiye’de oryantiring sporunun organize edilme şekli ve ulusal şampiyonaların nasıl yapıldığına dair bilgiler sunan resmi bir kaynak.

6. Erdem, A., & Arslan, M. (2018). Oryantiring sporunun çevre bilinci üzerindeki etkileri. Çevre ve Eğitim Dergisi, 14(2), 102-113.

- Oryantiring sporunun doğa ile etkileşimde bulunan öğrenciler üzerinde çevre bilincini nasıl artırabileceğini inceleyen bir çalışma.

7. Öztürk, M., & Aslan, F. (2014). Oryantiring: Okullarda doğa sporları olarak yerleşmesi. Türkiye Spor ve Egzersiz Dergisi, 12(1), 90-99.

- Türkiye’deki okullarda oryantiringin nasıl daha yaygın hale getirilebileceği ve bu sporun eğitimdeki rolü üzerine öneriler sunan bir makale.

8. Bıyıklı, A. (2021). Oryantiring sporunun okullarda yaygınlaştırılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 10(2), 25-35.

- Öğretmenlerin oryantiring sporu ve eğitimine dair görüşleri üzerine yapılan bir çalışma.

9. Atalay, S., & Çolak, R. (2016). Doğa sporları ve oryantiringin eğitimdeki önemi. Beden Eğitimi Öğretimi Dergisi, 8(3), 120-134.

- Oryantiringin doğa sporları arasında yer almasının öğrenciler üzerindeki eğitimsel etkilerine odaklanmış bir araştırma.

DİJİTAL OYUNUMDA DEYİMLER

BURCU EREN²¹⁷

ÖZET

Dilimiz, Türkçemiz, çok eski zamanlara dayanan, tarihsel sürecinde pek çok kaynaktan beslenmiş zengin bir hazinedir. Sözcükler, atasözleri ve deyimler, deyişler bu hazineyi oluşturur. Milli birlik ve beraberliğimizin sürdürülebilmesi için dilimizin tüm zenginlikleriyle gelecek nesillere aktarılması gerekmektedir. Sosyal ve kültürel değerlerin aktarımında, Türkçemizde atasözleri ve deyimlerin önemli bir yeri vardır. Deyimlerin öğretimini sağlamak amacıyla hazırladığımız bu çalışma ile öğrencilerimizin deyimleri duydukları; fakat anlamlarını bilmedikleri görülmüştür. Bu bağlamda amacımız, deyimlerimizin eğlenceli bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlamaktır. Bu çalışmada öncelikli olarak farklı yayınevlerine ait “Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü” taranarak görsel açıdan desteklenebilecek, soyut kavrama düzeyi zor olan birinci ve ikinci derece deyimler belirlenmiştir. Deyimlerin görselleri çizilmiş, birisi deyim görsellerinden oluşan diğeri deyimler ve anlamlarının eşleştirildiği iki ayrı ön test ile öğrencilerin bu deyimleri ne kadar bildikleri ölçülmüştür. Tespit edilen eksiklikler üzerine bu deyimlerin öğrenilmesi ve bilinenlerin de pekiştirilmesi amacıyla web 2.0 araçlarından olan Canva programıyla deyimlerin, görsellerinin ve anlamlarının eşleştirildiği yapbozlar hazırlanmıştır. Hazırladığımız yapbozları kullanarak GameMaker Studio 2 programıyla yeni bir oyun tasarladık. Böylelikle öğrencilerin boş vakitlerinde oynamaktan büyük zevk aldıkları türde bir bilgisayar oyunu eğitim materyali olarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin bir süre yapbozları incelemeleri sağlanmış, daha sonra 2d platform oyunu öğrencilere oynatılmıştır. Bu iki uygulama sonrasında yaptığımız son testler ve değerlendirme anketi sonucunda öğrencilerin deyimleri ve anlamlarını öğrendikleri görülürken, oyunla öğrenmekten hoşnut kaldıkları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Deyim öğretimi, Dijital oyun tabanlı öğrenme

²¹⁷ Öğretmen, Ordu Doktor Mehmet Hilmi Güler Bilim Ve Sanat Merkezi, burcusenel.eren@gmail.com

Giriş

Türkçe, kelime, tabir, deyim, mecaz ve atalar sözü gibi anlatım unsurları ile karşılaştırma, benzetme ve anlam aktarma gibi ifade yollarına sahip zengin bir dildir. Türkçede bir kavram bazen en az yirmi kelime, kelime grubu veya deyimle ifade edilebilmektedir(Karakuş, 2006:156).

Kendi benliğinin, varlığının aynası olma vasfı nedeniyle atasözleri ve deyimler birer yansıtıcı fonksiyonundadır. Atasözleri ve deyimlerde, bir toplumun yaşayış tarzını, geleneklerini, göreneklerini, inançlarını, tutum ve davranışlarını, hayata bakış tarzlarını, zekâ seviyelerini görmek olası bir durumdur(Bulut,2013:564-565). Deyimler, dilin kültürel boyutunu oluşturan ve yürüten önemli unsurlardan biridir.

Aksan (2000), bir dilin söz varlığının önemli bir bölümünü oluşturan ve çeşitli özelliklerini yansıtan deyimler öğrenilmedikçe, dil öğrenimi çabasının eksik kalacağını belirtmektedir. Bir dili etkili kullanabilmek için deyimlerin öğrenilmesi ve bilinmesi gerekmektedir.

Kültürün söze dayalı manevi değerlerinden biri olan deyimler, toplumun felsefesini yansıtan özlü sözler olarak hem anlatıma zenginlik katması hem de kültür unsurlarını geçmişten günümüze taşıması bakımından son derece önemlidir. Bu sebeple, yeni kuşakların bu mirastan haberdar olmaları ve ona sahip çıkmaları sağlanmalıdır. Deyimler, ancak sistemli ana dili eğitim faaliyetleriyle çocuklara kazandırılabilir. Bu faaliyetler de ilköğretim okullarında okutulan Türkçe dersinde yürütülmektedir. (Özbay-Melanlıoğlu 2009: 10)

Programa yönelik hazırlanan Türkçe ders kitapları incelendiğinde deyimlerin öğretimiyle ilgili çok fazla etkinliğin ve bu etkinliklerin uygulanmasına yönelik yöntemlerin bulunmadığı görülmektedir (Yaman ve Gülcan, 2009). Özellikle deyimlerle ilgili etkinliklerin daha çok sözlük çalışması başlığı altında okunan metinde geçen deyimlerin cümle içinde kullanımı ve anlamını tahmin etmeye yönelik olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin günlük yaşamda uygun durumlarda deyimleri kullanarak anlatımlarını zenginleştirebilmeleri açısından deyimlerin öğretiminde farklı yöntem veya tekniklerin kullanılması gerektiği açıktır.

Günümüzde gelişen teknolojiyle birlikte öğrencilerin boş vakitlerini bazen de vakitlerinin çoğunu bilgisayar başında dijital oyunlar oynayarak geçirdikleri görülmektedir. Dijital oyunlar her ne kadar önce bir tür hobi olarak görülse de ilerleyen zamanlarda oyunlar eğitsel amaçla da kullanılmış ve bu durum giderek yaygınlaşmıştır. “Dijital eğitsel oyunlar öğrencilere teknolojinin yardımı ile eğitimsel hedeflere yönelik bilişsel, davranışsal ve sosyal yeteneklerini ortaya çıkartmakta ve eğlenerek öğretmeyi amaçlamaktadır. Oyunların eğitime diğer bir katkısı ise öğrencilerin oyun oynarken psikolojik olarak rahatlamaları ve ders dışı bir etkinlikte farkında olmadan öğrenmeleridir. Aksakallı, G.(2019, Nisan 25)” Bu nedenle Z kuşağı çocuklarının teknolojiye ve dijital oyunlara olan ilgisini göz önünde bulundurarak deyimlerimizin öğretimini sağlamak amacıyla hazırladığımız 2d platform oyunumuzun Türkçe dersinde ve ders dışı etkinliklerde öğretim materyali olarak kullanılması durumunda

deyimlerin öğrenilmesinin başarılı bir şekilde gerçekleşeceği varsayımından hareketle böyle bir çalışma yapılmıştır.

Bu çalışmayla “Türkçe derslerinde deyim öğretimini kalıcı ve eğlenceli bir şekilde gerçekleştirebilmek için yazılım tabanlı dijital oyunlar ne kadar etkili olur?” sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli:

Deyimlerimizin öğretimini sağlamak amacıyla yola çıktığımız bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerini kullandık. Nicel veriler, laboratuvar ortamında yapılan deney ya da gözlemlerden ya da alan araştırmalarında yapılan gözlem, anket ya da yapılandırılmış görüşmelerden elde edilebilirler. (Doruk, 2021: 33)

Çalışma grubu

İlköğretim 5. sınıf öğrencileri bilişsel gelişim olarak soyut kavrama döneminin başında değerlendirilirler. Bu dönem deyimlerin öğretilmesi, öğrencilerin kalıcı söz varlığına kazandırılması için ideal zamandır. Bu nedenle araştırmamız, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Dr. Mehmet Hilmi Güler Bilim ve Sanat Merkezinde 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören ve çalışmamıza katılmayı kabul eden 10 öğrenci üzerinde uygulanmıştır.

Veri toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Google Forms ile oluşturduğumuz iki ayrı test ve dijital oyun değerlendirme anket formu kullandık. 5. sınıf öğrencilerimizin görsel okuma yoluyla deyim görselleri ile görsellerin karşılayabileceği deyimler arasında bağdaşım kurma becerilerini ölçmek amacıyla 42 sorudan oluşan “Görsellerle Deyimler” testi ile deyimlerin ve anlamlarının 5. sınıf öğrencilerimiz tarafından ne denli bilindiğini ölçmek amacıyla yine aynı deyimlerden oluşan 42 soruluk “Deyimler ve Anlamları” testlerini hazırladık. Hazırladığımız testleri, çalışmanın başında öğrencilerimize sırasıyla iki ayrı ön test olarak uyguladık. Çalışmamız sonunda daha önce uyguladığımız ön testleri son test olarak uyguladık. Bu iki testte doğru cevaba birer puan verdik ve her öğrencinin 42 puan üzerinden değerlendirilmesini sağladık. Bu testlerin yanı sıra hazırladığımız “Dijital Oyun Değerlendirme Anket Formu”nu da uygulayarak hazırladığımız dijital oyunun, öğrenciler tarafından değerlendirilebilmesini sağladık.

Bulgular

Yaptığımız ön testlerde öğrencilerin deyimleri duyduklarını ancak anlamlarını bilmediklerini tespit ettik. Tasarladığımız dijital oyunumuz öğrencilere birkaç kez

oynatıldıktan sonra uyguladığımız son testlerde öğrencilerin deyimlerin anlamlarını öğrendiklerini tespit ettik. Son olarak uyguladığımız “Dijital Oyun Değerlendirme Anket Formu” ile öğrencilerin çalışmamız hakkındaki görüşlerini edindik.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler (*)

Deyimlerimizi öğrencilerimize öğretmek amacıyla hazırladığımız dijital oyunumuzun, araştırmamızda uyguladığımız testler sonucunda amacına hizmet konusunda son derece başarılı olduğu görülürken, yine araştırma kapsamında uyguladığımız değerlendirme anketiyle öğrencilerin ilgi ve isteklerine uygun eğlenceli bir eğitim materyali olduğunu gördük. Dijital içerikler; pedagojik yaklaşımı kuvvetli, kavramsal derinliği önde tutan, konu bütünlüğü taşıyan, yüksek etkileşimli materyallerdir. 2023 Eğitim vizyonun hedeflerinden biri de dijital içeriğin eğitim öğretim kurumlarında araç olarak kullanılmasıdır(MEB.,2018). ilkesinden de yola çıkarak dijital içeriklerin eğitim materyali olarak kullanıldığında yararlılığını ve etkinliğini ortaya koymak açısından çalışmamızın önemli olduğunu düşünüyoruz.

Çağımızın şartları göz önüne alınarak klasik yöntemlerden çok öğrencilerin ilgi ve beğenilerine uygun dijital içerikli eğitim materyalleri kullanarak eğlenerek öğrenmelerini sağlayabiliriz. Bunun için de öğretmenlerimizin çağın şartlarına ayak uydurmaları, bilişim teknolojilerini etkili kullanabilmek adına donanımlı hale gelmeleri ve getirilmeleri sağlanmalıdır.

Hazırlamış olduğumuz dijital eğitim materyali öğrencilerin boş vakitlerinde oynamaktan zevk aldıkları oyunlar gözlemlenerek tasarlanmış ve oluşturulmuştur; öğrenciler üstünde ne denli etkili olduğu görülmüştür. Materyalimiz geliştirilebilir, zenginleştirilebilir ve sadece deyimler değil öğretimi problem oluşturan diğer kazanımlar için de uyarlanabilir.

Oyunumuz, Eba’ya ve diğer eğitim sitelerine dijital bir eğitim materyali olarak yüklenebilir; akıllı tahta, bilgisayar ve tabletlere yüklenerek ders içinde ve ders dışında kolayca ulaşım imkânı sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Deyim öğretimi, Dijital oyun tabanlı öğrenme

Kaynaklar

Aksakallı, G.(2019, April 25). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde oyunların yeri. <https://www.guvenlioyuna.org.tr/blog-detay/egitim-ogretim-faaliyetlerinde-oyunlari-yeri>.(erişim tarihi: 25.03.2023)

Aksan, D. (2000). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim, Ankara: TDK Yay.

Bulut, M. (2013). Türkçe eğitimi ve öğretiminde dil ve kültür aktarımı aracı olarak atasözleri ve deyimlerin önemi. Turkish Studies, volume 8/13, 559-575.

Doruk ,K, S. (2021) Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. <http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/kok/sbayontemleri.pdf> (erişim tarihi: 24.01.2023)

Karakuş, İ. (2006) Türkçenin gücü ve Atatürk. Belleten Dergisi, Sayı 1, 155-163.

Özbay M., Melanlıoğlu D. (2009). Türkçe eğitiminde deyimlerin öğretim ve öğrenme süreci bakımından değerlendirilmesi. Millî Eğitim. S. 181, 8-19.

Yaman, H. ve Gülcan, F. (2009). Sözcük dağarcığını zenginleştirme etkinliği olarak deyim öğretimi: gösteri tekniği uygulaması. Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi, sayı 11 (2), 59-71.

http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf(erişim tarihi:26.03.2023)

GÜÇ BENDE

VOLKAN ARCA²¹⁸, GÜLCAN DAĞ DOĞANAY²¹⁹

ÖZET

"I've got the POWER" okul eğitim alanında iyi uygulamaların paylaşılmasını destekleyen İtalya, Polonya, Türkiye, İspanya, Malta ve Portekiz'den 6 okulla birlikte bir okul değişim ortaklığıdır. Sosyal medyada daha fazla zaman geçiren, akıllı telefonlarıyla oyun oynayan, mesajlaşan ve sohbet eden öğrenciler, spor yapan, dışarı çıkan ve insanlarla etkileşime giren öğrenciler kadar mutlu değil. Akıllı telefon kullanmak onların yüz yüze konuşmalarına, sosyal ve kişisel becerilerini geliştirmelerine ve sağlıklı olmalarına engel oluyor. Araştırmamıza göre öğrencilerin internette geçirdikleri sürenin arttığını, arkadaşlarıyla buluşmaya, sosyalleşme"ye daha az zaman harcadıklarını gördük. Spor yapmak öğrencilerimizin arkadaş edinmesine, özgüven ve öz disiplin geliştirmesine, takım çalışmasını öğrenmesine, zihinsel, fiziksel ve sosyal becerilerini geliştirmesine, mutlu, aktif, formda ve sağlıklı olmasına yardımcı olabilir. Öğrenme ve öğretme faaliyetleri çeşitli spor aktivitelerini içermektedir. Bunlardan ikisi öğrencilerimizin doğal bir açık hava ortamında vakit geçirmesini planladığımız doğa sporları aktiviteleri ve sokak oyunları oynamaktır. Nostaljik bir şekilde hatırlanan sokak oyunları ve kültürden kültüre farklılık gösteren geleneksel danslar, farklı insanları tanımak için çok güzel fırsatlardır. Voleybol, Hentbol, Rugby, Kingball, Florbol, Sutopu, Atletizm, Masa Tenisi, Kano, Badminton gibi rekabetçi spor etkinlikleri öğrencilerin takım çalışması ve fairplay hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olabilir. Diğer aktivite alışılmadık ilginç bir spordur. Bu spor öğrencilerin ilgisini çekecek ve eğleneceklerdir. Bu proje aynı zamanda yürüyüş ve koşu gruplarını, kısacası çoklu spor ve fiziksel aktivite gruplarını da içeriyor. Proje kapsamında takım ve bireysel spor müsabakaları da gerçekleştirilecek. Ayrıca sporun yararları ve akıllı telefon bağımlılığı konusunda seminer ve konferanslar düzenleyeceğiz. Profesyonel sporcuları okullarımıza davet edeceğiz ve öğrencilerimizle sağlıklı yaşam konusunda sohbet edecekler. Erasmus projemiz ile, öğrencilerimizin dikkatini spora çevirme amaçlanmaktadır. Öğrencilerimizin gün içerisinde akıllı telefon başında vakit kaybetmelerini engellemeyi, onları hareket etmeye teşvik etmeyi ve streslerini azaltma hedeflenmektedir. Projenin tüm etkinlikleri beden eğitimi ve sporun öğrencilerin sosyal ve ahlaki gelişimleri üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Takım çalışmasının yanı sıra yabancı dil öğrenimi ve gelişimi için gerekli motivasyonu sağlama hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erasmus+, Okul, Uluslararası Projeler.

²¹⁸ Öğretmen, Faruk Nafiz Çamlıbel Anadolu Lisesi, volkarca@gmail.com

²¹⁹ Öğretmen, Faruk Nafiz Çamlıbel Anadolu Lisesi, gulcan.doganay02@gmail.com

ÖZET

"I've got the POWER" okul eğitim alanında iyi uygulamaların paylaşılmasını destekleyen İtalya, Polonya, Türkiye, İspanya, Malta ve Portekiz'den 6 okulla birlikte bir okul değişim ortaklığıdır.

Sosyal medyada daha fazla zaman geçiren, akıllı telefonlarıyla oyun oynayan, mesajlaşan ve sohbet eden öğrenciler, spor yapan, dışarı çıkan ve insanlarla etkileşime giren öğrenciler kadar mutlu değil. Akıllı telefon kullanmak onların yüz yüze konuşmalarına, sosyal ve kişisel becerilerini geliştirmelerine ve sağlıklı olmalarına engel oluyor. Araştırmamıza göre öğrencilerin internette geçirdikleri sürenin arttığını, arkadaşlarıyla buluşmaya, sosyalleşme"ye daha az zaman harcadıklarını gördük.

Spor yapmak öğrencilerimizin arkadaş edinmesine, özgüven ve öz disiplin geliştirmesine, takım çalışmasını öğrenmesine, zihinsel, fiziksel ve sosyal becerilerini geliştirmesine, mutlu, aktif, formda ve sağlıklı olmasına yardımcı olabilir.

Öğrenme ve öğretme faaliyetleri çeşitli spor aktivitelerini içermektedir. Bunlardan ikisi öğrencilerimizin doğal bir açık hava ortamında vakit geçirmesini planladığımız doğa sporları aktiviteleri ve sokak oyunları oynamaktır. Nostaljik bir şekilde hatırlanan sokak oyunları ve kültürden kültüre farklılık gösteren geleneksel danslar, farklı insanları tanımak için çok güzel fırsatlardır. Voleybol, Hentbol, Rugby, Kingball, Florbol, Sutopu, Atletizm, Masa Tenisi, Kano, Badminton gibi rekabetçi spor etkinlikleri öğrencilerin takım çalışması ve fairplay hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olabilir. Diğer aktivite alışılmadık ilginç bir spordur. Bu spor öğrencilerin ilgisini çekecek ve eğleneceklerdir. Bu proje aynı zamanda yürüyüş ve koşu gruplarını, kısacası çoklu spor ve fiziksel aktivite gruplarını da içeriyor. Proje kapsamında takım ve bireysel spor müsabakaları da gerçekleştirilecek. Ayrıca sporun yararları ve akıllı telefon bağımlılığı konusunda seminer ve konferanslar düzenleyeceğiz. Profesyonel sporcuları okullarımıza davet edeceğiz ve öğrencilerimizle sağlıklı yaşam konusunda sohbet edecekler.

Erasmus projemiz ile, öğrencilerimizin dikkatini spora çevirme amaçlanmaktadır. Öğrencilerimizin gün içerisinde akıllı telefon başında vakit kaybetmelerini engellemeyi, onları hareket etmeye teşvik etmeyi ve streslerini azaltma hedeflenmektedir. Projenin tüm etkinlikleri beden eğitimi ve sporun öğrencilerin sosyal ve ahlaki gelişimleri üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Takım çalışmasının yanı sıra yabancı dil öğrenimi ve gelişimi için gerekli motivasyonu sağlama hedeflenmektedir.

Anahtar kelimeler: Erasmus+, Okul, Uluslararası Projeler.

²²⁰ Öğretmen, Etimesgut Faruk Nafiz Çamlıbel Anadolu Lisesi , Ankara, volkarca@gmail.com

I've got the POWER

ABSTRACT

"I've got the POWER" is a school exchange partnership in the field of education supporting exchange of good practices, with 6 schools from Italy, Poland, Turkey, Spain, Malta and Portugal.

Students who spent more time on social media, gaming, texting and chatting on their smartphones are not as happy as those who played sports, went outside and interacted with human beings. Using smartphones prevent them having face to face conversations, developing social and personal skills and getting healthy. According to our research we found that pupils are spending less time meeting friends, socialising while increasing their time online.

Doing sports can help our students make friends, develop self-esteem and self-discipline, learn about team work, develop mental, physical and social skills, happy, active, getting fit and healthy.

Learning and teaching activities include various sports activities. Two of the them are nature sport activities and playing street games in which we plan to make our pupils spend time in a natural outdoor environment. Street games which are remembered nostalgically and traditional dancing which varies from different culture to culture are very good opportunities to get to know different people. Competitive sport activities such as Volleyball, Handball, Rugby, Kingball, Floorball, Floorball, Waterpolo, Athletics, Table Tennis, Canoeing, Badminton can help students learn about team work and fairplay. Other activity is an unusual-interesting sports. This sports will have attract students' attention and have fun. This project also include walking and running groups, briefly a range of multi sport and physical activity groups. Team and Individual sports competitions will take place during the project as well. Also we will organise seminars and conference about the benefits of sports and about smartphone addiction. We will invite professional sportsmen to our schools and they will have conversations with our students about healthy lifestyles.

Our Erasmus project, aims to direct our students' attention to sports. We aim to prevent our students from wasting time on smartphones throughout the day, encourage them to move and reduce their stress. All the activities of the project highlight the impact of physical education and sport on students' social and moral development. In addition to teamwork, we aim to provide the necessary motivation for foreign language learning and development.

Keywords: Erasmus+, School, International Projects

GİRİŞ

Her ülkede katılımcılar; ev sahibi ülkenin geleneksel sporunu ve sokak oyunlarını öğrenmekte, takım ve bireysel yarışma sporları yapmakta, ülkenin seçtiği bir spor hakkında eğitim almakta ve alışılmadık bir sporunda deneyimlemektedir. Ayrıca katılımcılar ev sahibi ülkenin yöresel halk dansını da öğrenmektedir. Belirli spor kelimelerinden oluşan her ortak dilinde bir sözlük hazırlanmıştır. Ayrıca proje katılımcıları, proje süresince tanıtım ve yaygınlaştırma amacı ile takvim, broşür, poster ve kitapçık hazırlamışlardır. Projemizin web sitesi mevcut olup; tüm çıktılar proje web sayfasına yüklenmiştir.

YÖNTEM

Porjemiz ana hedefi öğrenci odaklı olup, her aşamasında öğrencilerden oluşan gruplarla aktiviteler yapılmıştır. Karşılaşmalardan önce kurallar açık şekilde belirtilmiştir. Öğretilen sporlarda lider öğrenci ya da öğretmen tarafından gösterilen spor uygulamalı olarak öğretilmiştir. Sokak oyunlarında her ülkenin oyunları yapılan uluslararası toplantılarda önce sokak oyunun ait olduğu ülke tarafından gösterilmiş ve daha sonra birlikte oynanmıştır. Geleneksel danslar toplu şekilde katılımcılara öğretilmiş ve birlikte oynanmıştır. Katılımcılar her ülkede 8 ana başlıkta aktiviteler yapmışlardır.

1-Geleneksel Sporlar

2-Doğa Sporları

3-Takım Yarışma Sporları

4-Bireysel Yarışma Sporları

5-Sokak Oyunları

6-Öğretilen Spor

7-Geleneksel Danslar

8-Alışılmadık-İlginç Sporlar

Katılımcılar proje boyunca oluşturulan koşu ve yürüyüş grupları, mentor programı ile de spor yapmaya devam etmişlerdir. Ayrıca davet edilen uzman sporcular ile spor yapma fırsatı bulmuşlardır.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Proje başında ve sonunda yapılan anketle; katılımcıların gün boyu telefonlarına daha az baktıkları, sevdikleri bir sporu yapmaya başladıkları, sporun bir yaşam biçimi olarak hayatlarına yerleştirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca proje hedeflerinden biri olan yabancı dil öğrenme ve gelişimi için gerekli motivasyonu edindikleri görülmüştür.

ERASMUSFEST

GÜLCAN DAĞ DOĞANAY²²¹

ÖZET

"ErasmusFEST" okul eğitim alanında iyi uygulamaların paylaşılmasını destekleyen İzlanda, Yunanistan, Portekiz, İtalya, Türkiye'den 5 okulla birlikte bir okul değişim ortaklığıdır. Bugün dünyada 208 ülke var. Dünya üzerinde ülkelerin ve etnik grupların yaşadığı sayısız kültür bulunmaktadır. Bu kültürler her ne kadar zenginliğimiz olarak görülse de ırkçılık, cinsiyet ayrımcılığı, göç gibi sorunları da beraberinde getiriyor. 2019 Eurobarometer araştırmasına göre göç ve iklim değişikliği AB düzeyinde temel endişeler olmaya devam ediyor. Elbette covid-19 salgınıyla birlikte kültürler arasındaki mesafe giderek açıldı. Festivaller kültürler arası sınırları kaldırmanın, çoğulculuğu , demokratik kültürü benimsemenin, iklim değişikliğine dikkat çekmenin ve dijital dönüşüme katkı sağlamanın en eğlenceli yollarından biridir. Festivaller hoşgörüyü ve empatiyi öğrenerek, çevreye duyarlı, önyargısız, cinsiyet ayrımcılığı ve ırkçılıkla mücadele eden bir nesil yetiştirmek için kullanılabilir ve sonuçları yaygınlaştırılabilir. Festivaller düzenlerken çabalamanın, birlikte çalışmanın ve tabii ki eğlenmenin tüm kapalı kapıları açacağına, tüm sınırları ortadan kaldıracığına inanıyoruz. Birbirinize saygı duymanın en iyi yolu birbirinizi tanımaktır. Birbirimizi tanımının en iyi yolu ortak değerler için birlikte çalışmaktır. Erasmus projemiz Erasmusfest'in temel önceliği, düzenlenecek festivallerle evrensel ortak değerlerimize dikkat çekmektir. Festivallerin amacı sevgi, saygı, kardeşlik, insana saygı gibi evrensel değerler altında birleşebilmek için farklı dil, ırk ve milliyetlerin önemli olmadığını farkına varmaktır. ErasmusFest projesinin bir diğer amacı da festivaller kapsamında gerçekleştireceğimiz etkinliklerimizde eğlenirken öğrenmektir. Festivaller ile kültürlerin tanıtılması, farklılıkların ve ortak yönlerin keşfedilmesi amaçlanmaktadır. Farklı kültür ve inançlardan, farklı cinsiyetlerden öğrenci ve öğretmenler, yerel ve uluslararası etkinliklerle düzenlenen festivaller aracılığıyla birbirlerini tanıyarak, birlikte çalışmaktan, üretmekten ve eğlenmekten keyif almaktadırlar. Erasmusfest, kapsayıcılık ve çeşitliliğe önem veren iki grup festivalden oluşmaktadır. İlk grup festivalleriyle SportFest, DanceFest, CookFest, ArtFest, ortak evrensel değerler altında birlikte toplanmayı, çalışarak ve eğlenerek kültürler arasında köprüler kurmak amaçlanmaktadır. Bu köprü ile düzenleyeceğimiz ikinci grup festivallerden DigiFest ile dijital dönüşüme katkı sağlamak, GreenfutureFest ile de dünyamızın yeşil geleceği için birlikte çalışmaya hazır olmak ve iklim değişikliğine dikkat çekmek amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Erasmus+, Okul, Uluslararası Projeler

²²¹ Öğretmen, Faruk Nafiz Çamlıbel Anadolu Lisesi, gulcan.doganay02@gmail.com

ÖZET

"ErasmusFEST" okul eğitim alanında iyi uygulamaların paylaşılmasını destekleyen İzlanda, Yunanistan, Portekiz, İtalya, Türkiye'den 5 okulla birlikte bir okul değişim ortaklığıdır.

Bugün dünyada 208 ülke var. Dünya üzerinde ülkelerin ve etnik grupların yaşadığı sayısız kültür bulunmaktadır. Bu kültürler her ne kadar zenginliğimiz olarak görülse de ırkçılık, cinsiyet ayrımcılığı, göç gibi sorunları da beraberinde getiriyor. 2019 Eurobarometer araştırmasına göre göç ve iklim değişikliği AB düzeyinde temel endişeler olmaya devam ediyor. Elbette covid-19 salgınıyla birlikte kültürler arasındaki mesafe giderek açıldı. Festivaller kültürler arası sınırları kaldırmanın, çoğulculuğu , demokratik kültürü benimsemenin, iklim değişikliğine dikkat çekmenin ve dijital dönüşüme katkı sağlamanın en eğlenceli yollarından biridir. Festivaller hoşgörüyü ve empatiyi öğrenerek, çevreye duyarlı, önyargısız, cinsiyet ayrımcılığı ve ırkçılıkla mücadele eden bir nesil yetiştirmek için kullanılabilir ve sonuçları yaygınlaştırılabilir. Festivaller düzenlerken çabalamanın, birlikte çalışmanın ve tabii ki eğlenmenin tüm kapalı kapıları açacağına, tüm sınırları ortadan kaldıracığına inanıyoruz. Birbirinize saygı duymanın en iyi yolu birbirinizi tanımaktır. Birbirimizi tanımının en iyi yolu ortak değerler için birlikte çalışmaktır.

Erasmus projemiz Erasmusfest'in temel önceliği, düzenlenecek festivallerle evrensel ortak değerlerimize dikkat çekmektir. Festivallerin amacı sevgi, saygı, kardeşlik, insana saygı gibi evrensel değerler altında birleşebilmek için farklı dil, ırk ve milliyetlerin önemli olmadığını farkına varmaktır. ErasmusFest projesinin bir diğer amacı da festivaller kapsamında gerçekleştireceğimiz etkinliklerimizde eğlenirken öğrenmektir. Festivaller ile kültürlerin tanıtılması, farklılıkların ve ortak yönlerin keşfedilmesi amaçlanmaktadır. Farklı kültür ve inançlardan, farklı cinsiyetlerden öğrenci ve öğretmenler, yerel ve uluslararası etkinliklerle düzenlenen festivaller aracılığıyla birbirlerini tanıyarak, birlikte çalışmaktan, üretmekten ve eğlenmekten keyif almaktadırlar.

Erasmusfest, kapsayıcılık ve çeşitliliğe önem veren iki grup festivalden oluşmaktadır.

İlk grup festivalleriyle SportFest, DanceFest, CookFest, ArtFest, ortak evrensel değerler altında birlikte toplanmayı, çalışarak ve eğlenerek kültürler arasında köprüler kurmak amaçlanmaktadır.

Bu köprü ile düzenleyeceğimiz ikinci grup festivallerden DigiFest ile dijital dönüşüme katkı sağlamak, GreenfutureFest ile de dünyamızın yeşil geleceği için birlikte çalışmaya hazır olmak ve iklim değişikliğine dikkat çekmek amaçlanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Erasmus+, Okul, Uluslararası Projeler.

²²² Okul Müdürü, Etimesgut Faruk Nafiz Çamlıbel Anadolu Lisesi, Ankara, gulcan.doganay02@gmail.com

ErasmusFEST

ABSTRACT

"ErasmusFEST" is a school exchange partnership in the field of education supporting exchange of good practices, with 5 schools from İzlanda, Yunanistan, Portekiz, İtalya, Türkiye.

There are 208 countries in the world today. There are countless cultures in which countries and ethnic groups live in the world. Although these cultures are seen as our wealth, they also bring problems such as racism, gender discrimination and immigration. Migration and climate change remain key concerns at EU level, according to the 2019 Eurobarometer survey. Of course, with the covid-19 epidemic, the distance between cultures has gradually widened. Festivals are one of the most entertaining ways to remove cross-cultural boundaries, embrace pluralism, adopt a democratic culture, draw attention to climate change and contribute to digital transformation. Festivals can be used to raise a generation that is sensitive to the environment, without prejudice, who struggles with gender discrimination and racism, by learning tolerance and empathy, and the results can be disseminated. We believe that when organizing festivals, effort, working together and, of course, having fun will open all closed doors and remove all borders. The best way to respect each other is to get to know each other. The best way to get to know each other is to work together for shared values.

The main priority of Erasmusfest is to draw attention to our universal common values with the festivals to be organized by ensuring civic participation and cooperation. The purpose of the festivals is to realize that different languages, races and nationalities are not important in order to unite under universal values such as love, respect, brotherhood, respect for human. Another aim of the ErasmusFest project is to learn while having fun in our activities to be held within the scope of the festivals. With the festivals, it is aimed to introduce the cultures, to discover the differences and common aspects. Students and teachers from different cultures and beliefs, from different genders, get to know each other through local and international events and festivals, and enjoy working together, producing and having fun.

Erasmusfest consists of two groups of festivals that give importance to inclusivity and diversity.

With the first group festivals SportFest, DanceFest, CookFest, ArtFest, aimed to gather together under common universal values and build bridges between cultures by working and having fun.

With this bridge, it is aimed to contribute to digital transformation with DigiFest, one of the second group festivals we will organize, and to be ready to work together for the green future of our world and to draw attention to climate change with GreenfutureFest.

Keywords: Erasmus+, School, International Projects

GİRİŞ

Her ülkede katılımcılar; düzenlenen Festivale katılarak faaliyetler yapmaktadırlar. Şimdiye kadar yapılan hareketlilikler ve yapılan aktiviteler şunlardır: ArtFest ile ilgili ülkemizde yapılan aktiviteler arasında Ebru yapımı, Bileklik yapım atölyesi, Çömlek yapım ve boyama atölyesi, Kanaviçe işleme atölyesi, Uçurtma yapım aktivitesi, İhlamur Baskı atölyesi, Resim sergisi, Atık material

çalışmaları sayılabilir. Sicilyada yapılan CookFest Festivalinde her ülke yöresel ürünlerden oluşan bir stand açmış ve sunumlar yapılmıştır. Geleneksel yemek tariflerinden oluşan e-kitapçık hazırlanmıştır. Katılımcılar; pizza, makarna, kurabiye ve kanoli tatlısı yapım atölyelerine katılmışlardır. İzlanda da yapılan SporFest Festivalinde katılımcılar yüzme ve trekking'in yanı sıra kapalı spor salonu etkinliklerinde bir çok sporu deneyimleme fırsatı bulmuşlardır. Geleneksel sokak oyunlarını da birlikte oynamışlar ve Adrenalin parkta parkur oyunlarını da başarı ile tamamlamışlardır. Proje süresince broşür, poster ve festivallerle ilgili e-book hazırlanmıştır.

YÖNTEM

Katılımcılar her ülke için belirlenen festivallere katılım yapmaktadırlar. Projemiz halen devam etmekte olup DanceFest-DigiFest ve GreenFutureFest Festivalleri yapılacaktır. Festivallerin her aşamasında öğrencilerden oluşan gruplarla aktiviteler yapılmaktadır. Katılımcı öğrencilere; eğiticiler tarafından önce yapılış-uygulanış yöntemleri gösterilerek öğretilmekte daha sonra atölye çalışması şeklinde aktiviteler uygulamalı olarak yapılmaktadır. SporFest festivalinde sokak oyunları her ülkenin öğrencileri tarafından gösterilmiş ve tüm öğrencilerle birlikte oynanmıştır. ArtFest ve CookFest festivalindeki tüm etkinlikler workshop şeklinde tüm öğrencilerin katılımlarıyla yapılmıştır. Yapılan etkinliklere aileler ve yerel otoriteler de davet edilmektedir.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Projemiz ile; katılımcıların sevgi, saygı, kardeşlik, insana saygı gibi evrensel değerler altında birleşerek birbirlerine karşı hoşgörülü oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca proje hedeflerinden biri olan yabancı dil öğrenme ve gelişimi için gerekli motivasyonu edindikleri görülmüştür. Yapılan ilk ankette çıkan sonuçlar son ankette yapılan sonuçlarla karşılaştırılacak, sonuçlar proje web sayfasında duyurulacaktır. Şu ana kadar elde edilen bulgular ve sonuçlar sunu esnasında paylaşılacaktır.

AVRUPA BİRLİĞİ PROJELERİNİN KATILIMCILARIN İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİĞİNE KATKISI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

MUHAMMET EMİN YAVUZ²²³

ÖZET

Küresel ölçekte yaşanan işsizlik sorunu (özellikle genç işsizliği), ülkelerin istihdam ve eğitim politikalarını tekrar gözden geçirmesini zorunlu kılmaktadır. Önlem alınmadığı takdirde sonuçları özellikle ekonomik ve sosyal açıdan yıkıcı olabilen işsizlik sorununun, mümkün olan asgari düzeye indirgenmesi önem arz etmektedir. Gerek Avrupa Birliği ülkelerindeki gerekse Türkiye'deki politika yapıcılar bu tip istenmeyen sonuçların önüne geçilmesi amacı ile pek çok çalışma yapmakta ve sonucunda çeşitli düzenlemeler getirmektedir. Bu çalışma veya düzenlemelerde genellikle üzerinde durulan konunun bireylerin eğitim kalitesinin istihdamlarına olan etkisi olduğu görülmektedir. Bireylerin eğitimi için, gerek ayrılan kaynak miktarı gerekse bu kaynaktan yararlanan katılımcı sayısı açısından dönemler itibarıyla artış gösteren Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarının bu sorunun asgariye indirgenmesine sağladığı katkının incelenmesi politika hedefleri ile sonuçları arasındaki ilişkinin görülebilmesi açısından önem arz etmektedir. Günümüzde yaşanan teknoloji ve rekabet şartlarındaki hızlı değişim ve gelişim süreci, işgücü piyasasını doğrudan etkilemekte ve bu durum, iyi yönetilebildiği takdirde ülke ve birbirine pek çok yönden entegre olması nedeniyle de dünya genelinde ciddi ekonomik ve sosyal sorunların oluşmasına sebep olabilmektedir. Hem ulusal hem uluslararası ölçekte hazırlanan politika metinleri akademik çalışmalar bu sorunların ortaya çıkma ihtimalini, ortaya çıkması halinde ise olumsuz etkilerini asgari düzeye indirebilecek tedbirler hakkında görüş ve öneriler sunmaktadır. Bu metinler ve çalışmalarda üzerinde sıkça durulan konular arasında yer aldığı gözlenen eğitim ile istihdam edilebilirlik arasındaki ilişkinin önemi bu konu hakkında çalışma yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, AB Eğitim ve Gençlik Programlarının gelişim süreci içerisinde mesleki eğitim hareketlilik projelerinin katılımcıların istihdam edilebilirliğine katkı düzeyinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, katılımcıların istihdam edilebilirlik düzeyine etki edebilecek bilgi, beceri ve beklentileri ölçmeye yönelik sorular hazırlanmıştır. Araştırma, 2007-2013 teklif çağrısı döneminde uygulanan mesleki eğitim hareketlilik projeleri içerisinde yer alan temel mesleki eğitim alanlar grubundaki 815 öğrenciyi kapsamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 41 sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Anketin güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha değeri 0,931 olarak bulunmuştur. Anket sonucunda elde edilen veriler, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences 22.0) istatistik paket programı aracılığı ile yüzde, frekans, çapraz tablo kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma ile mesleki eğitim hareketlilik projelerinin katılımcıların istihdam edilebilirliğine olumlu katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İstihdam, Mesleki Teknik Eğitim, AB Eğitim Ve Gençlik Programları

²²³ Öğretmen, Samsun-Hacıismail Ortaokulu, nadidebey@hotmail.com

Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde, eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik yenilikçi ve araştırmacılığı temel alan yeni eğitim programlarının geliştirilmesi, bilgi çağı insanının yetiştirilmesi, demokratik bir okul kültürünün oluşturulması gibi hedefleri içeren eğitimin her kademesinde gelişme ve yenileşmeyi amaçlayan çok sayıda değişim girişimi mevcuttur (Şişman ve Taşdemir, 2008). Ulusal düzeyde yürütülen bu girişimlere ek olarak, Avrupa Birliği gibi birtakım uluslararası kuruluşlar da, eğitimi çağın gelişmelerine uyarlamak ve kaliteyi arttırmak için birçok uluslararası proje ve faaliyet yürütmektedirler (Aydoğan ve Şahin, 2006: 456)

Günümüzde, Avrupa Komisyonu'na bağlı Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür Yürütme Ajansı tarafından yönetilen eğitim ve gençlik programları, çeşitli sektörlerde eğitim ve gençlik alanında projelere ve faaliyetlere fon desteği sağlamaktadır. 2014 yılından itibaren bu programlar Erasmus + Programı çatısı altında birleştirilmiştir. 2014 yılından önce, 2007-2013 dönemi arasında Hayatboyu Öğrenme Programı olarak adlandırılmaktadır. (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2017)

2007-2013 yılları arasında Hayatboyu Öğrenme Programı ise , hayatboyu öğrenme alanını kapsayan ve 2000-2006 yılları arasında uygulanan Socrates, Leonardo da Vinci, e-Learning ve Jean Monnet faaliyetlerinden oluşmaktadır. Komisyonun, eğitim ve öğretim alanındaki programları tek bir Topluluk destek programı altında birleştirme kararında, bu şekliyle programların daha mantıklı, tutarlı ve etkili hale geleceği görüşü hakimdir (EU Law and Publications, 2017a).

Küresel ölçekte yaşanan işsizlik sorunu (özellikle genç işsizliği), ülkelerin istihdam ve eğitim politikalarını tekrar gözden geçirmesini zorunlu kılmaktadır. Önlem alınmadığı takdirde sonuçları özellikle ekonomik ve sosyal açıdan yıkıcı olabilen işsizlik sorununun, mümkün olan asgari düzeye indirgenmesi önem arz etmektedir. Gerek Avrupa Birliği ülkelerindeki gerekse Türkiye'deki politika yapıcılar bu tip istenmeyen sonuçların önüne geçilmesi amacı ile pek çok çalışma yapmakta ve sonucunda çeşitli düzenlemeler getirmektedir. Bu çalışma ve düzenlemelerde genellikle üzerinde durulan konunun bireylerin eğitim kalitesinin istihdamlarına olan etkisi olduğu görülmektedir. Bireylerin eğitimi için, gerek ayrılan kaynak miktarı gerekse bu kaynaktan yararlanan katılımcı sayısı açısından dönemler itibari ile artış gösteren Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarının bu sorunun asgariye indirgenmesine sağladığı katkının incelenmesi politika hedefleri ile sonuçları arasındaki ilişkinin görülebilmesi açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Leonardo da Vinci (LdV) hareketlilik projelerinin katılımcıların istihdam edilebilirliklerine sağladığı katkı düzeyinin incelenmesidir. Bu doğrultuda, katılımcıların bu projeler aracılığıyla gelişen temel bilgi, beceri ve yetkinlikleri arasından istihdam edilebilirliklerine katkısının daha güçlü olduğu düşünülen bilgi, beceri ve yetkinliklerinin geliştirilmesine veya edinilmesine, mesleki eğitim hareketlilik projelerinin katkısı araştırılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın teorik çerçevesinin hazırlığı aşamasında, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik programları ve istihdam edilebilirlik kavramı

ile ilgili Türkçe ve İngilizce literatür incelenmiştir. Araştırmanın amacı ve konusu doğrultusunda, tarama modeli kullanılmıştır. Bu şekilde, mevcut durum betimlenmeye ve açıklanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların cevaplandırması için, beşli Likert ölçeğine uygun web tabanlı bir anket geliştirilmiştir. Anket hazırlanırken 2014 yılı mesleki eğitim öğrenci hareketliliği katılımcıları için Avrupa Komisyonu'nun ilgili birimleri tarafından geliştirilen anket formatından yararlanılmıştır. Toplanan veriler, nicel analiz yöntemine uygun olarak (Statistical Package for the Social Sciences 22.0) programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Bu araştırmada evren, 2007-2013 teklif çağrısı döneminde desteklenmeye uygun görülen Hayatboyu Öğrenme Programı hareketlilik projeleri içerisinde katılımcı olarak yer alan 22.343 öğrenciden (çırak, öğrenci) oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, bu katılımcıların arasında yer alan ve anketi cevaplayan 815 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, 22.343 kişilik evren içerisinden belirlenen 815 kişilik örneklem büyüklüğü, %95 güven aralığında çalışma yapmak için yeterli seviyedir (The Research Advisors, 2017).

Bulgular

Toplamda 815 katılımcıdan oluşan örneklemin içerisinde yer alan katılımcıların %56,7'si erkeklerden, %43,3 ü ise kadınlardan oluşmaktadır ve yaş ortalamaları 21,42'dir. Katılımcıların %78 oranı yüksek öğrenimlerine devam etmiş oldukları görülmektedir. Katılımcıların %1 gibi çok küçük bir oranın bedensel engeli bulunmaktadır. Katılımcıların %40,6'sı bir işte çalıştığını belirtirken %43,2'si öğrenciliğe devam ettiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların %96,8'inin hareketliliğe bir kez katıldığı belirtilmektedir. Katılımcıların, projelere en çok teknik/mesleki becerilerini ve yetkinliklerini arttırmak için katılmakta oldukları belirlenmiştir. Bu sonucun proje hedefleriyle uyumlu olduğu görülmektedir. İkinci neden ise yabancı dil öğrenme ve geliştirme fırsatıdır. Hareketliliğin gerçekleştirildiği ülkeler arasında %35,6 oran ile Almanya ilk sıradadır. Hareketlilik süreleri ortalama 5,23 haftadır. Katılımcıların %88,3 ü gönderen kurumda kazanamayacağınız bilgi, beceri, yetkinlikler ve mesleki tecrübeleri yurt dışı staj/eğitim faaliyetiniz sayesinde kazandınız mı sorusuna evet yanıtını vermiştir. Faaliyetlerin içeriğinin kalitesini çok iyi ve iyi olarak belirten seçeneklerin yüzdesi 83,3'tür. Faaliyetler boyunca katılımcıların %90'ın İngilizceyi kullanmışlardır. Katılımcıların %85,4'ü analitik yeteneklerinin geliştiği yönünde olumlu görüş belirtmiştir. Katılımcıların %90,5'i mesleki eğitim hareketlilik projeleri sayesinde kendini daha iyi ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. %76,7'si yabancı dilde iletişim kurma ve kendini ifade etme becerilerinin geliştiğini, %74,4'ü bilişim teknolojilerini kullanma becerisinin geliştiği yönünde olumlu görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların %84,7'si teknik/mesleki yeteneklerini geliştirdikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların %71,9'u iş bulabilme şansının arttığına inanmaktadır. Katılımcıların %89'u ise, uluslararası bir ortamda çalışma isteğinin arttığı yönünde görüş belirtmiştir.

Tüm bu istatistiklerden hareketle, mesleki eğitim hareketlilik projelerinin katılımcıların yurt içinde ve yurt dışında istihdam

edilebilme beklentilerine olumlu katkı yaptığı sonucu çıkarılabilmektedir.

Tartışma

Avrupa Birliği Projelerinin katılımcıların kişisel, mesleki, kültürel, sosyal gelişimlerine ve yabancı dil öğrenmelerine (Pirrie, Hamilton, Kirk, Davidson, 2004; Yağmurlu,2012; European Commission, 2013; Öztürk,2015) kurumların da prestijini arttırmasına, disiplinler arası iş geliştirmelerine ve örgütü geliştirmesine (Kassel,2007; European Commission, 2012, Colon-Plana,2012, Öztürk,2015) katkıda bulunduğu alanyazında birçok araştırmada ortaya konmuştur.

Bununla beraber, projelerin sadece proje ekibinde yer alanlarla sınırlı kalması ve okulun geneline yayılmaması, gezi olarak algılanması (Yağmurlu,2012; Haspolatlı, 2006; Kulaksız, 2010), projelere yönetsel desteğin olmaması, kaynak bulmada sıkıntı yaşanması (Deloitte ve Touche, 2000, Slovak Euro Service Group (2003), yabancı dil yetersizliği (Kulaksız,2010) gibi sorunlar projelerin kurumların gelişimine yeterli düzeyde katkıda bulunmasını engellemektedir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın konusu ile uyumlu olarak AB Eğitim ve Gençlik Programlarının gelişim sürecinin incelenmesi, mesleki eğitim programı ile sınırlanmıştır. Mesleki eğitim programı kapsamında ilk olarak 1986 yılında alınan karar doğrultusunda uygulanmaya başladığı anlaşılan mesleki eğitim projelerinin günümüze kadar uygulandığı görülmektedir. Gelişim süreci içerisinde aynı sektörü ilgilendiren, ancak pek çok farklı başlık altından yürütülen projelerin etkinliğinin ve uygulama kolaylığının sağlanması amacıyla programların tek bir çatı altında toplandığı sonucuna varılmaktadır. Bu süreç içerisinde, özellikle istihdam edilebilirlik kavramına atfedilen önemin yıllar içerisinde büyük bir gelişim gösterdiği, gerek teklif çağrılarında yer alan önceliklerden gerekse önceliklerin dayandırıldığı mesleki eğitim politikasına yön veren temel kaynaklardan görülmektedir.

Araştırmanın örnekleme içerisinde yer alan katılımcıların %56,7'si erkeklerden, %43,3 ü ise kadınlardan oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 21,42'dir. Katılımcıların %78'i yükseköğrenimlerine devam etmiştir. Katılımcıların %1'inin bedensel engeli vardır. Katılımcıların %40,6'sı bir işte çalışmakta iken, %43,2'si öğrencidir. Katılımcıların %96,8'i mesleki eğitim hareketlilik projesine bir defa katılmıştır. Staj faaliyetleri sonucunda bilgi, beceri, yetkinlik ve mesleki tecrübe kazandığını ifade eden katılımcıların yüzdesi 88,3'tür. Katılımcılar staj/eğitim faaliyetinin içeriğinin kalitesini %42,7 oranında çok iyi, %40,6 oranında iyi, %14,2 oranında orta, %1,6 oranında kötü, %0,9 oranında çok kötü olarak değerlendirmektedir. Katılımcıların yurt dışı faaliyetleri boyunca toplamda 16 farklı dili kullandığı ve %80'inin bu yabancı dilde kendini geliştirdiği belirlenmiştir.

Katılımcıların istihdam edilebilirliğine katkı sağlayan bilgi, beceri ve beklentilerin olumlu olarak geliştiği yönünde görüş belirten katılımcıların konsolide oranı %84,9 olarak gerçekleşmiştir. Bu bağlamda istatistiklerden de görülebileceği üzere, mesleki eğitim

hareketlilik projelerinin katılımcıların istihdam edilebilirliğine katkısının çok büyük oranda olumlu olduğunu söylemek mümkündür.

On üç alt başlıkta detaylı olarak irdelenen bu bilgi, beceri ve beklentiler içerisinde en az olumlu görüş belirtilen soru, katılımcıların %66,3'ünün olumlu yönde görüş belirttiği "ülkemde yeni bir staj veya iş bulma konusunda daha çok seçeneğim var." sorusudur. Mesleki eğitim hareketlilik projesine katılmaları sayesinde geliştirdikleri becerilere yönelik olumlu görüşlere kıyasla, bu konu ile ilgili beklentiler üzerinde daha düşük oranda olumlu görüş bulunmasının nedeni olarak, stajyer kabul eden kurum sayısının azlığı ve staja verilen önemin genel anlamda düşük olması gösterilebilir. Bireylerin aldıkları mesleki eğitimin spesifik bir alana odaklandığı ve bu alan dışında staj veya iş imkanı bulabilmelerinin zorluğu da bu görüşün oluşmasına neden olmuş olabilir. Bu anlamda staj çeşitliliği, sayısı ve kalitesinin artırılması, sadece tek bir alanı kapsayan staj faaliyetlerine yer verilmemesi önerilmektedir. Ayrıca engellilere pozitif ayrımcılık yapılarak katılım oranlarının artırılması sonucunda istihdam edilebilirliklerine olumlu katkılar sağlanabilecektir.

Anahtar Kelimeler: İstihdam, İstihdam Edilebilirlik, Mesleki Eğitim, AB Eğitim ve Gençlik Programları

Kaynaklar

- Aktan, A. (2017). AB Eğitim ve Gençlik Programlarının Gelişim Süreci İçerisinde Mesleki Eğitim Hareketlilik Projelerinin Katılımcıların İstihdam Edilebilirliğine Katkısı Üzerine Bir Araştırma (Uzmanlık Tezi), Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, Ankara.
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). Türk eğitim sistemi. Pegem Akademi: Ankara.
- Aydoğan, İ., A. ve E. Şahin. (2006). Comenius Okul Ortaklıkları Projelerinin, Comenius Amaçlarının Gerçekleşmesine Katkısı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 48, 455-480
- Pirrie, A., S. Hamilton, S. Kirk, J. Davidson. (2004). Interim Evaluation of the SOCRATES Programme in the UK, SCRE Research Report (Report No:116) UK: University of Glasgow.
- Colón-Plana, M.G. (2012). The Reality of Comenius Projects in ten Catalan Educational Institutions. Gist Education And Learning Research Journal, 6, 190-212.
- Öztürk, E. (2015). Avrupa Birliği Comenius Programı'na Katılan Öğretmenlerin Hareketlilik Programının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak
- Haspolatlı, E. (2006). Avrupa Birliği Eğitim Programı Comenius I ve Eğitim Kurumları Proje Koordinatörlerinin Program Hakkındaki Görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Deloitte & Touche. (2000). Evaluation of European School Partnerships under Comenius Action 1 & Lingua Action E.
- Kulaksız, E. (2010). Avrupa Birliği Comenius Programlarının Türkiye'deki Uygulamasına İlişkin Katılımcı Görüşleri, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

KÜLTÜREL MİRASA YOLCULUK

ÖZLEM YURTSEVER²²⁴

ÖZET

"Kültürel Mirasa Yolculuk Projesi " Türkiye-Romanya ortaklı kültürel mirasımız olan tarihi eserlerimiz ve bunların korunup, sergilendikleri müzeleri, müze çeşitlerini, müzelerde aktif bulunarak geçmiş anlamaları ve yorumlamaları konusunu hedef alan bir e-Twinning projesidir. Bu projede müzede çok yönlü ve etkili öğrenmenin önemine de vurgu yapılmıştır. Öğrenciler, müzelerin geçmişten geleceğe aktarımında yol gösterici olduğunu fark etmişlerdir. Projede öğrencilerin yabancı dil becerilerini geliştirmeleri, duygu ve düşüncelerini sanatsal yollarla ifade etmelerinin sağlanması, güvenli teknoloji kullanımı ile tanışmaları, yaratıcılıklarını geliştirmeleri, yaparak- yaşayarak öğrenmeleri hedef alınmıştır. Proje sürecinde öğretim yöntemi olarak, Gezi-gözlem, İstasyon tekniği, İşbirlikli Öğrenme, Yaratıcı Yazma, Sunum Yöntemi, Akran Eğitimi oyunlaştırma yöntemleri kullanılmıştır. Projenin yaş grubu 7-11,dili İngilizcedir. 11 ortak ile farklı branşlardan öğretmenlerin de katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, proje süresince resim, müzik, şiir, üç boyutlu tasarım ve sözlü anlatım yollarıyla kendilerini ifade etme fırsatı bulmuş, farklı web 2.0 uygulamaları ile tanışmış, çevrelerinde hem web 2.0 araçlarını paylaşmış, hem de proje yapma farkındalığı ve isteğini uyandırmışlardır. Proje, il milli eğitim müdürlüğünce düzenlenen sergi, okul web sayfaları, oluşturulan blog sayfası, sosyal medya ve yerel yazılı basın haberleri ile yaygınlaştırılarak daha çok insana ulaşması sağlanmıştır. Öncelikle Ulusal Kalite Ödülü, ardından da Avrupa Kalite Ödülü alan proje daha sonra KA210-Okul Eğitiminde Küçük Ölçekli Ortaklıklar şeklinde Erasmus Projesine dönüştürülmüştür. Fransa-Türkiye-Portekiz ortaklığında, 2023 yılı Ağustos ayında Fransa Ulusal Destek Ajansından 60.000 Euro hibe almaya hak kazanmıştır. Projenin ön test ve son test değerlendirmeleri sonucunda, öğrencilerin hem okul akademik başarısı, hem de kişisel yeterlilikleri açısından, olumlu yönde değişiklik olduğu belirlenmiştir. Bu farkların gözle görülebilir ve çevrelerince fark edilebilir yönde olduğu değerlendirme anketleri yoluyla da saptanmıştır. Öğrencinin aktif katılımını teşvik eden, mekân dışı eğitim ve üst düzey bilişsel aktiviteleri destekleyen proje ile kısa sürede planlı ve programlı bir şekilde belirlenen amaçlara ulaşılmıştır. Bu çalışma müzede eğitim açısından araştırmacılara yol gösterici olması, aynı zamanda edinilmesi zor kazanımlar için meslektaşlarımıza bir fikir sunması şeklinde düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Anahtar Kelimeler: Kültürel miras, Müze, müze eğitimi, proje tabanlı eğitim

²²⁴ Öğretmen, İstanbul Bayrampaşa Ahmet Haşim İlkokulu, yurtsever-ozlem@hotmail.com

KÜLTÜREL MİRASA YOLCULUK

Özlem YURTSEVER

Sınıf Öğretmeni
yurtsever-ozlem@hotmail.com

ÖZET

"Kültürel Mirasa Yolculuk Projesi " Türkiye-Romanya ortaklı kültürel mirasımız olan tarihi eserlerimiz ve bunların korunup, sergilendikleri müzeleri, müze çeşitlerini, müzelerde aktif bulunarak geçmiş anlamaları ve yorumlamaları konusunu hedef alan bir e-Twinning projesidir. Bu projede müzede çok yönlü ve etkili öğrenmenin önemine de vurgu yapılmıştır. Öğrenciler, müzelerin geçmişten geleceğe aktarımında yol gösterici olduğunu fark etmişlerdir. Projede öğrencilerin yabancı dil becerilerini geliştirmeleri, duygu ve düşüncelerini sanatsal yollarla ifade etmelerinin sağlanması, güvenli teknoloji kullanımı ile tanışmaları, yaratıcılıklarını geliştirmeleri, yaparak- yaşayarak öğrenmeleri hedef alınmıştır. Proje sürecinde öğretim yöntemi olarak, Gezi-gözlem, İstasyon tekniği, İşbirlikli Öğrenme, Yaratıcı Yazma, Sunum Yöntemi, Akran Eğitimi oyunlaştırma yöntemleri kullanılmıştır. Projenin yaş grubu 7-11,dili İngilizcedir. 11 ortak ile farklı branşlardan öğretmenlerin de katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Öğrenciler, proje süresince resim, müzik, şiir, üç boyutlu tasarım ve sözlü anlatım yollarıyla kendilerini ifade etme fırsatı bulmuş, farklı web 2.0 uygulamaları ile tanışmış, çevrelerinde hem web 2.0 araçlarını paylaşmış, hem de proje yapma farkındalığı ve isteğini uyandırmışlardır. Proje, il milli eğitim müdürlüğüne düzenlenen sergi, okul web sayfaları, oluşturulan blog sayfası, sosyal medya ve yerel yazılı basın haberleri ile yaygınlaştırılarak daha çok insana ulaşması sağlanmıştır. Öncelikle Ulusal Kalite Ödülü, ardından da Avrupa Kalite Ödülü alan proje daha sonra KA210-Okul Eğitiminde Küçük Ölçekli Ortaklıklar şeklinde Erasmus Projesine dönüştürülmüştür. Fransa-Türkiye-Portekiz ortaklığında, 2023 yılı Ağustos ayında Fransa Ulusal Destek Ajansından 60.000 Euro hibe almaya hak kazanmıştır.

Projenin ön test ve son test değerlendirmeleri sonucunda, öğrencilerin hem okul akademik başarısı, hem de kişisel yeterlilikleri açısından, olumlu yönde değişiklik olduğu belirlenmiştir. Bu farkların gözle görülebilir ve çevrelerinde fark edilebilir yönde olduğu veli değerlendirme anketleri yoluyla da saptanmıştır. Öğrencinin aktif katılımını teşvik eden, mekân dışı eğitim ve üst düzey bilişsel aktiviteleri destekleyen proje ile kısa sürede planlı ve programlı bir şekilde belirlenen amaçlara ulaşılmıştır. Bu çalışma müzede eğitim açısından araştırmacılara yol gösterici olması, aynı zamanda edinilmesi zor kazanımlar için meslektaşlarımıza bir fikir sunması şeklinde düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kültürel miras, Müze, müze eğitimi, proje tabanlı eğitim

JOURNEY TO THE CULTURAL HERITAGE

ABSTRACT

"Journey to Cultural Heritage Project" is an e-Twinning Project that aims to understand and interpret the past by being active in museums, the historical artifacts that are our cultural heritage, and the museums where they are preserved and exhibited, as well as the types of museums where they are preserved and exhibited. This project also emphasized the importance of versatile and effective learning in the museum. Students realized that museums provide guidance in transferring the past from the past to the future. The project aims to improve students' foreign language skills, enable them to express their feelings and thoughts through artistic means, familiarize themselves with the safe use of technology, develop their creativity, and learn by doing and experiencing. Travel-observation, Station technique, Cooperative Learning, Creative Writing, Presentation Method, Peer Education gamification methods were used as teaching methods during the project process. The age group of the project is 7-11 and the language is English. It was carried out with the participation of 11 partners and teachers from different branches.

During the project, students had the opportunity to express themselves through painting, music, poetry, three-dimensional design and verbal expression, were introduced to different web 2.0 applications, shared web 2.0 tools in their circles, and aroused the awareness and desire to do projects. The project was disseminated through the exhibition organized by the provincial directorate of national education, school websites, blog pages, social media and local print media news, thus reaching more people. The project, which first received the National Quality Award and then the European Quality Award, was later transformed into an Erasmus Project in the form of KA210-Small-Scale Partnerships in School Education. In partnership with France-Turkey-Portugal, it was entitled to receive a grant of 60,000 euros from the French National Support Agency in August 2023.

As a result of the pre-test and post-test evaluations of the project, it was determined that there was a positive change in terms of both the academic success of the students and their personal competencies. It has also been determined through parent evaluation surveys that these differences are visible and noticeable to those around them. With the project, which encourages the active participation of the student and supports outdoor education and high-level cognitive activities, the objectives determined in a planned and programmed manner have been achieved in a short time. This study is intended to guide researchers in terms of education in the museum and at the same time offer an idea to our colleagues for difficult-to-achieve achievements. is considered.

Key Words: Cultural heritage, Museum, museum education, project-based education

GİRİŞ

Avrupa’da mevcut koleksiyonların ziyarete açılıp, sergilenmesinden sonra müze kavramı ortaya çıkmıştır. Ambrose ve Paine’in (2006) aktardığına göre müzeler; toplumda yaşayan bireylere ilham verdiği gibi, bu bireylerinde yaşam kalitelerini arttırmaya hizmet ederler. Müzelerin insanların kişiliğinin geliştirilmesinde ve toplum ile kaynaşmada önemli bir görevi vardır. Bununla birlikte örtük eğitimde, müzeler önemli öğrenme merkezleridir ve her düzeydeki formal ve informal eğitime kaynak sağlarlar.

Müzelerin farkındalığı arttırdığı alanlar eğitsel, toplumsal, teknolojik ve popüler konularda olup, toplumun bu gelişmeleri takip etmesini sağlamıştır. Çağdaş müzelerin önceliği, nesnelere toplamak, araştırmak, yorumlamak, ilgi çekecek biçimde sergilemek, eleştirmek, sorgulamak veya pozitif çevirmek olmuştur (Lord, 2007:13-19).

Müzelerde eğitimin anlamı yirminci yüzyılın ikinci yarısından başlayarak değişime uğramıştır. Müze eğitiminde bilimsel yaklaşımın önemi artmıştır. UNESCO ve ICOM gibi uluslararası organizasyonların kurulması da bunu desteklemiştir.

ICOM'a göre yapılan tanımlamada müzeler, kültür varlıklarının ve doğa nesnelere korunarak sergilendiği kuruluşlardır. Daha kapsamlı bir ifadeyle müze, “...toplumun gelişmesine katkı sunmayı amaç edinen; eğitim, eğlence ve araştırmaya yönelik çalışmalar yapan alanlar” olarak tanımlanmıştır. (Uluslararası Müzeler Komitesi /ICOM, 2007).

Eğitimde müzeler büyük rol oynamaktadır. Günümüzde bu rolün öneminin de gittikçe arttığı inkâr edilemez bir gerçektir. Hooper-Greenhill ve Moussouri’ye (2002) göre, günümüzde eğitim, müze ve galerilerin temel işlevidir. Eğitimdeki gelişmelere baktığımızda, müze koleksiyonlarında yer alan eser ve nesnelere bilgiyi kendi varlıkları yolu ile yansıtırlar. Müzeler, formal öğretimde yer alan dersler ve kitaplardaki bilgileri, müzelerde yer alan nesnelere ile ilişkilendirerek, gözlem yapma, izleme ve karşılaştırma yollarını öğreten bir kurumdur. Özetlemek gerekirse, burada yapılan her şey eğitici bir nitelik taşımaktadır.

AMAÇLAR

Eğitimde yapılan yeni reformlar da (Yirmi birinci yüzyıl eğitim anlayışındaki öğrenmenin merkezinde olan öğrenci, eğitimin demokratikleşmesi, fırsat eşitliği gibi) müzenin işlevini yeniden tanımlamış, müze ziyaretçilerini müzeden pedagojik anlamda daha fazla yararlanabilme gibi bir beklentiye yöneltmiş ve dolayısıyla da müzenin geniş kitlelere açılmasında etkili olmuştur. Bu yeni durum müze görevlilerini, öğretmenleri ve akademisyenleri, müzelerdeki nesnelere eğitsel bir bakış açısı ile ele almaya yöneltmiş, bu eğitsel yönelim hedef grup yoluyla (çocuklar, ergen ve gençler, yaşlılar vd.) nesnelere ve müzedeki etkinliklerle müze eğitiminin gerekçesinin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Müzelerin temel görevleri ve eğitim bilimi alanındaki dönüşümlerin iki alanın birleştiği bir noktada müze eğitimi ile ilgili gereksinimleri ortaya çıkardığı söylenebilir. Bu dört ana gereksinim alanı şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Farklı kültürleri ve kendi kültürlerini birçok yönden ve hoşgörülü bir yaklaşımla tanıma ve öğrenme; benzerlik ve farklılıkları arama, karşılaştırma; kültürlerarası anlayış ve empati geliştirme.

2. Eğitimin kalitesini ileriye taşıma.

3. Müzeler sayesinde çevreyi ve kültürel varlıkları koruma bilincini etkili bir biçimde geliştirme.

4. Müzelerin arkeoloji, sanat, sanat tarihi vb. alanlarda yetişmiş elemanlarını kaliteli hizmet verecek biçimde işlevsel olarak kullanma ve istihdam olanakları yaratma (Paykoç ve Baykal, 1999:3).

Bu ihtiyaçlar temelinde ortaya çıkan müze eğitiminin amaçları ise birkaç cümle ile şöyle sıralanabilir:

1. Değişen dünyaya insanların uyum sağlamasında katkı sağlamak.

2. İnsanların kendi kültürlerine yabancılaşmalarını önlemek.

3. Geçmişle şimdiki yaşam arasında köprü kurmak.

4. Günümüzün meselelerine ve çalışmalarına yönelik anlayış kazandırmak.

5. Sergilenen objelerle insanlar arasında bağ kurarak, objelerin onların yaşantıları ile sentezlenmesini sağlamak.

6. İnsanların bugünkü yaşantıları ile objelerin bağlantısını kurmak; siyasi, kültürel, sosyal, ekonomik ve ekolojik ilişkileri anlamalarını sağlamak ve onların araştırmacı yönlerini geliştirmek.

7. Fertlerin vaktini yaratıcı bir şekilde değerlendirmek.

8. Müzeyi bir yaşam biçimi haline getirmek, iletişim ve öğrenmeyi hızlandırmak amacıyla tüm imkânları sağlamak.

9. Müze ekonomisini geliştirmek (Museum für Völkerkunde, Hamburg, 1995; Paykoç ve Baykal, 1999)

Müzeler öğretim programının hedeflediği kazanımların kazandırılmasında yardımcı olabilir. Okul, öncelikli ve birinci olarak çocukların zihinsel kavrayışını sağlarken müze, farkındalık gücünü arttıran duyguları ve atmosferi sağlayabilir. Ayrıca müzelerin genel anlamıyla bilim, sanat, kültür eğitimine katkıda bulunarak evrensel değerlerin yayılmasına öncülük eder; birçok kavramı bir araya getirerek çeşitli gruplardan insanlar için özgün bir öğrenme ve iletişim ortamı sağlar (Onur, 1998:7).

Müzelerin öğrenme ortamı olmasında etken olan bir diğer önemli konu ise müzeyi ziyarete gelen kişilerin, müzeyi nasıl kullanacağına ait bilgisi ile sergi tasarımının birleştiği bir alanda uzanmaktadır. Hem ziyaretçiler hem de aktif çalışmalardan haberdar olmayan müze çalışanlarının, büyük bir kısmı açısından... "Müzeyi Ziyaret Etme Adabı" ya da müze gezmenin genel kuralları denildiğinde olabildiğince sessiz olma, kesinlikle hiçbir esere dokunmama, koşmama, gibi çok genel (bazılarının önemli kurallar olduğunu da vurgulamak gerekir) kurallar bulunmaktadır. Ancak müze düzeninin tasarlanmasında, en temel sorunun bu kurallardan ileri geldiği görülür. Özellikle çocuk ve ergen kültürüne yönelik müze çalışmalarında geleneksel müze anlayışından daha farklı müze ortamlarının sunulması gereklidir.

Beş duyu organının aktif kullanımına yönelik müzecilik ve sergi anlayışı yıllardır başta ABD olmak üzere pek çok Avrupa ülkesinde dikkate alınmaktadır. Özellikle geleneksel müze kavramlarını değiştiren, yeni nesil ve dinamik kurumlar topluluğu olan çocuk müzeleri, müzelerin eğitsel rolünü

uygulamada ortaya çıkan önemli bir alandır. Bu müzelerin ziyaretçileri ve yapısal olarak sergileme biçimleri, klasik müze anlayıştan farklıdır. Pilmann (1997:47)'un belirlemesiyle çocuklar bu tür müzelerde bizzat bilgiyi kendileri oluşturur, yapılandırır. Bu anlayıştaki müzeler, çocuk ve ergenlerin öğrenme yaşantılarına katkı sağlar, duyularını pasif olmaktan çıkarır, kuşaklar arasında öğrenme alışverişini gerçekleştirir. Bu tür müzeler çocukların hayal güçlerini kullanarak oyun, deney, atölye çalışmaları gibi etkinliklerle mevcut kaynakları çok yönlü kullanmayla imkân verir.

Başlatmış olduğumuz bu projede de öğrenciler için müze gezmeyi, sıkıcılıktan nasıl kurtarabiliriz? Müzede eğlence ile öğrenme gerçekleşir mi? Teknolojiyi entegre ederek öğrencilerin müzeleri ve çeşitlerini tanımasını sağlayabilir miyiz? Yaşamış oldukları ülkelerde yer alan kültürel miraslarının ne kadarını tanıyorlar? Pandemi döneminde müzeleri gezmelerini nasıl gerçekleştirebiliriz? Sorularına yanıt aranılması düşünülmüş ve problemlerin fark edilmesi ile ortaya bu proje fikri çıkmıştır. “Kültürel Mirasa Yolculuk” projesi ile birlikte 5 ay süren proje tabanlı bir öğrenme modeli kullanılmıştır.

Projenin amacı, kültürel miraslarımızı barındıran müzeleri ve müze çeşitlerini proje tabanlı öğretim modeliyle, farklı öğrenme durumları yaratarak ve çoklu zekâya hitap eden etkinlikler yoluyla kalıcı olarak öğretilmesidir.

İkincil amacı ise öğrencilerin hem bireysel hem işbirlikçi özelliklerinin gelişmesi, 21. yüzyıl becerilerini kazanması, web 2,0 araçlarını kullanma yeterliliğinin artması ve görme/işitme engelli bireylere yönelik farkındalığının geliştirilmesidir.

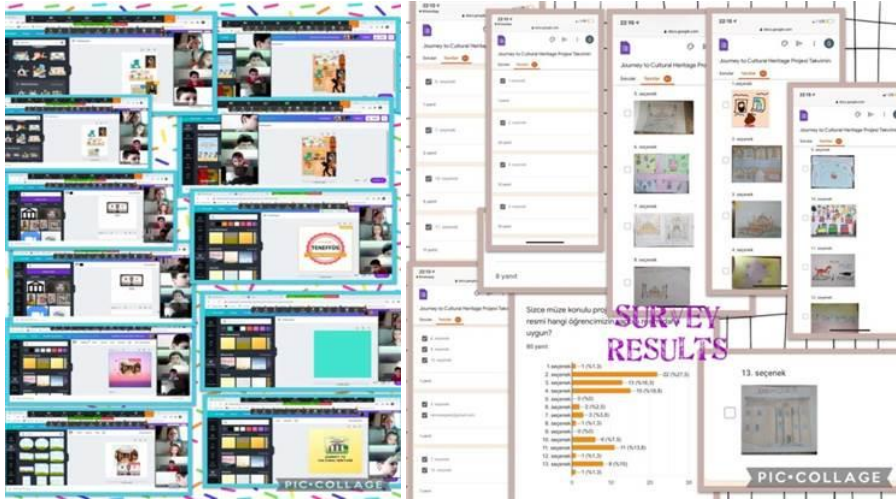
Bu proje, kültürel mirasın en güzel örnekleri olan müzeler ve müze çeşitlerini, yaşadıkları şehirde ve ülkelerinde yer alan müzeleri fark edebilmelerini, pandemi gibi zor bir dönemde evden çıkmadan da müzeleri gezebileceğini göstermesi ve hangi uygulamaların işlevsel olduğunu ortaya koyması açısından önemlidir. Bu çalışmadaki etkinlikler, öğrenme zorluğu yaşanan tüm ders kazanımlarıyla ilgili, eğitimcilerle farklı bir bakış açısı kazandıracak ve öğretim tekniği alternatifini olarak ortaya çıkacaktır. Müzede eğitim araştırmaları yapan kişilere de öğretim modelleri geliştirmede yol gösterecektir.

YÖNTEM

Proje etkinlikleri, 2.sınıftan 5. sınıfa Türkçe, Görsel Sanatlar, Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi, Matematik, Serbest Etkinlik, Müzik, Beden Eğitimi, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Değerler Eğitimi derslerine entegre edilmiştir. Çoklu zekâ kuramı esas alınarak planlanmıştır ve uygulanmıştır. Projemizin planında etkinlikler haftalık olarak planlanmıştır, aylık değerlendirmeler yapılmıştır. Gerçekleştirilen etkinlikler sırasıyla belirtilmiştir. Proje Tabanlı öğrenme yöntemine yönelik çalışmalara başlanmıştır.

Ocak ayında, proje ortakları ortak görüşleriyle nasıl bir planlama ile çalışılacağına karar verilmiştir. Beş ay süresince müzelerle ilgili farklı zeka türlerine hitap eden etkinlikler ve entegre edilen web 2.0 araçları kullanılarak öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemi ile çalışması sağlanmıştır. Ocak ayı itibari ile öğrenciler Web 2.0 araçları ile tanıştırılmış, müze ve kültürel miras kelimesinin onlar için ne çağrıştırdığını düşündürmeye Beyin Fırtınası Tekniği kullanılarak sevk edilmiştir. Bunun doğrultusunda öğrenciler Canva uygulamasında afiş ve logo tasarlamışlardır. Ayrıca görsel tasarım becerilerini kullanarak, hayallerindeki müzeyi çizmeleri sağlandı. Yaratıcılık, sanat ve hayal güçleri zenginleştirilmek istendi. Yapılan resimlerden en iyisi Google formlar aracılığıyla,

öğrenciler tarafından seçildi. Birinci seçilen resim,11 sınıf tarafından ortak ve işbirlikçi şekilde oluşturan proje takviminde yer aldı.



Şubat ayında ilk olarak; öğretmen rehberliğinde müze kurallarını Toontastic adı verilen çizgi animasyon uygulaması ile hazırlamaları sağlanmıştır. Ünlü sanatçıların eserlerini, Chatterkids adlı uygulamadan, öğrencilerin ağızından video olarak hazırlamaları istenmiştir. Bu iki uygulama da tüm sınıf gruplarındaki öğrencilerin sözlü ve yazılı olarak kendini ifade etmesi, konuşma becerisinin gelişmesi kazanımları ile ilişkilendirilmiştir. Şehirlerinde var olan müzeleri araştırmaları, öğrenci ajandaları yöntemi ile olmuştur. Bunların slâyt, Word belgesi veya video uygulamaları şeklinde sunumları öğrenciler tarafından yapıldı. Kullanılan Sunum Yöntemi sayesinde, bilgiyi araştırma, düzenli bir veri seti haline getirme ve bunu sistemli halde sunma yeterlilikleri de gelişmiştir. Okullar arası karma takımlar meydana getirilmiş ve 55 öğrenci işbirlikçi yöntem ile takvim kapağını oluşturmuştur.



Mart ayında arttırılmış gerçeklik uygulaması Quiver ile maskeler yapılmıştır. Bu etkinlikle, konu daha ilgi çekici hale getirilmiştir. Etkileşimli deneyimler, öğrencilerin odaklarını korumalarına ve

motivasyonlarını geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Teknoloji Destekli Eğitim Yöntemini projenin her sürecinde kullanılması sağlanmıştır. Yaparak yaşarak öğrenme etkinliklerinden biri olan, tuzda seramik etkinliği ile kendi kültürlerine uygun motifler oluşturmaları gerçekleştirilmiştir. Akıllı tahta veya bilgisayar aracılığıyla, ilk sanal müze gezisi 3D uygulamasının da projemize entegrasyonu sağlandı. Simülasyon Tekniği ile müzelerin gezilebileceği öğrencilere fark ettirilmiştir. Çevrimiçi ortamda 55 kişiden oluşan 5 öğrenci takımı oluşturularak, "Müzeden Kaçış" oyunu ile soru-cevap yöntemi ve web 2.0 araçlarıyla oyunlaştırma yöntemiyle öğrenme hedeflenmiştir.



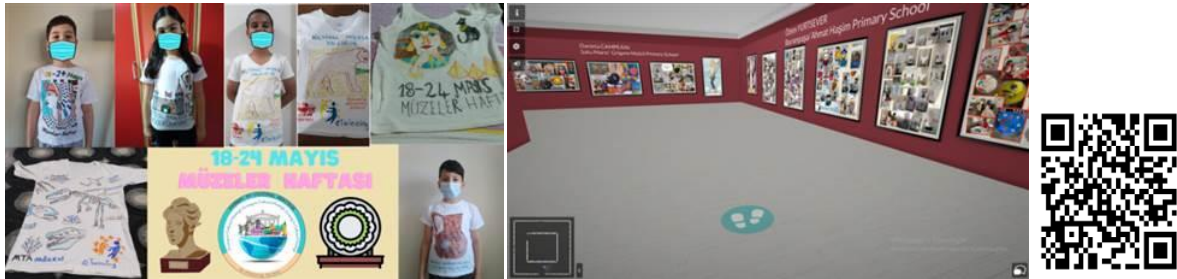
Nisan ayında yapılan sanal geziden sonra, gezdikleri bu müze ile ilgili hikâye yazmaları istendi. Yaratıcı Yazma Tekniği kullanılarak, yazma ve okuma becerileri geliştirilmiştir. Storyboardthat uygulaması ile müzelere yönelik karikatür hazırlamaları sağlanmıştır. Öğretmenler gösterip yaptıma yöntemi ile canlı ders ve videolarla öğrencileri yönlendirmiş ve ortaya çıkan ürünleri de dönütlerle değerlendirmişlerdir. 55 kişiden oluşan öğrenci takımı ile müze çeşitlerini tanımlarını sağlayan okullar arası e-dergi çıkartılmıştır. Yaparak yaşayarak öğrenme yöntemleri ile oyun hamurundan arkeoloji müzesi, geri dönüşüm malzemeleri değerlendirilerek oyuncak müzesi, yaptıkları resimlerle sanat müzesi, çektikleri fotoğraf ya da yaptıkları resim ile Açık Hava müzesi, evdeki yöresel eşyaları ile etnografya müzesi e-dergi içeriği için oluşturulmuştur.

Görsel sanatlar dersinin üç boyutlu çalışmalar, ölçü-oran-orantı kazanımlarına yönelik planlanmıştır. Bilişsel işlem basamaklarından sentez düzeyi olan bu çalışmalar, anladığı kavradığı bir durumu üç boyutlu araçlar kullanarak ifade etme becerisini ortaya koymuştur.





Mayıs ayında sanal olarak gezdikleri müzede, seçtikleri objelerin üç boyutlu maketi yapılmıştır. Görsel sanatlar dersinin üç boyutlu çalışmalar, ölçü-oran-orantı kazanımlarına yönelik planlanmıştır. Bilişsel işlem basamaklarından sentez düzeyi olan bu çalışmalar, anladığı kavradığı bir durumu üç boyutlu araçlar kullanarak ifade etme becerisini ortaya koymuştur. Müzeler haftası dolayısıyla t-shirt tasarımları yapıldı. Ortak bir slogan oluşturulmuştur. Sergi Düzenleme Tekniğine de yer verilerek, yıl içinde yapılan tüm çalışmalar Artsteps uygulamasıyla sanal sergide sergilendi. Ayrıca bu çalışmalar okul bünyesinde de öğrenciler tarafından sergilenmiştir. Müzikal yönden de bir çalışma yapılmıştır. Öğrencilerin kendi yazmış oldukları sözler, müzik öğretmeni proje ortağımız tarafından bestelenmiş, öğrenciler proje şarkısını seslendirmiş, işitme engelli bireylere duyarlılıklarının gelişmesi amacıyla işaret dili yoluyla şarkı sözleri yine öğrencilerimizce ifade edilmiştir. QR code yöntemi ile okutulur hale getirilmiştir. Ortak slogan oluştururken ve proje şarkısının yazılmasında İstasyon Tekniği kullanılmıştır.

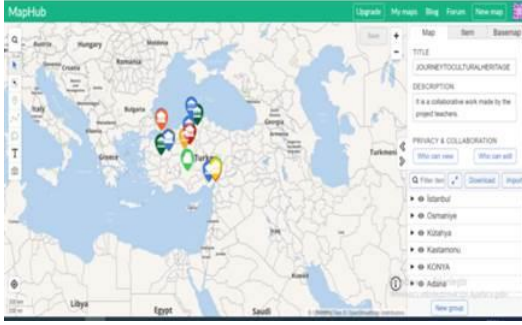


Müzecilikte bir duayen olan Sunay Akın ile öğrenciler buluşturuldu. Konuyla ilgili yaptığı paylaşımlar öğrencilerimiz tarafından büyük bir dikkatle dinlendi. Geçmişten günümüze oyuncaklardaki değişim ve gelişimin en güzel örnekleri, o dönemlerin tarihi dokusu, yaşantıları hakkında bilgi sahibi olmaları Sunay Akın Oyuncak Müzesindeki eserlerle ifade edilmiştir.



Görsel Sanatlar öğretmeni tarafından mozaik müzeleri hakkında bilgi verildiği çevrimiçi toplantıda, öğrenciler de aynı zamanda mozaik çalışmaları yapmıştır. Ülkemizdeki mozaik müzelerinin Dünya'daki

öncülüğü öğrencilere fark ettirilmiştir. Her öğretmen şehrinde yer alan müzeleri MapHub uygulamasında görsel ve açıklamalı olarak tanıtımını yapmıştır. Sınıfta öğrencilere aktarılmıştır. Okullar arası işbirlikçi bir ürün oluşturulmuştur.



Öğrenilenlerin değerlendirilmesinde her ay farklı oyunlaştırılmış web 2.0 araçları kullanılmıştır. Öğrenciye değerlendirilmenin yapıldığı fark ettirilmeden bu süreç gerçekleştirilmiştir.



Öğrencilere birbirlerine yaşamış oldukları şehirdeki müzeleri tanıtan kartlar hazırlanmış ve karşılıklı birbirlerine göndermeleri sağlanmıştır. Böylece ekran öğrenmesi de sağlanmıştır. Türkçe dersinde yazım kuralları becerisi ile de birleştirilmiştir. Proje boyunca farklı sınıf ve branş katılımcısı öğretmenler çalışmalara, öğrencilere, uygulamalara dönütler sağlamış, projenin sonraki aşamaları için faydalı fikirleri ile projeye olumlu katkı sağlamışlardır.

BULGULAR

Proje ortaklarımızın 4'ü tecrübeli olmakla beraber, 7'si ilk kez bir proje sürecine dâhil olmuştur. İlk kez bu proje ile öğretmenlerimiz web 2.0 araçları ile tanışmışlardır. Bu süre içerisinde öğretmenlerimiz, Canva/Wordart aracıyla afiş, poster, sunum hazırlamayı; Renderforest / Bitable araçlarıyla proje intro video hazırlamayı; Storyboardthat ile karikatür hazırlamayı; I'm a Puzzle ile puzzle soru-cevap puzzle oluşturmayı; Toontastic ile animasyon oluşturmayı; Kahoot/Learning Apps/Wordwall araçları ile oyun oluşturmayı ve değerlendirme etkinlikleri hazırlamayı; Voki / Getavatar aracıyla avatar hazırlamayı; Slido araçları ile beyin fırtınası yapmayı; Google forms ile anket hazırlamayı ve değerlendirmeyi, Calameo ile e-dergi hazırlamayı, Artstep ile e-sergi hazırlamayı, emaze ile sunum yapmayı ; öğrenci çalışma fotoğraf ve videolarını birleştirirken Vivavideo, colagemaker gibi çok çeşitli kolaj ve video düzenleme araçlarını, MapHub uygulaması ile haritada konumlandırmayı, Quiver ile arttırılmış gerçeklik uygulamasını kullanmayı, dijital pano olarak Padlet kullanmayı öğrenmişlerdir.

Zümre toplantılarında yer alan, uzaktan eğitim süresince çokça bocalayan meslektaşlarımızın aksine; ortaklarımız, proje sayesinde öğrenilen web 2.0 araçları ile öğrencileriyle uzaktan eğitim derslerini, bol etkinlikli ve aktif öğrenme ortamı hazırlama fırsatı bulmuştur. İngilizce diyalog çalışmalarında karşılıklı konuşmaya zorlanan öğrenciler için, Toontastic uygulaması ile karakterlerini seslendirirken daha rahat olduklarını gözlemlenmiştir. Uygulama tekniklerini projede öğrenmiş ve uygulamalarını tüm mesleki süreçlerine dâhil etmişlerdir.

Proje sonunda öğrenciler afiş oluşturan, karikatür hazırlayan, animasyon yaratan, bunu hangi uygulamalarla yapacaklarını bilen bireylere dönüşmüşlerdir. Anket cevaplayabilen, mail adresi almayı öğrenen, animasyon yaratırken sesleriyle öğrenci çalışmalarına katılan, maket etkinliğinde çocuklarıyla el becerisini geliştirmelerinde ebeveynlerde sürece katılım göstermişlerdir. Proje sadece çocuklarımıza değil ailelerine, çevrelerine de ulaşmış ve etkisini yaymıştır.

İlk defa e-Twinning projesi tecrübesini yaşayan öğrenci ve öğretmenlerimiz hem teknik bilgi açısından gelişmiş, hem de öğretme yöntemi olarak proje tabanlı öğretimi keşfetmiş oldular.

ÇALIŞMA GRUBU

Bu çalışma, Türkiye'nin İstanbul, Osmaniye, Kütahya, Ankara, Adana, Kastamonu, Konya illeri ile Romanya'dan, sınıf, görsel sanatlar, müzik, teknoloji tasarım, sosyal bilgiler ve İngilizce branşlarından ilkökul ve ortaokul kademelerinde görev yapan toplamda 11 öğretmenin ve 140 öğrencinin yer aldığı, 7-11 yaş grubu öğrencilerinin katılımı ile 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ocak-mayıs ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler 2.sınıftan,5.sınıfa kadar eğitimin çeşitli kademelerinde yer almaktadır.Bu dönemde eğitimler hibrit şekilde, yarı okulda, yarı uzaktan eğitimle eş zamanlı yürütülmüştür.

SONUÇLAR

Projemiz ilkökul 2-3-4 ve ortaokul 5. sınıf derslerinden Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, İngilizce, Bilişim Teknolojileri, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Serbest Etkinlik derslerinin öğretim programında yer alan kazanımlara hizmet etmektedir.

Hazırladığı ünlü eserlerin sahipleri videosu, araştırdığı müzeleri sunma sözel anlatım, yazma ve yazım kurallarına dikkat etme, şarkı yazma, gezdiği bir müzeyi hikâyeleştirerek yazma, şehrindeki müzeleri bir arkadaşına tanıtıcı biçimde yazma, Sunay Akın'la söyleşisinde soru sorma, öğrenci tanışma webinarında kendini tanıtmaya, çevrimiçi sohbet odası yazışmaları, kendini ifade etme becerisi, Müzeler Haftası slogan oluşturma, beyin fırtınası etkinlikleri Türkçe dersi kazanımları ile ilişkilidir.

İngilizce olarak kendini tanıtmaya, ünlü sanatçıları basit cümlelerle tanıtmaya, web 2.0 araçlarını kullanmak için İngilizce web sitelerde oturum açma, o sayfalardaki yönergeleri anlama ve takip etme, tasarım oluşturma, karikatür dergi için karakterleri konuşurma İngilizce kazanımlarına örnektir.

Proje şarkısı yazma, ritme uygun söyleme müzik dersi kazanımlarına örnektir. Proje şarkısı ile eş zamanlı olarak işaret dili ile aynı şarkıyı anlatma ve söylediği şarkıya eşlik etme müzik dersi kazanımına hizmet etmiştir.

Matematik dersi olarak yapmış oldukları mozaik çalışmasıyla örüntü oluşturma-dergi çalışması için geometrik şekillerin kullanımı kazanımları gerçekleştirilmiştir.

Oyun kurallarına uygun basit strateji ve taktikler kullanma, oyunlarda farklılıklara anlayış ve hoşgörü gösterme ve işbirlikçi davranışlar gösterme " Müzede Kaçış Oyunu" ve oyunlaştırılmış çalışmalarla Beden Eğitimi ve Oyun dersi hedef alınmıştır.

Görsel kullanarak karikatür oluşturma, afiş ve logo tasarlama, animasyon oluşturma, maket yaparak müzedeki eserleri oluşturma, şehirlerindeki müzelerin tanıtıcı kartının tasarımı yapma, ortak takvim kapsamında ortak boyama çalışması yapma, e-dergi için sanat müzelerini oluştururken çizilen eserler,

yerel kültürün motiflerini fark etme tuzda seramik çalışması, kendi kültürlerini diğer sanat eserleri ile karşılaştırma görsel sanatlar kazanımları ile ilişkilidir.

Bilgisayar becerilerini geliştirme, mail adresi alma, internet araştırması yapma, sunum hazırlama, Office programı ile yazı yazma, web 2.0 araçlarını öğrenme ve kullanabilme, web 2.0 araçları ile tasarım yapabilme bilişim teknolojileri kazanımları ile ilişkilidir.

Logo ve afiş seçiminde ankete oy verme, çalışmaları ile aday olma, seçme ve seçilme hakkını kullanma, okulu adına işbirlikçi ve takım çalışmalarında sorumluluk alan ve temsil etme, teknolojiyi bilinçli kullanma sosyal bilgiler kazanımları ile ilişkilidir.

Farklı fikirlere ve ekip arkadaşlarına/öğretmenlerine saygı, proje ekibine ve danışman öğretmenlerine ve ortak okullarına duyduğu sevgi, proje çalışmalarında hem bireysel hem takımına karşı sorumluluk yüklenme ve yerine getirme, engelli bireylere yönelik farkındalık ve empati kazanma, kendini ifade etme yeterliliği ve özgüveni İnsan Hakları ve Yurttaşlık Bilgisi ile ilişkilidir.

Çevresindeki tarihi, doğal ve turistik yerlerin özelliklerini tanıma, çalışmalarıyla ülkemize katkıda bulunan kişileri tanıma, geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkılarına örnekler verme Hayat Bilgisi dersi kazanımları ile ilişkilendirilmiştir

Yaşadığı çevreyi tanıma, doğal ve yapay ortam arasındaki farkları açıklama, yapay bir ortam tasarlama, kaynak kullanımında ekonomik olmaya özen gösterme, yaşam için gerekli kaynakların ve geri dönüşümün önemini kavrama Fen Bilgisi dersi kazanımları ile ilişkilendirilmiştir.

Projemiz yalnızca akılcı bilginin ve teknik becerilerin geliştiği bir çalışma değil toplumun

temel değerlerinin neler olduğunu, kültürel değerlerin ahlaki tutum ve davranışların aktarıldığı bir araç olarak değerler eğitiminden; sorumluluk, arkadaşlık, saygı, özgüven, yardımseverlik, özdenetim, hoşgörü, doğruluk, bilgelik, farklılıklara saygı, vatanseverlik gibi birçok değere hizmet eden kazanımlara yer verdi.23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı için düzenlenen 11 dilde kutlama etkinliği, bunları evrensel olarak paylaştığımızı göstermiş, bu da onların farklılıklara duydukları saygısını ve evrensel hoşgörüsünü arttırmıştır. Ortak ve işbirlikçi çalışmalarda bir bütünün parçası olma, bir diğer çalışmayı bekleme, sabırlı olma davranışını, ekip çalışması becerileri, kişiler arası iletişim becerisi geliştirmiştir. Takım çalışmalarında sadece kendine değil tüm ekibine karşı sorumluluk duyma ve çalışmalara, birbirinin öğrenmesine yardım etme, bireysel başarı olmadan grup başarısının olmayacağını algılama farklı fikirlere saygı duyma davranışı gelişmiştir. Kendilerinden farklı olan işitme engelli arkadaşları için yine kendilerinin yazdığı proje şarkısını işaret diline çevirerek; engelli bireylere karşı empati duygusu gelişmiş, yaşadıkları zorluklara karşı farkındalıkları artmış ve onların da kullanabileceği bir çalışmada yer almanın mutluluğunu tatmışlardır.

Bireysel anlamda da projede öğrenme ortamları buldular. Eğitimin uzaktan ve hibrit yapıldığı bir dönemde projenin yürütülmesi, proje öğrenmelerinde öğrencilerimizin daha fazla sorumluluk almasını, gerekli transferleri yapmasına olanak verdi. Sınıf ortamında yaparak gösterebileceğimiz araçları, uzaktan yönlendirmelerle öğretmeye çalıştık ve takım üyelerimiz kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını aldılar ve çok yeni, özgün, orijinal ve sentez düzeyinde ürünler ortaya koyabildiler. Öğrenmenin merkezinde olan aktif bireylere dönüştürler. Ayrıca tüm öğrencilerin anadil, iletişim ve sözel becerilerinin gelişmesinin yanı sıra ürün ortaya koyma deneyimi ile kendini gerçekleştirme

farkındalığı, yaşama yüz yüze gelme, araştırma, çözüm üretme, ,bilimsel düşünmeyi öğrenme, üst düzey düşünme becerileri geliştirme kazandırılmıştır.

Projemizde problem çözme basamakları da kullanılmıştır. Öncelikle öğrencilere ve velilere öntest uygulanıp, öğrencilerin müzeler ve teknoloji hakkındaki yeterlilikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu testin neticesinde, problem nedenleriyle ortaya konmuştur. Sadece sunuş yoluyla konunun öğrencilere aktarılmaya çalışılması, ders kitaplarının sözel bilgi ağırlıklı olması, aktivite çeşitliliğinin yetersiz olması, yirmi birinci yüzyılda teknolojiden uzak, oyunlaştırılmış etkinliklerin neredeyse müze aktivitelerinde hiç yapılmaması nedenler olarak belirlenmiştir. Bunun üzerine bir proje tabanlı öğrenme modeli oluşturulmuştur. Öğrencilerin, araştırma becerilerini, sözel, sayısal, görsel, bedensel, sosyal, içsel zekâlarını aktif kılacakları ve her zekâ türünün öğrenmesini kolaylaştıracak, dikkatini çekecek, motivasyonunu arttıracak bir aktivite zinciri ortaya konmuştur. Bu öğrenme modeli 11 okulda uygulanmıştır. Sürecin içerisinde aylık değerlendirmeler ile öğrenme durumları takip edilmiştir. Bunun sonucunda, farklı zekâ türlerine yönelik etkinlikler ile öğrenme ortamları oluşturulursa, öğrencinin merkezde yer aldığı, öğretmenin rehber olduğu, öğrenme sorumluluğunun sadece öğrencide olduğu ortamlar düzenlenirse, öğrenciler kazanımları yaparak yaşayarak ilkesinden yola çıkarak elde edinebilirler ve kalıcı öğrenme sağlanabilir, sonucuna ulaşılmıştır.

Proje öğrencilerin, kendi kültürlerini keşfetmesi, müzelerin geçmişten geleceğe aktarımında yol göstericiliği olduğunu fark etmesi, tarihten bu yana uzanan bir kültürün devamı olduklarını görmeleri, sanat, tarih ve kültür nesnelerini yakından tanıyarak yorumlaması ve değerlendirmede bulunması, müzede öğrenme kapsamında, müzelerin sınıf ortamında sağlanamayan veya ortaya çıkarılamayan yetenek ve becerileri ortaya çıkarması, müzede çok yönlü ve etkili öğrenme ortamında öğrencilerimizin, yaratıcılık, mantık, gözlem, hayal gücü ve beğeni duygusunun oluşmasına ve gelişmesine de olanak sağlamıştır. Öğrencilerin projede asli olarak sorumluluk almaları, sorgulayan–araştıran, analiz eden, karar veren mizaçta olmalarına fırsat verilmiştir.

Romanya ve Türkiye arasında yürütülen bu projede öğrencilere, mesafelerin zihinlerde olduğunu ama değerlerin aslında yakın olduğu gösterilmiştir, farklı milletlere duyulan önyargıları azaltılmıştır, farklılıklar yerine benzerliklere de odaklanılabileceği bakış açısını kazandırılmıştır ve evrensel ahlak kavramının varlığını çocuklara göstermiştir.

21. yy becerilerinden olan web 2.0 araçlarının birçoğunu etkin bir şekilde kullanmayı öğrenerek, bugün ve gelecekte sosyal dünyanın gelişimi desteklenerek, dijital okur-yazarlık, medya okur-yazarlık gibi yönleri geliştirilmiştir. Öğrencilerin katılımını teşvik etmesi, öğrenmeyi daha görünür hale getirmesi ve öğrencilerin etkinliklerini anlamalarına yardımcı olması, farklı öğrenme stillerine, ön bilgilere, duyuşsal ve bilişsel ihtiyaçlara tam anlamıyla duyarlılığı sağlaması, bireysel yetenek ve becerilerini artırdığının gözlemlenmesi, veliler tarafından proje bitiş veli son testi sonuçlarından çıkarılmıştır. Öğrenciler ve öğretmenler arasında bağlantı kurması, öğrenme sonuçlarının iyileştirilmesi, farklılaştırılmış öğretimi desteklemesi de diğer katkıları olmuştur. Öğrencilere web 2.0 araçları kullandırılmasının öğrenme süresini kısalttığı, öğrenmede kalıcılığın sağlandığı gözlemlendi. Proje sürecinde öğrencilerin bireysel olarak kullanımı gerçekleştirdiği web 2.0 araçları şunlardır:

Getr Avatar,Voki, Paint, Kahoot,Storybordthat, Canva, MapHub, Trello , Photoshop, Pixton, Facebook,Blogger, Adobe Connect, Chatterkids, Word, Excel , Zoom, Vivavideo, Collage Maker, Slido, Padlet, Wordart, Survey Monkey, Google Forms, Flipsnack, Google Slayt, Toontastic, Emaze, Learning

Apps, Qr Code Generetor, Quizizz, Quiver, Storyjumper, I'm a puzzle ,Artsteps, Socrative ve Camtasia,Padlet'tir.

Farklı ülkelerde ve şehirlerde yaşasalar, hatta ayrı okul kademelerinde olsalar bile Birlikte hareket edebilmeyi ve ekip ruhunu öğrendiler. Grup çalışmaları ve karma okul takımları çalışmalarında işbirlikçi ve ortak ürünler ortaya konulmuştur. Proje süresince öğrenciler tarafından yapılan grup (11kişilik) çalışmalarında elde edilen ürünler şunlardır;

1.Takvim kapağı(Parçalara ayrılmış bir bütün 5 farklı takım tarafından birleştirildi.) ve projeye katılan her sınıftan birinci gelen "Hayalimdeki Müze" konulu resimlerden oluşturulmuş yıllık takvim

2.Öğrenciler tarafından sözleri oluşturulan, işaret dili ile de söylenen müze konulu şarkı

3.Müzeler Haftası için öğrencilerin birer kelime yazması ile oluşturulmuş slogan

4.Öğrenci takımları ile müze çeşitlerinin tanıtıldığı e-dergi

Yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren çalışmaların başında gezdikleri müzeyle ilgili hikâye yazması, çizgi film senaryosu yazarak web 2.0 araçları ile çizgi film tasarlaması, karikatür tasarlaması, afiş-logo tasarlaması, Slido ile beyin fırtınası ve şarkı yazması gelmiştir.

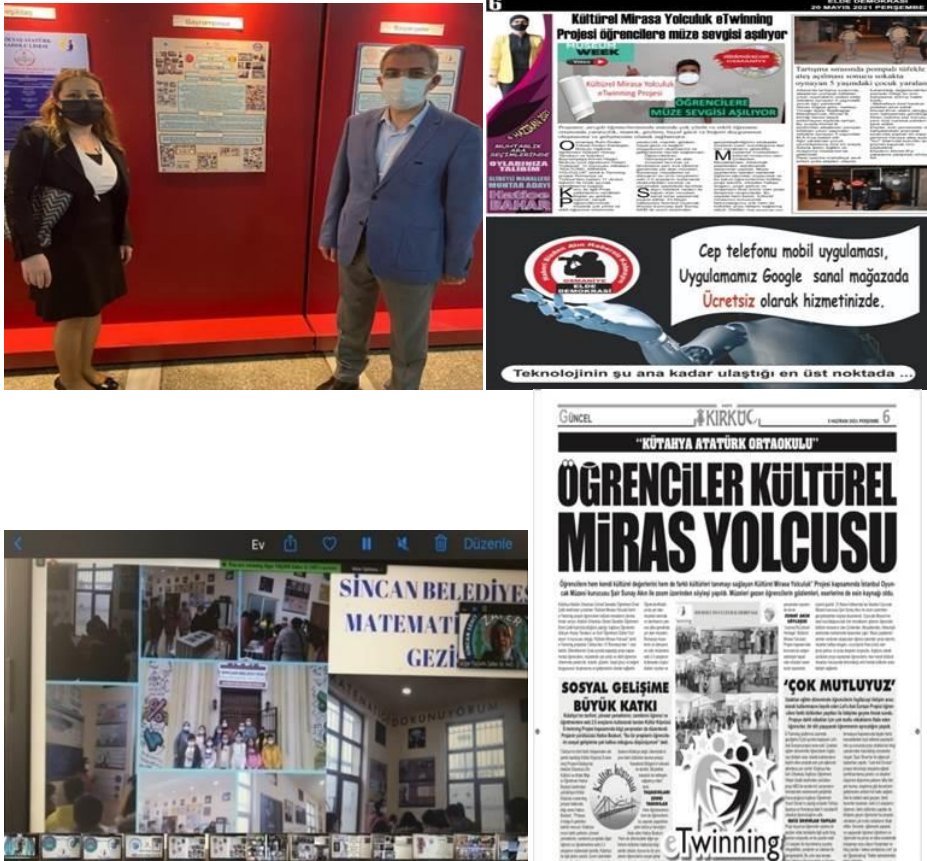
Projede öğrencilere girişimcilik becerisi kazandıran etkinlikler: karma okul takımlarında rol alma, şarkıyı yazma ve seslendirme, işaret dili öğrenme çalışmaları sonucunda şarkıyı işaret diline çevirme, çizgi film tasarlama, senaryo yazmadır. Proje boyunca yapılan önemli etkinlikler sonunda ve proje bitiminde verilen proje katılım belgeleri, projelerde yer alma girişimlerini olumlu yönde etkilemiştir.

Kültürel Mirasa Yolculuk (Journey To The Cultural Heritage) e-Twinning projesi Mayıs 2021 yılında tamamlanmış bir projedir. Planlanan ve gerçekleştirilen etkinlikleri ile tüm toplumda dikkat çekici, örnek alınacak bir proje olduğu düşünülmektedir. Kültürel miraslarımızı tanıma, bunlara sahip çıkma konusunda öğrencileri sürece katarak hem öğretici, hem de keyifli bir çalışma ortamı sağlanmıştır.

Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri, etkinliklerin çeşitliliği, öğrenci merkezli olması, farklı disiplinlerden kazanımları bir araya getirmesi, öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarması, teknoloji okuryazarlığını geliştirmesi, çoklu zekâ kuramına uygun olarak gerçekleştirilmesi, araştırma tabanlı öğrenmeye uygun üst bilişsel becerileri geliştiren etkinliklerin planlaması, fikir belirtme süreçlerine aktif olarak katılarak demokrasiyi yaşamaları, öğrencilerin kendini gerçekleştirme, sanatsal (müzik, resim, hikâye yazma) becerilerini ortaya çıkaran çalışmalar ve takım çalışmaları ile farklı yaş seviyeleri ile iletişim becerisini geliştirmesinin yanı sıra işitme engelli çocukları kapsayıcılık niteliği projemizin dikkat çeken özellikleridir.

Proje sürecinde etkinlikler ve öğrencilerimizce ortaya çıkarılan ürünler; proje Facebook sayfasında, e-Twinning Türkiye sayfasında, proje Instagram sayfasında, proje blog sayfasında, ortak okulların web sayfalarında, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri resmi web sayfalarında, öğretmen ve öğrencilerimizin kişisel sosyal medya hesaplarında ve yerel gazete haberlerinde yer almıştır. Projemizde müziksel zekâyâ yönelik olarak müzeleri içeren bir şarkı oluşturulmuştur. Bu şarkı sosyal medya hesaplarına yüklenmiş ve geniş kitlelere ulaşmıştır. Şarkının akılda kalıcılığı ve dile yatkınlığı sebebiyle artık birçok Türkçe, Hayat Bilgisi, Müzik derslerinde işitsel bir kaynak olarak kullanılabilir bir duruma gelmiştir.

Proje içinde yapılan logo, afiş ve proje sloganı seçimi gibi etkinlikler Google Forms ile anket hazırlanarak gerçekleştirilmiştir. Bu anketler öğrenci ve öğretmenlerimizin erişebildiği tüm kişilerle paylaşılmış ve katılım arttırılmıştır. Katılımını sağladığımız her kişi projemizi öğrenmiş, çalışma konusunu ve etkinliklerini merak etmiştir. Oylama da yaygınlaştırma sürecine katkı sağlamıştır. Yaygınlaştırma kapsamında oluşturulan sosyal medya hesapları ile proje; okul, ilçe, il, ülke bazında öğretmen, veli ve idarecilerin ilgi ile takip ettikleri bir projeye dönüşmüştür. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünde yapılan Proje Tanıtım günlerinde projemiz beğenilmiştir. Osmaniye ve Kütahya, Sincan yerel basınında da projemiz ses getirmiştir.



Proje Mayıs 2021 tarihi ile sonlandı ve Ağustos 2021'de 11 ortağıyla ulusal kalite etiketi ödülünü almıştır. Avrupa Kalite Etiketini gibi zor alınan Brüksel Merkezi Destek Sistemi tarafından verilen ödüle de layık görülmüştür. 11 öğretmenimizde bu ödülü almıştır. KA210-Okul Eğitiminde Küçük Ölçekli Ortaklıklar şeklinde Erasmus Projesine dönüştürülmüştür. Fransa-Türkiye-Portekiz ortaklığında, 2023 yılı Ağustos ayında, 84 puan ile Fransa Ulusal Destek Ajansından 60.000 Euro hibe almaya hak kazanmıştır.

ÖNERİLER

- Öğrencilerin kalıcı öğrenme geliştirmesi için fazla yaşantıya ve çok farklı zekâ türlerine hitap eden ders tasarımlarına ihtiyaç olduğunu ortaya koyan projemiz; kazanımlarını öğretmek konusunda sıkıntı yaşanan tüm dersler için öğretim metotları yeniden değerlendirilebilir.
- Farklı dersler için çoklu zekâ temel alınarak ders tasarımları denenebilir.
- Her ders için önce-süreç-sonra aktiviteleri farklı zekâ türlerine hitap eden etkinlikler ile oluşturulsa, bu öğrenci başarısını nasıl etkiler sorusu araştırılabilir.
- Web 2.0 araçlarının farklı derslere adaptasyonu araştırılabilir.

- Birçok sosyal paylaşım sitesinde, “benim branşım... Hangi araçları tavsiye edersiniz?” sorusu ile sıklıkla karşılaşılmaktadır. Mesleki anlamda bu yeterlilikleri arttıracak webinarlar, workshoplar düzenlenebilir.
- Bu araçların adapte edildiği ve edilmediği derslerin başarısı ve etkililiği birbiriyle kıyaslanabilir.
- Öğretmen yeterlilikleri açısından önemi, fakültelerimizce araştırılabilir.
- Bireysel öğrenmeler ile takım öğrenmelerin etkililiği ve başarısı araştırılabilir.
- Sosyal becerileri kazanmada e-Twinning projelerinde aktif yer alan ve almayan öğrenciler kıyaslamalı olarak araştırılabilir.

KAYNAKLAR

Akmehmet, T. K. (Ed.). (2003). *Eğitim Ortamı Olarak Müzeler*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Yayınları

Ambrose, T. ve Paine, C., (2006). *Museum Basics*, London: Routledge

Anonymous, *MuseumfürVölkerkunde*. Hamburg. 1995

Hooper-Greenhill, E. (1999). *Müze ve Galeri Eğitimi* (Çev. E. Gül Kapçı, M. Öрге Evren), Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, Ankara

ICOM. (2007). Retrieved from <https://icom.museum/en/activities/standards/guidelines/museumdefinition/>

İlhan, Ç. A.; Okvuran, A.(1999). *Bir Eğitim Ortamı Olarak Müzeler*, İ.San (Yay.Haz), Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması(s. 86-88), Ankara: Oluşum Yayınları.

Lord, B. (2007). *What is museum-based learning?* (ed.: Lord, B.), *The Manuel of Museum Learning* içinde, 13-19. New York: AltaMiraPress

Onur, B. (1998), *Müze Kültürü ve Eğitimi*, *Milliyet Sanat Dergisi*, sayı 436, s 7-8, İstanbul

Paykoç, F. ve Baykal, S., (1999), *Müze Pedagojisi: Kültür, İletişim ve Aktif Öğrenme Ortamı Olarak Müzelerin Etkinliğine İlişkin Bir Çalışma*, *Bildiri*, 9-11 Aralık 1999, 3. Uluslararası Tarih Kongresi: “Tarih Yazımı ve Müzecilikte Yeni Yaklaşımlar: Küreselleşme ve Yerelleşme” Toplumsal Ekonomik ve Tarih Vakfı, İstanbul.

Pilmann, B. (1997) *Creating Your Mission, Collective Vision, Association Of Youth Museums* Yay. s. 47, Washington.

WEB 2.0 ARAÇLARIYLA ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ KİTAP KULÜBÜNÜN OKUMA KÜLTÜRÜNE VE ELEŞTİREL OKUMAYA ETKİSİ

MELEK AYLİN KIRCA²²⁵, NESLİHAN ÖZKURT²²⁶

ÖZET

Okuma kültürü, okuma becerilerinin okuma arzusuna ve alışkanlığına dönüşmesidir. Kitap okuma alışkanlığı beraberinde eleştirel düşünme becerisini de getirdiğinde düşünen, hayal eden, sorgulayan, eleştiren, farkında olan bireylerin yetişmesini sağlar. Pek çok faydası olan okuma eylemini maalesef toplumumuzun çok küçük bir kesimi alışkanlık haline getirmiş ve okuma kültürü edinmiş durumdadır. Öğrencilerde kitap okuma kültürünü oluşturmak ve eleştirel okuma alışkanlığını kazandırmak amacıyla hazırlanan bu çalışma betimsel bir araştırmadır. Kitap okumak erken yaşlarda kazanılması gereken bir alışkanlık olduğundan araştırma ortaokul öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma 2022-2023 Eğitim Öğretim yılında Ordu Dr. M. Hilmi Güler Bilim ve Sanat Merkezinde 6. Sınıf düzeyinde öğrenim gören ve çalışmaya katılmayı kabul eden 15 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Eleştirel okuma etkinliklerinde öğrencilerin kitapları farklı yönlerden irdeleyebilmesi ve zaman zaman kendini yazarın yerine koymaları sağlanarak kitap üzerine kendi bakış açısıyla yaklaşmaları ve kendi yaratıcılıklarını ortaya koymaları da sağlanmıştır. Eleştirel okuma yönteminin öğrencilerde yaratıcı yazarlık ilgisine kapı araladığı da görülmektedir. Yazar- okur buluşmalarında yazarlarla yapılan sohbetlerde öğrencilerin yazarlık mesleğine yönelik sorular sorduğu, bu mesleğe ilgilerinin de arttığı görülmüştür. Dört aylık uygulama sonucunda “Okuma Alışkanlığı Ölçme Anketi, Eleştirel Okuma Alışkanlığı Ölçme Anketi” son test olarak uygulandı, çalışmanın istenen kazanımlara etkisi ölçüldü. Aynı zamanda öğrencilere uygulanan “Kitap Kulübü Değerlendirme Anketi” ile kulüp faaliyetlerinin öğrenciler tarafından değerlendirilebilmesi sağlandı. Bu çalışmayla öğrencilerde düzenli kitap okuma alışkanlığını oluşturmak ve öğrencilere okudukları kitaplara eleştirel düşünme yöntemiyle yaklaşma davranışını kalıcı olarak kazandırmak istenildi. Bunun için öncelikle okulumuz bünyesinde bir kitap kulübü kuruldu. Kitap kulübü faaliyetlerimizi belirli bir sistem dâhilinde, eğlenceli, öğrencilerin ilgilerini çekecek kitap ve etkinliklerle zenginleştirilerek düzenlendi. Uygulanan ön testler aracılığıyla öğrencilerin bu konudaki ilgi ve tutumları ölçüldü. Daha sonra üyelerimizin aylık faaliyetleri takip etmelerini sağlamak amacıyla Wix Web2.0 aracıyla “Bizim Kitap Kulübü” web sitesi hazırlandı. Web sitemizde hem her ay okunacak kitap ve yazarları tanıtıldı hem de kitaplar okunup eleştirel düşünme yöntemiyle değerlendirildikten sonra gerçekleştirilmesi gereken eğlenceli görevlere yer verildi. Bu görevler WordWall, Educaplay, Cram, Kahoot, Educandy, Quizizz, Padlet gibi Web 2.0 araçlarıyla hazırlandı. Düzenli olarak devam eden kitap kulübü etkinlikleri dört ay uyguladıktan sonra yapılan son testler ve kitap kulübü değerlendirme anketi sonucunda öğrencilerde düzenli kitap okuma alışkanlığı olduğu ve okudukları kitaplara eleştirel düşünme yöntemiyle yaklaşma konusunda davranış ve yaklaşımlarında olumlu değişimler olduğu tespit edildi

Anahtar Kelimeler: Kitap Kulübü, Web2 Araçları, Okuma, Eleştirel Okuma

²²⁵ Öğretmen, aylin.sahin@gmail.com

²²⁶ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Neslihanozkurt72@gmail.com

WEB 2.0 ARAÇLARIYLA ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ KİTAP KULÜBÜNÜN OKUMA KÜLTÜRÜNE VE ELEŞTİREL OKUMAYA ETKİSİ

Melek Aylin KIRCA. Neslihan Özkurt

ÖZET

Okuma kültürü, okuma becerilerinin okuma arzusuna ve alışkanlığına dönüşmesidir. Kitap okuma alışkanlığı beraberinde eleştirel düşünme becerisini de getirdiğinde düşünen, hayal eden, sorgulayan, eleştiren, farkında olan bireylerin yetişmesini sağlar. Pek çok faydası olan okuma eylemini maalesef toplumumuzun çok küçük bir kesimi alışkanlık haline getirmiş ve okuma kültürü edinmiş durumdadır.

Öğrencilerde kitap okuma kültürünü oluşturmak ve eleştirel okuma alışkanlığını kazandırmak amacıyla hazırlanan bu çalışma betimsel bir araştırmadır. Kitap okumak erken yaşlarda kazanılması gereken bir alışkanlık olduğundan araştırma ortaokul öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma 2022-2023 Eğitim Öğretim yılında Ordu Dr. M. Hilmi Güler Bilim ve Sanat Merkezinde 6. Sınıf düzeyinde öğrenim gören ve çalışmaya katılmayı kabul eden 15 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Eleştirel okuma etkinliklerinde öğrencilerin kitapları farklı yönlerden irdeleyebilmesi ve zaman zaman kendini yazarın yerine koymaları sağlanarak kitap üzerine kendi bakış açısıyla yaklaşımları ve kendi yaratıcılıklarını ortaya koymaları da sağlanmıştır. Eleştirel okuma yönteminin öğrencilerde yaratıcı yazarlık ilgisine kapı araladığı da görülmektedir. Yazar- okur buluşmalarında yazarlarla yapılan sohbetlerde öğrencilerin yazarlık mesleğine yönelik sorular sorduğu, bu mesleğe ilgilerinin de arttığı görülmüştür.

Dört aylık uygulama sonucunda “Okuma Alışkanlığı Ölçme Anketi, Eleştirel Okuma Alışkanlığı Ölçme Anketi” son test olarak uygulandı, çalışmanın istenen kazanımlara etkisi ölçüldü. Aynı zamanda öğrencilere uygulanan “Kitap Kulübü Değerlendirme Anketi” ile kulüp faaliyetlerinin öğrenciler tarafından değerlendirilebilmesi sağlandı.

Bu çalışmayla öğrencilerde düzenli kitap okuma alışkanlığını oluşturmak ve öğrencilere okudukları kitaplara eleştirel düşünme yöntemiyle yaklaşma davranışını kalıcı olarak kazandırmak istenildi. Bunun için öncelikle okulumuz bünyesinde bir kitap kulübü kuruldu. Kitap kulübü faaliyetlerimizi belirli bir sistem dâhilinde, eğlenceli, öğrencilerin ilgilerini çekecek kitap ve etkinliklerle zenginleştirilerek düzenlendi. Uygulanan ön testler aracılığıyla öğrencilerin bu konudaki ilgi ve tutumları ölçüldü. Daha sonra üyelerimizin aylık faaliyetleri takip etmelerini sağlamak amacıyla Wix Web2.0 aracıyla “Bizim Kitap Kulübü” web sitesi hazırlandı. Web sitemizde hem her ay okunacak kitap ve yazarları tanıtıldı hem de kitaplar okunup eleştirel düşünme yöntemiyle değerlendirildikten sonra gerçekleştirilmesi gereken eğlenceli görevlere yer verildi. Bu görevler WordWall, Educaplay, Cram, Kahoot, Educandy, Quizizz, Padlet gibi Web 2.0 araçlarıyla hazırlandı. Düzenli olarak devam eden kitap kulübü etkinlikleri dört ay uygulandıktan sonra yapılan son testler ve kitap kulübü değerlendirme anketi sonucunda öğrencilerde düzenli kitap okuma alışkanlığı oluştuğu ve okudukları kitaplara eleştirel düşünme yöntemiyle yaklaşma konusunda davranış ve yaklaşımlarında olumlu değişimler olduğu tespit edildi

Anahtar kelimeler: Kitap Kulübü, Web2 Araçları, Okuma, Eleştirel Okuma

THE EFFECT OF A BOOK CLUB ENRICHED WITH WEB 2.0 TOOLS ON READING CULTURE AND CRITICAL READING

ABSTRACT

Reading culture is the transformation of reading skills into reading desire and habit. When the habit of reading books brings with it critical thinking skills, it helps raise individuals who think, dream, question, criticize and are aware. Unfortunately, only a small part of our society has made the act of reading, which has many benefits, a habit and acquired a reading culture.

This study, which was prepared to create a book reading culture in students and to gain critical reading habits, is a descriptive research. Since reading books is a habit that should be acquired at an early age, the research was conducted on secondary school students. The research was conducted in the 2022-2023 academic year on 15 students studying at the 6th grade level at Ordu Dr M Hilmi Güler Science and Art Center and who agreed to participate in the study.

. In critical reading activities, students were enabled to examine books from different perspectives and to put themselves in the author's shoes from time to time, thus enabling them to approach the book from their own perspective and reveal their own creativity. It is also seen that the critical reading method opens the door to creative writing interest in students. During the conversations with writers at writer-reader meetings, it was observed that students asked questions about the writing profession and their interest in this profession increased. At the end of the four-month application, "Reading Habit Measurement Survey, Critical Reading Habit Measurement Survey" was applied as a posttest, and the effect of the study on the desired gains was measured. At the same time, the "Book Club Evaluation Survey" administered to students enabled students to evaluate club activities.

With this study, it was aimed to create the habit of reading books regularly in students and to permanently provide students with the behavior of approaching the books they read with a critical thinking method. For this purpose, first of all, a book club was established within our school. Our book club activities were organized within a certain system, enriched with fun books and activities that would attract the students' attention. Students' interests and attitudes on this subject were measured through the pre-tests we administered. Later, the "Our Book Club" website was prepared with the Wix Web2.0 tool to enable our members to follow monthly activities. On our website, the books and authors to be read each month are introduced, and fun tasks to be performed after the books are read and evaluated with the critical thinking method are included. These tasks were prepared with Web 2.0 tools such as WordWall, Educaplay, Cram, Kahoot, Educandy, Quizizz, Padlet. As a result of the final tests and book club evaluation survey we conducted after four months of regular book club activities, it was determined that there were positive changes in our students' behavior and approaches.

Keywords: Book Club, Web2 Tools, Reading, Critical Reading

GİRİŞ

Her geçen gün farklı gelişmelerin ve değişimlerinin yaşandığı bilgi ve teknoloji çağında “bilgi” şüphesiz ki sahip olunabilecek en büyük güçtür. Bu gücü -bilgiyi- doğrudan ve en doğru şekilde elde etmemizi sağlayan en önemli araç da kitaptır. Kitap okumak, kişisel gelişimimizi olumlu yönde etkileyen ve erken yaşlarda edinilmesi gereken en önemli alışkanlıklardan biridir.

Kitap; çocukların bilişsel, duygusal, psiko-motor gelişimlerini destekleyen, dil, sosyal ve ahlaki gelişimlerine de doğrudan etki eden önemli bir araçtır. Çocuklar kitap sayesinde düşünme, problem çözme, yaratıcılıklarını ve yeteneklerini geliştirme fırsatlarına sahip olurken, doğaya, insanlara, doğada gördüğü diğer canlılara ve olaylara karşı da hassasiyet geliştirmektedirler. Bunun yanı sıra kitap, çocukların kişilik gelişimine katkı sağlamakta, duygusal ve ruhsal ihtiyaçlarının karşılanmasında da önemli ölçüde etki etmektedir (Tanju, 2010: 31).

Kitaplar her yaşta ve eğitim düzeyinde davranışların olumlu şekilde değişimine katkı sağlar, bireylere yeni tecrübeler sunar, bireyleri bilimsel ve akılcı hedeflere yönlendirir. “Çocukların okuma kültürü edinmiş bireyler olarak yetişmesi, temel okuma becerisinin okuma sevgisi ile alışkanlığa dönüştürülmesi ve çocuklara eleştirel okur kimliği kazandırılmasına bağlıdır. Günümüzde değişen ve gelişen hayat şartları nedeniyle okuma sürecinin ilk aşamasında yer alan okur-yazar olmak, yetişecek nesiller için yeterli değildir. Önemli olan okuma alışkanlığı kazanabilmek ve okumayı işlevsel kılmaktır. Okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla çeşitli yönlerden kullanabilen fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi, okuma-yazma eğitim ve öğretiminin de buna göre düzenlenmesi bütün gelişmiş ülkelerce kabul görmektedir (Akyol, 2001, s. 13).”

Sever (2013), ardışık bir süreç olan okuma kültürünü, yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendisine sunduğu iletileri paylaşma, sınıama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık hâline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu kazanımlar bütünü olarak tanımlamaktadır. Okuma becerisini bu şekilde okuma kültürüne dönüştürebilmiş bireylerin yetiştirilmesi ve sayılarının artırılması toplumsal olarak da bu kültürün benimsenmesini ve gelecek nesillere aktarılmasını beraberinde getirecektir.

Çocuklarda okuma kültürü, çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulmadır. Çocukların okuma alışkanlıklarının oluşması ve okumaktan keyif alan bireyler olarak yetişmelerinde okumayı zevkli ve eğlenceli hale getirecek biçimde oluşturulmuş çocuk kitaplarının rolü büyüktür. Edebiyat, çocuğun zevk ve güzellik duygusunu geliştirir. Onu oyalama, eğlendirme ve eğitime işlevi görür. Duygu ve düşünce dünyasını dilsel ve görsel iletilerle zenginleştirir (Sever, 2012: 9). Hayatı, insanı ve çevreyi tanıtmaya imkânı sağlar. Çocuk, kendisi için yazılmış edebiyat eserinde, yaşadığı ortamın benzerini bulur. Yazılanlarla yaşananlar arasında ilişki kurar, karşılaştırmalar yapar (Şimşek ve diğerleri, 2016: 15). İyi bir çocuk edebiyatının yalnızca eğitici ve öğretici olması, ahlaki değer yargılarını içermesi yeterli değildir; aynı zamanda onun edebi değer taşımasına, estetik zevk ve düşünce içerisinde kaleme alınmasına ihtiyaç vardır (Yalçın ve Aytaş, 2008, s.16-17).

Çocuklar için hazırlanmış yapıtlar, çocukların keyifli ve yararlı zaman geçirmelerini sağlama gibi özellikleri dışında (Akın, 1998); dilsel, bilişsel, toplumsal ve kişilik gelişimleri açısından da önem taşımaktadır (Kuzu, 2002, s. 95). Kitap aracılığıyla çocuklar, dünya hakkındaki bilgilerini geliştirdikleri gibi kendilerine ait duyarlılıklarını, hayal güçlerini, yaratıcılıklarını ve iletişim becerilerini de geliştirirler. Günlük olaylar hakkında deneyim kazanırlar. Sosyal davranış örneklerini öğrenerek toplum içinde uygun davranışlar sergilerler. Ayrıca yine kitaplar aracılığıyla anadilini doğru ve gelişmiş

bir yapıda kullanma fırsatı bulurlar (Yalçın ve Aytaş, 2003, s. 43). Bu araçlardan faydalanmanın yolu ise kitap okumak ve kitap okumayı alışkanlık haline getirmektir.

Okuma alışkanlığı, temelde örgün eğitim sisteminde kazanılan bir beceridir. Temel okuma becerisi, okuma alışkanlığı ve sevgisi kazandırma, okullarda Türkçe derslerinin sorumluluğundadır. Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın "okuma" ya yönelik amaçları "okuma becerisinin geliştirilmesi; okuduğundan hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması; okuma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması; bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi; basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi; okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması; Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanmasıdır (MEB, 2019: s. 8). Eğitim sisteminin üyeleri olan öğrenciler okul çağında iken bu beceriyi edinmemişler ise yetişkinlik döneminde edinmeleri çok güç olur. Okullarda verilen eğitim, sadece ders kitaplarındaki metinlerle ve etkinliklerle sınırlı kaldığı için nitelikli okurlar yetişmesine imkân tanımamaktadır.

Sahip olunan okuryazarlık becerisinin geliştirilerek istenilen şekilde okuma kültürüne dönüştürülememesi ve toplumun kültürel kalkınmasına hizmet edebilecek duruma getirilememesi sonucu ülkemiz hâlâ, genç ve dinamik nüfusuna rağmen, gelişmişlik mücadelesi vermektedir. Ülkemizde yaşanan bu durum, eğitim sisteminde okuma kültürüne ilişkin çeşitli aksaklıklardan kaynaklanmaktadır. Bu aksaklıklar arasında okuma becerisinin çocuklara okuma zevkini, alışkanlığını, olgunluğunu kazandırmayı hedeflemeden öğretilmesi; çocuk edebiyatının öğretim programları içerisinde yer almaması; üzerinde görüş birliğine varılmış bağımsız bir okuma programının olmayışı; çocuk kitapları ile genişletilmiş sınıf dışı ortamların, mekânların, kütüphanelerin yetersizliği; ailelerin ve sivil toplum kuruluşlarının sürece katkısının yeterince olmaması sayılabilir(Öztürk, 2020: 2115).

Çocuk Vakfı Çocuk Edebiyat Okulu tarafından 2006 tarihinde hazırlanan Türkiye'nin "Okuma Alışkanlığı Karnesi" adlı çalışmada çocuk ve yetişkin özneler yanında aile, okul, öğretmen, çevre ve medya ilişkisini yansıtan araştırmalardan hareketle somut bilgiler, raporlar ve buna bağlı olarak öğretmen ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda yapılan değerlendirmeler ele alınmıştır. Buna göre, çalışmada okuma etkinliklerinin ders kitaplarına bağımlı yapıldığı; program dışı okuma etkinliklerine çok az yer verildiği; çocuk kitapları, gazete ve dergilerinden yararlanma oranının çok düşük olduğu; merkezi sınavlar nedeniyle okuma ilgisinin azaldığı; sınıf kitaplıklarının ve okul kütüphanelerinin yetersiz olduğu; köy çocuklarının yüzde 60'ının ilköğretimde ders kitabı ve kaynak kitap dışında kitap okumadan mezun olduğu; Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatından yararlanmak amacıyla hazırlanmış bir program olmadığı; ilköğretim ders kitaplarında yer verilen metinlerin Türkçe ve edebiyat değerlerinin zayıf olduğu; Türkçe programında belirtilmesine rağmen ders kitaplarında çocuk edebiyatının seçkin örneklerinin sınırlı ölçüde yer aldığı ifade edilmiştir. Sonuç olarak, Türkiye'de düzenli kitap okuma alışkanlığı binde bir oranında görülmektedir (Çocuk Vakfı, 2006). "Okuma Alışkanlığı Karnesi" adlı çalışmadan da anlaşıldığı üzere okumak bu kadar önemli bir eylemken bu eylemi kalıcı davranışa dönüştürmek ve nitelikli okurlar yetiştirmek için sistemli bir yöntem izlenmemektedir.

Okumanın alışkanlık hâline gelmesinde rol oynayan birçok etken vardır. Bunlar arasında en başta çocuğun ailesi, okulu ve öğretmeni sonra da içinde yaşadığı toplum bulunmaktadır. Ebeveynler ve öğretmenler, çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında öncü ve rehber olmalıdırlar. Ebeveynler çocuklara okuma alışkanlığını kazandırmada model olmalı, çocuklarla ortak okuma zamanları oluşturmalı, kitaplar ve yazarları hakkında konuşmalı, kitap seçiminde yönlendirme yapmalıdırlar. Öğretmenlerin çocuk edebiyatı alan bilgisinde kendilerini geliştirmeleri gerekirken okuma çalışmalarında planlı ve programlı bir yol izlemeleri gerekir. Öğretmenlerin de okumada mümkün olduğunca rol model olmaları, çocukları çok çeşitli kitap ve yazarla tanıştırmaları gerekmektedir. Okul yönetimlerinin okuma kültürü edinme sürecinde çeşitli etkinliklerle öğrencileri motive etme ve donanımlı kütüphanelerle çocukların nitelikli çocuk edebiyatı eserlerine ulaşmalarında rolü önemlidir.

Okuma kültürü oluşturmada okunması gereken eserleri belirlerken yazarı tanımak da önemlidir. “Çocuklara okudukları kitabın yazarları hakkında bilgi verilmelidir. Ölmüş veya hayatta olan yazarları tanımak çocuğun okuma bilincini oluşturmada önemli bir husustur. Özellikle kitap fuarlarına, imza günlerine çocuğu götürüp yazarları görmesi ve konuşması sağlanmalıdır. Böylece kitap yazarları hakkında bilgi sahibi olmaya başlayacak, yazarını bildiği bir kitabı daha da heyecanlı okuyacaktır(Tanju, 2010: 37).”

Okuma kültürünü yapılandırabilmek için birey ve toplum olarak çocukların erken yaşta okuma alışkanlığını kazanmalarını sağlamak, kitaba ilgi ve sevgi beslemelerini sağlayacak uygulamalar ortaya koyup hayata geçirmek gerekmektedir. Ortaya konan uygulamalarda çağımızın ihtiyaçlarını göz ardı etmememiz gerekmektedir. Telefon, tablet ve bilgisayar gibi daha cazip uyaranların yaygınlaşması kitap okuma alışkanlığının edinilmesinde engel oluşturmaktadır. Gelişen teknolojiyle birlikte Z kuşağı çocuklarının ilgilerini çekebilecek dijital eğitim uygulamalarının kitap okuma dahil eğitimin her alanında yaygınlaştırılması gerekliliği muhakkaktır.

YÖNTEM

Öğrencilerde kitap okuma kültürünü oluşturmak ve eleştirel okuma alışkanlığını kazandırmak amacıyla hazırladığımız çalışmamız betimsel bir araştırmadır. Karasar (2005)'a göre bu tür araştırmalar, geçmişte veya şu an var olan durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır. Kitap kulübü etkinliklerimizin ne denli etkili olduğunu tespit etmek amacıyla öğrencilerimize uyguladığımız ön test, son test ve kulüp etkinlikleri değerlendirme anketi araştırmamızın deneysel yönünü ortaya koymaktadır. Bir araştırmacının deneme sayılabilmesi için; araştırmacının değişkenleri değiştirebilmesi, bu değiştirmelerin kontrollü olması ve araştırmacının değiştirdiği durumun etkisini gözleyebilmesi gerekir (Kıncal,2017).

Okulumuzda bir kitap kulübü kuruldu. Kitap okuma adına verilen pek çok öneri dikkate alınarak bu öneriler bir araya getirildi ve Web 2.0 araçlarıyla hazırladığımız etkinliklerle zenginleştirmeyi planlayarak kitap kulübümüze bir yol haritası oluşturuldu.

Kitap okumak erken yaşlarda kazanılması gereken bir alışkanlık olduğundan araştırma ortaokul öğrencileri üzerinde yapıldı. Araştırma, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Ordu Dr. Mehmet Hilmi Güler Bilim ve Sanat Merkezinde 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören ve çalışmamıza katılmayı kabul eden 15 öğrenci üzerinde uygulanmıştır.

Veri toplama aracı olarak Google Forms ile oluşturulan “Okuma Alışkanlığı Ölçme Anketi, Eleştirel Okuma Alışkanlığı Ölçme Anketi ve Kitap Kulübü Değerlendirme Anketi” uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan “Okuma Alışkanlığı Ölçme Anketi” ile öğrencilerin okuma sıklıkları ve okuma sonrası faaliyetleri; “Eleştirel Okuma Alışkanlığı Ölçme Anketi” ile öğrencilerin okuma sırasında ve sonrasında hem kitabı hangi yönlerden irdeledikleri hem de kitap üstünde düşünüp düşünmedikleri ölçülmüştür. Uygulama sonrasında öğrencilere uygulanan “Kitap Kulübü Değerlendirme Anketi” ile de öğrencilerin kitap kulübü faaliyetlerini değerlendirmeleri ve kulüp hakkındaki görüşlerini belirtmeleri sağlanmıştır.

Öğrencilere okumayı sevdirmek, düzenli okuma ve eleştirel okuma alışkanlığını kazandırmak amacıyla öncelikle öğrencilerin kitap kulübü faaliyetlerini düzenli olarak takip edilebilmeleri, ilgi ve beğenilerine uygun olarak hazırlanan eğlenceli etkinliklere ulaşabilmeleri, kitaplarla ilgili görüş alışverişinde bulunabilmeleri için dijital bir platform oluşturuldu. Bunun için Wix Web 2.0 aracı ile “bizimkitapkulü” adı altında kulübümüzün web sitesini hazırlandı. Web sitesi <https://bircusenelerin.wixsite.com/bizimkitapkulubu> adresiyle veli ve öğrencilerimizle paylaşıldı. Web sitemize her ay okunacak kitaplar ve yazarlar hakkında bilgiler koyularak öğrencilerin kitaplara ulaşmaları ve yazarları tanımaları sağlandı.

Daha sonra Türkiye’de ve dünyada çocuk edebiyatı alanında eserler vererek bu alanda katkı sağlamış yazarlar ve kitapları araştırıldı. Pek çok makale, farklı çocuk edebiyatı antolojileri ve konuyla ilgili internet siteleri incelenerek bu konuda geniş bir literatür taraması yapıldı ve kulüp etkinliklerinde yer verilecek çocuk edebiyatı yazarları ve kitapları belirlendi. Bu araştırma Ordu ilinde gerçekleştirildi. Yaşadığımız ilde çocuk edebiyatı alanında eserler vermiş yazarlar tespit edildi, onlarla iletişime geçilerek kulüp faaliyetlerine katılımları sağlandı.

Her kitap için bir oyun, bir duvar olacak şekilde iki ayrı etkinlik düzenlendi. Bu etkinlikler WordWall, Educaplay, Cram, Kahoot, Educandy, Padlet, Quizizz gibi farklı web 2.0 araçlarıyla tasarlandı ve hazırlandı.

Kitap kulübü faaliyetleri şu şekilde gerçekleştirildi: Her ay araştırmalarımız sonucu belirlediğimiz yazarlardan iki adet ortak kitap okundu. Bu yazarlardan bir tanesi dünyaca ünlü ya da Türk Çocuk Edebiyatı alanında önemli bir yeri olan yazar, diğeri Ordu’da çocuk edebiyatı dalında eser vermiş bir yazar olacak şekilde planlandı. O hafta okuduğumuz kitap bir sonraki hafta kitap kulübü üyelerimizin bir araya gelmesiyle eleştirel okuma ve düşünme teknikleri çerçevesinde değerlendirildi. Ayda bir kere yerel yazarımızın katılımıyla hem yazar- okur buluşması imkânı hem de daha önce eleştirel okuma yöntemiyle incelenen kitabı yazarıyla da konuşma ve değerlendirme imkânı sağlandı. Her kitap okunup üzerinde konuşulduktan sonra öğrenciler için hazırlanan dijital etkinlik görevlerinin gerçekleştirilmesini sağlandı.

Yapılan literatür çalışmalarında kitap okuma alışkanlığının oluşmamasındaki en büyük nedenin okumaya yönelik çalışmaların belirli bir plan ve program dahilinde olmaması, Türkçe dersinin ve Türkçe Dersi Öğretim Programının bu kazanıma yönelik yetersiz kalması olduğu tespit edildi. Yine aynı araştırmalarda bu alışkanlığı kazanmada okulun, öğretmenin ve velilerin rolünün çok önemli olduğu görüldü. Bu çalışmada okulu, öğretmeni, veliyi de işin içine katarak ders programından kaynaklanan eksikliklerin de giderebileceği düşünülen kitap kulübüyle planlı, programlı bir oluşum içine girildi. Kitap kulübü faaliyetlerini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmek için uygun ortamlar oluşturmak ve yazar- okur buluşması günlerinde diğer öğrencilerin de yazarla buluşmasını sağlamak

adına okul yönetimi harekete geçirildi. Öğretmenlerimiz rehberliğinde kitap okuma, eleştirel okuma ve düşünme etkinlikleri düzenlendi. Aynı zamanda öğrencilerin görevlerini yerine getirebilmelerini sağlamak ve velileri de okuma sürecine dâhil edebilmek için velilerle işbirliği yapıldı. Oluşturulan web sitesi ve web sitesini zenginleştirdiğimiz dijital içeriklerle de öğrencilerin ilgi ve beğenilerine hitap eden etkinliklerle okuma ve düşünme süreci eğlenceli bir şekilde gerçekleştirildi. Bu şekilde okuma kültürünü oluşturmada önemli rol oynayan tüm paydaşlar sistemli bir şekilde sürece dâhil edilerek çalışmalar etkili bir şekilde sürdürüldü.

Eleştirel okuma etkinliklerinde öğrencilerin kitapları farklı yönlerden irdeleyebilmesi ve zaman zaman kendini yazarın yerine koymaları sağlanarak kitap üzerine kendi bakış açısıyla yaklaşımları ve kendi yaratıcılıklarını ortaya koymaları da sağlanmıştır. Eleştirel okuma yönteminin öğrencilerde yaratıcı yazarlık ilgisine kapı araladığı da görülmektedir. Yazar- okur buluşmalarında yazarlarla yapılan sohbetlerde öğrencilerin yazarlık mesleğine yönelik sorular sorduğu, bu mesleğe ilgilerinin de arttığı görülmüştür.

Dört aylık uygulama sonucunda “Okuma Alışkanlığı Ölçme Anketi, Eleştirel Okuma Alışkanlığı Ölçme Anketi” son test olarak uygulandı, çalışmanın istenen kazanımlara etkisi ölçüldü. Aynı zamanda öğrencilere uygulanan “Kitap Kulübü Değerlendirme Anketi” ile kulüp faaliyetlerinin öğrenciler tarafından değerlendirilebilmesi sağlandı.

BULGULAR

Çalışmaya katılan öğrencilerimizin uygulamadan önce cevapladıkları ön test sonuç grafikleri ile uygulamadan sonra cevapladıkları son test sonuç grafikleri ve karşılaştırma tabloları aşağıdaki gibidir:

Tablo 1. Öğrencilerin 1. Soruda Ön Test ve Son Teste Verdiği Cevaplar

Kitap okumayı sever misiniz?	Evet		Hayır		Bazen		Toplam	
	%	sayı	%	sayı	%	sayı	%	sayı
Ön test	20	3	33.3	5	46.7	7	100	15
Son test	73.3	11	0	0	26.7	4	100	15

Tablo 2. Öğrencilerin 2. Soruda Ön Test ve Son Teste Verdiği Cevaplar

Ne sıklıkla kitap okursunuz?	Her gün		İki günde bir		Ara sıra		Hiç		Toplam	
	%	sayı	%	sayı	%	sayı	%	sayı	%	sayı
Ön test	13.3	2	20	3	40	6	26.7	4	100.0	15
Son test	60	9	40	6	0	0	0	0	100.0	15

Tablo 3. Öğrencilerin 3. soruda Ön Test ve Son Teste Verdiği Cevaplar

Okuduğunuz kitap üstünde düşünür müsünüz?	Evet		Hayır		Bazen		Toplam	
	%	sayı	%	sayı	%	sayı	%	sayı
Ön test	20	3	40	6	40	6	100	15
Son test	86.7	13	0	0	13.3	2	100	15

Tablo 4. Öğrencilerin 4. soruda Ön Test ve Son Teste Verdiği Cevaplar

Okuduğunuz kitapla ilgili başkalarıyla konuşur musunuz?	Evet		Hayır		Bazen		Toplam	
	%	sayı	%	sayı	%	sayı	%	sayı
Ön test	13,3	2	60	9	26,7	4	100	15
Son test	100	15	0	0	0	0	100	15

Tablo 5. Öğrencilerin 5. soruda Ön Test ve Son Teste Verdiği Cevaplar

Okuduğunuz kitabın yazarına dikkat eder yazar hakkında bilgi sahibi olur musunuz?	Evet		Hayır		Bazen		Toplam	
	%	sayı	%	sayı	%	sayı	%	sayı
Ön test	13,3	2	60	9	26,7	4	100	15
Son test	100	15	0	0	0	0	100	15

Ön test	20	3	40	6	40	6	100	15
Son test	73.3	11	26.7	4	0	0	100	15

Tablo 6. Öğrencilerin 6. soruda Ön Test ve Son Teste Verdiği Cevaplar

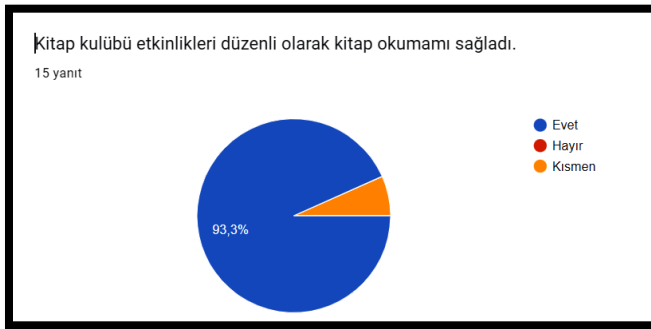
Okuduğunuz kitapla ilgili etkinlikler yapmak hoşunuza gider mi?	Evet		Hayır		Bazen		Toplam	
	%	sayı	%	sayı	%	sayı	%	sayı
Ön test	26.7	4	33.3	5	40	6	100	15
Son test	80	12	0	0	20	3	100	15

Tablo 7. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Alışkanlığı Ölçme Anketi Ön Test ve Son Testinde Verdiği Cevaplar

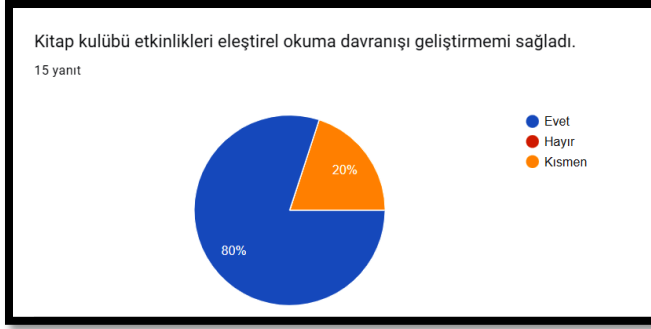
SORU	ÖNTEST								SON TEST							
	HER ZAMAN		SIKLIKLA		BAZEN		Hiç		HER ZAMAN		SIKLIKLA		BAZEN		Hiç	
	%	Kişi	%	Kişi	%	Kişi	%	Kişi	%	Kişi	%	Kişi	%	Kişi	%	Kişi
1 Kitap okurken kitapta geçen olayların nedenlerini düşünürüm.	13.3	2	40	6	40	6	6.7	1	60	9	26.7	4	13.3	2	0	0
2 Kitapta geçen olayların gerçek yaşamda olup olmadığı/ olmayacağı üzerine düşünürüm.	33.3	5	13.3	2	46.7	7	6.7	1	73.3	11	26.7	4	0	0	0	0
3 Okuduğum kitaplarda geçen olayların/durumların birbirleriyle olan ilişkilerini düşünürüm.	13.3	2	20	3	40	6	26.7	4	60	9	26.7	4	13.3	2	0	0
4 Okuduğum kitaplardaki olayların tam tersi olsaydı nasıl olurdu diye düşünürüm.	13.3	2	6.7	1	46.7	7	33.3	5	73.3	11	26.7	4	0	0	0	0
5 Okuduğum kitaplardaki düşüncelerle kendi düşüncelerim arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları bulmaya çalışırım.	13.3	2	13.3	2	46.7	7	26.7	4	60	9	26.7	4	13.3	2	0	0
6 Okuduğum kitaplarda ortaya çıkan sorunların nasıl çözülebileceğini düşünürüm.	13.3	2	40	6	33.3	5	13.3	2	80	12	20	3	0	0	0	0
7 Okuduğum kitaplardaki olayların kendi	13.3	2	6.7	1	46.7	7	33.3	5	60	9	33.3	5	6.7	1	0	0

	yaşamımda başımdan geçip geçmediğini düşünürüm.																
8	Yazarın sorunlar karşısında bulunduğu çözüm yolları üzerine düşünürüm.	6.7	1	26.7	4	46.7	7	20	3	73.3	11	26.7	4	0	0	0	0
9	Okuduğum kitabın beğendiğim ya da beğenmediğim yönlerini düşünürüm.	46.7	7	40	6	6.7	1	6.7	1	80	12	20	3	0	0	0	0
10	Okuduğum kitaplardaki karakterlerin hissettiği duyguları hissedirim.	13.3	2	26.7	4	46.7	7	13.3	2	53.3	8	33.3	5	13.3	2	0	0
11	Okuduğum kitabın karakterlerine yönelik bir tavır sergilerim (reddetme, kabul etme, tarafsız kalma vb).	33.3	5	13.3	2	13.3	2	40	6	53.3	8	26.7	4	20	3	0	0
12	Okuduğum kitabın yazarı ben olsaydım nasıl yazardım diye düşünürüm.	6.7	1	20	3	46.7	7	26.7	4	73.3	11	26.7	4	0	0	0	0
13	Okuma sırasında kitapta ortaya çıkan sorunlara yazardan daha farklı çözüm yolları üretmeye çalışırım.	6.7	1	13.3	2	46.7	7	33.3	5	73.3	11	26.7	4	0	0	0	0
14	Okuduğum kitabın konusu ile ilgili olağanüstü ve farklı fikirler üretirim.	13.3	2	20	3	40	6	26.7	4	60	9	33.3	5	6.7	1	0	0
15	Okuduğum kitaptan yola çıkarak hayal dünyamda gezintiye çıkarırım.	33.3	5	53.3	8	13.3	2	0	0	73.3	11	26.7	4	0	0	0	0

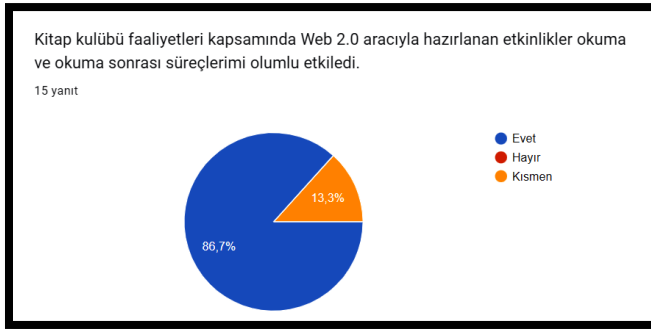
Grafik 13. 1. Soruda Kitap Kulübü Faaliyet Değerlendirme Anketi Sonuçları



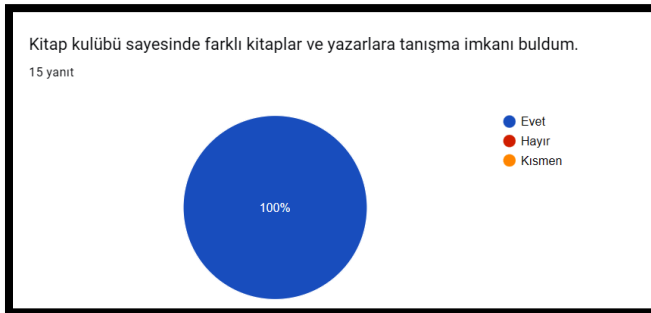
Grafik 14. 2. Soruda Kitap Kulübü Faaliyet Değerlendirme Anketi Sonuçları



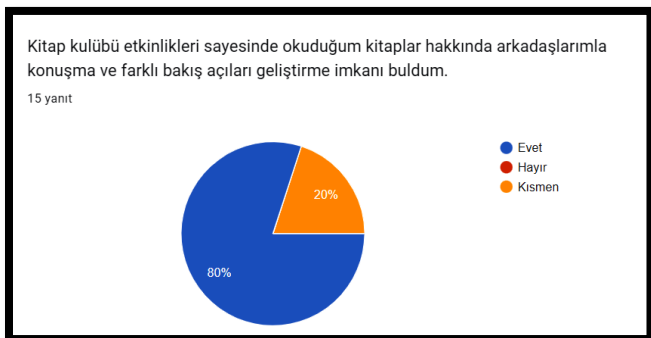
Grafik 15. 3. Soruda Kitap Kulübü Faaliyet Değerlendirme Anketi Sonuçları



Grafik 16. 4. Soruda Kitap Kulübü Faaliyet Değerlendirme Anketi Sonuçları



Grafik 17. 5. Soruda Kitap Kulübü Faaliyet Değerlendirme Anketi Sonuçları



Tablo 8. 6. Soruda Kitap Kulübü Faaliyet Değerlendirme Anketi Açık Uçlu Sorusuna Verilen Cevaplar

Kitap kulübü faaliyetleri hangi yönü/ yönleriyle hoşunuza gitti?
15 yanıt
Yeni ve güzel kitaplar okudum. Kitaplar hakkında konuşma imkanım oldu. Okuduğum kitapların yazarlarıyla tanıştım.
Düzenli kitap okumaya tekrar başladım. Arkadaşlarımla kitapların oyunlarını oynamak eğlenceliydi. Yazarlarla tanışmak ve okuduğum kitapları imzalatabilmek güzeldi.
Güzel kitaplar okuduk. Yazar ve şairlerle buluşmak konuşmak güzeldi. Kitaplar hakkında konuşmak ve tartışmak farklıydı.
Hiç duymadığım kitapları okudum. Arkadaşlarımla hazırlanan oyunları oynayıp yarışmak eğlenceliydi. Ordulu yazarları tanıdım.
Kitaplar güzel seçilmişti. Düzenli kitap okumaya başladım. Yazarlara kitap imzalatmak ve onlarla kitap hakkında konuşmak hoşuma gitti.
Eğlenceli kitaplar okudum bazılarının yazarıyla tanıştım konuştum. Oyunlar eğlenceliydi. aynı kitaplar hakkında farklı düşüncelerin de olabileceğini gördüm.
Güzel seçilmiş kitapları severek okuyabileceğimi gördüm. Oyunları sevdim.
Oyunlar hoşuma gitti. Kitaplar hoşuma gitti.
Yazarlar ve şairle buluşmak ve konuşmak hoşuma gitti. Sıkılmadan okuduğum kitaplar hoşuma gitti. Oyunlar da güzeldi.
Düzenli kitap okumaya başladım. Ordulu yazarlarla tanıştım ve konuştum. Web sitesinden o haftaki görevimi gerçekleştirdim. Oyunlarda yarışmak hoşuma gitti.
Ortak okuduğumuz kitaplar hakkında konuşmak hoşuma gitti. Kitaplar da güzel seçilmişti. Kitapların yazarlarını tanıma fırsatı buldum. Okuduğum bazı kitapların yazarlarıyla tanıştım. Oyunları oynarken arkadaşlarımızla çok eylendik.
Kitaplar hoşuma gitti. özellikle matilda ve kraliçeyi kurtarmak hoşuma gitti. yazarlarla buluşmalar da hoşuma gitti.
bizim için yapılan web sitesinden haftalık görev ve kitapları takip etmek hoşuma gitti. ilk defa şiir kitabı okudum ve bir şairle tanıştım. şairle şiirlerini konuşmak hoşuma gitti.
herşey güzeldi. kitaplar oyunlar hoşuma gitti.
Kitaplar hoşuma gitti. kiraz ağacı ile aramızdaki mesafe beni çok etkiledi. yazarlarla sohbet etmek de hoşuma gitti. oyunlar güzeldi.

Tablo 9. 7. Soruda Kitap Kulübü Faaliyet Değerlendirme Anketi Açık Uçlu Sorusuna Verilen Cevaplar

Kitap kulübü faaliyetlerinin hoşunuza gitmeyen yönü/ yönleri var mıydı? Varsa belirtiniz.

13 yanıt

yok

yoktu

Yok

Sınav haftası kitapları okumakta zorlansam da vakit ayırabildim.

yoktu. Daha fazla yazarla tanışmak isterdim.

yoktu. Özellikle annem bu kulüp faaliyetlerinden çok mutlu oldu.

-

sınav haftaları biraz zorlandım

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğrencilerin okuma sıklıklarını ve okuma sonrası faaliyetlerini ölçmek için altı sorudan oluşan “Okuma Alışkanlığı Ölçme Anketi”; öğrencilerin okuma sırasında ve sonrasında hem kitabı hangi yönlerden irdeledikleri hem de kitap üstünde düşünüp düşünmediklerini ölçmek için 15 sorudan oluşan “Eleştirel Okuma Alışkanlığı Ölçme Anketi” hazırlandı ve bu anketler ön test olarak uygulandı. Kitap kulübünün dört aylık faaliyetleri sonrasında aynı testler son test olarak uygulandı. Bunun yanı sıra yedi sorudan oluşan “Kitap Kulübü Faaliyet Değerlendirme Anketi” ile öğrencilerin kulüp faaliyetlerini değerlendirebilmeleri sağlandı.

Tablo 1’de 1. soruda ön ve son testlere verilen cevaplar karşılaştırıldığında ön testte 3 evet,7 bazen, 5 hayır; son testte 11 evet, 4 bazen cevabı verildiği görülmektedir.

Tablo 2’de 2. soruda ön ve son testlere verilen cevaplar karşılaştırıldığında ön testte 2 her gün,3 iki günde bir, 6 ara sıra, 4 hiç; son testte 9 her gün, 6 iki günde bir, 0 ara sıra, 0 hiç cevabı verildiği görülmektedir.

Tablo 3’te 3. soruda ön ve son testlere verilen cevaplar karşılaştırıldığında ön testte 3 evet, 6 bazen, 6 hayır; son testte 13 evet, 2 bazen, 0 hayır cevabı verildiği görülmektedir.

Tablo 4’te 4. soruda ön ve son testlere verilen cevaplar karşılaştırıldığında ön testte 2 evet, 4 bazen, 9 hayır; son testte 15 evet, 0 bazen, 0 hayır cevabı verildiği görülmektedir.

Tablo 5’te 5. soruda ön ve son testlere verilen cevaplar karşılaştırıldığında ön testte 3 evet, 6 bazen, 6 hayır; son testte 11 evet, 4 bazen, 0 hayır cevabı verildiği görülmektedir.

Tablo 6’da 6. soruda ön ve son testlere verilen cevaplar karşılaştırıldığında ön testte 4 evet, 6 bazen, 5 hayır; son testte 12 evet, 3 bazen, 0 hayır cevabı verildiği görülmektedir.

Tablo 7'ye baktığımızda öğrencilerin 15 sorudan oluşan "Eleştirel Okuma Alışkanlığı Ölçme Anketi" ön test ve son testinde verdikleri cevaplar karşılaştırmalı olarak görülmektedir:

1. soruda "Kitap okurken kitapta geçen olayların nedenlerini düşünürüm." ifadesine ön testte %13.3 (2 kişi) her zaman, %40 (6 kişi) sıklıkla, %40 (6 kişi) bazen, % 6.7 (1 kişi) hiçbir zaman cevabı verildiği görülürken son testte % 60 (9 kişi) her zaman, %26.7 (4 kişi) sıklıkla, % 13.3 (2 kişi) bazen cevabı verildiği görülmekte hiçbir zaman cevabı verildiği görülmemektedir.

2. soruda "Kitapta geçen olayların gerçek yaşamda olup olmadığı/ olmayacağı üzerine düşünürüm." ifadesine ön testte %33.3 (5 kişi) her zaman, %13.3 (2 kişi) sıklıkla, %46.7(7 kişi)bazen, % 6.7 (1 kişi) hiçbir zaman cevabı verildiği görülürken son testte % 73.3 (11 kişi) her zaman, %26.7 (4 kişi) sıklıkla cevabı verildiği görülmekte, bazen ve hiçbir zaman cevabı verildiği görülmemektedir.

3. soruda "Okuduğum kitaplarda geçen olayların/durumların birbirleriyle olan ilişkilerini düşünürüm." ifadesine ön testte %13.3 (2 kişi) her zaman, %20 (3 kişi) sıklıkla, %40 (6 kişi) bazen, % 26.7 (4 kişi) hiçbir zaman cevabı verildiği görülürken son testte % 60(9 kişi) her zaman, % 26.7 (4 kişi) sıklıkla, % 13.3 (2 kişi) bazen cevabı verildiği görülmekte hiçbir zaman cevabı verildiği görülmemektedir.

4. soruda "Okuduğum kitaplardaki olayların tam tersi olsaydı nasıl olurdu diye düşünürüm." ifadesine ön testte %13.3 (2 kişi) her zaman, % 6.7 (1 kişi) sıklıkla, %46.7 (7 kişi) bazen, % 33.3 (5 kişi) hiçbir zaman cevabı verildiği görülürken son testte % 73.3(11 kişi) her zaman, %26.7 (4 kişi) sıklıkla cevabı verildiği görülmekte, bazen ve hiçbir zaman cevabı verildiği görülmemektedir.

5. soruda "Okuduğum kitaplardaki düşüncelerle kendi düşüncelerim arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları bulmaya çalışırım." ifadesine ön testte %13.3 (2 kişi) her zaman,%13.3 (2 kişi) sıklıkla, %46.7 (7 kişi) bazen, % 26.7 (4 kişi) hiçbir zaman cevabı verildiği görülürken son testte % 60 (9 kişi) her zaman, % 26.7 (4 kişi) sıklıkla, %13.3 (2 kişi) bazen cevabı verildiği görülmekte hiçbir zaman cevabı verildiği görülmemektedir.

6. soruda "Okuduğum kitaplarda ortaya çıkan sorunların nasıl çözülebileceğini düşünürüm." ifadesine ön testte %13.3 (2 kişi)her zaman, %40 (6 kişi) sıklıkla, %33.3 (5 kişi) bazen, % 13.3 (2 kişi) hiçbir zaman cevabı verildiği görülürken son testte % 80 (12 kişi)her zaman, %20 (3 kişi) sıklıkla cevabı verildiği görülmekte, bazen ve hiçbir zaman cevabı verildiği görülmemektedir.

7. soruda "Okuduğum kitaplardaki olayların kendi yaşamımda başımdan geçip geçmediğini düşünürüm." ifadesine ön testte %13.3 (2 kişi) her zaman,% 6.7 (1 kişi) sıklıkla,%46.7 (7 kişi) bazen,%33.3 (5 kişi) hiçbir zaman cevabı verildiği görülürken son testte %60 (9 kişi) her zaman, %33.3 (5 kişi) sıklıkla, % 6.7 (1 kişi) bazen cevabı verildiği görülmekte hiçbir zaman cevabı verildiği görülmemektedir.

8. soruda "Yazarın sorunlar karşısında bulduğu çözüm yolları üzerine düşünürüm." ifadesine ön testte %6.7 (1 kişi) her zaman, % 26.7 (4 kişi) sıklıkla, %46.7 (7 kişi) bazen, % 20 (3 kişi)) hiçbir zaman cevabı verildiği görülürken son testte % 73.3 (11 kişi) her zaman, %26.7 (4 kişi) sıklıkla cevabı verildiği görülmekte, bazen ve hiçbir zaman cevabı verildiği görülmemektedir.

9. soruda “Okuduğum kitabın beğendiğim ya da beğenmediğim yönlerini düşünürüm.” ifadesine ön testte %46.7 (7 kişi) her zaman, % 40 (6 kişi) sıklıkla, %6.7 (1 kişi) bazen, %6.7 (1 kişi) hiçbir zaman cevabı verildiği görülürken son testte % 80 (12 kişi) her zaman, % 20 (3 kişi) sıklıkla cevabı verildiği görülmekte, bazen ve hiçbir zaman cevabı verildiği görülmemektedir.

10. soruda “Okuduğum kitaplardaki karakterlerin hissettiği duyguları hissederim.” ifadesine ön testte %13.3 (2 kişi) her zaman, %26.7 (4 kişi) sıklıkla, % 46.7 (7 kişi) bazen, 13.3 (2 kişi) hiçbir zaman cevabı verildiği görülürken son testte % 53.3 (8 kişi) her zaman, % 33.3 (5 kişi) sıklıkla,%13.3 (2 kişi) bazen cevabı verildiği görülmekte hiçbir zaman cevabı verildiği görülmemektedir.

11. soruda “Okuduğum kitabın karakterlerine yönelik bir tavır sergilerim (reddetme, kabul etme, tarafsız kalma vb).” ifadesine ön testte %33.3 (5 kişi) her zaman, % 13.3 (2 kişi) sıklıkla, % 13.3 (2 kişi) bazen, %40 (6 kişi) hiçbir zaman cevabı verildiği görülürken son testte % 53.3 (8 kişi) her zaman, %26.7 (4 kişi) sıklıkla, %20 (3 kişi) bazen cevabı verildiği görülmekte hiçbir zaman cevabı verildiği görülmemektedir.

12. soruda “Okuduğum kitabın yazarı ben olsaydım nasıl yazardım diye düşünürüm.” ifadesine ön testte %6.7 (1 kişi) her zaman, %20 (3 kişi) sıklıkla, %46.7 (7 kişi) bazen, %26.7 (4 kişi) hiçbir zaman cevabı verildiği görülürken son testte % 73.3 (11 kişi) her zaman,%26.7 (4 kişi) sıklıkla cevabı verildiği görülmekte, bazen ve hiçbir zaman cevabı verildiği görülmemektedir.

13. soruda “Okuma sırasında kitapta ortaya çıkan sorunlara yazardan daha farklı çözüm yolları üretmeye çalışırım.” ifadesine ön testte %6.7 (1 kişi) her zaman, %13.3 (2 kişi) sıklıkla, %46.7 (7 kişi) bazen, %33.3 (5 kişi) hiçbir zaman cevabı verildiği görülürken son testte % 73.3 (11 kişi) her zaman, %26.7 (4 kişi) sıklıkla cevabı verildiği görülmekte, bazen ve hiçbir zaman cevabı verildiği görülmemektedir.

14. soruda “Okuduğum kitabın konusu ile ilgili olağanüstü ve farklı fikirler üretirim.” ifadesine ön testte %13.3 (2 kişi) her zaman, %20 (3 kişi) sıklıkla, %40 (6 kişi) bazen, %26.7 (4 kişi) hiçbir zaman cevabı verildiği görülürken son testte % 60 (9 kişi) her zaman, % 33.3 (5 kişi) sıklıkla, % 6.7 (1 kişi)) bazen cevabı verildiği görülmekte hiçbir zaman cevabı verildiği görülmemektedir.

15. soruda “Okuduğum kitaptan yola çıkarak hayal dünyamda gezintiye çıkarırım.” ifadesine ön testte %33.3 (5 kişi) her zaman, %53.3 (8 kişi) sıklıkla, %13.3 (2 kişi) bazen cevabı verildiği görülürken son testte % 73.3 (11 kişi) her zaman, % 26.7 (4 kişi) sıklıkla bazen ve hiçbir zaman cevabı verildiği görülmemektedir.

Tablo 7’de elde edilen verileri incelediğimizde öğrencilerin genel olarak kulüp faaliyetlerinden önce eleştirel okumaya yönelik okudukları kitabın beğenip beğenmedikleri yönlerini düşündükleri, okudukları kitaptan yola çıkarak hayal dünyalarında gezintiye çıktıkları görülmektedir.

Tüm ön test- son test grafikleri ve tabloları karşılaştırıldığında uygulama sonrasında hiç de göz ardı edilemeyecek bir etki gözler önüne serilmektedir. Bu da kitap kulübü faaliyetlerimizin proje amacımız doğrultusunda ne denli etkin göstermektedir.

Grafik 1, 2, 3, 4 ve 5’de “Kitap Kulübü Faaliyet Değerlendirme Anketi” sonuçları değerlendirilmiştir:

Grafik 1’de “Kitap kulübü etkinlikleri düzenli olarak kitap okumamı sağladı.” sorusuna % 93.3 evet, %6.7 oranında kısmen;

Grafik 2’de “Kitap kulübü etkinlikleri eleştirel okuma davranışı geliştirmemi sağladı.” sorusuna % 80 evet, % 20 oranında kısmen;

Grafik 3’de “Kitap kulübü faaliyetleri kapsamında Web 2.0 aracıyla hazırlanan etkinlikler okuma ve okuma sonrası süreçlerimi olumlu etkiledi.” sorusuna % 86.7 evet, % 13.3 oranında kısmen;

Grafik 4’te “Kitap kulübü sayesinde farklı kitaplar ve yazarlara tanışma imkânı buldum.” sorusuna % 100 oranında evet;

Grafik 5’te “Kitap kulübü etkinlikleri sayesinde okuduğum kitaplar hakkında arkadaşlarımla konuşma ve farklı bakış açıları geliştirme imkânı buldum.” sorusuna % 80 evet, % 20 oranında kısmen cevabı verildiği görülmektedir.

Tablo 8’de “Kitap kulübü faaliyetleri hangi yönü/ yönleriyle hoşunuza gitti?” açık uçlu sorusuna öğrencilerin genel itibarıyla olumlu ve güzel cevaplar verdikleri, okudukları kitapların, kitaplar üzerine konuşmanın, kitaplar üzerine hazırladığımız oyunların ve özellikle düzenlediğimiz yazar- okur buluşmalarının hoşlarına gittiğini belirttikleri, bazı öğrencilerin düzenli okumaya başladıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 9’da “Kitap kulübü faaliyetlerinin hoşunuza gitmeyen yönü/ yönleri var mıydı? Varsa belirtiniz.” açık uçlu sorusuna öğrencilerin genel itibarıyla “yok” cevabı verdikleri görülmektedir.

Proje kapsamında öğrencilerde okuma alışkanlığını ve eleştirel okuma davranışını kazandırmak için oluşturulan sistemli, planlı, Web 2.0 araçlarıyla zenginleştirilmiş kitap kulübünün araştırmada uygulanan testler sonucunda etkinliği gözler önüne serilirken, yine araştırma kapsamında uygulanan değerlendirme anketi sonuçlarına göre öğrencilerin ilgi ve beğenilerine uygun özellikle son zamanlarda eğitim sistemimizin en büyük sorunu olan okumamak ya da okumak istememek tutumuna çözüm olabilecek bir faaliyet olduğu çok açıktır.

“Bütün ilimlerin kaynağı olarak görülen okuma, gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Okur-yazarlık oranının yükselmesi, okuma araçlarının dijital ortamlar aracılığı ile hızlı bir şekilde en ücra yerlere kadar ulaşması, okuma eylemini daha hayatî bir yaşama sürecine dönüştürmektedir. Çağı yakalayabilmek ve gereklerine ayak uydurabilmek için okuma alışkanlıklarının ve eleştirel okuma becerisinin güçlendirilmesine; güçlendirme için uygulanacak teknik ve yaklaşımların alan literatürü içerisinde daha ayrıntılı olarak değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Eleştirel düşünme ve okuma becerisinin kazandırılmasında, okuma yoluyla elde ettiğini çoğaltabilecek ve üretime dönüştürebilecek bireylerin yetiştirilmesinde, temel eğitim kademelerinde yerleşecek olumlu okuma alışkanlıkları vazgeçilmez rol oynayacaktır. (Çiftçi, 2006: 78.)” ifadesinden de yola çıkarak okuma kültürü oluşturmada ve eleştirel okuma alışkanlığını kazandırmada sistematik yaklaşımlar kullanılmasının yararlılığını ve etkinliğini ortaya koymak açısından önemlidir.

ÖNERİLER

Okumak, her ne kadar Türkçe dersiyle ilişkilendirilse de beraberinde anlama ve anlatma becerilerini geliştirdiği için her ders disiplinini olumlu yönde etkileyen önemli bir etkinliktir. Çocuklarda erken yaşlarda okumanın alışkanlık haline getirilmesi ve okuma kültürü oluşturulması şarttır. Bunun için ebeveynler, öğretmenler, okullar ve toplum üstüne düşen görevi yapmalıdır.

Çocuklar okul öncesi dönemde kitapla tanıştırılmalı, okuma ve yazma becerisini kazandıktan sonra düzenli okumaları yönünde teşvik edilmelidir. Daha sonraki öğrenim hayatlarında okumayı kalıcı davranışa dönüştürmeleri için kitabın ve okumanın önemi her fırsatta vurgulanmalıdır. Çocukların kitapla ilk tanışmaları ebeveynlerin vasıtasıyla olduğu için bu konuda ebeveynlerin bilinçlendirilmesi, çocuk edebiyatı eserleri ve yazarları konusunda ebeveynlerde gerekli alt yapı oluşturulması gerekir. Aileler; kitap okuma konusunda çocuklarına model olmalı, ortak kitap okuma saatleri oluşturulmalı, kitaplar hakkında çocukla görüş alış verişinde bulunmalıdır.

Okuma kültürünü oluşturma konusunda öğretmenlere ve okullara da büyük görev düşmektedir. Öğretmenler çocukların yaş ve gelişim dönemlerinin hazırbulunuşluklarını, ilgilerini ve gereksinimlerini göz önünde bulundurarak gelişi güzel metotlarla değil de belirli bir sistem dâhilinde bu bütünün bir parçası ve rehberi olmalıdır. Bunun için de öğretmenler çocuk edebiyatı alan bilgisi açısından donanımlı hale gelmeli aynı zamanda öğrencinin okuduğu kitabın üzerinde düşünmesini sağlayacak uygulamalar geliştirmelidirler.

Eğitim-öğretimin gerçekleştiği kurum olan okullarda okuma kültürünü oluşturmaya teşvik edici ortamlar oluşturulmalı ve etkinlikler düzenlenmelidir. Okul kütüphanelerinin çocuk edebiyatımızın değerli eserleriyle donatılması, sürekli güncellenmesi ve kütüphanelerin kitap yelpazesinin her zevke hitap edecek şekilde çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Okullarda öğrenciyi okumaya teşvik edici etkinlikler düzenlenmelidir.

Okuma kültürünü oluşturmada önemli rol oynayan tüm paydaşları sistemli bir şekilde sürece dâhil ederek sürdürdüğümüz çalışmamız özellikle ilk ve ortaokul düzeyindeki öğrenciler için faydalı olacaktır. Uyguladığımız etkinliğini ve yararını gördüğümüz kitap kulübü faaliyeti okul dışı etkinliklerle de çeşitlendirilebilir. Sistemli, planlı ve belli bir programa bağlı kitap kulübü uygulamamıza seçmeli ders olarak okullarda yer verilebilir.

KAYNAKÇA

Akın, N. (1998). Okul öncesi kurum öğretmenlerinin çocuk kitaplarına karşı tutum ve davranışlarının incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Akyol, H. (2001). Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

Çiftçi, M(2006). Eleştirel okuma. Belleten, Sayı 1, 55- 80).

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi.15. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kıncal, R. Y.(2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri.5. Basım. Ankara: Nobel Yayınları.

Kuzu, T. S. (2002). Öykünün çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkısı bağlamında öykü seçimi. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9, 95-105.

MEB(2019) ,TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.

Öztürk, B. (2020). Okuma kültürü oluşturmada çocukların edebiyat çevresini genişletmeye yönelik uygulamalar: İngiltere örneği. Kastamonu Education Journal, 28(5), 2112-2124. doi: 10.24106/kefdergi.787822

Sever, S. (2013). Çocuk Edebiyatı Ve Okuma Kültürü. İzmir: Tudem Yayınları.

SEVER, S.(2012). Çocuk ve Edebiyat, İzmir: Tudem Yayınevi.

Şimşek, T., Arıcı, A. F., Arslan, M. A., Karatay, H., Stebler, M. Z., Urgan, S., Yakar, Y. M., Yurt, S. U. (2016). Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı. Ankara: Grafiker Yayınları.

Şirin, M. R. (2007). Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış. Ankara: Kök Yayıncılık.

Tanju, E. H.(2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. Aile ve Toplum Yıl: 11 Cilt: 6 Sayı: 22

Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. Türklük Bilimi Araştırmaları, Sayı 13, 161-167.

Turan, E. (1998). Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve çocuk edebiyatı. Türk Dili, Nisan, sy. 556, 302-306.

Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi, (2006). https://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2020/12/13_okuma_aliskanligi_karnesi2006_2.pdf (erişim tarihi: 10.02.2022)

Yalçın, A., Aytaş, G. (2003). Çocuk Edebiyatı. Ankara: Akçağ Yayınları.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN VE BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI HAZIRLAMA SÜRECİNDE KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLERİN BELİRLENMESİ: KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ

İLKNUR BİNGÖL²²⁷, GÜLNUR CANDAN HAMURCU²²⁸

ÖZET

Her birey dil, din, ırk, cinsiyet gibi herhangi bir ayırım gözetilmeksizin eğitim hakkına sahiptir. Bireylerin, akranlarından duygu, düşünce, davranış ve zekâ seviyesi açısından anlamlı farklılık göstermesi özel eğitimi gerekli kılmaktadır. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin öncelikle kendi akran gruplarıyla eğitim görmesi önemlidir. 2006 yılında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde bu öğrenciler için en az sınırlandırılmış eğitim ortamı kavramı ile toplumla bütünleşmesini ve kaynaşmasını hızlandırmak hedeflenmektedir. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)'nin özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel gereksinimleri göz önünde bulundurularak hazırlanması gerekmektedir. Eğitim sistemimizde öğretmenlerin rolü büyüktür. Öğretmenler, öğrencileri birbirinden bağımsız birer birey olarak görür ve onları hayata hazırlar. Bu doğrultuda eğitim sistemimizin en önemli ilkelerinden biri, eğitimde fırsat ve imkân eşitliği göz önünde bulundurularak, özel gereksinimli olan öğrencilerin de eğitim hakkı olduğu ve hayata hazır hale gelmeleri gerektiğidir. Genel eğitim okullarında, kaynaştırma eğitimine bağlı olarak özel gereksinimli öğrencilerin bireysel performansları dikkate alınarak BEP hazırlamanın zorunlu olduğu bilinmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde karşılaştıkları güçlükleri incelemektir. Araştırmada yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili merkez ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkököl ve ortaokulda görev yapan 272 sınıf öğretmeni ve 345 branş öğretmeni olmak üzere toplam 617 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak dört farklı alt boyuttan oluşan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Sürecinde Karşılaştıkları Güçlükleri Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin Cronbach alpha iç güvenilirlik katsayısı $\alpha=,88$ olarak bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 23 paket programı ile t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre sınıf ve branş öğretmenlerinin BEP hazırlama sürecinde karşılaşılabilen güçlüklerin "cinsiyet, sınıflarında hiç kaynaştırma öğrencisi olup olmama" değişkenlerine göre farklılaşmadığı, ancak "yaş, mesleki hizmet süresi, branş, hizmet içi eğitim ve/veya kurs alma" değişkenlerine göre farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bireyselleştirilmiş eğitim programı, kaynaştırma eğitimi, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni.

²²⁷ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ilknuraygun2358@gmail.com

²²⁸ Dr. Öğr. Üys., Erciyes Üniversitesi, gcandan@erciyes.edu.tr

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN VE BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI HAZIRLAMA SÜRECİNDE KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLERİN BELİRLENMESİ: KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ

İlknur BİNGÖL²²⁹, Gülnur Candan HAMURCU²³⁰

ÖZET

Her birey dil, din, ırk, cinsiyet gibi herhangi bir ayırım gözetilmeksizin eğitim hakkına sahiptir. Bireylerin, akranlarından duygu, düşünce, davranış ve zekâ seviyesi açısından anlamlı farklılık göstermesi özel eğitimi gerekli kılmaktadır. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin öncelikle kendi akran gruplarıyla eğitim görmesi önemlidir. 2006 yılında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde bu öğrenciler için en az sınırlandırılmış eğitim ortamı kavramı ile toplumla bütünleşmesini ve kaynaşmasını hızlandırmak hedeflenmektedir. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)'nin özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel gereksinimleri göz önünde bulundurularak hazırlanması gerekmektedir. Eğitim sistemimizde öğretmenlerin rolü büyüktür. Öğretmenler, öğrencileri birbirinden bağımsız birer birey olarak görür ve onları hayata hazırlar. Bu doğrultuda eğitim sistemimizin en önemli ilkelerinden biri, eğitimde fırsat ve imkân eşitliği göz önünde bulundurularak, özel gereksinimli olan öğrencilerin de eğitim hakkı olduğu ve hayata hazır hale gelmeleri gerektiğidir.

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde karşılaştıkları güçlükleri incelemektir. Araştırmada yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili merkez ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul ve ortaokulda görev yapan 272 sınıf öğretmeni ve 345 branş öğretmeni olmak üzere toplam 617 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak dört farklı alt boyuttan oluşan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükleri Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin Cronbach alpha iç güvenilirlik katsayısı $\alpha=,88$ olarak bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 23 paket programı ile t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre sınıf ve branş öğretmenlerinin BEP hazırlama sürecinde karşılaşılabilen güçlüklerin “cinsiyet, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olma” değişkenlerine göre farklılaşmadığı, ancak “yaş, mesleki hizmet süresi, branş, hizmet içi eğitim ve/veya kurs alma” değişkenlerine göre farklılaştığı görülmüştür*.

Anahtar kelimeler: Bireyselleştirilmiş eğitim programı, kaynaştırma eğitimi, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni.

DETERMINING THE CHALLENGES CLASS TEACHERS AND BRANCH TEACHERS FACE IN THE PROCESS OF PREPARING THE INDIVIDUALIZED EDUCATION PROGRAM: SAMPLE OF KAYSERİ

²²⁹ Öğretmen, Erbosan Ortaokulu, Kayseri, ilknuraygun2358@gmail.com

²³⁰ Dr., Erciyes Üniversitesi, Kayseri, gcandan@erciyes.edu.tr

*Bu çalışma yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

ABSTRACT

Every individual has the right to education regardless of language, religion, race or gender. The fact that individuals differ significantly from their peers in terms of emotion, thought, behavior and intelligence level makes special education necessary. It is important that students in need of special education primarily receive education with their peer groups. In 2006, the Special Education Services Regulation aims to accelerate the integration and integration of these students into society with the concept of the least restricted educational environment. Individualized Education Program (IEP) should be prepared by considering the educational needs of students with special needs. Teachers play an important role in our education system. Teachers see students as independent individuals and prepare them for life. In this direction, one of the most important principles of our education system is that students with special needs have the right to education and should be prepared for life, taking into account equality of opportunity and opportunity in education.

The main purpose of this research is to examine the difficulties encountered by classroom and branch teachers working in primary and secondary education levels in the process of preparing an individualized education program. Survey model is used as the method in the research. The participants of the research consist of a total of 617 teachers, including 272 classroom teachers and 345 branch teachers, working in primary and secondary schools affiliated with the Ministry of National Education in the central districts of Kayseri province in the 2022-2023 academic year. The Scale for Determining the Difficulties Encountered in the Process of Preparing the Individualized Education Program (IEP), which consists of four different sub-dimensions, is used as a data collection tool. The Cronbach alpha internal reliability coefficient of the scale used in the research is found to be $\alpha=.88$. The data obtained from the research are analyzed using t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) tests with the SPSS 23 package program. According to the findings obtained from the study, it is seen that the difficulties encountered by classroom and branch teachers in the process of preparing IEP did not differ according to the variables "gender, having no inclusive students in their classes", but they differed according to the variables "age, professional service period, branch, in-service training and/or course taking".

Keywords: Individualized education program, mainstreaming education, classroom teacher, branch teacher.

GİRİŞ

Her bireyin eğitim görme hakkı mevcuttur. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde "ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyaset ya da başka bir görüş, ulusal ve toplumsal köken, doğuş ya da benzeri başka bir statü gibi herhangi bir ayırım gözetilmeksizin, herkesin eğitim hakkından faydalanması gerektiği ifade edilmiştir" (Resmi Gazete, 1949).

Eğitim, kişinin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişim meydana gelme sürecidir (Ertürk, 1994). Eğitimin tanımı yapılırken herhangi bir ayırım yapılmamıştır. Ulusal ve uluslararası belgelerde tüm bireylerin eşit eğitim fırsatlarından yararlanması şart koşulmuştur. Bu doğrultuda, eğitimde fırsat eşitliği ilkesi eğitim sistemimizin en temel ilkelerinden biri olmuştur (Çimen ve Eratay, 2010). Eğitim verilirken dikkate alınması gereken şartlar bulunmaktadır. Her birey, fiziksel özellikleri, zekâ seviyesi, duygu, düşünce ve davranış açısından akranlarıyla farklı özellikler taşıyabilir (Kargın, 2004; Ersoy, Sancar ve Şener, 2021). Bu farklı özellikleri

taşıyan bireyler için özel eğitim gerekmektedir. Özel Eğitim Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim" olarak tanımlanmaktadır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 8. maddesinde özel gereksinimli bireylerin eğitim hayatı güvence altına alınmış 'Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır' şeklinde belirtilmiştir.

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin öncelikle kendi akran gruplarıyla eğitim görmesi önemlidir. 2006 senesinde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (ÖEHY'de) bu öğrenciler için en az sınırlandırılmış eğitim ortamı kavramının "Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, ailesinden, yetersizliği olmayan yaşlılarından ve sosyal çevresinden mümkün olduğunca en az düzeyde ayrı olmasını sağlayıp toplumla bütünleşmesini ve kaynaşmasını hızlandırmaya yönelik tedbirlerin alındığı eğitim ortamıdır." şeklinde tanımlanmıştır (Şahin ve Gürler, 2018).

Kargın (2007), en az kısıtlayıcı ortam kavramını; özel gereksinimi bulunan öğrencinin performansını en üst düzeye çıkarabileceği ortam olarak tanımlamıştır. Bu ortam tespit edilirken öğrencinin normal gelişim sergileyen akranlarıyla birlikte olmasına önem verilir. Son yıllarda ülkemizde kaynaştırma eğitimine önem verilse de hala birçok sorunlar yaşanmaktadır (Yazıcıoğlu, 2018). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili uzmanlar tarafından destek almamaları, okulun fiziki şartlarının yetersiz olması (Kartal, 2016), kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin bu eğitim için olumsuz düşüncelerinin olması (İlik, 2015) gibi sorunların olduğu görülmektedir. Kaynaştırma eğitiminin etkili olabilmesi için kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik durumu bilinmeli, velinin, öğretmen ve okul idaresiyle iş birliğinin olması, öğrencinin iyi tanınması ve buna uygun Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanması, öğrencinin sınıf arkadaşlarını ve ailelerini tanıması gerekir.

Normal olan öğrenciler için eğitim programı hazırlandığı gibi farklı olan öğrenciler için de BEP hazırlanır. ÖEHY'de, BEP'in yasal olarak ne anlama geldiği açık bir şekilde ifade edilmiştir. ÖEHY (2018)'e göre BEP: "Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programıdır" şeklinde tanımlanmıştır. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eksikliğinden ortaya çıkan sorunların giderilebilmesi için bu bireylerin özürlerine ve özelliklerine göre BEP hazırlanması gerektirmektedir (Çuhadar, 2006). BEP hazırlama sürecinin etkili olabilmesi de eğitim hayatı boyunca öğrenciyle sürekli iletişimde bulunan, öğrencinin kişisel, gelişimsel ve akademik gereksinimlerine göre uygun programı geliştiren, uygulayan ve değerlendiren öğretmen ön plandadır (Avcıoğlu, 2011; Bubpha, Erawan, Saihong, 2012; Söğüt ve Deniz, 2018). Özel gereksinimli kişilerin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim ihtiyaçları değişebilmektedir. Bu ihtiyaçlar, bazen sosyal uyum, toplumsal etkileşim becerileri olabilirken bazen de konuşma veya akademik beceriler olabilir (Söğüt, 2017). Kişinin farklı yollardan öğrenmesi, o öğrencinin özel gereksinimli olmasına neden olabilmektedir. Geçmişte özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi söz konusu olduğunda bu öğrencilerin farklı okullarda eğitim almaları düşünülmüştür. Ancak yetersizlik derecesi az olan öğrenciler ise farklı bir değerlendirme yapılmadan ve BEP hazırlanmadan normal olan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmektedirler. Ülkemizde ilk olarak 1997 yılında BEP hazırlanmasına yönelik düzenlemeler yasal olarak yapılmıştır (Kargın, 2004).

BEP'in özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel gereksinimleri göz önünde bulundurularak

hazırlanması gerekmektedir. Bu program hazırlanırken öğrencinin içinde bulunduğu sosyal ve bilişsel durum ön planda tutulup öğrencinin yapabilecekleri üzerine odaklanılmalıdır. Bunlar dikkate alınıp BEP hazırlanırken her bir öğrencinin iletişimi, zihinsel gelişimleri, bedensel durumları farklı olacağından dolayı BEP planı da farklı olarak hazırlanır (Avcıoğlu, 2011; Koca ve Kılınc, 2022).

Bu çalışmanın amacı, Kayseri ili ve ilçelerinde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulayan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlama sürecinde yaşadıkları güçlükleri saptamak ve bu güçlüklerle yönelik çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Araştırmanın alt amacı olarak aşağıdaki maddeler belirlenmiştir;

1. Sınıf ve branş öğretmenlerinin BEP hazırlarken karşılaştıkları güçlükler ne düzeydedir?
2. Sınıf ve branş öğretmenlerinin, BEP ekibine ilişkin güçlükler, bilgi düzeyi, BEP sorumluluklarının paylaşımına ilişkin güçlükler, BEP sürecine ilişkin güçlükler olmak üzere ölçeğin 4 alt boyutunda karşılaştıkları güçlükler ne düzeydedir?
3. Sınıf ve branş öğretmenlerinin BEP hazırlarken karşılaştıkları güçlük düzeyleri arasında
 - a) Cinsiyet
 - b) Yaş
 - c) Meslekteki hizmet süresi
 - d) Branş değişkeni
 - e) BEP ile ilgili hizmet içi eğitim ve/veya kurs alma
 - f) Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olma değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ve diğer branş öğretmenlerinin BEP hazırlama sürecine ilişkin karşılaştıkları güçlükleri belirlemeyi amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır. Belirli özelliklerin belirlenmesi ve bir grup üzerinde yapılan verilerin toplanması amacıyla yapılan çalışmalara tarama araştırması denir. Bu araştırmanın en önemli avantajlarından biri çok fazla kişiden oluşan örneklemden elde edilen bilgileri sunmasıdır (Büyüköztürk, 2021). Araştırmaya konu olan birey, nesne veya olay, olduğu gibi ve kendi koşullarıyla tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde etkileme veya değiştirme çabası gösterilmez (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Kayseri il merkezi ve ilçelerindeki MEB'e bağlı ilkokul ve ortaokulda görev yapan sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığı için, örneklem "basit seçkisiz örnekleme" yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

		F	%
Cinsiyet	Kadın	388	62,9
	Erkek	229	37,1
Yaş	20-30	40	6,5
	31-40	224	36,3
	41-50	247	40
	51 ve üstü	106	17,2
Meslekteki Hizmet Süresi	1-5	25	4,1
	6-10	76	12,3
	11-15	129	20,9
	16-20	125	20,3
	21 ve üstü	262	42,5
Branş	Sınıf Öğretmeni	272	44,1
	Matematik	67	10,9
	İngilizce	59	9,6
	Türkçe	51	8,3
	Fen Bilimleri	42	6,8
	Sosyal Bilgiler	39	6,3
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	35	5,7
	Teknoloji Tasarım	12	1,9
	Görsel Sanatlar	11	1,8
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	11	1,8
	Beden Eğitimi ve Spor	10	1,6
	Müzik	8	1,3

Kayseri ilinde ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerle yürütülen çalışmaya toplamda 617 öğretmen katılmıştır. Tablo 1’de görüldüğü gibi örneklemin 388’ini (% 62,9) kadın öğretmenler, 229’unu erkek (% 37,1) öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları incelendiğinde, katılımcıların 40’ının (% 6,5) 20-30 yaş, 224’ünün (% 36,3) 31-40 yaş, 247’sinin (% 40) 40-50 yaş ve 106’sının (% 17,2) 51 yaş ve üstünde olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki kıdem yılı incelendiğinde katılımcıların 25’inin (% 4,1) 1-5 yıl, 76’sının (% 12,3) 5-10 yıl, 129’unun (% 20,9) 11-15 yıl, 125’inin (% 20,3) 16-20 yıl ve 262’sinin (% 42,5) 21 ve üstünde kıdeme sahip oldukları görülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükleri Belirleme Ölçeği (KGBÖ) aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca çalışma grubunu oluşturan sınıf ve branş öğretmenlerinin sosyo-demografik bilgilerini elde etmek için araştırmacı tarafından geliştirilen genel bilgi formu kullanılmıştır. Genel bilgi formunda, sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, meslekte çalışma süresi, branş, BEP ile ilgili hizmet içi eğitim ve/veya kurs alma durumu, kaynaştırma öğrencisi ile çalışıp çalışmadığı gibi bilgilerinin öğrenilmesine yönelik maddeler yer almaktadır.

Araştırmada, Tike Bafra ve Kargın (2009) tarafından geliştirilen BEP Hazırlama Sürecinde

KGBÖ ölçeği kullanılmıştır. KGBÖ’i 4 alt boyuttan ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır. “BEP Ekibine İlişkin Güçlükler (3 madde)”, “Bilgi Düzeyi (8 madde)”, “BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler (3 madde)”, “BEP Sürecine İlişkin Güçlükler (6 madde)” alt boyutlarıdır (Tike, 2007). Katılımcılar düşüncelerini 5’li likert tipi bir ölçek üzerinden kendilerine en uygun olan seçeneği işaretleyerek belirtmişlerdir (kesinlikle katılmıyorum=1 puan, katılmıyorum=2 puan, kararsızım=3 puan, katılıyorum=4 puan, tamamen katılıyorum=5 puan). Bu ölçekte yüksek puan almak BEP hazırlama sürecinde karşılaşılan güçlüklerin fazla olduğuna işaret etmektedir.

Orijinal ölçeğe ait Cronbach-Alfa değeri 0.9’dur. Yapılan araştırmada, ölçeğe ait Cronbach-Alfa iç tutarlık katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur. Alt boyutlarda Cronbach-Alfa değeri ise; BEP Sürecine İlişkin Güçlükler 0,77; Bilgi Düzeyi 0,89; BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler 0,40; BEP Ekibine İlişkin Güçlükler 0,72 olarak hesaplanmıştır. Yang ve Green’e (2011) göre Cronbach-Alfa Değeri 1’e yaklaştıkça, ölçekte bulunan maddelerin iç tutarlılığı artmaktadır. Elde edilen sonuçlar 1’e yakın olduğundan, ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılacak ölçeğin uygulaması için Erciyes Üniversitesi Rektörlüğü aracılığıyla Kayseri Valiliği ve Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır. Ölçek formları 2023 yılının Mart-Mayıs aylarında öğretmenlere yüz yüze uygulanmış ve toplanmıştır. Uygulama esnasında çalışmanın konusu, amacı ve ölçek ile ilgili bilgiler verilmiştir. Ölçek formunun doldurulması yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Öğretmenlere, katılımın zorunlu olmadığı belirtilmiş, gerekli görülen yerlerde açıklamalar yapılmış ve gizlilik ilkelerine özen gösterilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler, Tike Bafra ve Kargın (2009) tarafından geliştirilen “BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükleri Belirleme Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen veriler IBM SPSS Statistics 23 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Uygulanan ölçeğin ve boyutlarının, basıklık (skewness) ve çarpıklık (kurtosis) değerleri tüm faktörler için gerçekleştirilerek Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Uygulanan ölçeğin çarpıklık ve basıklık değerleri

Boyutlar		Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükleri Belirleme Ölçeği	Toplam	,138	,100
	BEP Ekibine İlişkin	,484	-,189
	Bilgi Düzeyi	,502	,254
	BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin	,271	,032
	BEP Sürecine İlişkin	-,081	-,486

Yapılan araştırmada, basıklık ve çarpıklık katsayı değerlerinin normallik varsayımı olan +1 ve -

1 aralığını (Can, 2013) karşıladığı görülmüştür. Yapılan araştırma için verilerin normal dağıldığına karar verilerek verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, örneklemden yüz yüze olarak toplanan verilerden istatistiksel işlemler yapılarak elde edilen bulgular yer almaktadır.

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmada “Sınıf ve branş öğretmenlerinin BEP hazırlarken karşılaştıkları güçlükler ne düzeydedir?” şeklinde belirtilen birinci alt problemin test edilmesi için öğretmenlere “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükleri Belirleme Ölçeği” uygulanmış ve bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin BEP Hazırlarken Karşılaştıkları Güçlük Düzeylerinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri

BEP Hazırlarken Karşılaşılan Güçlükler Ölçeği	\bar{x}	ss	Beceri Düzeyi
1. Madde	2,51	1,131	Kararsızım
2. Madde	3,04	1,175	Katılıyorum
3. Madde	2,23	1,043	Kararsızım
4. Madde	2,27	1,059	Kararsızım
5. Madde	2,46	1,288	Kararsızım
6. Madde	2,46	1,119	Kararsızım
7. Madde	2,34	1,080	Kararsızım
8. Madde	2,17	0,992	Kararsızım
9. Madde	2,20	1,005	Kararsızım
10. Madde	2,36	1,046	Kararsızım
11. Madde	2,35	1,042	Kararsızım
12. Madde	2,72	1,129	Kararsızım
13. Madde	3,01	1,215	Katılıyorum
14. Madde	3,61	1,136	Katılıyorum
15. Madde	2,39	1,116	Kararsızım
16. Madde	2,43	1,112	Kararsızım
17. Madde	3,01	1,173	Katılıyorum
Tablo 3. Devamı			
18. Madde	3,50	1,158	Katılıyorum
19. Madde	2,90	1,138	Kararsızım
20. Madde	3,58	1,106	Katılıyorum
Ölçek Ortalama	2,68	0,622	Kararsızım

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf ve branş öğretmenlerinin BEP hazırlarken karşılaştıkları güçlük düzeylerinin ($\bar{x}=2,68$, $SS=,622$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. 20 maddeden oluşan ölçeğin bütün maddelerine verilen cevapların ortalaması “kararsızım” düzeyindedir. Elde edilen bu bulgu ile sınıf ve branş öğretmenlerinin BEP hazırlarken karşılaştıkları güçlük düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin, “Sınıf koşullarının yetersizliği BEP’in uygulanmasını

güçleştirir.” maddesi $\bar{x}=3,61$ ile en yüksek ortalamaya sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenler, BEP uygulanırken sınıf koşullarının yetersizliğinden dolayı güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin, “Öğrencinin eğitsel performansını belirleyecek bilgim yok.” maddesi $\bar{x}=2,17$ ile en düşük ortalamaya sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenler, BEP hazırlarken öğrencinin eğitsel performansını belirleyecek bilgi birikimine sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

“Branş ve sınıf öğretmenlerinin ölçeğin BEP ekibine ilişkin güçlükler, bilgi düzeyi, BEP sorumluluklarının paylaşımına ilişkin güçlükler, BEP sürecine ilişkin güçlükler boyutunda karşılaştıkları güçlükler ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilen ikinci alt problemine ait bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Branş ve Sınıf Öğretmenlerinin BEP Hazırlarken Karşılaştıkları Güçlük Düzeylerinin alt boyutlarda Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Faktörler	n	\bar{x}	ss
BEP Ekibine İlişkin	617	2,419	0,9351
Bilgi Düzeyi	617	2,39	0,797
BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin	617	2,802	0,7498
BEP Sürecine İlişkin	617	3,127	0,7947
Toplam	617	2,68	0,6222

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf ve branş öğretmenlerinin en çok güçlüğü BEP sürecine ilişkin ($\bar{x}=3,127$) alt boyutunda olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en az güçlüğü ise bilgi düzeyi ($\bar{x}=2,39$) alt boyutunda olduğu saptanmıştır.

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde sınıf ve branş öğretmenlerinin BEP hazırlarken karşılaştıkları güçlük düzeyleri cinsiyet, yaş, meslekteki hizmet süresi, branş değişkeni, BEP ile ilgili hizmet içi eğitim ve/veya kurs alma, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olma değişkenlerine göre incelenmiş ve bu değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediklerine bakılmıştır.

Sınıf ve branş öğretmenlerinin BEP hazırlarken karşılaştıkları güçlük düzeyini cinsiyet değişkenine göre belirlemek için bağımsız değişkenler t-testi yapılmıştır. BEP hazırlarken karşılaştıkları güçlük düzeylerinin cinsiyete göre [$t(284) = ,776, p>0,05$] değişmediği görülmüştür. Kadın öğretmenlerin toplam ölçekteki ortalamaları ($\bar{x}=2,6829$) ile erkek öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x} =2,6631$) birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür. Bu durum ölçeğin alt boyutundaki ortalamalar için de geçerlidir.

Yaş değişkeni için 4 kategori oluşturulmuş ve sınıf ve branş öğretmenlerinin bu değişkene göre verileri tek yönlü varyans analizi yapılarak incelenmiştir. Yaş fark etmeksizin tüm öğretmenlerin BEP hazırlarken karşılaştıkları güçlük düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Toplam ölçek değerlerine bakıldığında 20-30 yaş ($\bar{x}=2,7875$) ve 31-40 yaş ($\bar{x}=2,7940$) öğretmenlerin toplam ölçekte diğer öğretmenlere göre BEP hazırlarken karşılaştıkları güçlük düzeylerinin az da olsa bir miktar daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Meslekteki hizmet süresi değişkeni için 5 kategori oluşturulmuş ve sınıf ve branş öğretmenlerinin bu değişkene göre verileri tek yönlü varyans analizi yapılarak incelenmiştir. Toplam

ölçekte 6-10 yıl hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x}=2,8875$) diğer öğretmenlere göre BEP hazırlarken karşılaştıkları güçlük düzey ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. 21 ve üstü hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x}=2,542365$) toplam ölçekte diğer öğretmenlere göre BEP hazırlarken karşılaştıkları güçlük düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya ilkökul ve ortaokulda görev yapan sınıf öğretmenleri ve 11 farklı branştan öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin BEP hazırlarken karşılaştıkları güçlükler, branş değişkenine göre bağımsız değişkenler t-testi analizi yapılarak incelenmiştir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin BEP hazırlarken karşılaştıkları güçlük düzeylerinin branşa göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$t(-3,362)=-,001$, $p<0,05$]. Branş öğretmenlerinin toplam ölçekteki ortalamalarının ($\bar{x}=2,7494$) ile sınıf öğretmenlerinin ortalamalarından ($\bar{x}=2,58574$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin BEP hazırlarken karşılaştıkları güçlükler, hizmet içi eğitim ve/veya kurs alma değişkenine göre bağımsız değişkenler t-testi analizi yapılarak incelenmiştir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin BEP hazırlarken karşılaştıkları güçlük düzeylerinin hizmet içi eğitim ve/veya kurs alma değişkenine göre [$t(-5,511)=-,000$, $p<0,05$] anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Kurs almayan öğretmenlerinin toplam ölçekteki ortalamalarının ($\bar{x}=2,80195$) ile kurs alan öğretmenlerinin ortalamalarından ($\bar{x}=2,53134$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin BEP hazırlarken karşılaştıkları güçlükler, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olma değişkenine göre bağımsız değişkenler t-testi analizi yapılarak incelenmiştir. Toplam ölçek ortalamasında sınıf ve branş öğretmenlerinin BEP hazırlarken karşılaştıkları güçlük düzeylerinin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre değişmediği görülmüştür [$t(-1,195)=-,7241$, $p>0,05$]. Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin toplam ölçekteki güçlük düzeyi ortalamaları ($\bar{x}=2,667835$) ile sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin güçlük düzeyi ortalamalarının ($\bar{x}=2,858065$) birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür. Bu durum ölçeğin alt boyutundaki ortalamalar için de geçerlidir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda öğretmenlerin BEP hazırlarken karşılaştıkları güçlük düzeylerinin $\bar{x}=2,68$ aritmetik ortalaması ile orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Çıkılı vd. (2020), özel eğitimde çalışan öğretmenlerin BEP hazırlamada yaşanan güçlükleri belirleme çalışmalarında “BEP hazırlamada karşılaşılan güçlükleri belirleme ölçeğini” kullanmışlardır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin BEP hazırlamada yaşadıkları güçlükler, kullanılan ölçme aracına göre buna benzer orta düzeyde olduğu görülmüştür. Akkın (2019), öğretmenlerin BEP konusuyla ilgili yaşadıkları güçlükler ile ilgili görüşlerinin orta düzeyde olduğunu saptaması bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

BEP ile ilgili Ölçek maddelerinden “Sınıf koşullarının yetersizliği BEP’in uygulanmasını güçleştirir.” maddesi $\bar{x}=3,61$ ile en yüksek ortalamaya sahiptir. Alan yazında buna benzer sonuçlar görmek mümkündür. Kuyumcu (2011), yaptığı çalışmada sınıfların kalabalık olmasından ve Ünal ve İflazoğlu-Saban (2010), Yaman (2017), Sadioğlu vd. (2013), Şahin ve Gürler (2018), Tekin-Ersan ve Ata (2016), Güven (2021) BEP’in sınıf koşullarından dolayı uygulanmasında sıkıntısı çektiği sonucuna

ulaşmıştır. Yapılan bu araştırmalar özel gereksinimi olan öğrencilere BEP uygulamasında sınıfların fiziksel açıdan yetersiz olduklarını ortaya koymaktadır.

Ölçek maddelerinden “Öğrencinin eğitsel performansını belirleyecek bilgim yok.” maddesi $\bar{x}=2,17$ ile en düşük ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin BEP hazırlamada kendilerini yeterli gördükleri görülmüştür. Ersoy vd. (2021), yapmış oldukları çalışmalarında katılımcıların BEP ile ilgili bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Buna karşın Çuhadar (2006), Avcıoğlu (2011), Öztürk ve Eratay (2010), Ünal ve İflazoğlu-Saban (2010), Kuyumcu (2011), İdin (2016) ise yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin BEP hazırlama, geliştirme, uygulamada kendilerini yetersiz hissettiklerini ve bu konularda bilgi noktasında eksikliklerinin olduğu görülmüştür. Son zamanlarda öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaları (Ersoy vd., 2021), gelişen teknoloji ile birlikte BEP ile ilgili daha fazla bilgi sahibi oldukları düşünülmektedir.

Sınıf ve branş öğretmenlerinin BEP hazırlamada en çok güçlüğü BEP sürecine ilişkin alt boyutunda ($\bar{x}=3,127$) olduğu saptanmıştır. BEP sürecine ilişkin alt boyutunda olan en çok; BEP’in hazırlanması için uzun bir zamana ihtiyaçlarının olduğunu, BEP’i uygulamaya başladıklarında sınıfta bulunan diğer öğrencilerin konularını yetiştirmekte zorlandıklarını, BEP’i uygulamak için sınıfın fiziksel olarak uygun olmadığını, öğrenciler için ayrı ayrı BEP hazırlamanın çok zor olduğunu, sınıf mevcutlarının fazla olmasının BEP’i hazırlamayı geciktirdiği, BEP hazırlanan öğrencinin durumunu sınıftaki diğer normal gelişim gösteren öğrenci velilerine açıklamakta sorun yaşadıkları gibi sorunlar olmuştur. Taşdemir vd. (2017) yapmış oldukları çalışmalarında BEP ile ilgili görülen olumsuz durumların sıklığına göre; okul ortamının yetersizliği/elverişsizliği, kaynaştırma öğrencisi ile ilgilenmeye yeteri kadar zamanının olmaması, sınıfların kalabalık oluşu bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Sadioğlu (2011), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik sorunlarına, beklentileri ve önerilerine yönelik yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin okullarının kaynaştırma eğitimine uygun olmadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en az güçlüğü ise bilgi düzeyi ($\bar{x}=2,39$) alt boyutunda olduğu görülmüştür. Bilgi düzeyi alt boyutunda; BEP hazırlamada bilgilerinin eksik olduğunu (Akkoyunoğlu, 2019), BEP ile ilgili bilgi edinmek için materyal eksiklerinin olduğunu, BEP konusu olunca kimden, nereden yardım alacaklarını bilemediklerini, BEP hazırlamada üzerlerine düşen sorumlulukların neler olduğu hakkında bilgilerinin olmadığını, BEP hazırlamadan önce öğrencinin eğitsel değerlendirmesini yapacak bilgilerinin olmadığını, BEP hazırlamada belirlenen hedefleri, yıllık amaçları belirleme bilgilerinin olmadığını (Akarsu ve Atbaşı, 2021; Kuyumcu 2011), BEP geliştirmek için hangi etkinliklerin uygulanacağını bilemediklerini, BEP uygulanan öğrencinin değerlendirmesinin nasıl yapılacağı hakkında bilgilerinin olmadığı yaşanan sorunlardandır. Yılmaz ve Batu (2016), çalışmalarında öğretmenlerin BEP’in tanımını yapabildiği, BEP ile ilgili bilgilerinin olduğu, BEP’in kaynaştırma öğrencilerinin eğitimi için kullanıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin BEP ile ilgili bilgi sahibi olmaları, meslek hayatlarında özel gereksinimli öğrencilerin olması ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunup gerekli olan çalışmaların yapılmasından elde edilmiş olabilir. Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olsun ya da olmasın BEP ile ilgili bilgilerinin olduğu görülmüştür. Buna karşın Kamen Akkoyun (2007) ve Zeybek (2015) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin BEP hazırlamada kendilerinin yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir.

Sınıf ve branş öğretmenlerinin BEP hazırlamada karşılaştıkları güçlük düzeylerinin cinsiyet açısından toplam ve alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durum diğer araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Tike-Bafra (2007) sınıf öğretmenleri, Ram çalışanları ve psikolojik danışman/rehber öğretmenler ile yaptığı çalışmada BEP hazırlamada karşılaştıkları

güçlüklerin cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Söğüt (2017), yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerin BEP hazırlamada karşılaştıkları güçlüklerin bilgi alt boyutu dışında diğer boyutlarında bir farklılık bulmamıştır. Bilgi alt boyutunda kadın öğretmenlerinin BEP hazırlamada erkek öğretmenlere göre daha fazla güçlük çektiği görülmüştür. Çetin (2004), Camadan (2012), Avcıoğlu (2012), Akkın (2019), Akkayunoğlu (2019) ve Yüçetürk (2022) yaptıkları çalışmalarında BEP hazırlamada karşılaştıkları güçlük düzeylerinin cinsiyete göre bir farklılık olmadığı görülen çalışmalar arasındadır. Bu durum da araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Buna karşın Şahin ve Gürler (2018), yaptıkları çalışmada destek eğitim veren erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla zorluk çektiklerini saptamıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda uygulamaya yönelik aşağıdaki öneriler yer almaktadır.

1. Araştırma bulgularında BEP'in uygulanmasında fiziksel sıkıntıların olduğu görülmüştür. Bunun için öğrencinin bulunduğu sınıfın fiziksel yapısı düzenlenebilir, BEP'in verimli uygulanabilmesi için sınıf mevcutları yönetmeliğe göre düzenlenebilir.

2. Hizmet içi eğitimleri alan öğretmenlerin BEP hazırlamada daha az güçlük çektiği görülmüştür. Bundan ötürü hizmet içi eğitimlerin, kursların arttırılması sağlanabilir, yeni göreve başlayan öğretmenlerin bu eğitimi almaları sağlanabilir ve hizmet içi eğitim veya kurs verecek kişilerin alanında donanımlı olması gerekir.

3. BEP'in hazırlanmasında araç gereç, materyal, kitap eksikliklerinin Milli Eğitim Bakanlığı ve Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından giderilmesi sağlanabilir.

4. BEP hazırlanırken öğrencinin eğitsel performansı dikkate alınmadan hazırlanmaması için hazırlanan BEP'ler takibe alınabilir ve incelenebilir.

5. Tüm eğitim fakültelerinin ders programlarına BEP'in nasıl hazırlanması gerektiği, nasıl uygulandığı ve değerlendirmesinin nasıl yapılacağı ile ilgili konular eklenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir.

1. Bu çalışmada sınıf ve branş öğretmenlerinin BEP hazırlamada karşılaştıkları güçlüklerin analizi yapılmıştır. Yapılan diğer araştırmalar ise sınıf öğretmenleri üzerine olduğu görülmüştür. İleride yapılacak araştırmalar sadece branş öğretmenlerine yönelik yapılabilir.

2. Bu çalışma Kayseri ili merkez ilçeleriyle sınırlı olduğu için benzer çalışmalar başka illerde farklı kademelerde yapılabilir.

3. Hazırlanan BEP'lerin incelenmesini kapsayacak bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akarsu, E. ve Atbaşı, Z. (2021). Eğitim uygulama okullarında öğrenim gören öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 301-314. <https://doi.org/10.24315/tred.712420>

Akkın, A. (2019). *Öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesinde yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi ve çözüm*

- önerileri (Tez No. 597993). [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akkoyunoğlu, Ö. (2019). *Müzik öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamada karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 606596). [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(01), 39-56. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000156
- Bubpha, S., Erawan, P. ve Saihong, P. (2012). Model development for inclusive education management: Practical guidelines for inclusive schools. *Journal of Education and Practice*, 3(8), 223-232.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara, Pegem Akademi.
- Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 35-46.
- Çıkılı, Y., Gönen, A., Bağcı, Ö. A. ve Kaynar, H. (2020). Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama konusunda yaşadıkları güçlükler. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(1), 5121-5148. <https://doi.org/10.26466/opus.659506>
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi* (Tez No. 187138). [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ersoy, A. F., Sancar, E. ve Şener, M. (2021). Bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında öğretmen görüşlerinin okul sosyal hizmeti perspektifinden değerlendirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(4), 337-352. <https://doi.org/10.24289/ijsser.942244>
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan A. Ş. Yayınları.
- Güven, D. (2021). Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası hizmetine yönelik bir durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(4), 895-919. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.731858>
- İdin, Ş. (2016). Individualized education programs in teacher practices. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 1-7
- İlik, Ş. Ş. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı eğitiminin, kaynaştırma öğretmenlerinin BEP yeterliliklerine etkisi* (Tez No. 407532). [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kamen Akkoyun, A. (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin* (Tez No. 211309). [Yüksek Lisans tezi, bant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000080
- Kartal, M. (2016). *İlkokullardaki kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin artırılmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 428815). [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Koca, K. (2022). *İlköğretim öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama yeterlilikleri ve uygulama sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 743041). [Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri* (Tez No. 300709). [Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, C. Ç. ve Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 145-159.
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma [A qualitative study of primary school teachers' problems expectations and suggestions related to inclusive education]* (Tez No. 306363). [Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. ve Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri [Problems, expectations, and suggestions of elementary teachers regarding inclusion]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-1765.
- Söğüt, D. A. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 491049). [Yüksek Lisans tezi, Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Söğüt, D. A. ve Deniz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 423-443. <https://doi.org/10.17556/erziefd.402532>
- Şahin, A. ve Gürler, B. (2018). Destek eğitim odasında ve kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 594-625. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.437206>
- Taşdemir, M., Taşdemir, F., Keskinliç, V., Köksal, C. ve Şahin, C. (2017). Bireyselleştirilmiş eğitim programları üzerine bir durum çalışması: Kırşehir ili örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 199-209.
- Tekin Ersan, D. ve Ata, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasına ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 162-177. <https://doi.org/10.24315/trkefd.366706>
- Tike, L. (2007). *Sınıf öğretmenleri, rehber ve öğretmenler ve RAM çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve karşılaşılabilecekleri güçlüklerin belirlenmesi* (Tez No. 234620). [Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları* (Tez No. 294452). [Yüksek Lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yaman, A. (2017). *Kaynaştırma modeli ile eğitilen öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi* (Tez No. 471821). [Yüksek Lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yang, Y. ve Green, S. B. (2011). Coefficient alpha: a reliability coefficient for the 21st century? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4) 377-392. <https://doi.org/10.1177/0734282911406668>
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Tersine kaynaştırma modeli ve uygulama örnekleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 4(1), 39-48.
- Yılmaz, E. ve Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilköğretim öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-268.
- Yücedürk, A. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) yeterlikleri ile tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 766224). [Yüksek Lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri* (Tez No. 388883). [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

OKULLARDA DEPREMDEN SONRA ALINACAK MANEVİ TEDBİRLER

YILDIRAY TABAR²³², SELÇUK SELVİ²³³

ÖZET

Afetler, eski zamanlardan günümüze varlığını korumuş olup, kimi zaman kaçınılmaz bir durum olarak ifade edilirken, kimi zaman da insanlardan kaynaklanan ve önlenebilir olgular olarak nitelendirilmişlerdir. Bu bağlamda afetler kaynağı ne olursa olsun ortaya çıkarmış oldukları ekonomik, sosyal ve psikolojik bir takım kayıplarla toplum tarafından arzu edilmeyen durumlardır. Çoğu zaman ani olarak ortaya çıkan afetler karşısında fertlerin maddi ve manevi olarak genelde hazırlıksız oluşu, afetlerden olumsuz yönde etkilenmenin başlıca sebebi olarak gösterilmektedir. Bu olumsuz etkileri azaltmak maksadı ile afetin ortaya çıkması durumunda dünyada genel afet yönetim modellerinin uygulandığı görülmektedir. Uygulanan bu modeller, çoğunlukla afetin görünen etkilerinin ortadan kaldırılmasına hizmet etmektedir. Bu kapsamda temel olarak; kurtarma, enkaz kaldırma, yeniden yapılandırma, vb. ortak uygulamalara rastlanmaktadır. Afet sonrası yaşanan maddi kayıplar, fert için önem taşımakla birlikte, aslında ferdin manevi bütünlüğü sağlanabildiği sürece zamanla bu kayıpların telafi edilebildiği de görülmektedir. Buna karşın afet sonrası psikolojik ve sosyal dengelerini yitiren ferdin yaşadığı sıkıntılara acil olarak müdahale edilemezse kişinin hayatının geri kalan kısmında sağlıklı bir hayat sürmekten mahrum kalacağı düşünülmektedir. Bu durumda afet esnasında yaşanan şokla ortaya çıkan değişik davranış ve kişilik bozukluklarının ortadan kaldırılmasında uzman bir ekip tarafından sağlanacak acil sosyal hizmetler önem ve gereklilik arz etmektedir. Ancak afet sonrası acil sosyal hizmet yaklaşımları, genel anlamda toplumun, özelde ise ferdin manevi değerleri doğrultusunda zenginleştirilmesi halinde daha etkin bir afet yönetim modeli oluşturmak mümkün olacaktır. Günümüzde afet sürecine hazırlığın tartışıldığı Türkiye’de, afet sonrası acil manevi sosyal hizmet yaklaşımları, içerik, uygulama biçimi, sorumlu kurum/kuruluş, uygulayıcılar/aktörler ve bütçeleme süreçleri açısından bir takım sorunlarla karşı karşıya olduğunu göstermektedir. Afet gibi aniden gelişen durumlarda acil manevi destek sağlamanın öneminin giderek artması, bu uygulamaların Türkiye’de de kurumsallaşmasını gerekli kılmaktadır. Depremler, oluşma zamanı belirlenemeyen ve doğal nedenlerle oluşan olaylardır. Depremler, insanlar üzerinde fiziki ve psikolojik yönlerden kalıcı veya geçici hasarlar bırakabilmektedir. Ancak deprem gibi bir afet sonrasında insanlar aynı zamanda psikolojik travma da yaşayabilmektedirler. Özellikle çocuklar, deprem gibi afetlerden yetişkinlere oranla daha çok etkilenmektedir. Deprem sonrasında çocuklarda bir takım davranış değişikliği olabilir. Deprem sonrası çocuklarda görülebilecek olası davranışlar:

- Uykü problemleri (uykusuzluk, kabus vb.) yaşama
- Alingan ya da öfkeli olma
- Asılsız korkular geliştirme
- Oyunlarında hep depremi canlandırma
- Birtakım sebepsiz fiziksel semptomlar (karın ağrısı, baş ağrısı vb) geliştirme
- İçine kapanma ya da sürekli ağlamaklı olma

²³² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, tabar2324@msn.com

²³³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, sesetarih@hotmail.com

Psikolojik tepkiler, yaşanan depremin hemen ardından ortaya çıkabileceği gibi gecikmeli olarak sonraki zamanlarda da ortaya çıkabilir. Psikolojik tepkilerinin şiddeti ve yoğunluğu kişiden kişiye değişiklik gösterebilir. Yaşanan bu psikolojik tepkiler çocukta olası travmalara yol açabilir. Bundan dolayı deprem sonrası çocuk merkezli kriz yönetimi oldukça önemlidir. Çocuğa yönelik onu merkeze alacağımız deprem sonrası kriz yönetimi aşamaları zarar azaltma, yeniden inşa, önleme ve yardımdır.

Not:Literatür taraması yapılarak tez konuları incelenmiştir. Tez çalışmalarında elde edilen verilerden faydalanılmıştır. YÖK-TEZ’de deprem, risk, afet, önlemler kelimeleri taratılarak elde edilen tezlerden yararlanılarak meta analiz yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Deprem, Okul, Risk, Tedbir, Güvenlik

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKULLARDA DEPREMİN DEPREMDEN SONRA ALINACAK MANEVİ TEDBİRLER

Yıldıray TABAR

İÇİNDEKİLER

1- İÇİNDEKİLER	2
2- GİRİŞ	3
3- ZARAR AZALTMA AŞAMASI	3
4- YENİDEN İNŞA AŞAMASI	3
5- ÖNLEME AŞAMASI	3
6- YARDIM AŞAMASI	3
7- OKULDA KRİZ	4
8- ÖĞRETMENLERE ÖNERİLER	5
9- EĞİTİM YÖNETİMİNE VE OKUL YÖNETİMİNE ÖNERİLER	7

Yıldıray TABAR
Okul No:222233105

OKULDA DEPREMİN DEPREMDEN SONRA ALINACAK MANEVİ TEDBİRLER

I.GİRİŞ

Depremler, oluşma zamanı belirlenemeyen ve doğal nedenlerle oluşan olaylardır. Depremler, insanlar üzerinde fiziki ve psikolojik yönlerden kalıcı veya geçici hasarlar bırakabilmektedir. Ancak deprem gibi bir afet sonrasında insanlar aynı zamanda psikolojik travma da yaşayabilmektedirler. Özellikle çocuklar, deprem gibi afetlerden yetişkinlere oranla daha çok etkilenmektedir. Deprem sonrasında çocuklarda bir takım davranış değişikliği olabilir. Deprem sonrası çocuklarda görülebilecek olası davranışlar:

- Uyku problemleri (uykusuzluk, kabus vb.) yaşama
- Alıngan ya da öfkeli olma
- Asılsız korkular geliştirme
- Oyunlarında hep depremi canlandırma
- Birtakım sebepsiz fiziksel semptomlar (karın ağrısı, baş ağrısı vb) geliştirme
- İçine kapanma ya da sürekli ağlamaklı olma

Psikolojik tepkiler, yaşanan depremin hemen ardından ortaya çıkabileceği gibi gecikmeli olarak sonraki zamanlarda da ortaya çıkabilir. Psikolojik tepkilerinin şiddeti ve yoğunluğu kişiden kişiye değişiklik gösterebilir. Yaşanan bu psikolojik tepkiler çocukta olası travmalara yol açabilir. Bundan dolayı deprem sonrası çocuk merkezli kriz yönetimi oldukça önemlidir. Çocuğa yönelik onu merkeze alacağımız deprem sonrası kriz yönetimi aşamaları zarar azaltma, yeniden inşa, önleme ve yardımdır.

SPIRITUAL PRECAUTIONS TO BE TAKEN AFTER AN EARTHQUAKE IN SCHOOLS

ABSTRACT

Earthquakes are events whose time of occurrence cannot be determined and occur due to natural causes. Earthquakes can cause permanent or temporary physical and psychological damage to people. However, after a disaster such as an earthquake, people may also experience psychological trauma. Especially children are more affected by disasters such as earthquakes than adults. There may be some behavioral changes in children after the earthquake. Possible behaviors that may be seen in children after the earthquake:

- Having sleep problems (insomnia, nightmares, etc.)
- Being irritable or angry
- Developing unfounded fears
- Always portray earthquakes in your plays.
- Developing some unreasonable physical symptoms (abdominal pain, headache, etc.)
- Being withdrawn or constantly crying

Psychological reactions may occur immediately after the earthquake or may occur with a delay at later times. The severity and intensity of psychological reactions may vary from person to person. These psychological reactions may lead to possible trauma in the child. Therefore, child-centered crisis management after the earthquake is very important. The stages of post-earthquake crisis management that will focus on the child are harm reduction, reconstruction, prevention and assistance.

1.1 ZARAR AZALTMA AŞAMASI

Çocuğun yaşadığı duygularını ifade etme olanağı sunulduğu aşamadır. Çocuğun deprem ve deprem sonrasında yaşadığı hisler üzerine konuşun. Sohbet ya da oyun oynama duygularını ifade etme konusunda size yardımcı olacaktır.

1.2.YENİDEN İNŞA AŞAMASI

Deprem sonrası çocuklarda en çok gözlemlenen davranış “yeniden olursa” endişesidir. Bu endişe giderilmediğinde kaygı problemine dönüşür. Gerçekçi bir şekilde artık güvende olduklarına dair çocuklarınıza moral verin. Çocukların bu konudaki şüphe ve endişelerini gidererek güvende oldukları olgusunu yaratın.

1.3.ÖNLEME AŞAMASI

Çocukların afetlere hazırlanması, afetleri tanınması, afet anı ve sonrasında neler yapacağını öğretildiği aşamadır. Bir daha deprem ihtimali olduğunda ne gibi önlemler alacağı ya da kendini hem fiziksel hem de psikolojik olarak nasıl koruyacağını siz öğretin. Hem sizin hem de diğer yetişkinlerin meydana gelebilecek bir tehlikeden onları korumak için ne gibi önlemler aldığınızı anlatın.

1.4.YARDIM AŞAMASI

Çocuğunuz deprem sonrasında aşırı panik olma, ağlama nöbetleri, sürekli uyku sorunları ya da yoğun davranış sorunları gibi tepkiler gösteriyorsa uzman desteğine ihtiyacı olabilir. Özellikle, deprem gibi travmatik bir olay yaşayanlara sunulan psikososyal destek, çocuklarınıza yardımcı olabilir. Bu gibi durumlarda okul rehberlik servisine ya da uzmana başvurun.

II. OKULDA KRİZ

Kriz, stres, panik, güçlük, felaket, olası tehlike, amaca ulaşmayı engelleyen olgular gibi farklı açılımlarla izah edilmektedir. Genel olarak bakıldığında tehlikeli bir zaman diliminin söz konusu olması ile açıklanabilecek kriz, nükleer tehlike, kaza, fabrikalardaki facialar ve benzeri olaylarla ilişkili olarak tanımlanmaktadır. En basit tanımıyla kriz beklenmeyen ve ortaya çıktığı zaman var olan düzeni bozan yıkıcı özelliği olan olgulardır. Ansiklopedik olarak ise kriz tehlike veya belirsizlik noktası hasta bir organizmanın eski biçimde varlığını sürdürememesi veya yeni bir yaşama imkân elde edebileceği değişiklikleri yapmak zorunda olduğu zaman dilimi, ekonomik bunalım, yangın, sel, deprem, can ve mal kaybı vb. gibi süreç içerisinde büyümenin kesintiye uğradığı nokta olarak tanımlanmaktadır [4].

Krizler temel olarak iki gruba ayrılabilir: Olması beklenebilecek krizler. Nükleer santraller, kimya laboratuvarları gibi sürekli tehlike içinde bulunan sektörlerin karşılaştığı krizler ve önceden tahmin edilemeyen krizler. doğal afetler (deprem sel baskını ..) vb. Temelde hangi guruba girerse girsin tüm krizlerin ortak özellikleri .oluştukları andan itibaren sorunun çözümü için çok az süre kalmış olması ve bu süre içerisinde etkili bir şekilde pek çok işin organize edilmesi zorunluluğudur. Bu da etkili Kriz Yönetimi anlamına gelmektedir [3].

Everett'e göre, özellikle kaza cinayet intihar gibi nedenlerden kaynaklanan ölüm olaylarının ve doğal afetlerin yarattığı olayların okul üzerindeki etkisi daha da kötüleşebilir. Bu nedenle her okulun bir Kriz Yönetimi ya da Krize Müdahale Planının olması gerekir [5] Okulda kriz bireysel müdahale gerektiren krizler, toplu müdahaleyi gerektiren krizler olarak iki ayrı gruba ayrılarak incelenebilir. Fairechild' a göre sonrasında yapılması gerekenler vardır. Bunlar genel olarak, Krize Hazırlık, Krize Müdahale ve Kriz Sonrası Değerlendirmelerdir.

Stevenson' a göre olası bir kriz durumuna hazırlık çalışmalarının ilk basamağı bir KRİZ KURULU'NUN oluşturulmasıdır. Bu kurul okul müdürü ya da yardımcılarından birisinin koordinatörlüğünde, okul rehber öğretmeni, öğretmen temsilcileri ve veli temsilcilerinden oluşturulabilir [5].

Everett'e göre kurulun başlıca sorumlulukları aşağıdaki biçimde özetlenebilir [5]:

1 - Kriz müdahale planının hazırlanması ve geliştirilmesi:

Söz konusu planda bir kriz ortaya çıktığında atılacak adımlar her üyenin görevleri; İsim isim belirlenmesi kriz anında karışıklık yaşanmasını önleyecektir. kriz iletişim ve yönetim merkezleri ile psikolojik danışma yardımı verilecek mekanların nereler olacağı gibi unsurlar yer alır. Okulların mimari planları elde bulundurulmalı ve gerektiğinde kurtarma ekiplerine verilmelidir. Sınıfların yeri ve her biri içindeki insan sayısı, krokileri bilinmelidir. Fay hatlarının hangi okulların altlarından geçtiği bilinmelidir.

2- Bir kriz durumunda yararlanılabilecek kişi ve kurumlarla ilişki ve işbirliğinin sağlanması kendileri de dahil tüm okul personeline, velilere ve öğrencilere yönelik eğitim çalışmalarının düzenlenmesi: Söz konusu eğitim .kriz durumlarında uyulması gereken kurallar, kriz

belirtileri ya da kriz önlemeye yönelik etkinlikleri içerebilir. Ölüm durumlarında olduğu gibi bazı krizlerin önlenmesi mümkün olmayabilir; ancak gelişimsel rehberlik, grup rehberliği ana baba eğitimi gibi etkinlikler kriz sonrası yaşanabilecek olumsuzlukları en aza indirecektir. Öğrencilerin deprem anında yapması gerekenler şekil ve yazı ile basit bir biçimde duvarlara asılmalı, broşürler öğrencilere dağıtılmalı.

Kriz belirtileri ortaya çıktıktan ya da kriz haberi alındıktan sonra atılacak adımlar ve bunlarla ilgili dikkat edilmesi gereken hususlar aşağıda belirtilmiştir. [5]:

I-Koordinatör kriz kurulunu toplantıya çağırır

1- Krizin niteliği, alınacak tedbirler ve üyelerin görevleri kısaca gözden geçirilir. Kurul üyeleri görevlerine başlarlar.

2-Milli eğitim müdürlüğü krizin boyutundan haberdar edilir.

3-Öğretmenler krizin boyutundan haberdar edilir.

Kriz yaratan olay okul saatleri dışında meydana geldiyse tüm öğretmenler telefon zinciriyle ertesi gün derslerin başlama saatinden önce toplantıya çağırılmalıdır. Bu toplantıda olayla ilgili doğruluğu kesinleşmiş tüm bilgiler alınan ve alınmakta olan tedbirler öğretmenlerin krizin atlatılmasında oynayacakları roller ve görevleri onlara aktarılır. Bu tür bilgilerin okul rehber öğretmeni tarafından önceden hazırlanarak yazılı halde öğretmenlere sağlanması gerekir. Bu bilgilerin okul rehber öğretmeni tarafından önceden hazırlanarak yazılı halde öğretmenlere sunulması zamandan tasarruf edilmesi bakımından yararlı olacaktır.

Öğretmenlere hangi durumda kimlerden nasıl yardım alacakları konusunda bilgi verilmelidir.

4-İlgili sağlık birimi ile temasa geçerek, sağlık personeli ve ambulans ve gerekiyorsa semt karakolu ile temasa geçerek güvenlik gücü sağlanır.

Krizin büyüklüğüne göre çevre okullardan ya da rehberlik araştırma merkezinden bir grup rehber öğretmenin kriz süresince, krizin yaşandık okulda görevlendirilmesi de yararlı olacaktır.

5-Öğrenciler krizden haberdar edilir.

Öğrencilere verilecek bilgi: olayla ilgili doğruluğu kesinleşmemiş olgular, okul ya da başkaları tarafından olayla ilgili nelerin yapıldığı ya da yapılmakta olduğu, olaya karşı kendilerinde ya da arkadaşlarında görülebilecek değişik tepkiler ve herhangi bir sağlık ya da psikolojik danışma yardımı almak istediklerinde kime nasıl ulaşabileceklerine ilişkin unsurları içermelidir.

III. ÖĞRETMENLERE ÖNERİLER

Yaşamımızda kontrol edemediğimiz ya da önceden kestiremediğimiz olayların var olduğunu anlamak ve kabul etmek çocuklar için oldukça güçtür. En kötüsü de biz yetişkinlerin bir felaketi etkisiz hale getiremiyor, tekrar başımıza gelmesini önleyemiyor ve çaresiz kalıyor olmamızdır.” [8] Deprem, diğer pek çok doğal felaket gibi ani olması ve yarattığı sonuçlar açısından psikolojik anlamda bir travma olarak kabul edilmektedir. Bireyin varlığını şimdi ve

tüm yaşamını alt üst eden, ani olarak ortaya çıkan ve korku veren her yaşantı travma olarak tanımlanmaktadır [8].

Travma sonrası stres tepkileri genel olarak üç grupta ele alınır:

1 - Depremle ilgili sahneler tekrar tekrar yaşanır

2- Depremi hatırlatan yerlerden, insanlardan ve diğer ipuçlarından kaçınma çabası vardır.

3- Beden, tehlike hala devam ediyormuş gibi fiziksel tepkiler verir.

Maraş depremlerinde pek çok çocuk ve ergen hem depremi hem de kaybı birlikte yaşamıştır. Böylesine ani ve travmatik bir kayıp yaşayan gençlerin yaş tepkileriyle baş etmeleri daha zordur. Okul ortamında öğretmen bazen çocukların yaş tepkilerinin farklılaştığını görür. Stres tepkilerinin yanı sıra çocuk ve ergenin ruh sağlığını tehlikeye atan diğer bir durumda depresyon riskidir [8].

Bu türden önemli travmatik olaylardan sonra toplumun yaralarının sarılmasında öğretmenlerin ve okulun rolü çok büyüktür. Okul yönetimine ve okul yönetiminin bir parçası olarak öğretmenlere bu konuda büyük sorumluluklar düşmektedir [8].

Öğretmene düşen sorumluluklardan bazıları ve bunlara dayalı öneriler kısaca şöyle özetlenebilir:

1.Öğretmen diğer öğretmen arkadaşlarıyla konuşarak, onlardan destek alarak duruma kendini hazırlamalıdır.

2.Fiziksel açıdan öğretmenin kendisine iyi bakması iyi hissetmesini sağlama açısından önemlidir.

3. Eğitime başlamadan önce çocukları yaşadıklarıyla ilgili olarak konuşturmak yazdırmak ve çizdirmek gerekir.

4.Öğrencileri medyadan uzak tutmak gerekir.

5.Ders saatlerini kısa tutmak, yavaş ilerlemek daha az ev ödevi vermek gerekir.

6.Çocukların günlük yaşantılarıyla ilgili sohbet etmek gerekir.

7.Öğrencilere yaşadıklarının geçici olduğunu ve her şeyin yoluna gireceğini sık sık hatırlatmak gerekir.

8.Psikolojik desteğe ihtiyacı olan aileleri ve çocukları saptamaya çalışmalıdır.

9.Bayramları ve doğum günü kutlamalarını arkadaşlık ve birlik-beraberlik duygularının pekişmesi için kullanılmalıdır.

10.Okul ortamını aileleri bir araya getirmek için kullanmak gerekir.

11.Geçmiş bağlantı kurarak onların süreklilik ve aitlik duygusunu görmelerini sağlamak gerekir.

12.Öğrencilere depremi hatırlatan uyarılar ve bunlara verilen tepkiler tartışılabilir.

IV. EĞİTİM VE OKUL YÖNETİMİNE ÖNERİLER

Depremi getirdiklerini iyi irdelemek ve ardından harekete geçmek gerekmektedir ve bunun için eğitim ve okul yöneticisine pek çok görev düşmektedir. Aşağıda bazı öneriler yer almaktadır:

Okul müdürü okulda "Deprem Kriz Kurulu" nu oluşturmalı ve bu kurulu acil durumlarda koordinasyonu sağlama. tedbir alma ve krize müdahale planlarının yapılmasında görevlendirmelidir. "Deprem Kriz Kurulu" kendi içinde bir sözcü belirlemeli ve duyurular bu sözcü tarafından tek ağızdan yapılmaz. Bu durum, farklı kişilerce yapılacak açıklamaların yaratacağı spekülasyonları engelleyecektir. Okul yöneticisi kriz durumunda akılcı ve tutarlı politikalar izlemelidir. Aksi halde krizden çıkmak yerine krizi kaosa dönüştürebilir.

1-Okul yöneticisi depremin yarattığı kriz oluştuğunda ilk anda depremin yol açtığı maddi manevi yıkımdan sorumlu arama yoluna gittiği takdirde sadece zaman kaybına neden olmanın ötesinde kriz geçtikten ve yaralar sarıldıktan sonra kalıcı kişisel huzursuzluklara neden olmaktadır. Depremi ardından yıkım olmamışsa, okul yöneticisi öncelikli olarak okul binasının fiziki şartlarının gözden geçirilmesi için uzman bir heyete okul binasını inceletmeli ve sağlamlığını onaylatmalıdır. Bayındırlık ve İskân Bakanlığının onayı alındıktan sonra bu durumu kanıtlayan belge okulun muhtelif yerlerine asılarak okul personeli, öğrenci ve veliler bu konuda bilgilendirilmelidirler.

2 -Okul yöneticisi, kriz durumlarında açık ve dürüst olmalı, en kötü durumu düşünebilmeli, iletişim sırasında okulun hedeflerini dikkate almalı, uzun vadeli hedefleri gözden uzak tutmamalıdır. Çocuğu hayata böyle büyük felaket anında dahi hayata uyum sağlamanın yolunun göstericisi olması gerekmektedir. Velilere, çocuklarını deprem anında, sonrasında, korunma, hayatta kalma. İlk yardım, başvurulacak yerler konusunda devletin bu konu ile görevli diğer birimleri ile koordineli olarak bilgi verici kısa, öz konuşmalar ile veya evlere, çocuklar ile haber mektupları göndererek topluca bilgilendirmeler yapılmalıdır.

3-Kriz Yönetimi okulun kriz durumu ile ilgili belirlenmiş politikaları doğrultusunda şekillenmelidir. Okulda depreme dayalı krizin önlenmesi için tüm personel elinden geleni yapmalıdır. Ancak bu oluştuğunda çabaların uyumlu olması için ekip çalışması ve ekip liderinin yeri çok önemlidir. Okul yöneticisi, iletişim kanallarını açık tutmalı halk arasında yayılan söylentileri aslına araştırarak doğru bilgilendirmeler yapmalı. Bunun için askeri. Sivil koruma, kurtarma ve insani yardım konusunda çalışan kuruluşlar ile işbirliği yapacak beceriye sahip olmalıdır. Deprem konusunda bilgilendirmenin ardından olası bir depremde okulda neler yapılacağı nasıl davranılması gerektiği konusunda öğretmen ve öğrenciler bilgilendirilmelidir. Bu nedenle okulun yerleşim planının şematik olarak kullanılması uygun olacaktır. Zaman zaman tatbikatlar yapıp eğitimin yeterliği konusunda görsel sonuçlar alınmalıdır. Ardından durum değerlendirilmesi yapılarak gerekiyorsa düzenlemelere gidilmelidir. Okullar acil durumlara karşı gerekli ekipmanlarla (yangın-duman-gaz-alarm

sistemleri) donatılmalıdır. Acil durumların yalnızca depremlerden ibaret olmadığı ve acil durum karşısında nelerin, ne zaman ve nasıl yapılması gerektiğini doğru olarak öğretilmelidir. [9]. Özellikle öğretmen ve öğrenciler felaketler sırasında neler yapmaları gerektiği konusunda okulun fiziki şartları da göz önüne alınarak hazırlanmaya gitmelidirler.

4- Aileleri deprem anında alınabilecek önlemler konusunda okul bahçesi veya açık bir alanda toplayarak ilgili kişinin başkanlığında eğitebilmek gibi organizasyon ve iletişim becerilerini göstermelidir. Bu doğrultuda kriz yönetimi krizin uyarı sinyallerinin belirlenmesi, depremden korunma ve depremin etkilerini en aza indirme, kaybı önleme mekanizmalarının kurulması, krize neden olan depremin olabildiğince kontrol altına alınarak zararın sınırlandırılması gerekmektedir. Okul açıldı ve dersler tüm kayıplara rağmen devam ediyorsa, öğrenci ve öğretmende pek çok psikolojik etkilenmeler olacağı açıktır. Örneğin, öğrenciler 45 dakikalık dersleri yeni bir deprem endişesi nedeni ile çok uzun bulup dikkat kaybı olabilir. Bu durumda dersleri daha kısaltıp-teneffüsler uzatılmak yoluna gidilebilir ve hava müsait olduğunda dersler bahçede yapılabilir veya dersler müzik, beden, eğitimi, resim, el işi vb. gibi gerginliği atmaya ve kendi endişelerini sanatla dışa vurarak kendini ifade etmelerine izin verilebilir. Bunu düzenleyecek olan birim okulun yönetimidir. Programın koşullara uydurulması bu şekilde sağlanabilir. Tersine müfredatı deprem öncesi şekli ile uygulamaya kalkarsak depremde yaşamak gibi fırsatı eğitimini terk etmiş ve ezberin getirdiği monotonluk, düşünmeden yoksunluk, krizi ve insan üzerindeki etkilerini hiçe saymış oluruz. Okul yöneticisi bu esnekliği göstermeli ve programı duruma uyarlama bakımından bakanlıktan yönlendirme ve izin üniversiteden bilgi almalıdır. Deprem kuşağında yer alan bir ülkenin Milli Eğitim Bakanlığı hiç şüphesiz acilen deprem ve sosyal yardımlaşma derslerini okul müfredat programlarına yerleştirmelidir. Eğitim okulda değil aileden başlamalı, okulda devam etmelidir. [9]

5- Depremin yarattığı travmanın öğrenci ve öğretmenler üzerinde yarattığı bunalım düzgün koordine edilen rehberlik servisi tarafından yapılabilir. Bu nedenle okul yönetimi rehberlik servisini bu konuda görevlendirmelidir. Okul yöneticisi öğrenci ve öğretmenlerin depremin yarattığı psikolojik etkilerini silmede yardımcı olacak geziler, eğlence amaçlı toplantılar koordine edebilir.

6-Okul binalarının kaç şiddetindeki bir depremde yıkılabileceğinin etüdü hazırlık aşamasında yapılmalıdır. Depremde bina ve insan olarak tahmini kayıpları ortaya koyabilecek bilgisayar programı üretilmelidir. Deprem sonrasında ortaya çıkabilecek problemleri gidermekte bu programlar işe yarayabilir.

7-Hangi okulların fay hatlarının üzerinde kurulmuş olduğunun belirlenmesi ve bunların öncelikle ele alınması gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı okul binalarının nasıl güçlü bir depreme dayanıklı hale getirilebileceği konusunda II Milli Eğitim Müdürlüğü ve uzman birimlerle düşünce alışverişinde bulunarak, bina güçlendirme işini ana öncelikli konuların başına yerleştirmelidir.

8-Okulun denge durumuna dönmesi, yaşanan depremden ders çıkarılması ve değerlendirme yapılması aşamalarından geçerek oluşturulabilir. Bu doğrultuda okul ve eğitim yöneticileri kriz yönetimi konusunda bir kısmına yukarıda değinilen hizmet içi eğitim kursları almalıdırlar.

Kriz Kurulu, kriz atlatıldıktan sonra durum değerlendirmeleri yaparak, varsa eksikleri saptamalı ve tedbir için yeni politikalar oluşturmaya çalışmalıdır. Okul yöneticisi okuldaki personele karşı öfkeli ve sert bir tavırla yaklaşmak yerine ılımlı olmaya çalışmalı, gerekiyorsa psikolojik destek almaktan çekinmemelidir. Krizden başarıyla çıkmışsa; bunda emeği olan kişiler ödüllendirilmeli ve teşvik edilmelidir.

SONUÇ

Afet sonrası okullarda alınacak manevi önlemler arasında öğrencilere psikososyal destek sağlamak, duygusal iyileşmeyi destekleyen etkinliklere odaklanmak ve topluluk dayanışmasını güçlendirmek önemlidir. Ayrıca, öğretmenlere ve okul personeline de benzer destekleri sunarak topluluk ruhunu canlı tutmak ve toplumsal bağları güçlendirmek önemli bir rol oynar. Okullarda depremden sonra alınacak manevi tedbirler şunları içerebilir:

1. Psikososyal Destek: Öğrencilere ve öğretmenlere deprem sonrası duygusal destek sağlamak amacıyla uzman kişiler tarafından psikososyal destek programları düzenlemek.
2. Topluluk Dayanışması: Okul topluluğunu bir araya getirerek dayanışma etkinlikleri düzenlemek ve birbirlerine destek olmalarını teşvik etmek.
3. Sanat ve İfade Etkinlikleri: Resim, müzik, yazı gibi sanatsal etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin duygusal ifadelerine olanak tanımak ve iyileşmelerine destek olmak.
4. Dinlenme ve Rahatlama Alanları: Okullarda öğrencilerin stres atabilecekleri, dinlenebilecekleri özel alanlar oluşturmak.
5. Dini Hizmetler: İhtiyaç duyan öğrencilere ve personeline dini hizmetler sunmak amacıyla gerekli düzenlemeleri yapmak.
6. Aile İletişimi ve Bilgilendirme: Ebeveynleri sürecin bir parçası haline getirerek, ailelere rehberlik ve bilgilendirme toplantıları düzenlemek.
7. Öğrenci Destek Grupları: Duygusal olarak desteklenmeye ihtiyaç duyan öğrenciler için küçük destek grupları oluşturmak.

Bu manevi tedbirler, depremin yarattığı duygusal etkilerle baş etmeye yardımcı olabilir ve okul topluluğunun dayanıklılığını artırabilir. Manevi tedbirlerle birlikte okullarda depremden sonra alınacak tedbirler arasında:

1. Eğitim ve Tatbikatlar: Öğrencilere ve personeline düzenli deprem tatbikatları yaparak bilincin artırılması ve doğru davranışların öğrenilmesi sağlanmalı.

2. Güvenli Bina Tasarımı: Okulların depreme dayanıklı bir şekilde tasarlanması ve düzenli olarak yapısal güvenlik kontrollerinin yapılması önemlidir.
3. Acil Durum Planları: Okullarda deprem anında izlenecek acil durum planları hazırlanmalı ve bu planların düzenli olarak güncellenmesi sağlanmalı.
4. İlk Yardım Eğitimi: Personel ve öğrencilere temel ilk yardım eğitimi verilerek, deprem sonrası sağlık sorunlarına müdahalede bulunmaları desteklenmeli.
5. İletişim Planları: Ebeveynlere, personeline ve öğrencilere deprem sonrası iletişim planları oluşturularak bilgilendirme yapılmalı.
6. Deprem Çantası Hazırlıkları: Okullarda acil durumlar için depolarda bulundurulan özel çantalarda gıda, su, ilaçlar gibi temel malzemelerin bulunması sağlanmalı.
7. Psikososyal Destek: Deprem sonrası öğrencilere ve personeline psikososyal destek sağlanarak travma sonrası stresle baş etmelerine yardımcı olunmalı.

Bu önlemler, deprem sonrası olası riskleri minimize etmeye ve okul topluluğunu daha güvenli hale getirmeye yönelik olarak uygulanmalı.

KAYNAK.: Literatür taraması yapılarak tez konuları incelenmiştir. Tez çalışmalarında elde edilen verilerden faydalanılmıştır. YÖK-TEZ’de deprem, risk, afet, önlemler kelimeleri taratılarak elde edilen tezlerden yararlanılarak meta analiz yapılmıştır.

EĞİTİMDE ŞİDDETLE MÜCADELEDE EĞİTİM SENDİKALARININ ROLÜ VE EĞİTİMCİLERİN ÇÖZÜM ÖNERİLERİNİN İNCELENMESİ: ORDU İLİ ÖRNEĞİ

ASLI ÇELİK²³⁴

ÖZET

Eğitimde şiddet/mobbing dediğimiz kavramlar, özellikle günümüzde kişisel, sosyal ve eğitsel alanlarda ciddi bir problem hâline gelmiş durumdadır. Eğitimde şiddet/mobbing, okul iklimi ve öğrenme süreçlerine zarar veren fiziksel, psikolojik ve cinsel türden saldırgan ve suç benzeri olumsuz davranışları tanımlamaktadır. Eğitimde şiddet/mobbing, eğitimde şiddetin taşıyıcısı olan eğitimcilerde iş tatmini ve performansı düşüren, eğitimciler arasında çatışma ortamı yaratan ve örgüt iklimini negatif yönde etkileyen temel bir sorundur. Eğitimciler zaman zaman eğitimde şiddeti/mobbinge maruz kalmaktadır. Eğitimde şiddet/mobbing çeşitli nedenlerden dolayı ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla eğitimcilerin eğitimde şiddet/mobbing konusundaki yaşantılarını çözüme kavuşturacak stratejiler izlemeleri önem arz etmektedir. Bu çalışmada eğitimde şiddet ve mobbingin ne şekillerde karşımıza çıktığı, nedenleri ve yansımaları tanımlanmış, eğitimde şiddeti/mobbingi önleme noktasında eğitim sendikalarının stratejik rolleri ve eğitimcilerin ve eğitim sendikalarının şiddete/mobbinge yönelik çözüm önerileri incelenmiştir. Araştırmanın yöntemi nicel ve nitel olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Nitel çalışma aşamasında sendika yöneticileri ile mülakat yöntemiyle görüşleri alınıp, nicel çalışma aşamasında ise sendika üyesi 300 öğretmene anket uygulanmıştır. Veri toplama araçları olarak araştırmacının demografik sorulardan ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Psiko şiddetin (mobbing) Etkileri Ölçeği ve Sendikal Tutum Ölçeği belirlenmiştir. Çalışmanın evrenini Ordu ilinde görev yapan öğretmen, idareci, yöneticileri ve Ordu ilinde üye sayısı en yüksek olan dört başat eğitim sendikasının (Eğitim Bir Sen, Türk Eğitim Sen, Eğitim Sen ve Eğitim İş) yetkililerin ve üyelerin tümü, örneklemini ise eğitim sendikalarından basit tesadüfi örnekleme yöntemine göre seçilen üyeler oluşturmaktadır. Eğitimcilerin eğitimde şiddetle/mobbinge mücadeleyle yönelik somut örnekler ve veriler üzerinden çözüm önerilerini tanımlamak amacıyla veri toplama aracı olarak anket uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonucunda eğitimde şiddete/mobbinge yönelik sendika yetkililerine etkin çözüm önerileri sunulması hedeflenmiş ve eğitimde sistemin taşıyıcısı olan öğretmenlerin maruz kaldığı şiddete/mobbinge dikkat çekilerek uygun iyileştirme programlarının uygulanması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde Şiddet/Mobbing, Eğitim Sendikaları, Şiddetle/Mobbinge Mücadele, Ordu.

²³⁴ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, asli.asli293@gmail.com

EĞİTİMDE MOBBİNG İLE MÜCADELEDE EĞİTİM SENDİKALARININ ROLÜ VE EĞİTİMCİLERİN ÇÖZÜM ÖNERİLERİNİN İNCELENMESİ: ORDU İLİ ÖRNEĞİ

Aslı ÇELİK²³⁵

ÖZET

Eğitimde mobbing dediğimiz kavramlar, özellikle günümüzde kişisel, sosyal ve eğitsel alanlarda ciddi bir problem hâline gelmiş durumdadır. Eğitimde mobbing, okul iklimi ve öğrenme süreçlerine zarar veren fiziksel, psikolojik ve cinsel türden saldırgan ve suç benzeri olumsuz davranışları tanımlamaktadır. Eğitimde mobbing, eğitimde şiddetin taşıyıcısı olan eğitimcilerde iş tatmini ve performansı düşüren, eğitimciler arasında çatışma ortamı yaratan ve örgüt iklimini negatif yönde etkileyen temel bir sorundur. Eğitimciler zaman zaman eğitimde mobbinge maruz kalmaktadır. Eğitimde mobbing çeşitli nedenlerden dolayı ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla eğitimcilerin eğitimde mobbing konusundaki yaşantılarını çözüme kavuşturacak stratejiler izlemeleri önem arz etmektedir. Bu çalışmada eğitimde şiddet ve mobbingin ne şekillerde karşımıza çıktığı, nedenleri ve yansımaları tanımlanmış, eğitimde mobbingi önleme noktasında eğitim sendikalarının stratejik rolleri ve eğitimcilerin ve eğitim sendikalarının mobbinge yönelik çözüm önerileri incelenmiştir. Araştırmada iki aşamalı nicel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Birinci aşamada sendika yöneticilerinden anket yoluyla görüşleri alınıp, ikinci aşamada ise sendika üyesi 301 öğretmene anket uygulanmıştır. Veri toplama araçları olarak araştırmacının demografik sorulardan ve Mobbing Ölçeği ve Sendikal Tutum Ölçeği belirlenmiştir. Çalışmanın evrenini Ordu ilinde görev yapan öğretmen, idareci, yöneticileri ve Ordu ilinde üye sayısı en yüksek olan dört başat eğitim sendikasının (Eğitim Bir Sen, Türk Eğitim Sen, Eğitim Sen ve Eğitim İş) yetkililerin ve üyelerin tümü, örneklemini ise eğitim sendikalarından basit tesadüfi örnekleme yöntemine göre seçilen üyeler oluşturmaktadır. Eğitimcilerin eğitimde mobbingle mücadeleyle yönelik somut örnekler ve veriler üzerinden çözüm önerilerini tanımlamak amacıyla veri toplama aracı olarak anket uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonucunda eğitimde mobbinge yönelik sendika yetkililerine etkin çözüm önerileri sunulması hedeflenmiş ve eğitimde sistemin taşıyıcısı olan öğretmenlerin maruz kaldığı mobbinge dikkat çekilerek uygun iyileştirme programlarının uygulanması amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Eğitimde Mobbing, Eğitim Sendikaları, Mobbingle Mücadele, Ordu.

²³⁵ İngilizce Öğretmeni, Bağımsız Araştırmacı, asli.asli293@gmail.com

EXAMINING THE ROLE OF EDUCATION UNIONS IN COMBATING MOBING IN EDUCATION AND ANALYZING EDUCATORS' SOLUTIONS: THE ORDU CASE

ABSTRACT

The concepts we call mobbing in education have become a severe problem, especially in personal, social, and educational areas today. Mobbing in education defines physical, psychological, and sexually aggressive and crime-like negative behaviors that harm the school climate and learning processes. Mobbing in education is a fundamental problem that reduces job satisfaction and performance in educators, who are the carriers of violence in education, creates an atmosphere of conflict among educators, and negatively affects the organizational climate. Educators are occasionally exposed to mobbing in education. Mobbing in education occurs for various reasons. Therefore, educators must follow strategies to resolve their experiences regarding mobbing in education. This study defines the forms of violence and mobbing in education, their causes and reflections, the strategic roles of education unions in preventing mobbing in education, and the solution suggestions of educators and education unions towards violence/mobbing. The research used a quantitative research method in two stages. In the first phase, the opinions of education union managers were obtained through the questionnaire. In the second phase, a survey was administered to 300 union teachers. Data collection tools were determined from the researcher's demographic questions, such as Mobbing Scale and the Union Attitude Scale. The population of the study consists of teachers, administrators, managers working in Ordu province, and all officials and members of the four leading education unions (Eğitim Bir Sen, Türk Eğitim Sen, Eğitim Sen, and Eğitim İş) with the highest number of members in Ordu province. The sample consists of members selected from unions using simple random sampling. A survey was conducted as a data collection tool to identify educators' solution suggestions through concrete examples and data for combating mobbing in education. As a result of the research, it was aimed to present practical solution suggestions to union officials regarding mobbing in education and to implement appropriate improvement programs by drawing attention to the mobbing that teachers, who are the bearers of the system in education, are exposed to.

Keywords: Mobbing in Education, Education Unions, Combating Mobbing, Ordu.

GİRİŞ

I. Mobbing Kavramı

“Mob” sözcüğü latince kararsız kalabalık, şiddete yönelmiş topluluk anlamına gelen “mobile vulgus” sözcüğünden türetilmiştir (Öz, 2010). İngilizcede mob fiili bir yerde toplanmak, saldırmak veya rahatsız etmek gibi manalara gelmektedir (Çobanoğlu, 2005, 19; Öz, 2010). Aydın ve Özkul (2007) mobbing kelimesine karşılık gelen kelimeleri şu şekilde sıralamışlardır:

- Duygusal taciz
- Duygusal yıldırma
- Duygusal zorbalık
- İş yeri terörü
- Psikolojik terör
- Psikolojik şiddet
- Psikolojik taciz
- Taciz
- Yıldırma
- Zorbalık

Mobbing olgusunu tanımlamak için Leymann (1996) “psikolojik terör” kavramını kullanmıştır. Mobbing kavramı kapsamında literatürde birçok tanımlama yapılmıştır. Mobbing; psikolojik terör, zorbalık, psikolojik şiddet ve yıldırma gibi farklı isimler altında tanımlanmaktadır (Acar ve DüNDAR, 2008; Gültekin ve Aydın, 2022). Mobbing, yani psikolojik şiddet veya taciz, bireyin kişiliğine, itibarına, profesyonel yaşamına, özel yaşamına ve cinsel tacize yönelik doğrudan veya dolaylı saldırıları içerir (Gültekin ve Aydın, 2022). Yürüttüğü birçok çalışma sonucunda, iş yerinde karşılaşılan yıldırma davranışlarına “mobbing” adını veren Leymann (1996,168)’a göre iş yerinde yıldırma, birinin (nadir olarak birkaç kişinin), bir veya daha fazla kişi tarafından (nadir olarak dört kişiden fazla), neredeyse her gün ve birçok ay süre ile saldırıya uğrayarak işten atılma riski oldukça yüksek ve çaresiz bir pozisyona getirildiği sosyal bir etkileşimdir (Öz, 2010). Literatürde geçen tanımlamalar göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmada “mobbing” kelimesi kullanılacaktır.

Örgütlerde farklı türde mobbing uygulayıcı profilleri bulunmaktadır (Kocaoğlu, 2007; Çelebi ve Taşçı Kaya, 2014):

- Narsistik zorba kişilik; çok gösterişli bir fantezi dünyasında yaşayan, kendini diğer bireylerden üstün gören ve bunun kabul edilmesini isteyen kişilerde ortaya çıkan ruhsal bir bozukluktur.
- Yoğun zorbalık yapan kişilik; diğer insanları korkutarak sindirmeye çalışır. Duygularını kontrol edemedikleri için akranlarına sebepsiz yere bağırabilirler. Her şeyin onun dediği gibi yapılmasını isteyen patron olduğunu ona sık sık hatırlatır. Çılgınlıklarının nedeni, iş yerinde aradıkları kişileri bulamamaları olabilir.
- İkiyüzlü zorbalık kişilik; başkalarının başarısını ve üstünlüğünü sindiremediği için sürekli kötü davranışların peşine düşer. Sürekli stres arar ve etrafındaki insanları yok etmeye çalışır.

- Kritik zorbalık kişilik; sürekli olumsuz şeylerden bahseden, kusurları arayan ve her şeyden şikâyet eden bir kişiliktir. Şikâyetleriyle işyerinde başkalarını sindiren bu tarz karakterler, diğer çalışan personelleri daha çok çalışmaya zorlamaları sebebiyle üst düzey yöneticilerce de popülerdir.
- Megaloman zorbalık kişilik; başkalarının bireysel farklılıklarına, yeteneklerine ve yeteneklerine değer vermeyen insanlardır. Başkalarına karşı güvensizliklerini yansıtan bu kişiliğin temel özelliği kıskançlık, kin ve saldırganlıktır; kendilerini büyütürler ve olduklarından farklı olduklarını gösterirler.
- Hayal kırıklığına uğramış zorbalık kişiliği; kişisel yaşamlarında huzursuz, mutsuz ve başarısız olan bu insanlar, memnuniyetsizliklerini ve saldırganlıklarını işyerine aktardıklarında; olumsuz duygularını, yetersizliklerini veya kötü deneyimlerini başkalarına yansıtırlar. Bu bireyler, diğer insanların yaşadığı olumlu duyguları yaşayamadıkları için onları düşman gibi görürler; hatta haset, kıskançlık ve küskünlük duygularını beslerler.

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından yayınlanan İşyerlerinde Psikolojik Taciz (Mobbing) Bilgilendirme Rehberinde (2017) mobbing türlerine dair değerlendirmelerde bulunulmuştur:

- Dikey (Hiyerarşik) psikolojik taciz: Dikey psikolojik taciz, üstlerden astlara ya da astlardan üstlere doğru yönelen, aynı zamanda iki yönlü de olabilen psikolojik taciz türüdür.
- Yatay (Eşitler Arası) psikolojik taciz: Yatay psikolojik taciz, aynı düzeyde veya aynı hiyerarşik grupta olanların birbirlerine karşı uyguladıkları davranışların bütünüdür.

Mobbinge maruz kalan başka bir deyişle mobbing mağduru olan kişilere yönelik de farklı tanımlamalar mevcuttur. Ege (2010) on sekiz tane farklı mobbing mağduru türünün olduğunu ortaya koymuştur; dürüstler, sessizler, hastalık hastası, iddialı, hayal kırıklığı yaşamış, neşeli, samimi arkadaşlar, günah keçileri, bağımlı pasifler, korkaklar, küskünler, kibirliler, paranoyaklar, mahkumlar, hizmetçiler, kontrolcüler, öz bilinçli ve acı çekenler. Bir başka çalışmada da mobbingin dört farklı kurbanının olduğuna değinilmiştir. Bunlar; tek başına çalışmak zorunda kalanlar, bekar kadınlar, erkeklerle dolu bir yerde; engelliler, farklı etnik kökenler ve dinler; başarılı ve yeni gelenlerdir (Çögenli ve Asunakutlu, 2014; Güntekin ve Aydın, 2022).

TBMM, İşyerinde Psikolojik Taciz (Mobbing) ve Çözüm Önerileri Komisyon Raporuna (2011) göre mobbingin nedenleri şu şekilde sıralanmıştır:

- Kişisel Nedenler: Mobbinge maruz kalan kişi/mağdur ve mobbing faili ve/ya failleri olarak iki tarafın bireysel özellikleri de mobbinge uygun bir ortam yaratmaktadır.
- Kurumsal Nedenler: Kurumlardaki hiyerarşik bir örgüt yapısı, otoriter bir yönetim tarzı ve hiyerarşik örgütlenme, mobbing yapıcı için uygun bir ortam hazırlamaktadır. Kötü yönetim ve yöneticilerin iş yerinde mobbingin olduğuna dair inançlarının olmaması da mobbing için uygun bir zemin oluşturmaktadır.
- Sosyal Nedenler: Mobbing vakalarının görülme sıklığının toplumun sosyal, ekonomik, kültürel ve ahlaki norm ve değerleri doğrudan ilişkilidir.

Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu, Psikolojik Taciz (Mobbing) İle Mücadelede İşletme Rehberine göre (2012) mobbingin etkilerini mobbing mağduru, mobbing uygulayıcısı açısından ortaya koymuştur. İlgili rehberde göre;

- Mobbing mağduru açısından; duygusal, zihinsel, davranışsal ve fizyolojik etkileri bulunmakta; mağdurun görevini gereği gibi yerine getirememekte ve karşılaştığı sağlık sorunları nedeniyle işgücü kayıpları ortaya çıkmaktadır.
- Mobbing uygulayan kişi ya da kişilerin de çalışma verimi düşmektedir.
- Mobbing işletme verimliliğini de olumsuz etkilemektedir.

Mobbing mağdurları üzerindeki etkiler değerlendirildiğinde mobbing süreci sonucunda mağdurda yukarıda belirtilen etkilerin dışında ciddi zarar ve sonuçlar da oluşabilmektedir. Tınaz (2006) mobbing mağdurlarına ilişkin sonuçları üç farklı grupta ele almıştır:

- Ekonomik Sonuçlar: a) Ruhsal ve fiziksel sağlığın iyileştirilmesi amacıyla yapılan tedavi harcamaları, b) İşin yitilmesi sonucunda düzenli gelirin kaybı.
- Sosyal Sonuçlar: a) Sosyal imajın zedelenmesi, b) Depresif davranışları nedeniyle arkadaşları tarafından terk edilmesi, c) Mesleki kimliğini yitirmesi, d) Aile içinde de zamanla “başarısız, elindekileri kaçırmış bir birey” olarak algılanması.
- Ruhsal ve Fiziksel Sağlığa İlişkin Sonuçlar: a) Depresyon, b) Anlamsız korkular ve heyecanlar, c) Yüksek tansiyon, taşikardi, d) Dikkati toplayamama, e) Ellerin terlemesi ve titremesi, f) Baş ve sırt ağrıları, g) Mide-bağırsak rahatsızlıkları, h) Terk edilmişlik duygusu, ı) İştahsızlık, zayıflama, i) Özgüven ve özsaygının yitilmesi, j) Deri üzerinde döküntüler ve kaşıntılar vb. k) Daha ağır olgularda, travma sonrası stres bozukluğu.

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından yayınlanan İşyerlerinde Psikolojik Taciz (Mobbing) Bilgilendirme Rehberinde (2017) işyerlerinde mobbing süreci hakkında dört aşamadan bahsedilmiştir:

- Kritik olaylar: İşyerindeki tetikleyici olay ve çatışma psikolojik taciz sürecine dönüşebilecek bir potansiyel taşıması durumudur.
- İşyerinde psikolojik taciz ve damgalama: Psikolojik taciz sürekli ve sistematik bir hal alır ve hedef seçilen kişiye yönelik olarak saldırgan ve cezalandırıcı bir şekilde yapılır.
- Yönetimin devreye girmesi: Yönetim hedef seçilen kişi hakkında bir önyargıya sahiptir ve mağdur hakkındaki haksız suçlama ve yargıları kabul eder. Bu durumda mağdurun haklarının ihlal edilmesi olasılığını güçlendirir.
- İşten ayrılma: Bu aşamada mağdurun işine son verilir ya da mağdur kendi isteğiyle işten ayrılır. Mağdur emeklilik zamanı gelmeden önce işten ayrılmasına ya da erken emeklilik söz konusu olabilir.

Mobbing süreci sorgusuz sualsiz itaati sağlamakta ya da istifaya kadar götürmekte hatta intiharlarla son bulmaktadır (Tutar, 2004; Altunay, Oral ve Yalçınkaya, 2014; Bölükbaşı, 2014; Arslan ve Çıkmaz, 2021; Gültekin ve Aydın 2022).

Mobbing süreci hakkında Türk Anayasasında bazı düzenlemelerin yapıldığı görülmektedir. Bu düzenlemeler;

- 4857 Sayılı İş Kanunu ve 6098 Sayılı Borçlar Kanunu,

- 2821 Sayılı Sendikalar Kanunu,
- 6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu,
- Memur Disiplin Hukuku,
- Başbakanlık Genelgesi çerçevesinde mobbing konusunun doğrudan konu edinildiği görülmektedir (Öztürk, 2021; Hacıcaferoğlu ve Hacıcaferoğlu 2022).

657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, amirlerin memurlarına hakkaniyet ve eşitlik içinde davranması gerektiğini belirtmektedir (md. 10, 21,125,135). Mobbing sürecinde mağdura destek olmak, çözüm yolları sunmak ve mobbingle mücadele konusunda mağdura stratejiler sunmak amacıyla çeşitli web siteleri açılmış ve dernekler kurulmuştur. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından 19 Mart 2011 tarihinde 27879 sayılı resmi gazetede “İşyerinde Psikolojik Tacizin (Mobbing) Önlenmesi” konulu 2011/2 sayılı Genelge yayımlayarak iş yerinde mobbing resmen tanımış ve bu yönde önlemler almıştır (Resmi Gazete, 2011). Bu genelge doğrultusunda Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı bünyesinde, sivil toplum kuruluşları ve ilgili tarafların katılımıyla “Psikolojik Tacizle Mücadele Kurulu” oluşturulmuştur. Mobbingle mücadeleyi güçlendirmek üzere Çalışma ve Sosyal Güvenlik İletişim Merkezi, ALO 170 üzerinden psikologlar vasıtasıyla çalışanlara yardım ve destek sağlayan bir platform kurmuştur.

II. Eğitimde Mobbing

Eğitim örgütleri olan okullarda, amaçların gerçekleştirilmesinde kullanılan en önemli araç, bireyler arası iletişim ve etkileşimdir (Özgan vd., 2013). Bu araç, sağlıklı bir durumda olduğunda ve sağlıklı bir şekilde kullanıldığında, okullar amaçlarına başarılı bir şekilde ulaşır (Ertürk, 2005). Ancak diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda da (Mammadov, 2010), rekabetin artması, kariyer mücadelesi ve stresin zaman zaman baş edilemeyecek düzeye gelmesi psikolojik yıldırma (mobbing) davranışlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Tuncer ve Safran, 2006; Yıldırım, 2010; Özgan vd., 2013). Öğretmenin okul ortamında çeşitli nedenlerden dolayı yaşadığı iletişimsel sorunlar ve çatışmalar mobbing için uygun bir ortam yaratabilmektedir. Bazen de öğretmen çevresindeki insanlarla etkileşimleri sonucunda yıldırma mağduru olabilmektedir (Çivilidağ ve Sargın, 2011; Çelebi ve Taşçı 2014). Araştırmalar, mobbingin özellikle eğitim ve sağlık hizmetleri alanında daha fazla uygulandığına ilişkin kanıtlar sunmaktadır (Mayhew and McCarty, 2005; European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions Survey, 2008; Yüçeturk, 2012). Sosyal etkileşimin ve iletişimin fazla olduğu eğitim ve sağlık sektörleri yıldırma konusunda en riskli gruplar olarak belirlenmiştir (Violence in Education, 2008, 2–5; Öz, 2010). Eğitim-İş Bursa Şubesi’nin 2144 katılımcı ile yaptığı “Okullarda Mobbing (Psikolojik Baskı) Düzeyini Ölçme Anketi”nin sonuçlarına göre okullarda mobbingin tahmin edildiğinden daha yaygın olarak yaşandığı ortaya konmuştur. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi’nin (EBSAM) 2015 yılında kadın öğretmenlerin mobbing konusundaki algılarını ortaya koymak adına Türkiye çapında 1024 öğretmenin katılımıyla yaptıkları araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin yaklaşık yarısının (47,9%) mobbinge maruz kaldıklarını ortaya çıkarmıştır. Avrupa Yaşam ve Çalışma Koşullarını Geliştirme Fonu 2008’de hazırladığı “Eğitim Sektöründe Şiddet” başlıklı raporunda, her yirmi çalışandan birinin son 12 ayda yıldırma maruz kaldığını bildirmiştir. Merkezi İşgücü Koruma Enstitüsü- Ulusal Araştırma Enstitüsü tarafından 2006 yılında yapılan Polonya’daki 1.098 öğretmenin katılımıyla yapılan bir araştırmanın sonuçlarına öğretmenlerin 9,7%’si farklı türde mobbing yaşadıklarını belirtmişlerdir. Gökçe (2008) 35.502 resmi okullarda çalışan okul yöneticileri ve 367.895 öğretmen ile 614 özel okullarda çalışan okul yöneticileri ve 16.109 öğretmenin katıldığı araştırmasında hem resmi hem de özel okullardaki öğretmen ve okul

yöneticilerinin zaman zaman mobbinge uğradığını ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmaya paralel olarak Toker Gökçe (2012) araştırmasında resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, çalıştıkları okullarda zaman zaman mobbinge maruz kaldıklarını belirtmiştir. Çiçek (2006)'ın Şanlıurfa il merkezindeki 21 ilkokuldan toplamda 58 öğretmenle yapmış olduğu araştırma bulgularına göre öğretmenlerin kendilerine mobbing uygulandığını belirtmeleri yanında mobbing uygulayıcıları tarafından mobbing mağduru meslektaşlarına karşı kışkırıldıklarını belirtmişlerdir. Mobbing ve eğitim ilişkisine dair literatürde hem Türkiye genelinde hem bölge ve il bazlı birçok araştırma bulunmakta ve bu araştırmalar mobbingin eğitimde yaygın olduğunu doğrulamaktadır.

Yapılan araştırmalarda mobbing öğretmenler üzerinde birçok zararlı ve yıkıcı etkisinin olduğunu belirtilmiştir. Gökçe (2008), Sürgevil (2006), Çelebi ve Taşçı (2014) öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing ile ilgili yaptıkları araştırmalar sonucunda öğretmenlerin kendini dışlanan, aşağılanan birey olarak gördüklerini ve mobbingten kaynaklı öğretmenlerde uykusuzluk, melankoli, uyuşukluk, sosyal fobi ve izolasyon, konsantrasyonda güçlük, çaresizlik, umutsuzluk, sinir, öfke ve huzursuzluk gibi birtakım sorunları yaşayabildiklerini ortaya koymuşlardır. Okullarda yaşanan mobbing öğretmenlerin yabancılaşmasına, stres ve tükenmişlik düzeylerinin artmasına, iş ve yaşam doyumlarının azalmasına, yönetime ve organizasyona olan güvenlerinin azalmasına neden olabilmektedir (Karakuş ve Çankaya, 2012). Dick & Wagner (2001), öğretmenlerin strese bağlı yaşadıkları fiziksel ve mental hastalık ve sorunların öğretmenlerin okula gelmeme ihtimalini artırdığını ortaya koymuşlardır. Literatürde yapılan çalışmaların mobbing mağduru olan öğretmenlere olan yıkıcı etkilerinin eğitim sisteminin verimliliği ve yeterliliğini de olumsuz etkilediğini ortaya çıkarmaktadır. Mobbingin yaygınlaştığı eğitim kurumlarında güvensiz bir sosyal ortam kaçınılmazdır. Ayrımcılık, dışlama, tehdit ve gözdağı gibi uygulamalarla, işyerinde güvensiz bir sosyal ortam oluşturulur (Yüçetürk, 2007). Çobanoğlu (2005)'na göre mobbing mağdurları yaşadıkları olumsuzlukları kontrolsüz ve ani tepkilerle değil, bilinçli tavırlarla analiz etmeli ve daha çok mantıklı karşılıklar verebilecekleri stratejiler geliştirmelidirler. Eğitim kurumlarında ve veya başka özel ve kamu kurumlarında çalışan bireylerin yıldırma davranışlarının bir suç olduğunu bilmelerinde fayda vardır (Sarıgöz, Hacıcaferoğlu, Dönger, Çam ve Koca, 2015; Hacıcaferoğlu ve Hacıcaferoğlu 2022). Mobbing mağduru bir öğretmen için etkili olan çözüm, bir diğer meslektaş için istenilen sonuçları vermeyebilir. Bu nedenle hazır reçete vermeye imkân yoktur (Paoussard-Minibaş ve Çamuroğlu-İdiğ, 2009; Nazaroğlu, 2012). Bu sebepten mobbingin ciddiyetine bağlı olarak mobbing mağduru olan öğretmenleri mobbing konusunda bilinçlendirilmesini sağlamak, yaşadıkları mobbingin iyi anlaşılması konusunda yetkinliklerini artırmak, onların güvenli bir ortamda çalışmalarını sağlamak, gerekli sosyal ve hukuksal desteği bulabileceği etkili bir mekanizma ve sistemin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır.

III. Eğitimde Mobbing, Eğitim Sendikaları ve Sendikal Bağlılık İlişkisi

Dünya çapında da belirli bir amaca hizmet etmek isteyen insanlar, önce bir araya gelirler; sonrasında da belirledikleri amaç çerçevesinde örgütsel faaliyetlerde bulunurlar (Temur, 2012). Günümüz insanını en çok alakadar eden örgüt belki de eğitim teşkilatıdır (Temur, 2012). Eğitim teşkilatı içerisinde yaşanan mobbing olayları ve çatışmalarında mobbing mağduru olan öğretmenlerin haklarını korumak ve gerekli destek mekanizmalarını oluşturmak amacıyla bağımsız sivil toplum örgütü olan sendikaların önemi yadsınamaz. Eğitim sendikaları kamu ve özel sektördeki öğretmen ve diğer çalışanların; iş ve yaşam şartlarını iyileştirmek, geliştirmek ve aralarında dayanışma sağlamak amacıyla kurulmuş sivil toplum örgütleridir (Akcan vd., 2017). Görev yaptığı kurum ve okullarda mobbing mağduru

olan öğretmenlerin gerekli sosyal ve hukuksal desteği bulabileceği etkili bir mekanizma ve sistemin varlığına ihtiyaç duyulmakta ve bunu ihtiyaçlarını eğitim sendikaları yoluyla karşılamaları umulmaktadır. Eğitim sendikaları mobbing mağduru öğretmenlere yarar sağlamak ve onları destekleyerek Türkiye’de eğitim sendikacılığın gelişimine katkıda bulunmaları gerekmektedir. Sendikalar, işyerlerinde birlik ve beraberlik içinde insana ve emeğine saygı gösteren, adaletli, insaflı bir örgüt iklimini oluşturacak politikaları her zaman savunmak durumundadır (Yüçetürk 2012). Sendikanın üyesinin ihtiyaç ve isteklerine karşılık vermesi üyelerinin sendikal bağlılıklarına etkisi bulunmaktadır. Aynı şekilde sendikal bağlılık, üyenin sendikasıyla gurur duyması, üyeliğine karşılık sendikasının gereksinimlerine yanıt vermesi ve bunun sonucunda üyenin sendikasına olan üyeliğini devam ettirmeye istekli olması şeklinde açıklanmaktadır (Barling vd. 1992). Sendikal bağlılık genel bağlamda üyenin mensubu olduğu sendikayı hangi şartlar, hangi koşullar altında ve nasıl destekleyeceğini gösteren bir kavramdır (Bilgin, 2003; Yiğit vd., 2022). Sendikal bağlılığı ölçmenin yollarının sendikaya duyulan sadakate, inanca, çalışma isteğine ve sorumluluk alma prensiplerine bağlı olduğu belirtilmektedir (Bambergerandothers, 1999; Yiğit vd., 2022). Gordon vd. (1980) sendikal bağlılığı, sendika üyelerinin, sendikanın amaçlarını benimsemeleri ve sendikada üye olarak uzun süre kalma isteğinde bulunmaları olarak tanımlamaktadırlar. Sendikaların üyelerinin gereksinimlerine yanıt vermesi üyelerin sendikal bağlılıklarına etkisini artırdığına yönelik araştırmaların bulunması mobbing mağduru olan öğretmenlerin sendikalarına olan bağlılıklarının araştırılması, mobbing ve eğitim sendikaları arasındaki ilişki, mobbing ve sendikal bağlılık arasındaki ilişki, sendika yöneticilerinin ve sendikalarının mobbing konusundaki bilgi ve stratejik yöntemlerine dair araştırmalarında yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Literatürde eğitimde mobbing olgusu ile öğretmenlerin sendikal bağlılıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen ve eğitim sendikalarının mobbing sürecindeki rolünü irdeleyen ve araştıran çalışma sayısının az ve yetersiz olduğu görülmüştür. Sosyal etkileşimin ve iletişimin fazla olduğu eğitim ve sağlık sektörleri yıldırma konusunda en riskli gruplar olarak belirlenmiştir (Violence in Education, 2008, 2–5; Öz, 2010). Buna rağmen eğitimde mobbing olgusunu sendikal mekanizmalar, süreçler ve sendikal bağlılık bağlamında araştıran çalışmaların çok az olduğu görülmüştür. İncelenen araştırma ve çalışmalarda eğitimde mobbingin olgusu öğretmenlerin mobbing algısı, mobbing nedenleri ve yansımaları tanımlanmış, ve mobbinge başa çıkmada çözüm önerilerine yer verilmiştir. Özdemir (2015) “Eğitim Kurumlarında Mobbing’i Önleme Noktasında Sendikaların Stratejik Rolü ve Önemi Nitel Bir Çalışma”nda çalışanların haklarını korumak amacıyla kurulmuş bağımsız sivil toplum örgütü olan sendikaların, Türkiye’de yeni yeni konuşulmaya başlanan ancak her zaman var olmuş olan mobbing olgusu ile ilgili konuyu sıcak tutmak adına çalışmalarının olması bir zorunluluk olduğunu belirtmiş ve bu alanda ciddi bir eksiklik olduğunu vurgulamıştır. Özellikle eğitimde mobbing, mobbing sürecinde eğitim sendikalarının rolü ve sendikal bağlılık konusunu işleyen çalışmaları az ve yetersiz olması bu çalışmanın literatüre katkını ve önemini ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmada “Eğitimde mobbingi önleme noktasında eğitim sendikalarının stratejik rolü nedir?” sorusu kapsamında aşağıdaki alt problemlere de cevap aranmıştır.

Alt Problemler

1. Sendikalı öğretmenler arasında mobbing algısı nedir?
2. Sendikalı öğretmenlerin mobbing ile mücadele yöntemleri nelerdir?
3. Sendikalı öğretmenlerin sendikal bağlılıkları var mıdır?
4. Eğitimde mobbing ile sendikal bağlılık arasında bir bağlantı var mıdır?
5. Eğitim sendikası yönetici ve yetkililerinin mobbing konusunda yetkinlikleri var mıdır?

6. Eğitim sendikalarının mobbinge mücadeledeki çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

I. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırmalar, mevcut durum ve olgular hakkında bilgi sahibi olmak için sayısal değerlerin objektif ve sistematik bir şekilde gözlemlenerek ölçüldüğü ve yapılan ölçümlerin tekrarlanabildiği süreci kapsayan araştırmalardır (Burns ve Grove, 1993; Garip 2023). Tarama araştırma modelinden anket uygulaması yapılmıştır. Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012). Nicel araştırma yöntemi ve tarama araştırma modeli kullanılarak mobbing konusunda ayrıntılı araştırma yapmak için bu araştırmada nicel yöntem seçilmiştir.

II. Evren ve Örneklem

Araştırmada kullanılan veriler Ordu ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okulları ile özel okullarda görev yapan öğretmen ve idarecilerden elde edilmiştir. Çalışmanın evrenini Ordu ilinde görev yapan 301 öğretmen, idareci, yöneticileri ve Ordu ilinde üye sayısı en yüksek olan dört başat eğitim sendikasının (Eğitim Bir Sen, Türk Eğitim Sen, Eğitim Sen ve Eğitim İş) yönetici ve üyelerin tümü, örneklemini ise eğitim sendikalarından basit tesadüfi örnekleme yöntemine göre seçilen üyeler oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme (olasılıklı, tesadüfi, rastlantılı, yalın örnekleme) evrendeki elemanların tek tek eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür (Ergin, 1994).

Tablo 1. Katılımcıların sendikalara göre dağılımı

Eğitim Sendikaları	Katılımcı Sayısı
Eğitim Bir Sen (Eğitimciler Birliği Sendikası)	101
Türk Eğitim Sen (Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası)	80
Eğitim İş (Eğitim ve Bilim İşgörenleri Sendikası)	80

Eğitim Sen (Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası)

40

Toplam

301

Birinci aşamada 8 sendika yöneticisinden (Eğitim Bir Sen-2, Türk Eğitim Sen-2, Eğitim Sen-2 ve Eğitim İş-2) anket yoluyla görüşleri almıştır. İkinci aşamada ise sendika yesi 301 öğretmene anket uygulanmıştır. Uygulanacak lçekler için Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Değerlendirme Komisyonundan gerekli araştırma izinleri alınarak uygulama yapılmıştır. Ölçek formları gizliliğe önem verilerek, 301 yönetici ve öğretmene dağıtılmış ve iki hafta içerisinde yanıt vermeleri istenmiştir. Daha sonra toplanan ölçek formu sayısı 301 olarak gerçekleşmiş ve % 100'lk bir geri dönüş oranı elde edilmiştir. Sonuçta tam olarak doldurulduğu görülen 301 adet ölçek formu analiz için uygun bulunmuştur.

III. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, Tursun (2019) tarafından geliştirilen "Mobbing leği" ve Uğurlu ve Arslan (2019) tarafından geliştirilen "Sendikal Tutum leği" kullanılmıştır. Her iki lektede (Mobbing leği ve Sendikal Tutum leği) 5'li Likert tipi (Hiçbir Zaman (1), Nadiren (2), Zaman Zaman (3), Sıklıkla (4), Her Zaman (5)) " (EK 1 & 2 & 3). Ölçeklerin güvenirliliğini tespit etmek amacıyla 30 ğretmenin (Eğitim Bir Sen- 6; Türk Eğitim Sen-8; Eğitim İş-10; Eğitim Sen- 6) katıldığı bir pilot grup çalışması yapılmıştır. "Mobbing leği" nin güvenirliliği ölçülmüş ve yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. Mobbing leği güvenirliliği

Reliability Statistics	Cronbach's Alpha	N of Items
Mobbing leği	,953	19

0,80 ≤ α < 1,00 ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

IV. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda 301 katılımcıdan elde edilen verilerin analizi IBM SPSS Statistics 22 (SPSS Inc., Chicago, IL) programında uygun istatistiksel yöntemler ile değerlendirilmiştir. Ölçeklere ilişkin güvenirlik analizleri yapılarak Cronbach Alpha

katsayıları hesaplanarak kullanılan bu ölçeklerin yüksek düzeyde güvenilir olduğu saptanmıştır. Ölçek puanların normallik varsayımının kontrolü için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Tüm ölçek puanlarının ve alt faktör puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 aralığında değer aldığı görülmüştür. Böylelikle ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Verilerin analizinde; tanımlayıcı kategorik verileri sayı (n) ve yüzde (%), nicel verileri ise ortalama ve standart sapma değerleri, çarpıklık, basıklık, minimum ve maksimum değerleri gösterilmiştir. İki grup ortalamalarının karşılaştırılması için Independent Sample T Test ve ikiden fazla grup ortalamasının karşılaştırılması için One Way ANOVA testi uygulanmıştır. Verilerde kayıp veri (missing value) olmadığı tespit edilmiştir. Anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak alınmıştır.

Tablo 3. Katılımcıların ölçeklere verdikleri yanıtlara ilişkin tanımlayıcı istatistikleri

Ölçekler	n	Ort±SS	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
MÖ²³⁶- İdeolojik ve görsel özelliklere dayalı etkenler	301	17.03±7.76	11	45	1.684	1.160
MÖ- İş yaşamında önemsizleştirme	301	7.71±3.51	5	21	1.783	1.495
MÖ- Sosyal ilişkiler ve önemsenmeme	301	8.75±4.15	6	22	1.693	1.068
STÖ²³⁷- Kişisel mesleki katkı	301	21.04±7.56	7	35	0.144	-0.746
STÖ- Kişisel mesleki çıkar	301	22.02±6.54	7	35	-0.239	-0.535
STÖ- Sendikal ilgi	301	13.97±7.25	6	30	0.624	-0.599

Yukarıdaki tabloda katılımcıların ölçeklere verdikleri yanıtlara ilişkin tanımlayıcı istatistiklere (n, ortalama, standart sapma, minimum, maksimum, çarpıklık ve basıklık değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların ölçeklere verdiği cevapların güvenilirlik analizi sonuçları

Ölçekler	n	Cronbach Alpha
MÖ- İdeolojik ve görsel özelliklere dayalı etkenler	11	0.915
MÖ- İş yaşamında önemsizleştirme	5	0.761
MÖ- Sosyal ilişkiler ve önemsenmeme	6	0.860
STÖ- Kişisel mesleki katkı	7	0.886

²³⁶ Mobbing Ölçeği kısaltması

²³⁷ Sendikal Tutum Ölçeği kısaltması

STÖ- Kişisel mesleki çıkar	7	0.840
STÖ- Sendikal ilgi	6	0.923

Yukarıdaki tabloda katılımcıların ölçeklere verdiği cevapların güvenirlik analizi sonuçlarının incelenmesi için Cronbach Alpha katsayılarına yer verilmiştir.

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değil,

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirlikte,

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir,

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir. Bu bilgiler göz önüne alındığında araştırmada ölçek güvenirlikleri için oldukça güvenilir ve yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

BULGULAR

Tablo 5. Katılımcılara ilişkin demografik bilgilerin incelenmesi

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Yaş	20-30	17	5.6
	31-40	147	48.8
	41-50	105	34.9
	51 ve üzeri	32	10.6
Eğitim durumu	Lisans	233	77.4
	Lisansüstü	68	22.6
Çalışma yılı	1-5 yıl	12	4
	6-10 yıl	67	22.3
	11-15 yıl	88	29.2
	16-20 yıl	51	16.9
	21 yıl ve üzeri	83	27.6
Statü	Öğretmen	95	31.6
	Başöğretmen	9	3
	Uzman öğretmen	151	50.2
	Müdür yardımcısı	32	10.6
	Müdür	14	4.7
Sendika	Eğitim Bir Sen	101	33.6
	Eğitim İş	80	26.6
	Eğitim Sen	40	13.3
	Türk Eğitim Sen	80	26.6
	1-5 yıl	67	22.3
6-10 yıl	88	29.2	

Kaç yıldır sendikalısınız?	11-15 yıl	108	35.9
	16 yıl ve üzeri	38	12.6
Kurumda mobbing uygulandığını düşünüyor musunuz?	Evet	45	15
	Kısmen	78	25.9
	Hayır	178	59.1
Mobbing davranışına maruz kalmamızın sebepleri neler olabilir?	Başarı	144	23.1
	Cinsiyet	122	19.6
	Dış görünüş	71	11.4
	Ekstra mesai	3	0.5
	Hazır cevap olmam	4	0.6
	Karşılaşmadım	3	0.5
	Medeni durum	77	12.3
	Siyasi görüş	200	32.1
Mobbing davranışıyla karşılaştığınızda tepkiniz ne oldu?	Sessiz Kaldım	90	18,7
	Üstlerime Bildirdim	60	8,3
	İzin veya Rapor Aldım	4	0,03
	Psikolojik Yardım Aldım	11	0,28
	Aynı Şekilde Karşılık Verdim	101	23,6
	Sevdiklerimle Paylaştım	98	22,2
	Sendikama Bildirdim	67	10,4

Yukarıdaki tabloda katılımcılara ilişkin demografik bilgilere ve tanımlayıcı istatistiklere (n,%) yer verilmiştir.

Tablo 6. Ölçek puanlarıyla demografik özelliklerin karşılaştırılması

Ölçekler	Değişkenler	Kategoriler	n	Ort \bar{x} SS	t/F değeri	P
MÖ İdeolojik ve görsel özelliklere dayalı etkenler		20-30	17	21 \bar{x} 14.04**	7.325	0.001
		31-40	147	18.53 \bar{x} 8.01		
		41-50	105	15.23 \bar{x} 6.20*		
		51 ve üzeri	32	13.93 \bar{x} 2.99*		
MÖ İş yaşamında önemsizleştirme		20-30	17	9.41 \bar{x} 6.69	5.295	0.001
		31-40	147	8.27 \bar{x} 3.54*		
		41-50	105	6.95 \bar{x} 2.85*		
		51 ve üzeri	32	6.71 \bar{x} 1.98		

MÖ Sosyal ilişkiler ve önemsenmeme	Yaş	20-30	17	10.35 $\bar{\pm}$ 6.71	4.154	0.007
		31-40	147	9.38 $\bar{\pm}$ 4.20*		
		41-50	105	7.93 $\bar{\pm}$ 3.46*		
		51 ve üzeri	32	7.68 $\bar{\pm}$ 3.64		
STÖ Kişisel mesleki katkı		20-30	17	23.76 $\bar{\pm}$ 8.96*	15.164	0.001
		31-40	147	18.23 $\bar{\pm}$ 7.66*		
		41-50	105	23.56 $\bar{\pm}$ 5.94*		
		51 ve üzeri	32	24.25 $\bar{\pm}$ 6.62*		
STÖ Kişisel mesleki çıkar		20-30	17	12.23 $\bar{\pm}$ 5**	26.723	0.001
		31-40	147	24.42 $\bar{\pm}$ 6.07*		
		41-50	105	20.57 $\bar{\pm}$ 5.85*		
		51 ve üzeri	32	21 $\bar{\pm}$ 4.95*		
STÖ Sendikal ilgi		20-30	17	9.35 $\bar{\pm}$ 4.21*	14.403	0.001
		31-40	147	16.55 $\bar{\pm}$ 7.29*		
		41-50	105	11.73 $\bar{\pm}$ 6.50*		
		51 ve üzeri	32	11.90 $\bar{\pm}$ 6.54*		
MÖ İdeolojik ve görsel özelliklere dayalı etkenler		Lisans	233	16.67 $\bar{\pm}$ 7.57	-1.504	0.134
		Lisansüstü	68	18.27 $\bar{\pm}$ 8.32		
MÖ İş yaşamında önemsizleştirme		Lisans	233	7.42 $\bar{\pm}$ 3.22	-2.295	0.024
		Lisansüstü	68	8.70 $\bar{\pm}$ 4.26		
MÖ Sosyal ilişkiler ve önemsenmeme	Eğitim durumu	Lisans	233	8.61 $\bar{\pm}$ 3.88	-0.929	0.355
		Lisansüstü	68	9.22 $\bar{\pm}$ 4.96		
STÖ Kişisel mesleki katkı		Lisans	233	21.48 $\bar{\pm}$ 7.56	1.864	0.063
		Lisansüstü	68	19.54 $\bar{\pm}$ 7.44		
STÖ Kişisel mesleki çıkar		Lisans	233	21.70 $\bar{\pm}$ 6.62	-1.588	0.113
		Lisansüstü	68	23.13 $\bar{\pm}$ 6.18		
STÖ Sendikal ilgi		Lisans	233	13.52 $\bar{\pm}$ 7.05	-1.968	0.065

	Lisansüstü	68	15.48 \pm 7.76		
MÖ İdeolojik ve görsel özelliklere dayalı etkenler	1-5 yıl	12	25.16 \pm 14.91 **	5.545	0.001
	6-10 yıl	67	18.64 \pm 8.67		
	11-15 yıl	88	16.29 \pm 6.33*		
	16-20 yıl	51	16.98 \pm 7.66*		
	21 yıl ve üzeri	83	15.38 \pm 6.03*		
MÖ İş yaşamında önemsizleştirme	1-5 yıl	12	10.58 \pm 7.73* *	2.677	0.032
	6-10 yıl	67	7.55 \pm 2.61		
	11-15 yıl	88	7.47 \pm 2.68*		
	16-20 yıl	51	8.23 \pm 4.64		
	21 yıl ve üzeri	83	7.36 \pm 3.05*		
MÖ Sosyal ilişkiler ve önemsenmeme	1-5 yıl	12	12.16 \pm 7.30* *	2.494	0.043
	6-10 yıl	67	9.10 \pm 4.10		
	11-15 yıl	88	8.45 \pm 3.12*		
	16-20 yıl	51	8.47 \pm 4.73		
	21 yıl ve üzeri	83	8.36 \pm 4.02*		
STÖ Kişisel mesleki katkı	1-5 yıl	12	21.58 \pm 10.88	4.529	0.001
	6-10 yıl	67	19.11 \pm 8.36*		
	11-15 yıl	88	19.79 \pm 6.91*		
	16-20 yıl	51	21.21 \pm 8.04		
	21 yıl ve üzeri	83	23.73 \pm 5.92* *		
STÖ Kişisel mesleki çıkar	1-5 yıl	12	10.5 \pm 5.31**	15.829	0.001
	6-10 yıl	67	23.67 \pm 6.53*		
	11-15 yıl	88	23.14 \pm 5.34*		
	16-20 yıl	51	23.52 \pm 6.42*		
	21 yıl ve üzeri	83	20.25 \pm 5.90*		

STÖ Sendikal ilgi	1-5 yıl	12	11.08±4.64	6.363	0.001
	6-10 yıl	67	15.05±8.09*		
	11-15 yıl	88	16.20±6.39*		
	16-20 yıl	51	13.84±8		
	21 yıl ve üzeri	83	11.21±6.24*		
MÖ İdeolojik ve görsel özelliklere dayalı etkenler	Öğretmen	95	19.56±9.92*	4.812	0.001
	Başöğretmen	9	12.88±2.36		
	Uzman öğretmen	151	15.86±6.04*		
	Müdür yardımcısı	32	17.53±8.30		
	Müdür	14	14.07±1.77		
MÖ İş yaşamında önemsizleştirme	Öğretmen	95	8.68±4.57**	3.537	0.008
	Başöğretmen	9	6.11±1.26*		
	Uzman öğretmen	151	7.51±3.05*		
	Müdür yardımcısı	32	6.78±2.02*		
	Müdür	14	6.42±1.74		
MÖ Sosyal ilişkiler ve önemsenmeme	Öğretmen	95	9.97±5.14**	3.596	0.008
	Başöğretmen	9	7.11±1.36*		
	Uzman öğretmen	151	8.13±3.46*		
	Müdür yardımcısı	32	8.90±4.12		
	Müdür	14	7.71±2.81		
STÖ Kişisel mesleki katkı	Öğretmen	95	19.66±8.69*	9.520	0.001
	Başöğretmen	9	28.77±6.07*		
	Uzman öğretmen	151	22.64±6.38		
	Müdür yardımcısı	32	15.93±6.38*		
	Müdür	14	19.85±5.17*		
STÖ Kişisel	Öğretmen	95	22.21±7.71		

mesleki çıkar	Başöğretmen	9	16.77±3.23*	3.850	0.005
	Uzman öğretmen	151	21.52±5.92*		
	Müdür yardımcısı	32	25.31±5.36*		
	Müdür	14	22.07±5.32		
STÖ Sendikal ilgi	Öğretmen	95	13.81±7.55	3.441	0.009
	Başöğretmen	9	10±4.06*		
	Uzman öğretmen	151	13.66±7.16*		
	Müdür yardımcısı	32	17.87±7.10*		
	Müdür	14	12±4.80		
MÖ İdeolojik ve görsel özelliklere dayalı etkenler	Eğitim Bir Sen	101	17.08±8.52	0.310	0.818
	Eğitim İş	80	16.92±7.20		
	Eğitim Sen	40	18.02±7.61		
	Türk Eğitim Sen	80	16.58±7.44		
MÖ İş yaşamında önemsizleştirme	Eğitim Bir Sen	101	7.43±3.88	1.507	0.213
	Eğitim İş	80	7.62±2.90		
	Eğitim Sen	40	7.22±2.04		
	Türk Eğitim Sen	80	8.40±4.07		
MÖ Sosyal ilişkiler ve önemsenmeme	Eğitim Bir Sen	101	8.93±4.28	0.586	0.625
	Eğitim İş	80	8.28±3.44		
	Eğitim Sen	40	9.25±4.06		
	Türk Eğitim Sen	80	8.73±4.67		
STÖ Kişisel mesleki katkı	Eğitim Bir Sen	101	20.78±6.93*	14.375	0.001
	Eğitim İş	80	25.20±7.37*		
	Eğitim Sen	40	18.10±7.83*		
	Türk Eğitim	80	18.68±6.65*		

		Sen			
STÖ Kişisel mesleki çıkar	Eğitim Bir Sen	101	20.68±6.72	14.709	0.001
	Eğitim İş	80	19.75±5.30*		
	Eğitim Sen	40	22.75±5.50*		
	Türk Eğitim Sen	80	25.63±6.41*		
STÖ Sendikal ilgi	Eğitim Bir Sen	101	14.75±6.36*	11.714	0.001
	Eğitim İş	80	10.20±5.10*		
	Eğitim Sen	40	14.85±9.72*		
	Türk Eğitim Sen	80	16.31±7.38*		
MÖ İdeolojik ve görsel özelliklere dayalı etkenler	1-5 yıl	67	22.31±9.68	15.166	0.001
	6-10 yıl	88	15.45±7.33		
	11-15 yıl	108	15.59±6.33		
	16 yıl ve üzeri	38	15.50±3.73		
MÖ İş yaşamında önemsizleştirme	1-5 yıl	67	9.31±4**	6.620	0.001
	6-10 yıl	88	6.96±3.60*		
	11-15 yıl	108	7.39±3.24*		
	16 yıl ve üzeri	38	7.52±2.10*		
MÖ Sosyal ilişkiler ve önemsenmeme	1-5 yıl	67	11.08±5.05*	9.999	0.001
	6-10 yıl	88	7.96±3.89*		
	11-15 yıl	108	8.09±3.39*		
	16 yıl ve üzeri	38	8.31±3.54		
STÖ Kişisel mesleki katkı	1-5 yıl	67	19.68±8.41	1.904	0.129
	6-10 yıl	88	20.54±7.76		
	11-15 yıl	108	21.60±6.53		
	16 yıl ve üzeri	38	23±5.73		

STÖ Kişisel mesleki çıkar	1-5 yıl	67	21.46±8.57	1.313	0.270
	6-10 yıl	88	23.17±7.17		
	11-15 yıl	108	21.49±4.68		
	16 yıl ve üzeri	38	21.89±5.16		
STÖ Sendikal ilgi	1-5 yıl	67	15.83±8.33*	4.242	0.006
	6-10 yıl	88	14.98±7.97		
	11-15 yıl	108	12.63±5.86*		
	16 yıl ve üzeri	38	12.10±5.99		

Yukarıdaki tabloda katılımcıların demografik özelliklerine göre ölçeklerden aldığı puanlar karşılaştırılmıştır. Yaş düzeyleri arasında MÖ İdeolojik ve görsel özelliklere dayalı etkenler puanı bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.001$). Buna göre yaşı 20-30 arasında olanların yaşı 41-50 olanlardan ve 51 ve üzeri olanlardan daha fazla ideolojik ve görsel özelliklere dayalı etkenlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Yaş düzeyleri arasında MÖ İş yaşamında önemsizleştirme puanı bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.001$). Buna göre yaşı 31-40 arasında olanlar ile 41-50 arasında olanların puanları bakımından farklılık bulunmuştur. Yaş düzeyleri arasında MÖ Sosyal ilişkiler ve önemsenmeme puanı bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.001$). Buna göre yaşı 31-40 arasında olanlar ile 41-50 arasında olanların puanları bakımından farklılık bulunmuştur.

Yaş düzeyleri arasında STÖ Kişisel mesleki katkı puanı bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.001$). Buna göre yaşı 31-40 arasında olanların diğer yaş gruplarından puanı daha düşük bulunmuştur. Yaş düzeyleri arasında STÖ Kişisel mesleki çıkar puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.001$). Buna göre yaşı 20-30 arasında olanların puanının diğer yaş gruplarından daha düşük puana sahip olduğu görülmüştür. Yaş düzeyleri arasında STÖ Sendikal ilgi puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.001$). Yaşı 31-40 arasında olanların sendikal ilgi puanının diğer yaş gruplarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların eğitim durumları arasında MÖ ideolojik ve görsel özelliklere dayalı etkenler puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Katılımcıların eğitim durumları arasında MÖ İş yaşamında önemsizleştirme puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$) Eğitim durumu lisansüstü olanların daha fazla iş yaşamında önemsizleştirme yaptığı söylenebilmektedir. Katılımcıların MÖ Sosyal ilişkiler ve önemsenmeme puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Katılımcıların eğitim durumlarına göre STÖ kişisel mesleki katkı puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Katılımcıların eğitim durumlarına göre STÖ Kişisel mesleki çıkar puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Katılımcıların eğitim durumlarına göre STÖ Sendikal ilgi puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Katılımcıların çalışma yılları arasında MÖ İş yaşamında önemsizleştirme puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$) Buna göre çalışma yılı 1-5 olanların MÖ iş yaşamında önemsizleştirme puanının çalışma yılı 11-15 yıl olanlardan ve 21 yıl ve üzeri olanlardan daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların çalışma yılları arasında MÖ Sosyal ilişkiler ve önemsenmeme puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Buna göre çalışma yılı 1-5 yıl arasında olanların MÖ Sosyal ilişkiler ve önemsenmeme puan ortalamasının çalışma süresi 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzeri olanlardan daha yüksek bulunmuştur.

Katılımcıların çalışma yılları arasında STÖ Kişisel mesleki katkı puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Buna göre çalışma süresi 6-10 yıl arasında olanların 11-15 yıl olanlara göre daha düşük bulunmuştur. Katılımcıların çalışma yılları arasında STÖ Kişisel mesleki çıkar puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.001$). Buna göre çalışma süresi 1-5 yıl olanların puanının diğer yaş gruplarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların çalışma yılları arasında STÖ sendikal ilgi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.001$). Buna göre çalışma süresi 21 yıl ve üzeri olanların sendikal ilgisinin diğer çalışma sürelerinden daha düşük bulunmuştur.

Katılımcıların statü düzeylerine göre MÖ İdeolojik ve görsel özelliklere dayalı etkenler puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin puanının diğer statüdeki öğretmenlerden düşük olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların statü düzeylerine göre MÖ Sosyal ilişkiler ve önemsenmeme puanları arasında farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Buna göre öğretmenlerin puanının, uzman öğretmenler ve başöğretmenlerin puanından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Katılımcıların statü düzeylerine göre STÖ Kişisel mesleki katkı puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Başöğretmenlerin puanının, öğretmenlerden, müdür yardımcılarında ve müdürlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların STÖ Kişisel mesleki çıkar puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.001$). Buna göre müdür yardımcılarının mesleki çıkar puanının başöğretmen ve uzman öğretmenlerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların STÖ sendikal ilgi puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre müdür yardımcılarının sendikal ilgisinin uzman öğretmenlerden ve başöğretmenlerden farklı olduğu bulunmuştur.

Katılımcıların sendikaları arasında MÖ İdeolojik ve görsel özelliklere dayalı etkenler puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Katılımcıların sendikaları arasında MÖ İş yaşamında önemsizleştirme puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Katılımcıların sendikaları arasında MÖ Sosyal ilişkiler ve önemsenmeme puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Katılımcıların sendikaları arasında STÖ Kişisel mesleki katkı puanları bakımından farklılık bulunmuştur ($p<0.001$). Buna göre Eğitim İş sendikasıdakilerin kişisel mesleki katkı puanının diğer sendikalardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Katılımcıların STÖ Kişisel mesleki çıkar puanları bakımından farklılık bulunmuştur ($p<0.001$). Buna göre Eğitim İş sendikasıdakilerin kişisel mesleki çıkar puanının Eğitim Sen, Türk Eğitim Sen sendikalarından daha düşük bulunmuştur. Katılımcıların STÖ Sendikal ilgi puanları bakımından farklılık bulunmuştur ($p<0.001$). Eğitim İş sendikasının sendikal ilgi puanının diğer sendikalardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların kaç yıldır sendikalı olduklarına göre MÖ İdeolojik ve görsel özelliklere dayalı etkenler puanının farklılaştığı bulunmuştur ($p<0.001$). Buna göre 1-5 yıl arasında sendikalı olanların puanının diğer yıllara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Katılımcıların MÖ Sosyal ilişkiler ve önemsenmeme puanının kaç yıldır sendikalı olduklarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre

1-5 yıl arasında sendikalı olanların 6-10 yıl ve 11-15 yıldır sendikalı olanlardan sosyal ilişkiler ve önemsenmeme puanının yüksek olduğu söylenebilir.

Katılımcıların kaç yıldır sendikalı olduklarına göre STÖ Kişisel mesleki katkı puanının değişmediği söylenebilmektedir ($p>0.05$). Katılımcıların kaç yıldır sendikalı olduklarına göre STÖ Kişisel mesleki çıkar puanının değişmediği tespit edilmiştir ($p<0.05$). Katılımcıların STÖ Sendikal ilgi puanlarının kaç yıldır sendikalı olduklarına göre değiştiği tespit edilmiştir ($p<0.05$). Buna göre 1-5 yıl arasında sendikalı olanların sendikal ilgi puanının 11-15 yıl arasındakilerin puanından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7. Araştırmada kullanılan ölçekler arasındaki ilişkilerin incelenmesi

Ölçekler		MÖ İdeolojik ve görsel özelliklere dayalı etkenler	MÖ İş yaşamında önemsizleştirme	MÖ Sosyal ilişkiler ve önemsenmeme
STÖ Kişisel mesleki katkı	r	-0.079	-0.095	-0.080
	p	0.173	0.101	0.165
STÖ Kişisel mesleki çıkar	r	0.038	0.091	0.118*
	p	0.512	0.113	0.042
STÖ sendikal ilgi	r	0.176**	0.163**	0.168**
	p	0.002	0.005	0.003

Yukarıdaki tabloda ölçekler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analiziyle incelenmiştir. MÖ İdeolojik ve görsel özelliklere dayalı etkenler puanıyla STÖ Kişisel mesleki katkı ve STÖ Kişisel mesleki çıkar puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0.05$). Ancak STÖ sendikal ilgi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). Buna göre öğretmenlerde sendikal ilgi arttıkça ideolojik görsel ve özelliklere dayalı etkenlere dayalı mobingin de artacağı söylenebilir.

MÖ İş yaşamında önemsizleştirme puanıyla STÖ Kişisel mesleki katkı ve STÖ Kişisel mesleki çıkar puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0.05$). Ancak STÖ sendikal ilgi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). Yani öğretmenlerde sendikal ilgi arttıkça iş yaşamında önemsizleştirmenin de artacağı söylenebilmektedir. MÖ Sosyal ilişkiler ve önemsenmeme puanıyla STÖ Kişisel mesleki katkı puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0.05$). Sosyal ilişkiler ve önemsenmeme puanıyla kişisel mesleki çıkar puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). Buna göre öğretmenlerin kişisel mesleki çıkarları arttıkça sosyal ilişkiler ve önemsenmemenin de artacağı söylenebilmektedir. Ayrıca Sosyal ilişkiler ve önemsenmeme puanıyla

sendikal ilgi puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). Buna göre öğretmenlerin sendikal ilgisi arttıkça sosyal ilişkiler ve önemsenmemenin de artacağı söylenebilmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

a. Sendikal Öğretmenler Arasında Mobbing Algısı

Ordu ilinde görev yapan ve Eğitim Bir Sen, Türk Eğitim Sen, Eğitim İş ve Eğitim Sen sendikalarından birine üye olan 301 öğretmenden alınan verileri göre öğretmenlerin çoğunluğu (%59.1) mobbinge uğramadıklarını; mobbinge maruz kaldıklarını (%15) veya kısmen (%25.9) maruz kaldıklarını belirten öğretmenlerin ise azınlıkta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gökçe (2006) tarafından yapılan öğretmenlerin mobbing algısına dayanan paralel bir çalışmada, araştırmanın evrenini 35.502 resmi ilkokul ve bu okullarda çalışan okul yöneticileri ve 367.895 öğretmen ile 614 özel ilkokul ve bu okullarda çalışan okul yöneticileri ve 16.109 öğretmen oluşturmakta, hem resmi hem de özel ilkokullarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin zaman zaman yıldırılmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim-İş Bursa Şubesi'nin 2144 katılımcı ile yaptığı "Okullarda Mobbing (Psikolojik Baskı) Düzeyini Ölçme Anketi"nin sonuçlarına göre okullarda öğretmenlere uygulanan mobbingin tahmin edildiğinden daha yaygın olarak yaşandığı ortaya konmuştur. Literatürde öğretmenlere uygulanan mobbingin yaygın olduğu ve zaman zaman öğretmenlerin mobbinge uğradığı sonucuna ulaşılmasına rağmen Ordu ilindeki sendikalı öğretmenlerin yarısından fazlasının (%59.1) mobbinge maruz kalmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Cansever (2017)'in mobbing ve örgütsel sinizm ilişkisini incelediği çalışmasında öğretmenlerin yıldırma algı düzeylerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Ordu ili özelinde sendikalı öğretmenlerin mobbinge maruz kalma düzeylerinin düşük çıkmasında üç farklı sonuca ulaşmamız mümkün olacaktır:

1. Mobbing konusunda yetersiz bilgiye sahip olan sendikalı bir öğretmenin mobbing konusundaki algısının düşük olmasına ve mobbinge uğrasa dahi bunu sendikasına bildirmemesine yol açacağına ve bu yüzden eğitim sendikalarının mobbingle mücadele konusunda yeterli tecrübe kazanamayacakları sonucuna ulaşabiliriz.
2. Etkili bir mobbingle mücadele stratejisi olan bir eğitim sendikasının öğretmen üyelerinin mobbinge maruz kalmadıklarını ve mobbingle mücadele konusunda herhangi bir ihtiyaç hissetmediklerini de söyleyebiliriz.
3. Eğitim sendikalarının mobbingle mücadele konusunda herhangi bir stratejilerinin bulunmadığına ve öğretmen üyelerinin de mobbingle mücadele yöntemlerinin bilmedikleri sonucuna ulaşabiliriz.

Mobbinge maruz kalan sendikalı öğretmenlerin mobbinge maruz kalma algılarına bakıldığında sendikalı öğretmenlerin daha çok siyasi görüş (32.1), başarı (23.1), cinsiyet (%19.6), medeni durum (%12.3) ve dış görünüş (%11.4) konularında mobbinge maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Dangaç (2007) çalışmasında öğretmenlerin yıldırma davranışına maruz kalma nedenleri olarak "gücün kötü kullanımı, kıskançlık, farklı siyasi görüş, dedikodu, baskıcı yönetim, farklı kişilik yapısı, makam tutkusu, personel sayısının fazlalığı olduğu belirtilmiştir. Akgül (2017)'ün Mersin ilinde rehber öğretmenlerin mobbing algıları üzerine yaptığı araştırma sonucunda rehber öğretmenlerin 'kendini gösterme, iletişim, sosyal ilişkiler, itibar ile yaşam kalitesi gibi kavramlara saldırılar algıladıkları saptamıştır. Siyasi görüş, başarı, cinsiyet, kişilik ve dış görünüşün mobbinge maruz kalmadaki etmenlerden biri olması

çeşitli araştırmalarla örtüşmektedir. Yaş düzeyleri arasında ideolojik ve görsel özelliklere dayalı olarak mobbing uğrayanlardan yaşı 20-30 arasında olanların yaşı 41-50 olanlardan ve 51 ve üzeri olanlardan daha fazla ideolojik ve görsel özelliklere dayalı mobbinge maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Aynı doğrultuda çalışma yılı 1-5 olanların çalışma yılı 11-15 yıl olanlardan ve 21 yıl ve üzeri olanlardan daha fazla mobbinge uğradıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma statüsü baz alındığından öğretmenlerin, uzman öğretmen ve başöğretmenlere göre daha fazla mobbinge uğradıkları ortaya çıkmıştır. Hoel ve Cooper (2000) genç çalışanların daha yaşlı çalışanlara göre daha fazla yıldırma yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır. İngiltere’de yapılan diğer araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiş ve sonuçları bu çalışmayla örtüşmektedir. Bu sonuçların aksine Çivilidağ ve Sargın (2011)’in çalışmasında mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin daha fazla psikolojik tacizle karşılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim durumu lisansüstü olan sendikalı öğretmenlerin daha fazla mobbinge maruz kaldığı; 1-5 yıldır sendikalı olan öğretmenlerinde daha fazla mobbinge uğradığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında çalışmamızda meslekteki çalışma süresi ve sendikalı olma süresi az olan öğretmenlerin daha fazla mobbinge uğradığı ortaya çıkmıştır.

b. Sendikalı Öğretmenlerin Mobbing ile Mücadele Yöntemleri

Sendikalı öğretmenlerin mobbing ile mücadele yöntemleri incelendiğinde mobbing davranışına maruz kalan öğretmenlerin büyük oranda pasif kaldıkları ve mobbingle mücadele konusunda stratejik ve etkili bir yöntem izlemedikleri ortaya çıkmıştır. Mobbing maruz kalan öğretmenlerin mobbing uygulayan kişi veya kişilere aynı şekilde karşılık verdikleri (%23,6), konuyu yakınlarıyla paylaştıkları (%22,2) ve sessiz kaldıkları (%18,6) tespit edilmiştir. Mobbinge konusunda etkili bir mücadele yöntemi izleme (üstlerime bildirmek (%8,3)) ve destek almak konusunda (sendikama bildirdim (%10,4) ise geri planda kaldıkları sonucunda ulaşılmıştır. Koçak (2018)’in “Öğretmenlerin Yıldırma (Mobbing) ile İlgili Görüşleri ve Baş Etme Yöntemleri ” araştırmasının sonucunda da yıldırma ile baş etme konusunda öğretmenlerin pasif eylemleri tercih ettiklerini belirtmiştir. Koçak’ın çalışmasının sonucu bu çalışmayla örtüşmektedir. Altunay vd. (2014) yaptıkları çalışmada katılımcıların mobbingle bireysel baş etme yöntemleri açısından paylaşma-sosyal etkileşim, savunma, kaçınma, psikolojik destek alma, itaat, gizleme, yok sayma, gruptan yardım talebi, kişisel gelişim, karşı çıkma, eylemsizlik, önemsememe ve iletişim, vb. konularında bu çalışmadaki sendikalı öğretmenlerle benzer görüşler belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mobbingle mücadele yöntemleri konusunda daha çok pasif ve bireysel yöntemleri tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu bulguyla paralel bir doğrultuda sonuca ulaşan Öz (2010) çalışmasında öğretmenlerin yıldırma ile baş etmede en fazla kullandıkları stratejileri, incitici davranış yapanlarla karşılaşmamaya özen gösterme, sorunu göz ardı ederek işine devam etme, iş dışında farklı ilgiler (spor, sanat gibi) edinme gibi yollarla yaptıklarını ortaya koymuştur. En az kullandıkları stratejileri ise duygusal yönden incitici davranış yapan/yapanları dava etme ve siyasi grupları kullanarak baskı yapmak olarak belirtmiştir. Güven (2019) çalışmasında mobbinge uğrayan öğretmenlerin mobbinge uğradıklarını fark ettikleri ilk zamanlarda sabır gösterme, saldırganın davranışlarına karşı sessiz kalarak saldırganın verdiği görevleri yerine getirmeye çalışarak sorun çıkmasını engellemeye yönelik pasif davranışlar gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur. Bireysel ve pasif yöntemlerin aksine konuyu üstlerine bildiren, ALO 170’i arayan, avukata danışan ve hatta ildeki İnsan Hakları Kuruluna başvuru yapan öğretmenlerinde olduğunu ortaya çıkarmıştır.

c. Sendikalı Öğretmenlerin Sendikal Bağlılıkları

Yaş düzeyleri arasında öğretmenlerin sendikal ilgi puanları bakımından incelendiğinde yaşı 31-40 arasında olanların sendikal bağlılıklarının diğer yaş gruplarından daha yüksek olduğu sonucuna

ulaşmıştır. En düşük sendikal bağlılığa sahip olan sendika öğretmenlerin yaş gruplarının 20-30 ve 51 ve üzeri yaş grupları olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere göre öğretmenlik mesleğine yeni başlayan sendikal öğretmenlerin sendikal bağlılıklarının düşük olduğu, mesleki tecrübesinin artmasıyla sendikal öğretmenlerin sendikal bağlılıklarının arttığı ve emekliliği yaklaşan sendikal bir öğretmenin sendikal bağlılığının düştüğü ve azaldığı sonucuna ulaşabilmektedir.

Sendikal öğretmenlerin eğitim durumları ile sendikal bağlılıkları arasında bir ilişki bulunmamıştır. Müdür yardımcılarının sendikal bağlılıklarının uzman öğretmen ve başöğretmenlerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. 1-5 yıl arasında sendikal olan öğretmenlerin sendikal bağlılıklarının 6-10 yıl arasındaki sendikal öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eğitim İş sendikasına bağlı öğretilerin sendikal bağlılıklarının diğer sendikalara göre daha düşük olduğuna ulaşılmıştır. Sendikal öğretmenlerin sendikal bağlılıkları yüksek olandan düşük olana göre şu şekilde sıralandığı tespit edilmiştir:

1. Türk Eğitim Sen
2. Eğitim Sen
3. Eğitim Bir Sen
4. Eğitim İş

d. Eğitimde Mobbing ile Sendikal Bağlılık Arasındaki Bağlantı

Bu çalışmanın analizinde eğitimde mobbing ve sendikal bağlılık arasındaki bağlantıyı ortaya çıkarmak önemli noktalardan biriydi. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerde sendikal bağlılığın artması mobbing artmasını da sağlayabileceğini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerde sendikal bağlılığının artması özellikle ideolojik ve görsel özelliklere dayanan mobbingin artıracağı tespit edilmiştir. Aynı şekilde öğretmenlerin sendikal bağlılıklarının artması eğitimde önemsizleştirilmenin önünü açacağı ve sosyal ilişkilerde göz ardı edilmelere yol açabileceği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Literatürde eğitimde mobbing ve sendikal bağlılık arasındaki ilişkiyi irdeleyen çalışmalarını yetersiz olduğu görülmüştür.

e. Eğitimde Mobbingi Önlemede Eğitim Sendikalarını Stratejik Rolü

Eğitimde mobbingi önleme noktasında eğitim sendikalarının stratejik rolünü tespit etmek amacıyla Ordu ilinde faaliyet gösteren üye sayısı yüksek olan 4 eğitim sendikasının yönetici ve yetkililerine mobbingle mücadele programları, mobbing konusundaki yetkinlikleri ve mobbingle mücadelede eğitimcilere çözüm önerileri incelenmiştir. Mobbingle mücadele konusunda Eğitim Bir Sen, Türk Eğitim Sen ve Eğitim İş yönetici ve yetkilileri halihazırda uyguladıkları bir programlarının bulunduğunu Eğitim Sen sendikasının ise belirli bir strateji ve programlarının olmadığını belirtmişlerdir. Eğitim İş sendikasının mobbing programı kapsamında üyelerine mobbing uygulayan kişi ile görüşerek mobbing suçu ve hukuki yaptırımları konusunda hatırlatmalar yaptıklarını, mobbing durumunun devam etmesi halinde ise üyelerine psikolog gözetiminde mobbing günlüğü tutturduklarını belirtmişlerdir. Mobbingin devam etmesi halinde ise sendika avukatları aracılığıyla hukuki süreci başlattıklarını bildirmişlerdir. Türk Eğitim Sen sendikası mobbingle mücadele kapsamında sendika temsilcileri tarafından mobbing uygulayan ve mobbing mağduru ile görüşmeler sağlandığı, olayın etraflıca soruşturması yapıldıktan sonra sorumlu kişiler hakkında sendika hukuk birimiyle yargı sürecini başlattıklarını belirtmişlerdir. Özdemir (2015)'in çalışmasında sendikaların üyelerine en açık hukuki anlamda destek verdikleri belirtilmiştir.

Mobbingin iyi anlaşılması ve mobbingle mücadele konusunda eğitim sendikası yönetici ve yetkililerinin konuya bilimsel gözle de bakabilecek bir yetkinliğe ulaşması elzemdir. Bu çalışmada mobbingle mücadele konusunda Eğitim Bir Sen, Eğitim İş ve Eğitim Sen sendikası yönetici ve yetkilileri kendilerinin yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olduklarını düşünmekte; Türk Eğitim Sen sendikası yönetici ve yetkilileri mobbingle mücadele konusundaki yetkinlikleri hakkında kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmada eğitim sendikası yöneticisi ve yetkililerinin (%75) çoğunun mobbing konusunda kendilerini yetkin olarak değerlendirmektedir. Yüctürk (2012)'ün "İşyerlerindeki Yıldırma Eylemlerini Önlenmede Sendikaların Rolü: Nitel Bir Araştırma" isimli araştırmasında sendikaların işyeri yıldırmasının ne olduğu konusundaki bilgileri ise kendi ifadelerine göre yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı doğrultuda Özdemir (2015)'in araştırmasında sendika şube başkanlarının örgütlerde yaşanan mobbing eylemleri ile ilgili farkında oldukları ancak bu konudaki bilgilerinin yetersiz olduğu yönünde sonuca ulaşmıştır.

Mobbingle mücadele konusunda Arpacioğlu (2003); mobbinge maruz kalan kişilerin harekete geçmesi ve mobbing uygulayan kişinin davranışının kabul edilemez olduğunu anlamasını sağlaması gerektiğini belirtir. Çobanoğlu (2005)' na göre ise mobbing mağdurları yaşadıkları olumsuzlukları kontrolsüz ve pasif tepkilerle değil, bilinçli tavırlarla analiz etmeli, ani tepkilerden çok mantıklı stratejik adımlarla ilerlemelidirler. Bir mağdur için etkili olan çözüm, bir diğeri için hayatı zorlaştırabilir. Bu nedenle hazır reçete vermeye imkân yoktur (Paoussard-Minibaş ve Çamuroğlu-İdiğ, 2009; Nazaroğlu, 2012). Eğitim İş sendikası yönetici ve yetkililerinin öğretmenlere "*mobbing günlüğü tutmak*", "*mobbingi ispat etmek için psikolojik danışmanlarla beraber süreci yürütmek*" ve "*mobbing karşısında susmamak*" konusunda tavsiyelerde bulunmuşlardır. Türk Eğitim Sen sendikası yönetici ve yetkililerinin üyesi olan öğretmenleri ilgili mevzuatı bilmeleri, mobbing olayını sendikaya bildirmeleri, meslektaşlarından destek almaları ve hukuki haklarının faydalanmaları konusunda tavsiyelerini bildirmişlerdir. Eğitim Sen sendikası yönetici ve yetkilileri üyesi olan öğretmenlere *mevcut kanun ve yönetmeliklere göre hareket etmeleri, ideolojik tavır ve davranışlarda bulunmamaları ve demokratik bir ortamda örgütlü olarak çalışmalarını* ile ilgili hatırlatmalarda bulunmuşlardır. Eğitim Bir Sen sendikası yönetici ve yetkilileri ise öğretmenlere *uygulamalarda ve çalışmalarda mevcut kanun ve yönetmeliklere göre hareket etmeleri, kişisel ve ideolojik olarak hareket etmemeleri ve saygı ve nezaket sahibi olmaları* konusunda önerilerini bildirmişlerdir. Eğitimde mobbingle mücadelede sendikalı öğretmenlerin sendikalarının mobbing programını ve stratejilerini ve çözüm önerilerini takip etmeleri mobbing mağduru olan öğretmenlerin mobbingi önleme noktasında kritik bir yöntem oluşturduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Yapılan analizler ve değerlendirmeler sonucunda Ordu ilinde faaliyet gösteren üye sayısı yüksek olan dört başat sendikanın üçü mobbing konusunda bir program dahilinde hareket ettiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmanın sonucunda Ordu ilinde görev yapan sendikalı öğretmenlerin çoğunluğunun mobbinge maruz kalmadıkları; mobbinge maruz kalan sendikalı öğretmenlerin daha çok siyasi görüşleri, başarıları, cinsiyetleri ve dış görünüşleri konularında mobbinge maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki çalışma yılı ve sendikalı olma süresi az olan öğretmenlerin daha fazla mobbinge uğradığı ortaya çıkmıştır. Sendikalı öğretmenlerin mobbing ile mücadele yöntemleri incelendiğinde mobbing davranışına maruz kalan öğretmenlerin büyük oranda pasif kaldıkları ve mobbingle mücadele konusunda etkili bir yöntem izlemedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan sendikalı öğretmenlerin sendikal bağlılıklarının düşük olduğu, mesleki tecrübesinin artmasıyla sendikalı öğretmenlerin sendikal bağlılıklarının arttığı ve emekliliği yaklaşan sendikalı bir öğretmenin sendikal bağlılığının düştüğü ve azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sendikal bağlılığı en yüksek

olan öğretmenlerin Türk Eğitim Sen sendikasında; en düşük olanların ise Eğitim İş Sendikasında olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerde sendikal bağlılığın artması öğretmenlerin mobbinge maruz kalma olasılığını da artırdığı ortaya çıkmıştır.

Mobbinge mücadele konusunda Eğitim Bir Sen, Türk Eğitim Sen ve Eğitim İş yönetici ve yetkilileri halihazırda uyguladıkları bir programlarının bulunduğunu Eğitim Sen sendikasının ise belirli bir strateji ve programlarının olmadığını belirtmişlerdir. Eğitim sendikası yetkili ve yöneticilerinin çoğunluğunun kendilerini mobbinge mücadele konusunda yetkin gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim sendikaları tarafından öğretmenlere mobbinge mücadelede “mobbing günlüğü tutmak”, “mevzuat hakimiyeti”, “sendikaya danışmak”, “meslektaşlarından destek almak” ve “hukuki yollara başvurmak” gibi etkili yöntem ve teknikler önerilmiştir.

Eğitimde mobbinge mücadelede eğitim sendikalarının stratejik rolü düşünüldüğünde mobbing mağduru sendikalı öğretmenlerin sendikaları tarafından desteklenmesi ve çözüm sürecinde aktif rol oynayarak mağduru bu süreç boyunca haklarının korunmasında etkin bir yol izlemeleri sendika üyesi öğretmenlerin sendikal bağlılığını da artıracığı düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Eğitimde mobbinge yönelik sendika yetkililerinin üyelerine etkin çözüm önerileri sunulması hedeflenmeli ve eğitimde sistemin taşıyıcısı olan öğretmenlerin maruz kaldığı mobbinge dikkat çekilerek uygun iyileştirme programlarının uygulanması gerekmektedir. Proje bulguları nispeten küçük bir örneklem grubuna ait olduğundan genelleme yapılamamaktadır. Bu araştırmanın sınırlılığıdır. Bulgular farklı araştırmalarda daha geniş örneklem grupları çerçevesinde tartışılmalıdır.

KAYNAKÇA

- AKCAN, E., Polat, S., & Ölçüm, D. (2017). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre sendikal faaliyetlerin okullara etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1101-1119.
- Altunay, E., Gülşin, O., & Yalçınkaya, M. (2014). Eğitim kurumlarında mobbing uygulamalarına ilişkin nitel bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 62-80.
- Arpacıoğlu, G. (2003). İşyerindeki Stresin Gizli Kaynağı: Zorbalık ve Duygusal Taciz. *Human Resources*, 10(11), 46-48.

- Arslan, A. ve Çıkmaz, E. (2021). Mobbingin Sosyo-Ekonomik Etkilerinin Kurumlar Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(80), 174-191.
- Asunakutlu, T. & Safran, B. (2006). Örgütlerde yıldırma uygulamaları (mobbing) ve çatışma arasındaki ilişki.
- Aydın, Ş. ve Özkul, E. (2007). İş yerinde yaşanan psikolojik şiddetin yapısı ve boyutları: 4-5 yıldızlı otel işletmeleri örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 169-186.
- Bamberger, PandKluger, A. (1999) "The antecedents and consequences of union commitment: a meta-analysis bamberger", *Academy of Management Journal*, 42(3), s. 304.
- Barling, J., Fullagar, C., & Kelloway, E. K. (1992). *The union and its members: A psychological approach*. Oxford University Press.
- Bilgin, L.S. (2003). Sendikaya bağlılık ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Dokuz eylül üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi* 5(4), (14).
- Bölükbaşı, B. (2014). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Psikolojik Taciz (Mobbing)'e İlişkin Algıları (Güngören, İstanbul Örneği). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.
- Burns, N. ve Grove, S. K. (1993). *The practice of nursing research: Conduct, critique & utilization (2nd Ed.)*. Elsevier Science Health Science.
- Cansever, S. (2017). Mobbing ve örgütsel sinizm ilişkisi-Gebze'deki ortaokul öğretmenleri üzerinde bir uygulama. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Çelebi, N. ve Taşçı, G. (2014). Öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing (yıldırma). *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (9), 43-65.
- Çiçek S, A. (2008). İlköğretim Okullarında Mobbing'e (Duygusal Şiddet) İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 133.

- Çivilidağ, A. & Sargın, N. (2011). Farklı Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerde Psikolojik Taciz (Mobbing): Antalya İli Örneği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3),11-22.
- Çobanoğlu, Ş. (2005). *Mobbing ve başa çıkma yöntemleri*. İstanbul: Timaş Yayıncılık.
- Çögenli, M. Z. ve Asunakutlu, T. (2014). Akademisyenlere Yönelik Mobbing Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 92-105
- Dick, R. V. ve Wagner, U. (2001). Stres and Strain in Teaching: A Structural Equation Approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243-259.
- Dündar, G. ve Acar, A. (2008). İşyerinde psikolojik yıldırmaya (mobbing) maruz kalma sıklığı ile demografik özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 37(2), 111-120.
- Ege, H. (2010). Different Typologies of Workplace Conflict and Their Connections With Post Traumatic Embitterment Disorder (PTED). *Health*, 2(3), 234-236.
- Ertürk, A. (2005). Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul ortamında maruz kaldıkları yıldırma eylemleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2008). <http://www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef0874.htm> (05-08-2011).
- Garip, S. (2023). Sosyal bilimlerde nicel araştırma geleneği üzerine kuramsal bir inceleme. *International Journal of Social Science Research*, 12(1), 1-19.
- Gordon, M. E., Philpot, J. W., Burt, R. E., Thompson, C. A., ve Spiller, W. E. (1980). Commitment to the union: Development of a measure and an examination of its correlates. *Journal of applied psychology*, 65(4), 479.
- Gökçe, A. T. (2008). *Mobbing: İşyerinde Yıldırma Nedenleri ve Başa Çıkma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.

- Gökçe, A. T. (2012). Mobbing: İş Yerinde Yıldırma Özel Ve Resmi İlköğretim Okulu Öğretmen Ve Yöneticileri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 272-286.
- Gültekin, N. D. ve Aydın, M. V. (2022). Eğitim Çalışanlarına Yönelik Mobbing Uygulamalarının Olası Etkileri. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 39-53.
- Güven, N. (2019). *Devlet okullarındaki eğitim çalışanlarının maruz kaldıkları mobbing durumları ve mobbing ile baş etme yöntemleri*.
- Hacıcaferoğlu, B. ve Hacıcaferoğlu, S. (2022). Eğitim Bilimleri Açısından Yıldırma (Mobbing). *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 79-87.
- Kadın Öğretmenlerin Mobbing Algısı ve Tecrübesi (2015, Temmuz). <https://www.ebs.org.tr/haber/kadin-ogretmenlerin-mobbing-algisi-arastirmasini-acikladik/3026>
- Karakuş, M. Ve Çankaya, İ. H. (2012). Öğretmenlerin maruz kaldıkları psikolojik şiddete ilişkin bir modelin sınanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42).
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kocaoğlu, M. (2007). Mobbing (işyerinde psikolojik taciz, yıldırma) uygulamaları ve motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir araştırma (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Koçak, B. (2018). Öğretmenlerin yıldırma (Mobbing) ile ilgili görüşleri ve baş etme yöntemleri.
- Leymann, H. (1996), "The Context and Development of Mobbing at Work", *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.
- Mammadov, E. (2010). Türkiye ve Azerbaycan'daki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma (mobbing) davranışlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Mayhew, C. ve Mc Carthy, P. (2005). "Occupational Violence/ Bullying in Public Service Organizations". *Journal of Occupational Health and Safety, Australia and New Zealand*, 21(1), 33- 42.
- Nazaroğlu, R. (2012). *İşgörenlere yönelik yıldırma davranışları, nedenleri ve işgörenlerin bu davranışlarla başa çıkma yöntemleri (Bir ilçe milli eğitim müdürlüğü örneği)*.
- Poussard, J. M. ve Çamuroğlu, M. İ. (2009). *Psikolojik Taciz/İş Yerindeki Kâbus*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öz, ř. (2010). *Öğretmenlerin iş yerinde yıldırma (mobbing) algıları*.
- Özdemir, M. (2015). Eğitim Kurumlarında Mobbing'i Önleme Noktasında Sendikaların Stratejik Rolü ve Önemi Nitel Bir Çalışma. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(11), 179-200.
- Özgan, H., Mevlüt, K., ve Arslan, M. (2013). Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine Uyguladıkları Psikolojik Yıldırma Uygulamaları Ve Etkileri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 2-14.
- Sarıgöz, O., Hacıcaferoğlu, S., Dönger DA., Cam, F., ve Koca, M. (2015). Çalışanların Mobbinge uğrama düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 3(14), 360-373.
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- TBMM İşyerinde Psikolojik Taciz (Mobbing) ve Çözüm Önerileri Komisyon Raporu (2011). *Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Yayınları*, 6, 12-14
- Temur, Ö. F. (2012). *Öğretmen algılarına göre yöneticilerin karar verme stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi: Rize ili örneği*.

Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu, Psikolojik Taciz (Mobbing) İle Mücadelede İşletme Rehberi (2012), 321, 11

Tınaz, P. (2006). *İşyerinde Psikolojik Taciz (Mobbing)*. İstanbul: Beta Yayınları.

Tutar, H. (2004). İşyerinde Psikolojik Şiddet Sarmalı: Nedenleri ve Sonuçları. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 101-128.

Tursun, B. (2019). *Çalışma yaşamında mobbing; Fırat üniversitesi akademik ve idari çalışanlarına yönelik bir alan araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ

Uğurlu, C. T., & Arslan, C. (2019). Sendikal Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 78-90.

Yıldırım, G. (2010). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin okul müdürleri tarafından yıldırma davranışlarına maruz kalma durumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Yiğit, Ö., Ayaz, M. A., Yiğit, A., ve Güngör, E. (2022). Öğretmenlerin Sendika Memnuniyeti İle Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(4), 20-29.

Yüçetürk, E. E. (2012). İşyerlerindeki yıldırma eylemlerini önlenmede sendikaların rolü: Nitel bir araştırma. *Çalışma ve Toplum*, 4(35), 41-72.

EK-1

Sendikal Tutum Ölçeği

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	
1	Kişisel - Mesleki Katkı Boyutu	Sendikalı olarak kendimi güvende hissediyorum.	1	2	3	4	5
2		Sendikalı olmanın bana mesleki katkı sağladığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
3		Sendikalı olmanın resmi ilişkilerin kalitesini artırdığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
4		Sendikalı olmanın bana yeni şeyler kattığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
5		Sendikalı iken haksızlıklarla mücadelede yalnız olmadığımı hissederim.	1	2	3	4	5
6		Sendikalı olduğumda insani ilişkilerimin arttığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
7		Bir sendikaya üye olmak beni mutlu ediyor.	1	2	3	4	5
8	Kişisel - Mesleki Çıkar Boyutu	Sendikaların şahsi menfaatleri için çalıştıklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
9		Sendika temsilcilerinin dillerinin yapıcı olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
10		Sendika sözcüğünün ayrışmacı fikirleri çağrıştırdığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
11		Kişilerin, sendikaları bürokratik sıçrama noktaları olarak kullandıklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
12		Sendikaların, çalışanları ayrıştırdığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
13		Sendikacılığın asli amacına uygun olarak yapılmaya çalışıldığını düşünmüyorum.	1	2	3	4	5
14		Sendikaların, siyasilerin istekleri için bir araç olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
15	Sendikal İlişi Boyutu	Sendikaların gereksiz bir örgütlenme biçimi olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
16		Sendikalı olan kişilere karşı tahammülüm yoktur.	1	2	3	4	5
17		Sendikal faaliyetler beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5
18		Sendikalar ilgimi çekmez.	1	2	3	4	5
19		Bence sendikal faaliyetler yasaklanmalıdır.	1	2	3	4	5
20		Sendikalı olmanın bir işe yaradığını düşünmüyorum.	1	2	3	4	5

Mobbing Ölçeği

Kişisel Bilgiler	Cinsiyetiniz:	Erkek ()		Kadın ()		
	Medeni Durumunuz:	Evli ()		Bekâr ()		
	Yaşınız:	20-30 ()	31-40 ()	41-50 ()	51 ve üzeri ()	
	Eğitim Durumunuz:	Lise ()	Önlisans ()	Lisans ()	Lisansüstü ()	
	Çalışma Yılıınız:	1-5 ()	6-10 ()	11-15 ()	16-20 ()	21 ve üzeri ()
	Statünüz:	İdari ()		Akademik ()		
		Daire Başkanı ()		Prof. Dr. ()		
		Müdür ()		Doç. Dr. ()		
		Şef ()		Dr. Öğretim Üyesi ()		
		Memur ()		Öğretim Görevlisi ()		
	Hizmetli ()		Araştırma Görevlisi ()			
Madde	Bu bölüm Mobbing davranışına maruz kalıp kalmadığınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Veri toplama aracındaki maddeleri okuyarak; Katılma Dereceniz bölümüne Hiç Bir Zaman Karşılaşmadım için (1), Nadiren Karşılaşıyorum için (2), Zaman Zaman Karşılaşıyorum için (3), Sıklıkla Karşılaşıyorum için (4), Her Zaman Karşılaşıyorum için (5) şeklinde maruz kalma sıklığınıza göre belirtmeniz gerekmektedir.					
	1	Siyasi görüşüm ve dini inançlarımla alay ediliyor			()	
	2	Dış görünüşüm ve kusurlarımla alay ediliyor			()	
	3	Sözlü tehdit ediliyorum veya uyarı alıyorum			()	

4	Eğitim durumum, yeteneklerim ve başarılı olduğum alanlarla alay ediliyor	()
5	Psikolojik destek almam gerektiği ima ediliyor	()
6	Özel yaşamımla ilgili hassas konular konuşuluyor	()
7	Çalışma arkadaşlarım tarafından önemli bilgi ve belgeler benden saklanıyor	()
8	Düzenlenen sosyal etkinliklerden dışlanıyorum	()
9	Sorumlu olmadığım işlerde suçlanıyorum	()
10	İş yerinde cinsiyete dayalı ayrımcılığa maruz kalıyorum	()
11	Jest, mimik ve bakışlar ile rahatsız ediliyorum	()
12	Yaptığım başarılı işler ve çabalarım görmezden geliniyor	()
13	Önemli görevler benden daha niteliksiz çalışanlara veriliyor	()
14	Kötü söz veya küfüre maruz kalıyorum	()
15	Kendi işim dışında başkalarının işlerini de yapmaya zorlanıyorum	()
16	İşimle ilgili asılsız söylemlerde bulunuluyor	()
17	İş arkadaşlarımdan soyutlanmış alanlarda çalıştırılıyorum	()
18	İş arkadaşlarım benimle konuşmuyor	()
19	İş arkadaşlarım tarafından görmezden geliniyorum	()
20	Kapasitemin altında işlerde çalıştırılıyorum	()
21	Yapmam için verilen işler geri alınıyor	()
22	Soru ve taleplerim yanıtız bırakılıyor	()

Bu bölümde size yöneltilen dört adet soruya cevaplar kısmında belirtilen şekilde cevap vermeniz gerekmektedir.

Açık Uçlu Sorular	Mobbing kavramını (işyerinde psikolojik taciz) dikkate alarak çalıştığınız kurumda mobbing uygulandığını düşünüyor musunuz?	Evet ()	Hayır ()	Kısmen ()			
	Size mobbing uyguladığımı düşündüğünüz kişi veya kişilerin cinsiyeti nedir?	Kadın ()	Erkek ()	İkisi de ()			
	Mobbing davranışına maruz kalmamızın sebepleri neler olabilir? (birden çok işaretleme yapabilirsiniz)	Cinsiyet ()	Dış görünüş ()	Siyasi görüş ()	Başarı ()	Medeni durum ()	Diğer ()
	Mobbing davranışıyla karşılaştığınızda tepkiniz ne oldu?	Sessiz kaldım ()	İzin veya rapor aldım ()	Aynı şekilde karşılık verdim ()	Sevdiklerimle paylaştım ()		
		Üstlerime	Psikolojik yardım aldım	Hukuki yollara	Diğer		
	bildirdim ()	()	başvurdum ()	()			

EK-3

Sendika Yönetici ve Yetkilileri Anketi

Yaşınız: 20-30 31-40 41-50 51 ve üzeri
Eğitim Durumunuz: Ön lisans Lisans Lisansüstü Doktora
Çalışma Yılıınız: 1-5 6-10 11-15 16-20 21 ve üzeri
Statünüz: İlçe Milli Eğitim Müdürü Şube Müdürü Müdür

Başmüdür Yardımcısı Müdür Yardımcısı Başöğretmen Uzman Öğretmen Öğretmen
Sendikanız Eğitim Bir Sen Türk Eğitim Sen Eğitim İş Eğitim Sen
Sendikada görev yeriniz ve görev tanımınız?
Mobbingle mücadele konusunda sendikanızın halihazırda uyguladığı bir programı bulunmaktadır. Evet Hayır
Cevabınız evet ise bu programı açıklar mısınız?
Mobbingle mücadele konusunda sendika yetkilisi olarak yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Evet Hayır Kararsızım
Mobbingle mücadele konusunda eğitimcilere tavsiye ve önerileriniz nelerdir?

EK 4

Araştırma İzni



T.C.
ORDU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-18802389-605.01-100198326
Konu : Araştırma İzni (Aslı ÇELİK)

04.04.2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2)
b) İkizce Kaymaklığı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünün 03.04.2024 tarihli ve 100056780 sayılı yazısı.

İlimiz İkizce Kaynartaş Ortaokulu Müdür Yardımcısı Aslı ÇELİK'in, Gazi Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi ve EYUDER Derneğinin organize ettiği EYFOR XV. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumunda sunulacak olan "Eğitimde Şiddet/Mobbing ile Mücadelede Eğitim Sendikalarının Rolü ve Eğitimcilerin Çözüm Önerilerinin İncelenmesi: Ordu İl Örneği" konulu bilimsel çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri, Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından ilgi (a) genelge hükümleri doğrultusunda incelenmiş olup, uygulanmasında sakınca görülmemiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde olur ekinde yer alan imzalı ve mühürlü formun kullanılarak, öğrencilere ait çalışmaların veli izni doğrultusunda ve elde edilen verilerin herhangi bir haber, resmi özel web sayfaları, yerel ve ulusal basında paylaşılmaması kaydıyla, İlimiz İkizce Kaynartaş Ortaokulu Müdür Yardımcısı Aslı ÇELİK tarafından; ilimiz Resmî ilkokul yönetici ve öğretmenlerine 2023-2024 eğitim ve öğretim yılı içinde okul müdürlüğünün sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ramazan TÖNGEL
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
Mehmet Fatih VARGELOĞLU
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1- Komisyon Kontrol Tutanağı (2 Sayfa)
2- Mühürlü Anket Formu (9 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Karşıyaka Mah. Atatürk Bulvarı No:336/B Altınordu/ORDU Dahili
1712
Telefon No : 0 (452) 223 16 29
E-Posta: ab52@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Ayye ÖZCANLI (Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü)
Unvan : Şef
İnternet Adresi: ordu.meb.gov.tr Faks:4522250144



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.gov.tr/meb.gov.tr/adresinden> c f e 6 - 5 1 9 5 - 3 d h h - a 0 c 5 - 2 f 4 5 kudu ile teyit edilebilir.

GÖÇ OLGULARI VE BUNLARI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

DURDONA ISKANDAROVNA MADAMINOVA²³⁸

ÖZET

Migration phenomena, factors influencing them, reasons for their occurrence and consequences, as well as the interrelation of national, regional, and international socio-economic and political situations in the context of globalization, the complexity of current issues, and the peculiarities of migration issues are analyzed. Today, amidst the deepening globalization processes and the complex interrelation of national, regional, and international socio-economic and political situations, the peculiarities of migration phenomena, especially their significant influence on the pace of migration, are evident. Migration phenomena in the countries of the Near East are increasingly becoming noticeable as positive factors in ensuring regional security. Therefore, paying separate attention to the current migration situation in the countries of the Near East, which is focused on ensuring security and stability, is relevant. In the process of implementing the strategy for the comprehensive development of Uzbekistan, effective measures are being taken to organize migration authorities on a systematic and scientific basis, taking into account the experience of advanced countries, to ensure the efficient organization of migration processes, to support and protect individuals engaged in labor activities abroad as members of the International Migration Organization (IOM). are being implemented through wide-ranging, systematic measures." Today, more than 281 million people, or 3.6% of the world's population, are affected by international migration phenomena, which is three times higher than the indicators of 1990 (128 million). Therefore, attention should be paid to the demographic dynamics of recipient and sending countries, labor markets, and socio-economic phenomena as factors directly affecting migration issues.

Anahtar Kelimeler: göç olgusu, jeopolitik durum, güvenlik

GÖÇ SÜREÇLERİ VE BUNLARI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

*Madaminova Durdona Iskandarovna
Taşkent Devlet Doğu Araştırmaları Üniversitesi
Profesör, Siyaset bilimi doktoru
+99899-817-34-81; d_madaminova@mail.ru*

Ek açıklama

²³⁸ Doç. Dr., Tashkent State University, durdona-madaminova@mail.ru

Göç süreçleri sorunu, onu etkileyen faktörler, kökenlerinin nedenleri ve sonuçları, küreselleşme bağlamında ulusal, bölgesel ve uluslararası düzeyde sosyo-ekonomik ve politik durumlar, bağımlılıkları ve göç konularının özgüllüğü analiz edilmiştir.

Küresel küreselleşme sürecinin derinleşmesi ve ulusal, bölgesel ve uluslararası düzeylerdeki sosyo-ekonomik ve politik durumların ilgili karmaşıklıkları, göçün büyüme oranları üzerinde önemli bir etki de dahil olmak üzere göç süreçlerinin özelliklerinin artan bir etkisine işaret etmektedir. Ortadoğu'nun Arap devletlerindeki göç süreçleri kendi yollarıyla bölgesel güvenliğin olumsuz bir faktörü olarak da kendini gösteriyor. Ne de olsa, Orta Doğu'daki Arap devletlerinin güvenliği ve istikrarı için rahnah edilen mevcut göç durumu konusuna özel dikkat gösterilmesi acil konulardan biri haline geldi.

Bugün 281 milyon.dünya nüfusunun% 3,6'sından fazlası, 1990 rakamından (128 milyon) 3 kat daha yüksek olan uluslararası göç süreçlerinde yer almaktadır. Buna göre, alıcı ve gönderen devletlerin demografik dinamiklerini, işgücü piyasasını ve sosyo-ekonomik süreçlerini doğrudan etkileyen bir faktör olarak uluslararası göçe dikkat edilmelidir.

Dünyanın göç süreçlerini etkileyen çeşitli nedenlerle ortaya çıktığı görülmektedir: savaş, iklim koşulları, insani kriz, etnik baskı vb. Ayrıca, Kamu Yönetiminin uygun bir şekilde örgütlenmemesi ve istenmeyen siyasi kararların bir sonucu olarak devletlerdeki durumun ağırlaştırılması, göç akışlarının harekete geçirilmesine katkıda bulunmaktadır. Bm'ye göre, 2050 yılına kadar Dünya yüzeyindeki nüfus% 9,7'dir mlrd.ga ve 2100'de 11 mlrd.ga will. Göç krizinin tam olarak yoğun nüfuslu bölgelerde yaşandığı görülmektedir.

Sonuç, göçün, belirli nedenlerle, bir kerelik olarak veya düzenli olarak kalıcı veya geçici ikametgahı değiştirmek amacıyla devlet sınırları boyunca insanların toprak göçleriyle ilişkili, kendi başına karmaşık bir süreç olduğudur.

Anahtar Kelimeler: göç süreçleri, jeopolitik durum, güvenlik.

Göç nedenleri. Günümüzde göç nedenleri farklı şekillerde gerekçelendirilebilmektedir. BM'ye göre göçmen sayısı 2019'da 272 milyona ulaştı; bu rakam 2017 yılına göre 14 milyon daha fazla. 2000 yılında dünyada yaklaşık 173 milyon göçmen vardı. Ancak dünya nüfusunun artışına bağlı

*olarak, uluslararası göçmenlerin toplam payı son yıllarda önemli ölçüde değişmedi: 2017'de %3,4, 2000'de %2,8 ve 1980'de %2,3. Bugün dünyada zorla yerinden edilmiş kişilerin toplam sayısı 70 milyon olup bunların 26 milyonu mülteci, 3,5 milyonu sığınmacı ve 41 milyondan fazlası ülke içinde yerinden edilmiş kişidir*²³⁹.

Yukarıda belirttiğimiz noktalardan yola çıkarak göç kavramını şu şekilde tanımlamayı uygun görüyoruz. Göç, kalıcı veya geçici ikamet yerlerini değiştirmek amacıyla bölgesel birimlerin sınır bölgeleri boyunca bireysel veya düzenli bölgesel hareketleri ile karakterize edilen karmaşık bir süreçtir.

Nüfus göçü aşağıdaki aşamaları içerir:

- 1) göçle ilgili süreci içeren hazırlık aşaması;
- 2) yeni bir yaşam tarzına uyum aşaması²⁴⁰.

Göçmenlerin yeni bir yaşam tarzına uyum süreci üç türe ayrılabilir:

- sosyo-demografik çevreye uyum sağlamak;
- büyük şehirlere taşınmaya yönelik önemli adaptasyon;
- doğal ve iklim koşullarına uyum.

Yukarıda sayılan göç aşamaları insanların yeni bir hayata uyumunu belirleyen önemli süreçlerdir.

Göç kavramına verilen tanımların çoğunda insanların bölgeler arası hareketi ile bağlantılı olarak açıklanmaktadır. Ancak göç, nüfus hareketiyle ilgili tek faaliyet türü değildir. Bu nedenle göçü diğer faaliyet türlerinden ayırmak için kendine özgü özellikleri üzerinde duracağız.

V. Borisov, insanların bölgeler arasındaki hareketini iki ana türe ayırıyor²⁴¹. Nüfus içindeki doğal hareket, doğum ve ölümler, evlenme ve boşanma oranları ile yaş kategorisine bağlı olarak meydana gelen yapısal değişiklikler tarafından belirlenmektedir. Mevcut sınıflandırma nüfusun

239 Миграция // URL.: <https://www.un.org/ru/global-issues/migration>

240 Рыбаковский Л.Л. Миграция населения. Вып. 5: Стадии миграционного процесса. - М., 2001.

241 Борисов В. Демография. – М.: NOTABENE, 2001. – С. 12.

hareketine neden olan faktörleri tam olarak kapsamadığından mükemmel olduğunu söyleyemeyiz.

I. Matlin, nüfusun demografik, bölgesel, sektörler arası ve mesleki hareketini ayrı ayrı inceledi²⁴². Verilen tanıma göre nüfusun bölge boyunca hareketi göç olarak değerlendirilebilir. Bilim adamına göre, hareketle ilgili diğer tüm faaliyet türleri, insanların mesleki faaliyetleriyle ve önemli demografik göstergelerdeki değişikliklerle ilgilidir. I. Matlin'in sınıflandırması nüfusun dikey sosyal hareketliliğine (sosyal statüdeki, eğitim düzeyindeki değişiklikler vb.) yeterince dikkat etmemektedir. Bu nedenle G.Kasperovich'in ortaya koyduğu sınıflandırmaya odaklanacağız. Ona göre nüfus göçü bölgesel, üretimsel ve toplumsal bir hareket olarak incelenmelidir²⁴³.

2020 itibarıyla toplam göçmen sayısı 281 milyona ulaştı; uluslararası göçmenlerin %48'i kadın, %52'si erkek, yaklaşık 38 milyonu çocuk, 4,4 milyonu uluslararası öğrenci ve 164 milyonu işçi göçmeniydi; bunların %75'i göçmendi. çalışma çağındaki (20 -64 yaş) bireyler tarafından organize edilmektedir. Bunlardan 169 milyonu göçmen işçiydi ve aralarındaki kayıp ve ölümlerin toplam sayısı 3 bin 900'e ulaştı. Şu anda dünyadaki göçmenlerin yaklaşık yüzde 31'i Asya'da, yüzde 30'u Avrupa'da, yüzde 26'sı Amerika'da, yüzde 10'u Afrika'da ve yüzde 3'ü Okyanusya'da yaşıyor²⁴⁴.

İtme/Çekme faktörleri. Göçe neden olan temel faktörler arasında ekonomik ve politik faktörler ile doğal afetler sayılabilir. Amerikalı bilim insanları Cynthia Bansak, Nicole Simpson, Madeline Zavodny'nin "The Economics of Immigration" monografisinde göçü etkileyen faktörler ekonomik göstergeler üzerinden analiz ediliyor²⁴⁵.

Rus araştırmacı P. Abdulmanapov, göç süreçlerinin ortaya çıkmasının nedenlerini şu şekilde sıralıyor:

242 Бондырева С. Миграция (сущность и явление). – Воронеж: МОДЭК, 2004. – С. 35.

243 Глущенко Г. Миграция и развитие. – М.: Экономика, 2009. – С. 65.

244 Key facts about recent trends in global migration. December 16, 2022 // <https://www.Pewresearch.org/fact-tank/2022/12/16/key-facts-about-recent-trends-in-global-migration/>

245 Bansak C., Simpson N., Zavodny M. The Economics of Immigration. – Oxford: Routledge, 2020.

- **doğal faktörler** (iklim, manzara, ekoloji ve doğal koşullar). Günümüzde küresel bir sorun haline gelen iklim değişikliği; kuraklık, iklim ısınması, artan çölleşme, su baskınları vb. şekillerde kendini göstermektedir. Bu nedenle günümüzde bilimsel terminolojide “экологик миграция” (environmental migration, climate migration) terimi²⁴⁶ bulunmaktadır; bu, doğal afetler sonucunda insanların yaşadıkları yerleri kalıcı veya geçici olarak terk etmek zorunda kalmaları anlamına gelmektedir. İklim göçüne ilişkin endişe verici tahminler de her geçen gün artıyor. Özellikle Dünya Bankası'nın 2018 yılında yaptığı verilere göre 2050 yılına kadar dünyanın üç bölgesinde yani Latin Amerika, Sahra Altı Afrika ve Güneydoğu Asya'da 143 milyon iklim göçmeninin ortaya çıkacağı tahmin ediliyor²⁴⁷.

Günümüzde doğal afet nedeniyle nüfusun göç etmek zorunda kaldığı bölgelerde büyük insani krizler yaşanıyor. Mevcut durum iklim ve güvenlik arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalara olan ihtiyacı daha da artırmaktadır. “The Center for American Progress”'in kurucusu John Podesta'ya göre, iklim ve güvenlik uzmanları sıklıkla Suriye'deki 2011 iç savaşından önce yaşanan şiddetli kuraklığın etkilerinden bahsediyor. Güvenlik camiasının yanı sıra iklim değişikliği ile terörizm arasındaki karşılıklı ilişkiye de bir dizi örnek vererek değiniyor. Özellikle tarım ve hayvancılık üretimindeki keskin düşüşün El Kaide'nin kaynak yaratma stratejilerinin etkinliği üzerindeki etkisinden kaynaklandığını kabul ediyor²⁴⁸.

- **ekonomik faktörler** (yaşam standardı, istihdam ve işsizlik düzeyi, çalışma koşulları, işin içeriği ve özellikleri, maaş, eğitim, yaşam tarzı ve yaşam koşulları, ekonomik ve sosyal politika). Bilimsel literatürde çoğu durumda mevcut faktör, küreselleşmenin yükselişi ve devletlerin ulusal ekonomilerinin

246 Қазақ. Glossary on Migration // © 2019 International Organization for Migration 1 Geneva 19 Switzerland. – P.65. (IOM) // URL.:

https://environmentalmigration.iom.int/sites/g/files/tmzbd11411/files/iml_34_glossary.pdf

247 John Podesta. The climate crisis, migration, and refugees - July 25, 2019// URL.: <https://www.brookings.edu/research/the-climate-crisis-migration-and-refugees/#footnote-3> - July 25, 2019

248 John Podesta. The climate crisis, migration, and refugees - July 25, 2019// URL.: <https://www.brookings.edu/research/the-climate-crisis-migration-and-refugees/#footnote-3> - July 25, 2019

bütünleşmesiyle ilgili bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca göçün ekonomik nedenleri eyaletlerarası serbest ticaret anlaşmalarının yapısına da bağlanabilir. Kuzey Amerika Serbest Ticaret Anlaşması (NAFTA), Avrupa Serbest Ticaret Birliği vb. kuruluşların faaliyetleri yukarıdaki görüşümüzü doğrulamaktadır²⁴⁹.

Ekonomik faktörler uluslararası göçün ana itici gücüdür ve bunun tezahürlerinden biri olan uluslararası emek, göç süreçlerinin oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır. Klasik göç sorunu teorisinin kurucularından Ernest Ravenstein'a göre göç, uygunsuz ve şiddet içeren yasalar, yüksek vergi yükü, elverişsiz iklim koşulları, elverişsiz sosyal çevre (köle ticareti, tehcir) nedeniyle meydana gelebilmektedir. Ancak bunların hiçbiri göç akışlarıyla karşılaştırılmaz. Sonuçta, birçok insanın özelliği olan kişinin mali durumunu iyileştirme arzusu galip gelecektir²⁵⁰.

Araştırmacı Z. Kadirova'nın belirttiği gibi, uluslararası emek göçü, gelir elde etmek veya gelirlerini daha da artırmak amacıyla işgücü kaynaklarının yetenek, beceri ve yeteneklerinin devlet sınırları dışına satılmasıdır²⁵¹. Baz'a göre bu tanımı biraz doldurarak, kişinin gücünü satması konusunu da dahil etmek gerekir. Bu, göçmenlerin uzmanlık, bilgi ve becerilerini ifade eder.

Uluslararası Para Fonu'nun 2020 yılı sonunda sunduğu rapora göre, son 30 yılda gelişmekte olan ülkelere gelişmiş ülkelere giden göçmenlerin toplam payı, bu ülkelerin nüfusunun yüzde 4'ünden yüzde 9'una çıktı. Mevcut durum yerel halk arasında sosyal ve politik protestolara neden oldu²⁵². Gelişmiş ülkelere göç edenlerin hedefi uygun ekonomik fırsatlara sahip olmaktır. Bilimsel

249 Логунова Ю. Социально-экономические последствия международной миграции населения // Научно-методический журнал "Концепт". – 2018. – № 10 (октябрь). – 0,5 п. л. // URL.: <http://e-koncept.ru/2018/183066.htm>.

250 Ravenstein E. The Laws of Migration // Journal of the Statistical Society of London. – 1985. – Vol.2. – № 48. – PP. 167-235

251 Қодирова З. Глобаллашув шароитида Ўзбекистоннинг халқаро меҳнат бозорига интеграциялашуви. Монография. –Т.: Иқтисодиёт, 2016. – Б. 70.

252 Zsoka K., Giovanni P., Magali P., Rozhkov D. The Impact of International Migration on Inclusive Growth: A Review – P.4. // IMF Working Paper WP/21/88 / © 2021 International Monetary Fund. // URL.: <https://www.imf.org › wpic2021088-print-pdf>

çevrelerde mevcut süreci tanımlamak için “ekonomik göç” (“economic migration”) terimi yaygın olarak kullanılıyor²⁵³.

- **demografik faktörler** (belirli bir yaş kategorisindeki kadın ve erkek sayısı arasındaki orantısızlık; nüfusun yaşa bağlı yapısal özellikleri; göç hareketleri, doğası gereği, daha fazla göçü teşvik etmeye hizmet eder). Göç akışları, ev sahibi ülkenin demografik durumu ve toplumdaki sosyal ilişkiler üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Göç konularında Amerikalı uzman N. Simpson'a göre her göçmen, yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi gibi demografik özellikler açısından benzersizdir. İşçi göçmenlerinin çoğu, beklenen sonuca ulaşmak için yeterli güce ve fırsata sahip gençlerdir. Çoğu durumda genç göçmenler "demografik yaşlanmanın" gözlemlendiği ülkelere taşınmaktadır. Göçmen işçiler genellikle çalışma çağındaki erkeklerden oluşuyor ancak son yıllarda yurt dışında iş arayan göçmen akışı, yurt dışında iş arayan kadınlar ve ailelerden oluşmaya devam etti. Göçmenlerin aile durumları da göç sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Sonuçta evli kişilerin bağımsız hareket etme ve eve daha erken dönme olasılıkları genellikle daha yüksektir²⁵⁴.

- **etnik özellikler** (dil özgüllüğü, yaşam tarzı, maddi ve manevi kültür, gelenekler). Bütün bunlar göç süreçlerinin yoğunluğunu ve kalıcı göçmen yerleşimlerinin yerel etnik grupla yakınlaşmasını etkiliyor. Göçmenler ile ev sahibi ülke nüfusu arasında olumlu bir atmosfer oluşturulursa, değerler karşılıklı olarak uyumlu ise, bir sonraki ziyaret eden göçmenlere fırsat kapıları açılacaktır.

- **sosyo-psikolojik faktörler** (belirli bir bölgede yaşayan nüfus için belirli türde ayrıcalıklar ve olanaklar yaratılmaktadır). Mevcut durum diğer nüfus katmanlarını da bu alanlara göç etmeye teşvik etmektedir.

Aynı zamanda **siyasi ve askeri faktörler** de göç süreçlerini etkiliyor. Son yıllarda ülkeler arasındaki çatışmaların ve silahlı çatışmaların tırmanması,

253 Zsoka K., Giovanni P., Magali P., Rozhkov D. The Impact of International Migration on Inclusive Growth: A Review – P.5. // IMF Working Paper WP/21/88 / © 2021 International Monetary Fund. // URL.: <https://www.imf.org> > wpica2021088-print-pdf

254 Nicole B. Simpson. Demographic and economic determinants of migration IZA World of Labor | July 2022 // URL.: <https://wol.iza.org/articles/demographic-and-economic-determinants-of-migration/long>

nüfusu ikamet yerlerinden göç etmeye zorladı. Ukrayna, Irak, Suriye, Afganistan ve Libya çevresindeki siyasi durum, küresel ölçekte göçmen akışını şekillendiriyor. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin (UNHCR) 24 Aralık 2022 verilerine göre, 24 Şubat 2022'de Ukrayna'da başlayan silahlı çatışma sonucunda 6,2 milyondan fazla mülteci Avrupa'ya geçti²⁵⁵. Alman haber servisinin BMMYK'nin 22 Ağustos 2022 verilerine dayanarak sunduğu rapora göre, Ukrayna nüfusunun üçte biri savaş sonucunda daimi ikamet yerlerini terk etti²⁵⁶.

Son yıllarda giderek büyüyen göç sorununun araştırmaların ana konusu haline geldiğini söylemek yanlış olmaz. Teorik olarak göç teorisi toplumsal alanda gelişmektedir. Bu nedenle göç teorisini incelerken, araştırma çalışmalarında onun sosyal konularla ilgili yönlerini ayırt etmek zordur. Pek çok araştırmacıya göre kapsamlı ve bütünlüklü bir öze sahip evrensel bir göç teorisi oluşturmak mümkün değildir. Sonuçta göç, çeşitli sosyal olguları içeren karmaşık bir süreçtir²⁵⁷.

Bükreş Ekonomik Araştırmalar Akademisi'nde araştırmacı olan Adrian Otoiu, araştırma çalışmasında uluslararası göç teorisini tanımlayan bir dizi teorik yönü ayırt etti. Ona göre uluslararası göç teorisini belirleyen şu teorik akımlar vardır:

- sosyolojik akış;
- makroekonomik akış;
- mikroekonomik akış;

255 Сколько беженцев из Украины в Европе на сегодня 24 December 2022 // URL.: <https://www.unhcr.org/asia/news/press/2022/6/62a0c6d34/unhcr-updates-ukraine-refugee-data-reflecting-recent-movements.html> -

256 ООН: Почти треть украинцев стали беженцами // URL.: <https://www.dw.com/ru/oon-pocti-tret-ukraincev-stali-bezencami/a-62894395> - 23.08.2022

257 Hein de Haas. A theory of migration: the aspirations-capabilities framework // Comparative migration studies. –2021. – PP. 1-35. 24 February 2021. // URL.: <https://comparativemigrationstudies.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s40878-020-00210-4.pdf>

- coğrafi akış258.

Tüm bu akımlar göçün doğasını ortaya çıkarmada belli bir faktöre bağlı olarak öncelik esasına göre yaklaşmaktadır.

Yukarıdakilerden yola çıkarak, günümüzde uluslararası toplumun ilgi odağı olan göç sorununun teorik temellerini incelediğimizde şu **sonuçlara** varabiliriz:

1) Göç, insanların belirli nedenlerle, tek seferlik veya düzenli olarak daimi veya geçici ikamet yerlerini değiştirmek için eyalet sınırları boyunca bölgesel hareketi ile ilişkili özel ve karmaşık bir süreçtir.

2) Bölge genelinde üç ana nüfus hareketi türü vardır: doğal, göçmen ve sosyal. Bunda nüfusun hareketine bağlı göç türü başrolde yer almaktadır. Sonuçta nüfusun doğal (nüfus yapısı yani sayı, ortalama yaş ve diğer demografik göstergeler) ve sosyal (nüfusun istihdam düzeyi, işyerindeki değişiklikler vb.) hareketi üzerinde doğrudan etkisi vardır.

3) Göç, seçici, süreci hızlandırıcı ve nüfusun yeniden dağıtılması gibi işlevleri yerine getirir. Göçün özü, işlevlerine yansıyan çeşitli göç hareketlerinde kendini göstermektedir.

4) Göç şu kriterlere göre sınıflandırılmaktadır: coğrafi özellikler, geçerlilik süresi, gönüllülük faktörünün varlığı, göç süreçlerinin yönetim düzeyi, menşee nedenleri ve göçün hukuki dayanağı.

5) Yasadışı göç en tehlikeli gerçeklerden biridir. Devlet sınırları yasa dışı olarak geçiliyor. Yasadışı göç için aşağıdaki nedenleri belirtmek mantıklıdır: - yabancı bir ülkenin topraklarında yasa dışı gerekçelerle bulunmak (devlet kaydının geçilememesi veya vize süresinin dolması) veya giriş sırasında belirtilen hedeflere aykırı faaliyetlerde bulunmak ülke.

258 Adrian Otoi. Getting your Migration Analysis Together by Integrating Internal and International Migration // Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 149. – PP. 685-690 // URL.: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814049672>

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ALANINDA 2017-2021 YILLARI ARASINDA HAZIRLANAN TEZLERİN YÖNELİMLERİ

ÖZLEM KURNAZ²⁵⁹, TUNA GEMRİK²⁶⁰

ÖZET

Eğitimi, ilk insandan başlayarak hala daha devam etmekte olan bir süreçtir. Farklı alanlarla etkileşimi olan ve bundan etkilenen eğitim süreci, bugünkü şeklini almıştır. Eğitimin temel hedefi yetişmekte olan öğrencilerin topluma faydalı ve katkı sağlayan bireyler olmalarına olanak sağlamaktır. Her çalışma sonucunun mevcut bilgi havuzuna önemli katkıları olmaktadır. Lisansüstü çalışmaların verimli olması ve eğitim açısından geleceğe yönelik bir yatırım olarak görülebilir. Bu sebeplerle güncel konular ve eğitimin eğilimleri incelenmelidir. Bu incelemeler ışığında, daha sonraki yıllarda yapılacak çalışmalara yön vermek kolaylaşacaktır. Üniversitelerde sınıf öğretmenliği en köklü bilim dalıdır. Lisansüstü eğitimi alan kişiler için geçmiş yıllarda yapılan çalışmaların demografik özelliklerin belirlenmesi de önemli bir husustur. Bu alanda hazırlanmış binlerce araştırma bulunmaktadır. Bu çalışma ile yakın geçmişte hazırlanmış tezlerin eğilimleri incelenerek, gelecekte yapılacak araştırmalara önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Birçok araştırmacının doküman inceleme yöntemini kullandığı, içerik analizi ile çözümlene yapıldığı, araştırmaların içeriğinin yüksek lisans, doktora ve her ikisinin de içinde olduğu tezlerinin oluşturduğu söylenebilir. Her araştırma sonucunun birbiriyle benzerlik gösterdiği, yazılan tezlerde sıkça nicel ve tarama yönteminin, veri toplama yöntemi olarak da çoğunlukla anket ve ölçeklerin kullanıldığı söylenebilir. Bu araştırmada diğer araştırmalardan farklı olarak tezlerin yayın dili, sayfa sayısı, yayın yeri, yazıldığı enstitü, kaynakça sayısı, anahtar kelime gibi öğeler bakımından yapılan incelemelerle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada 2017-2021 yılları arasında sınıf öğretmenliği alanında yazılmış tezlerin içerik ve temaları bakımından yönelimlerini belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel bir araştırma yöntemi olan doküman inceleme kullanılmıştır. Ulusal Tez Merkezi aracılığıyla temin edilen dokümanlar, belirlenen kriterlerin uygunluk durumuna göre incelenmiştir. Ulusal tez Merkezinden elde edilen lisansüstü tezler, detaylı arama bölümünde bilim dalı alanına “Sınıf Öğretmenliği”, izin durumuna “İzinli”, yıl bölümüne “2017-2021” yılları seçilerek tarama yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 378 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Tezlerin tamamı analize dâhil edilmiştir. Veri analiz yöntemi olarak “Tez İnceleme Formu” kullanılmıştır. Araştırma dâhilinde ulaşılan dokümanlar, içerik analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda en fazla tez üretilen dönemin 2019 yılı olduğu ve en fazla “İlkokul” anahtar kelimesinin kullanıldığı, en fazla nitel araştırma yönteminin seçildiği, veri toplama araçlarından en fazla “ölçek” kullanıldığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmenliği, Doküman Analizi, Lisansüstü Tez, Araştırma Yönelimleri, İçerik Analizi

²⁵⁹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ozlem.kurnaz@hotmail.com

²⁶⁰ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, tuna8552@hotmail.com

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ALANINDA 2017-2021 YILLARI ARASINDA HAZIRLANAN TEZLERİN YÖNELİMLERİ

Özlem KURNAZ²⁶¹, Tuna GEMRİK²⁶²

ÖZET

Eğitimi, ilk insandan başlayarak hala daha devam etmekte olan bir süreçtir. Farklı alanlarla etkileşimi olan ve bundan etkilenen eğitim süreci, bugünkü şeklini almıştır. Eğitimin temel hedefi yetişmekte olan öğrencilerin topluma faydalı ve katkı sağlayan bireyler olmalarına olanak sağlamaktır. Her çalışma sonucunun mevcut bilgi havuzuna önemli katkıları olmaktadır. Lisansüstü çalışmaların verimli olması ve eğitim açısından geleceğe yönelik bir yatırım olarak görülebilir. Bu sebeplerle güncel konular ve eğitimin eğilimleri incelenmelidir. Bu incelemeler ışığında, daha sonraki yıllarda yapılacak çalışmalara yön vermek kolaylaşacaktır. Üniversitelerde sınıf öğretmenliği en köklü bilim dalıdır. Lisansüstü eğitimi alan kişiler için geçmiş yıllarda yapılan çalışmaların demografik özelliklerin belirlenmesi de önemli bir husustur. Bu alanda hazırlanmış binlerce araştırma bulunmaktadır. Bu çalışma ile yakın geçmişte hazırlanmış tezlerin eğilimleri incelenerek, gelecekte yapılacak araştırmalara önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Birçok araştırmacının doküman inceleme yöntemini kullandığı, içerik analizi ile çözümleme yapıldığı, araştırmaların içeriğinin yüksek lisans, doktora ve her ikisinin de içinde olduğu tezlerinin oluşturduğu söylenebilir. Her araştırma sonucunun birbiriyle benzerlik gösterdiği, yazılan tezlerde sıkça nicel ve tarama yönteminin, veri toplama yöntemi olarak da çoğunlukla anket ve ölçeklerin kullanıldığı söylenebilir. Bu araştırmada diğer araştırmalardan farklı olarak tezlerin yayın dili, sayfa sayısı, yayın yeri, yazıldığı enstitü, kaynakça sayısı, anahtar kelime gibi ögeler bakımından yapılan incelemelerle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada 2017-2021 yılları arasında sınıf öğretmenliği alanında yazılmış tezlerin içerik ve temaları bakımından yönelimlerini belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel bir araştırma yöntemi olan doküman inceleme kullanılmıştır. Ulusal Tez Merkezi aracılığıyla temin edilen dokümanlar, belirlenen kriterlerin uygunluk durumuna göre incelenmiştir. Ulusal tez Merkezinden elde edilen lisansüstü tezler, detaylı arama bölümünde bilim dalı alanına “Sınıf Öğretmenliği”, izin durumuna “İzinli”, yıl bölümüne “2017-2021” yılları seçilerek tarama yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 378 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Tezlerin tamamı analize dâhil edilmiştir. Veri analiz yöntemi olarak “Tez İnceleme Formu” kullanılmıştır. Araştırma dâhilinde ulaşılan dokümanlar, içerik analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda en fazla tez üretilen dönemin 2019 yılı olduğu ve en fazla “İlkokul” anahtar kelimesinin kullanıldığı, en fazla nitel araştırma yönteminin seçildiği, veri toplama araçlarından en fazla “ölçek” kullanıldığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sınıf Öğretmenliği, Doküman Analizi, Lisansüstü Tez, Araştırma Yönelimleri, İçerik Analizi.

²⁶¹ Öğretmen, MEB, Yalçın Çelebi Anaokulu, Ordu, ozlem.kurnaz@hotmail.com

²⁶² Öğretmen, MEB, Cumhuriyet Ortaokulu, Ordu, tuna8552@hotmail.com

DIRECTIONS OF THESIS PREPARED BETWEEN 2017-2021 IN THE FIELD OF CLASS TEACHER

ABSTRACT

Education is an ongoing process that has been evolving since the dawn of humanity, with interactions across various fields shaping its current form. The primary aim of education is to enable students to become beneficial and contributory members of society. Every study contributes significantly to the existing pool of knowledge. Postgraduate studies can be seen as an investment in the future of education and are expected to be productive. Hence, it's important to examine current topics and trends in education. Through such examinations, it becomes easier to guide future research efforts. Among university disciplines, elementary education stands as one of the oldest branches of science. It's also important for individuals pursuing postgraduate education to determine the demographic characteristics of past studies. In this field, there are thousands of studies already conducted. This study aims to contribute significantly to future research by analyzing the trends of recently prepared theses. It can be said that many researchers utilize document analysis methods, conduct content analysis, and examine the content of theses, including those at the master's and doctoral levels. It's noted that each research outcome exhibits similarities; theses often employ quantitative and survey methods, primarily utilizing surveys and scales as data collection tools. This research aims to contribute to the literature through examinations of theses in terms of elements such as language of publication, page count, place of publication, institution of authorship, number of references, and keywords. The objective of this study is to determine the orientations of theses written in the field of elementary education between 2017 and 2021 in terms of content and themes. Document analysis, a qualitative research method, was employed in this study. Documents obtained through the National Thesis Center were examined based on predetermined criteria. Postgraduate theses were obtained from the National Thesis Center using the criteria "Elementary Education" under the field of science, "Approved" under the permission status, and selecting the years "2017-2021" in the year section. A total of 378 postgraduate theses were analyzed, and all theses were included in the analysis. The "Thesis Review Form" was used as the data analysis method. Documents obtained during the research were analyzed using content analysis techniques. The analysis revealed that the period with the highest number of theses produced was 2019, and the most frequently used keyword was "Primary School." Additionally, it was found that the most commonly chosen research method was qualitative, and the most used data collection tool was "scale."

Keywords: Classroom Teaching, Document Analysis, Graduate Thesis, Research Directions, Content Analysis.

GİRİŞ

Eğitimi, ilk insandan başlayarak hala daha devam etmekte olan bir süreçtir. Farklı alanlarla etkileşimi olan ve bundan etkilenen eğitim süreci, bugünkü şeklini almıştır. Dünya ve insan var olduğu sürece dönüşüm ve etkileşim devam edecektir (Ayas, 2013).

Eğitimin temel hedefi yetişmekte olan öğrencilerin topluma faydalı ve katkı sağlayan bireyler olmalarına olanak sağlamaktır. Eğitimin birinci kademesinde bu hedefin gerçekteşmesi önemlilik arz etmektedir (Brophy, 1988; Senemoğlu, 1992; Varış, 1988' den aktaran Sadık, 2002). Öğretim programının tasarımı kadar uygulayıcısı da önemlidir. Okullarda uygulanan eğitimin en önemli paydaşı sınıf öğretmenleridir (Akpınar, Kazu ve Erdamar, 2018).

Öğrencinin okulla olumlu bağlanma kurmasına yardımcı olan, iyi bir rol model olarak okul yaşamını destekleyen, ileri dönem akademik yaşantı için temel beceri ve yeteneklerin kazandırılmasında önemli rolü olan sınıf öğretmenleridir (Gürkan, 1993: 3'den aktaran Aydın, şahin ve Topal, 2008). Öğretmene biçilen bu rolün kapsamı ele alındığında, sorumlulukları artmakta ve çocuklara her yönden yetebilecek düzeyde donanıma sahip olmaları gerektiği görülmektedir (Senemoğlu, 1992: 143'den aktaran Aydın vd., 2008). Eğitim serüveni devam eden bir sistem olması nedeniyle, öğretmenler için de lisansüstü eğitim önemli hale gelmektedir. Bu nedenlerden dolayı lisans ve lisansüstü akademik çalışmalar, öğretmenin eğitimi açısından önemli hale gelmektedir (şahin, 2019).

Üniversiteler sadece bilgi üretim merkezleri değildir. Aynı zamanda bilgi paylaşım ve yeni araştırmalara olanak sağlayan, çalışma ortamı sunan ve destekleyen öğrenme merkezleridir (Karadağ, 2009). Toplumun ihtiyaç duyduğu bilim insanları da, lisans eğitimlerini tamamladıktan sonra ilgi duyulan enstitüler aracılığıyla eğitimlerini tamamlayarak yetişirler (Karaman ve Bakırcı, 2010).

Özenç ve zen'e (2018) göre lisansüstü eğitim programlarında öğrencilere kazandırılması düşünülen becerilerin yanı sıra akademik araştırmalar da yapılmaktadır. Her alışma sonucunun mevcut bilgi havuzuna önemli katkıları olmaktadır. Lisansüstü çalışmaların verimli olması ve eğitim açısından geleceğe yönelik bir yatırım olarak görülebilir. Bu sebeplerle güncel konular ve eğitimin eğilimleri incelenmelidir. Bu incelemeler işığında, daha sonraki yıllarda yapılacak çalışmalara yön vermek kolaylaşacaktır.

Lisansüstü çalışmaların nitelikli, katkı sağlayıcı ve özgün olması önemlidir. Bunun yanı sıra araştırmacıların ilgi duydukları alan ve konuların belirlenmesi, diğer araştırmacılara fikir oluştırmada yardımcı olabilecektir (İşçi, 2013).

Üniversitelerde sınıf ğretmenliği en köklü bilim dalıdır. Lisansüstü eğitimi alan kişiler için geçmiş yıllarda yapılan çalışmaların demografik özelliklerin belirlenmesi de önemli bir husustur. Bu alanda hazırlanmış binlerce araştırma bulunmaktadır. Bu alışma ile yakın geçmişte hazırlanmış tezlerin eğilimleri incelenerek, gelecekte yapılacak araştırmalara önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde iki ge üzerinde durulmuştur. Biri sınıf ğretmenliği diğerisi ise doküman inceleme yöntemidir. Kuramsal ereve belirlenerek açıklamalar yapılmıştır.

Sınıf Öğretmenliği

Toplumun inşası öğretmenin nitelik ve becerileriyle doğru orantılıdır. Kendini yenileyen ve geliştiren öğretmen eğitimin standartlarını da yükselterek gelişmesine katkı sağlayacaktır (Adıgüzel, 2008).

Toplum olarak öğretmene bakış açısı “her şeyi bilen kişi” olarak olumludur. Eğitim fakültelerinde uygulanan programlar da eğitime yön verecek iyi bir öğretmen yetiştirmeyi hedeflemektedir (Üstüner, 2004). Toplumsal yenilenmeyi sağlayacak öğretmenler gibi eğitim programları da gelişir ve güncellenir (Adıgüzel, 2008). Öğretmen yetiştirme kurumlarında birçok alan olmasına karşın bunlardan en köklü olanı sınıf öğretmenliğidir. Eğitim öğretim sürecinde, bireye sahip olması gereken becerileri kazandırmasına yardımcı olan sınıf öğretmenleridir.

“Sınıf öğretmenlerinin günümüzün hızla gelişen ve yenileşen özelliklerine uygun olarak yetiştirilmesi, geleceğe yön verecek olan yeni kuşakların nitelikli olarak yetişmeleri açısından büyük önem taşımaktadır” (Aydın, Şahin ve Topal, 2008). Sınıf öğretmenin eğitim sürecinde olumlu yaşantıları, kendinden sonraki nesle olumlu etkiler bırakacaktır. Bu sorumluluktan hareketle eğitim fakülteleri programlarını daima güncel tutmalı ve gelişimini sürdürmelidir.

İlgili Araştırmalar

Karadağ (2009), durum çalışması modeliyle, Türkiye’de eğitim bilimleri alanında 2003-2007 yılları arasında yazılmış doktora tezlerini incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, tezlerin tutum ve başarı konularına yoğunlaştığı nitelik açısından yeterli bulunamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tavşancıl (2010), Türkiye’de devlet üniversiteleri bünyelerindeki eğitim bilimi enstitülerinde 2000-2008 yılları arasında yazılmış yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemiştir. İnceleme Formu ile yapılan çözümlenmeler sonucunda, tezlerin çoğunlukla nitel ve nicel modelde, çoğunlukla kullanılan tekniklerin t testi, ANOVA ve korelasyon teknikleri ile hazırlanmış olduğu görülmüştür.

Bağcı (2012), metodolojik değerlendirme çalışması olarak tasarladığı çalışmasında, bilim dalı ve anabilim dalı sınıf öğretmenliği tezlerini incelemeye almıştır. Epistemolojik durum analiziyle verileri toplamıştır. Araştırma sonucunda istatistiksel analizde en çok t testi, betimsel istatistiksel ve ANOVA tekniklerinin kullanıldığı, çalışma örneklem gruplarının öğretmen ve öğrencilerin oluşturduğu, metot olarak tarama araştırmalarının sayıca fazla olduğu görülmüştür.

Tatlı ve Adıgüzel (2012), 2000-2010 yılları arasında, Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim hakkında yazılan lisansüstü tezleri inceleme almıştır. Belgesel tarama yöntemiyle veriler toplanmış, betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma neticesinde, en fazla doküman incelemenin kullanıldığı, yüksek lisans seviyesindeki tezlerin oranının fazla olduğu ve ilköğretim alanında hazırlanmış tezlerin yoğun olduğu görülmüştür.

Şahin, Calp, Bulut ve Kuşdemir (2013), 2005-2010 yıllarını kapsayan lisansüstü tezleri tarama modelinde tasarmış, verileri doküman inceleme yöntemiyle elde etmiştir. Tezlerin çoğunlukla tarama modelinde olduğu ve en fazla ölçek ve anket çalışmalarının gerçekleştirildiği sonucuna ulaşmıştır.

Akpınar, Kazu ve Erdamar (2018), 2006- 2016 yılları arasında hazırlanmış, sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarını kapsayan doktora tezlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda en fazla karma desen araştırmaların olduğu ve veri toplama aracı olarak ölçek ve formların yoğun olduğu görülmüştür.

Özenç ve Özenç (2018), 2002-2018 yılları arasında hazırlanmış lisansüstü tezleri, doküman inceleme yöntemiyle incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, tarama modelinin çoğunlukta olduğu, en az işlenen konunun ilk okuma ve yazma, en fazla işlenen konunun Türkçe öğretimi olduğu görülmüştür.

Şahin (2019), 2008-2018 yılları arasında Türkiye’de sınıf öğretmenliği alanında yazılmış lisansüstü tezleri incelemiştir. Sonuçlara göre, en fazla nicel araştırma yöntemi ve tarama modelinin tercih edildiği, yapılan çalışmaların çoğunluğunda çalışma gruplarının öğretmen ve öğrenciler tarafından oluşturulduğu ve veri toplama aracı olarak da anketin kullanıldığı belirlenmiştir.

Literatür Özeti

Yukarıda belirtilen çalışmalar için şunlar söylenebilir; birçok araştırmacının doküman inceleme yöntemini kullandığı, içerik analizi ile çözümlene yapıldığı, araştırmaların içeriğinin yüksek lisans, doktora ve her ikisinin de içinde olduğu tezlerinin oluşturduğu söylenebilir. Her araştırma sonucunun birbiriyle benzerlik gösterdiği, yazılan tezlerde sıkça nicel ve tarama yönteminin, veri toplama yöntemi olarak da çoğunlukla anket ve ölçeklerin kullanıldığı söylenebilir.

Bu araştırmada diğer araştırmalardan farklı olarak tezlerin yayın dili, sayfa sayısı, yayın yeri, yazıldığı enstitü, kaynakça sayısı, anahtar kelime gibi ögeler bakımından yapılan incelemelerle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, veri toplama araçları, veri toplama aracı, verilerin toplama süreci, verilerin analizi hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme yöntemiyle hazırlanmıştır. Nicel ve nitel araştırmalar farklı durumlarda kullanılan yöntemlerdir. Nitel araştırmalar genellikle sonuca varılamayan, geleneksel yöntem araştırmalarında tercih edilmektedir. Fakat nicel ve nitel araştırma yöntemlerini kıyaslama yapmanın doğru olduğu söylenemez. Önemli olan çalışmanın alanına hizmet edeceği uygun yöntemi belirlemektir. Nitel araştırmalarda genellikle gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 189). Bu araştırma için de en uygun yöntemin doküman inceleme olduğu söylenebilir.

Doküman inceleme, yazılı bulunan kaynakların, araştırma konu ve durumlarının veri oluşturması için çözümlenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 189). “Doküman incelemesi, bazı olguların belirli bir zamandaki durumu veya belirli bir zaman periyodundaki gelişimi ile ilgilidir. Bu haliyle elde edilen bilgiyi yazınsal alana kazandırmasıyla önemli bir amaca hizmet eder” (Best ve Kahn, 2006’dan aktaran Keskin 20014). Bu yönde araştırma adına toplanan veriler içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2016: 194-201), doküman incelemesinde kullanılan aşamaları sırasıyla şöyle ifade etmiştir:

Dokümanlara ulaşma: Yöntemin ilk adımı doküman incelemedir. Araştırmacının kendisine

yöneltmesi gereken birtakım sorular bulunmaktadır. Dokümanın türü ne olmalıdır? Dokümanlara nasıl ulaşılmalıdır? Sorular aracılığıyla veri kaynağına ulaşılarak ilk adım tamamlanır. Bu araştırmada elde edilen veriler belirli kriterlere göre sorgulama yapılarak çalışmaya dahil edilmiştir.

Özgünlüğü kontrol etme: Araştırmacının bir diğer görevi, ulaştığı verilerin özgünlüğünü kontrol etmektir. Özgünlük araştırmanın güvenilirliğini doğrudan etkilemektedir. Bu araştırmada elde edilen tezler özgünlük kontrolünden geçirilerek diğer çalışmalardan ayırt edilmiştir.

Dokümanları anlama: Araştırmacı tarafından kaynakların ölçütlere göre verilerin çözümlenme sürecidir. Kaynakların doğru algılanması, araştırma amacının doğru ifade edilmesi açıışından önemlidir. Bu bölümde demografik ölçütler belirlenerek, veriler yorumlanmıştır.

Veriyi analiz etme: En önemli basamaklardan biri elde edilen verilerin analiz etme sürecidir. Bu aşamada yapılan çalışma elde edilecek bulgulara dolayısıyla araştırmanın sonucuna etki etmektedir. Bu araştırmada belirlenen kriterlere göre içerik analizi yapılmış ve ulaşılan tezler kategorilere ayrılmış ve sonucu hakkında çıkarımlarda bulunulmuştur.

Veriyi kullanma: Araştırmanın son ve en önemli bölümünde, veriler titizlikle düzenlenmeli, atıf kaynakları belirtilmeli, kaynaklara ve kişilere özenle çalışma etiğine uygun bir şekilde araştırmasında yer vermelidir. Araştırmanın bu bölümünde çıkarımlar literatürle ilişkilendirilerek araştırmacıya özgü açıklamalar yapılmıştır.

Araştırma içinde yukarıda belirtilen tüm basamaklar titizlikle uygulanmıştır. Bir diğer basamağa geçmek için önceki basamağın tamamlanması beklenmiştir. Böylelikle hata yapma oranı en aza indirgenmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırma YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde (URL-1, 2022) yer alan ve tam metin olarak ulaşılabilen sınıf öğretmenliği bilim dalında hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerinden oluşmaktadır. Araştırma 2017- 2021 yıllarıyla sınırlandırılmıştır. Tümer, (2014)'e göre belirlenen kriterlerde tüm tezlere ulaşılamayacağı için arama kriterlerine izinli olanlar dâhil edilmiştir. Bu açıdan erişilemeyen tezlerin çalışma grubuna dahil edilememesi önemli bir kısıtlılıktır.

Bu çalışmada sınıf öğretmenliği bilim dalında hazırlanmış 2017 yılındaki ilk çalışma ile 2021 yılındaki son çalışmaya kadar tüm tezler incelenerek, çalışmaların yönelimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında 51 farklı üniversitede yazılmış 67 doktora ve 311 yüksek lisans tezi incelenerek yönelimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ulusal Tez Merkezi'nin detaylı arama bölümünden tezlere ulaşılmıştır. Detaylı arama sınıflandırmalarında "Bilim Dalı" alanında "Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı", İzin durumu "izinli", yıl bölümüne ise "2017-2021" yılları seçilerek bilgilere ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme modellerinden ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi için, önceden belirlenen ölçütleri kapsayan bütün durumlar çalışma kapsamına dahil edilebileceği söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma için belirlenen kriterler, araştırmacı tarafından tasarlanabilir ya da var olan ölçütler kullanılabilir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama aracı tanıtılarak, veri toplama süreci ve veri analizi hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmacı tarafından ölçütler çerçevesinde “Veri Toplama Formu” ile veriler toplanmıştır. Araştırmada kullanılan “Tez Sınıflama Formu”, Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) tarafından geliştirilen “Makale Sınıflama Formu” baz alınarak araştırma içeriği bağlamında araştırmacı tarafından yeniden düzenlenerek kullanılmıştır.

Bu çalışmada faydalanılan tez sınıflama formu; tezin künyesi, yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri başlıkları altında beş aşamadan oluşturulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada incelenen doktora ve yüksek lisans tezleri 03.12.2022 Cumartesi günü saat 18.00’da başlanarak iki günde Ulusal Tez Merkezi’nden indirilmiştir. İndirilen dosyalar kodlanarak arşivlenmiştir. İndirme işlemi tamamlandıktan sonra “Tez Sınıflama Formu” kullanılarak tezlerin analiz aşamasına geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Temel araştırma tekniği olan içerik analizi, farklı alanlardaki araştırmalarda yöneltilen sorulara cevap arama işlemidir. Ayrıca metne dair objektif ve sistemli bilgi sunmayı hedefleyen bir araştırma yöntemidir (Koçak ve Arun, 2006). İçerik analizi, verilerde yer alan yönelimleri ve durumları irdeleme açısından da fazlaca yararlı bir tekniktir. Basit kelime sayımının ötesinde bir işlemdir. Bu yöntemi kullanılabilir ve anlamlı olması, verilerin kodlanmasına ve bölümlenmesine güvenmesidir (Stemler, 2001). Öte yandan araştırmanın dayandığı kayıtlı bilgiler bu yöntemin dezavantajlarından biridir (Sert, 2010).

Araştırmanın analizinin ilk aşamasında, Ulusal Tez Merkezi’nden indirilen tezlere kodlar verilmiştir. İkinci uygulama basamağı olarak da sınıflandırma başlıklarına uygun olarak tezler tek tek incelenmiştir. Elde edilen bilgiler excel formatına dönüştürülmüştür. Ulaşılmaması beklenen durumlar haricinde yeni bir bilgi elde edildiğinde o alana (bölüme, başlığa) yönelik eklemeler yapılmıştır. Kodların tekrarlama durumlarının kontrolü için bu işlem yapılmıştır. Tüm veriler çözümlendikten sonra, başlıklar (bölümler) ve kodlar gözden geçirilmiş ve çalışmanın inceleme evresi tamamlanmıştır. Yapılan hesaplar sonucu, kodların sıklık derecesi bulunmuştur. Excel formatında veriler düzenlenerek, tablo haline getirilmiş ve bulgular bölümünde değerlendirme yapılmıştır.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Çalışma dahilinde incelenen tezlerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo.1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Tezin Yazarının Cinsiyetine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans(f)	Yüzde(%)
Bilinmeyen	9	2,38
Erkek	133	35,18
Kadın	236	62,43
Toplam	378	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi 236 tezin yazarı kadın, 133 tezin yazarı erkektir. 9 tezin yazarının cinsiyeti belirlenememiştir.

Tez çalışmalarının gerçekleştirildiği üniversiteler Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. Tezin Yapıldığı Üniversiteye Göre Dağılımı

Üniversite Adı	Frekans(f)	Yüzde (%)
Marmara Üniversitesi	62	24,43
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	24	6,34
Yıldız Teknik Üniversitesi	24	6,34
İstanbul Aydın Üniversitesi	17	4,49
Kocaeli Üniversitesi	17	4,49
Gazi Üniversitesi	16	4,23
Dokuz Eylül Üniversitesi	15	3,96
Anadolu Üniversitesi	14	3,70
Sakarya Üniversitesi	14	3,70
Celal Bayar Üniversitesi	13	3,43
Ömer Halisdemir Üniversitesi	11	2,91
Binali Yıldırım Üniversitesi	10	2,64
Ege Üniversitesi	10	2,64
İstanbul Üniversitesi	10	2,64
Afyon Kocatepe Üniversitesi	9	2,38
Sıtkı Koçman Üniversitesi	9	2,38
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	8	2,11

Dumlupınar Üniversitesi	6	1,58
İnönü Üniversitesi	6	1,58
Kastamonu Üniversitesi	5	1,32
Kırıkkale Üniversitesi	5	1,32
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	5	1,32
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	4	1,05
Aksaray Üniversitesi	4	1,05
Mersin Üniversitesi	4	1,05
Onsekiz Mart Üniversitesi	4	1,05
Ordu Üniversitesi	4	1,05
Pamukkale Üniversitesi	4	1,05
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	4	1,05
Trabzon Üniversitesi	4	1,05
Adnan Menderes Üniversitesi	3	0,79
Bayburt Üniversitesi	3	0,79
Fırat Üniversitesi	3	0,79
Giresun Üniversitesi	3	0,79
Osmangazi Üniversitesi	3	0,79
Uludağ Üniversitesi	3	0,79
Bartın Üniversitesi	2	0,52
Dicle Üniversitesi	2	0,52
Erzincan Üniversitesi	2	0,52
Karadeniz Teknik Üniversitesi	2	0,52
Trakya Üniversitesi	2	0,52
Ahi Evran Üniversitesi	1	0,26
Atatürk Üniversitesi	1	0,26
Bülent Ecevit Üniversitesi	1	0,26
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	1	0,26
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	0,26
Hacettepe Üniversitesi	1	0,26

Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	0,26
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	1	0,26
Niğde Üniversitesi	1	0,26
Uşak Üniversitesi	1	0,26
Toplam	378	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere incelenen tezlerin 62’si Marmara Üniversitesi’nde, 24’ü Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi’nde, 24’ü Yıldız Teknik Üniversitesi’nde, 17’si İstanbul Aydın Üniversitesi ve 17’si Kocaeli Üniversitesi’ne aittir. Listede bulunan diğer üniversitelerin tez yazılma sayısı 16 ve altında olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmenliği bilim dalında en fazla tez üreten üniversitelerin Marmara Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Tezin Yayın Yerine Göre Dağılımı

Yayın Yeri	Frekans(f)	Yüzde(%)
İstanbul	113	29,89
İzmir	25	6,61
Burdur	24	6,34
Ankara	17	4,49
Eskişehir	17	4,49
Kocaeli	17	4,49
Niğde	14	3,70
Sakarya	14	3,70
Manisa	13	3,43
Erzincan	12	3,17
Afyonkarahisar	9	2,38
Muğla	9	2,38
Bolu	8	2,11
Kütahya	6	1,58
Malatya	6	1,58
Trabzon	6	1,58
Kastamonu	5	1,32

Kırıkkale	5	1,32
Samsun	5	1,32
Ağrı	4	1,05
Çanakkale	4	1,05
Denizli	4	1,05
Mersin	4	1,05
Ordu	4	1,05
Rize	4	1,05
Aydın	3	0,79
Bayburt	3	0,79
Bursa	3	0,79
Elazığ	3	0,79
Giresun	3	0,79
Aksaray	2	0,52
Bartın	2	0,52
Diyarbakır	2	0,52
Edirne	2	0,52
Erzurum	1	0,26
Kırşehir	1	0,26
Konya	1	0,26
Tokat	1	0,26
Uşak	1	0,26
Zonguldak	1	0,26
Toplam	378	100

Tablo 3' e göre tezlerin 113'ü İstanbul, 25'i İzmir, 24'ü Burdur, 17'si Ankara, 17'si Eskişehir, 17'si Kocaeli'nde yazılmış olduğu tespit edildi. Listede bulunan diğer illerin tez yayın sayıları 16 ve altında olduğu görüldü. En fazla tez yayınlayan illerin İstanbul, İzmir ve Burdur olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Tezde Kullanılan Yayın Diline Göre Dağılımı

Yayın Dili	Frekans(f)	Yüzde (%)
------------	------------	-----------

Türkçe	377	99,74
İngilizce	1	0,26
Toplam	378	100

İncelenen tezlerin yayın diline göre 377 Türkçe ve 1 İngilizce olduğu görüldü. En çok tercih edilen yayın dilinin Türkçe olduğu tespit edildi.

Tablo 5. Tezin Yayın Yılına Göre Dağılımı

Yayın Yılı	Frekans(f)	Yüzde (%)
2019	142	37,56
2017	76	20,10
2018	57	15,07
2020	52	13,75
2021	51	13,49
Toplam	378	100

Tezlerin yayın yılları incelendiğinde 2017 yılında 76, 2018 yılında 57, 2019 yılında 142, 2020 yılında 52 ve 2021 yılında 51 tez üretildiği tespit edildi. Bulgulara göre en fazla tez yapılan yılın 2019 olduğu görüldü.

Tablo 6. Tezin Sayfa Sayısına Göre Dağılımı

Sayfa Sayısı	Frekans(f)	Yüzde (%)
101-150	152	40,21
151-200	87	23,01
51-100	66	17,46
251 ve üzeri	39	10,31
201-250	34	8,99
Toplam	378	100

Tezlerin sayfa sayıları incelendiğinde 51-100 aralığında 66, 101-150 sayfa aralığında 152, 151-200 aralığında 87, 201-250 aralığında 34, 251 ve üzeri aralıkta 39 tez yazıldığı tespit edildi. Bu tabloya göre en fazla 101-150 sayfa aralığında tez yazıldığı görüldü.

Tablo 7. Tezin Türüne Göre Dağılımı

Tezin Türü	Frekans(f)	Yüzde(%)
Yüksek Lisans	311	82,27
Doktora	67	17,73
Toplam	378	100

Tezlerin türleri incelendiğinde 311 yüksek lisans, 67 doktora tezinin yapıldığı görüldü. Araştırma bulgularına göre en fazla yüksek lisans tezinin yapıldığı söylenebilir.

Tablo 8. Tezin Yapıldığı Enstitüye Göre Dağılımı

Enstitü Adı	Frekans(f)	Yüzde(%)
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	244	64,55
Sosyal Bilimler Enstitüsü	134	35,45
Toplam	378	100

Tezlerin yapıldığı enstitüye göre 244 eğitim bilimleri enstitüsü, 134 sosyal bilimler enstitüsünün olduğu görüldü. En fazla tez üreten eğitim bilimleri enstitüsü olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Tez Danışmanının Unvanına Göre Dağılımı

Enstitü Adı	Frekans(f)	Yüzde (%)
Doç. Dr.	158	41,79
Dr. Öğretim Üyesi	105	27,77
Prof. Dr.	86	22,75
İki Danışmanlı Tez	29	7,67
Toplam	378	100

İncelenen tezlerde danışman unvanlarının 158 Doç. Dr., 105 Dr. Öğretim Üyesi, 86 Prof. Dr., 29 iki danışmanlı olduğu tespit edildi. Bu tabloya göre en fazla Doç. Dr. unvanının olduğu görüldü.

Tablo 10. Tezde Kullanılan Toplam Kaynakça Sayısına Göre Dağılımı

Kaynakça Sayısı	Frekans(f)	Yüzde(%)
-----------------	------------	----------

101-150	149	39,41
51-100	92	24,33
151-200	64	16,93
201 ve Üzeri	59	15,60
1-50	14	3,70
Toplam	378	100

Tezlerde kullanılan toplam kaynakça sayıları 1-50 aralığında 14, 51-100 aralığında 92, 101-150 aralığında 149, 151-200 aralığında 64, 201 ve üzeri aralığında 59 olduğu tespit edildi. Tabloya göre en fazla kaynakça aralığının 101-150 olduğu görüldü.

Tablo 11. Tezlerde Kullanılan Yerli/Yabancı Kaynakça Sayısına Göre

Yerli Kaynakça Sayısı	Frekans(f)	Yüzde(%)
51-100	154	40,74
101-150	117	30,95
1-50	74	19,57
201 ve üzeri	59	15,60
151-200	33	8,73
Toplam	378	100

Yabancı Kaynakça Sayısı	Frekans(f)	Yüzde(%)
1-50	225	59,52
51-100	115	30,42
101-150	32	8,46
Hiç Kullanılmamış	4	1,05
151-200	2	0,52
Toplam	378	100

Tezlerin yerli kaynakça sayıları incelendiğinde, 1-50 aralığında 74, 51-100 aralığında 154, 101-150 aralığında 117, 151-200 aralığında 33, 201 ve üzeri aralıkta 59 olduğu tespit edildi. En fazla yerli kaynakça aralığının 51-100 olduğu söylenebilir.

Tezlerin yabancı kaynakça sayıları incelendiğinde, 1-50 aralığında 225, 51-100 aralığında 115, 101- 150 aralığında 32, 151-200 aralığında 2 ve hiç kullanılmamış 4 tez tespit edildi. En fazla yabancı kaynakça aralığının 1-50 olduğu söylenebilir.

Tablo 12. Tezlerde Kullanılan Anahtar Kelimelere Göre Dağılımı

Anahtar Kelime	Frekans(f)	Yüzde (%)
İlkokul	49	14,49
Değer	39	11,53
Tutum	34	10,04
Sınıf Öğretmenleri	30	8,87
Eğitim	25	7,39
Öğrenme	24	7,10
Okuma	23	6,80
Hayat Bilgisi	21	6,21
Sosyal Bilgiler	21	6,21
Matematik	19	5,62
Okuduğunu Anlama	15	4,43
Öğretmen Adayı	14	4,14
Akademik Başarı	12	3,55
Belirtilmemiş	12	3,55
Diğer (10 ve altında tekrar eden)	171	-
Toplam	378	100

Araştırma bulgularına göre tezlerde kullanılan anahtar kelimelerden “İlkokul” 49, “Değer” 39, “Tutum” 34, “Sınıf Öğretmenleri” 30, “Eğitim” 25, “Öğrenme” 24, “Okuma” 23, “Hayat Bilgisi” 21, “Sosyal Bilgiler” 21, “Matematik” 19, “Okuduğunu Anlama” 15, “Öğretmen Adayı” 14, “Akademik Başarı” 12, belirtilmemiş 12 ve diğer (10 ve altında tekrar eden) 171 olduğu görüldü. Yapılan tezlerin anahtar kelimelerinden en çok kullanılanın “İlkokul”, “Değer” ve “Tutum” olduğu söylenebilir.

Tablo 13. Tezde Kullanılan Yönteme/Modele Göre Dağılımı

Yöntem Adı	Frekans(f)	Yüzde(%)
Nitel	204	53,96

Nicel	96	25,39
Karma	78	20,63
Toplam	378	100

Model Adı	Frekans(f)	Yüzde(%)
Tarama Modeli	105	27,77
Deneysel Desen	81	21,42
İlişkisel Tarama Modeli	56	14,81
Durum Çalışması	41	10,84
Eylem Araştırması	26	6,87
Doküman Araştırma	23	6,08
Sıralı Desen	9	2,38
Fenomenoloji	8	2,11
Paralel Desen	7	1,82
İç İçe Desen	5	1,32
Etnografi Modeli	4	1,05
Açımlayıcı Sıralı Desen	3	0,79
Gömülü Desen	3	0,79
Çeşitleme Deseni	2	0,52
Fenemonoloji	2	0,52
Betimsel Tarama Modeli	1	0,26
İçerik Analizi	1	0,26
Paralel Model	1	0,26
Toplam	378	100

Tezlerde kullanılan yöntem incelendiğinde, nitel 204, nicel 96 ve karma 78 araştırma yöntemi tespit edildi. En fazla kullanılan yöntemin nitel olduğunu söylemek mümkündür.

Tezlerde kullanılan model ve desenler incelendiğinde tarama modelinin 105, deneysel desenin 81, ilişkisel tarama modelinin 56, durum çalışmasının 41, Eylem çalışmasının 26, doküman

araştırmanın 23, diğer model ve desenlerin 9 ve altında olduğu tespit edildi. En fazla kullanılan tarama modeli, deneysel desen ve ilişkisel tarama modeli olduğu söylenebilir.

Tablo 14. Tezlerin Örneklemine/Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

Örneklem	Frekans(f)	Yüzde(%)
Öğrenci	198	52,38
Öğretmen	86	22,75
Diğer Bireyler	37	9,78
Kaynaklar	37	9,78
Öğretmen ve Öğrenci	20	5,29
Toplam	378	100

Çalışma Grubu	Frekans(f)	Yüzde(%)
1-50	175	46,29
251 ve üzeri	101	26,71
51-100	55	14,55
101-150	18	4,76
201-250	17	4,49
151-200	12	3,17
Toplam	378	100

Tezlerin örneklem grupları incelendiğinde öğrenci 198, öğretmen 86, diğer bireyler (veli, yönetici vs.) 37, kaynaklar 37, öğretmen ve öğrencilerin 20 olduğu görüldü. En çok tercih edilen örneklem grubunun öğrenci olduğu söylenebilir.

Tezlerin çalışma grubu sayıları incelendiğinde, 1-50 aralığında 175, 51-100 aralığında 55, 101-150 aralığında 18, 151-200 aralığında 12, 201-250 aralığında 17, 251 ve üzeri 101 olduğu tespit edildi. Bulgulara göre en fazla çalışma grubu aralığının 1-50 olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 15. Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Aracı	Frekans(f)	Yüzde(%)
Ölçek	121	32,01

Görüşme	48	12,69
Anket	38	10,05
Değerlendirme Formu	26	6,87
Başarı Testi	24	6,34
Algı/İlgi/Tutum/Yetenek/Kişilik vb.Test	21	5,55
Dokümanlar	21	5,55
Ders Planları Ve Öğrenme Materyalleri	18	4,76
Kişisel Bilgi Formu	15	3,96
Gözlem	8	2,11
Okuduğunu Anlama Testi	8	2,11
Açık Uçlu Sorular	7	1,85
Envanter	7	1,85
Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)	6	1,58
Günlük	5	1,32
Diğer (10'dan az tekrar eden veri toplama aracı sayısı)	3	0,79
Belirtilmemiş	2	0,52
Bilimsel Süreç Becerileri Testi	1	0,26
Toplam	378	100

Tablo 15'e göre tezlerin veri toplama araçlarının dağılımı, 121 ölçek, 48 görüşme, 38 anket, 26 değerlendirme formu, 24 başarı testi, 21 algı/ilgi/tutum/yetenek/kişilik vb. testler 21, dokümanlar 21, ders planları ve öğrenme materyalleri 18, kişisel bilgi formu 15 ve diğer araçların 8 ve altında olduğu tespit edildi. Veri toplama araçlarından en fazla tercih edilenlerin ölçek, görüşme ve anket olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bu bölümünde Ulusal Tez Merkezi'nden elde edilen ve erişilen 2017-2021 yılları arasında yazılmış sınıf öğretmenliği bilim dalı tezlerine ait bulgular literatüre uygun olarak tartışılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre tezlerin çoğunluğunun yazarının cinsiyeti kadındır. Kadın yazarların bu alanda daha aktif olduklarını söylemek mümkündür. Akpunar, Kazu ve Erdamar (2018), çalışmalarında kadın araştırmacıların erkek araştırmacılardan çoğunlukta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bir diğerk bulguya göre en fazla tez üreten ilk üç üniversitenin, Marmara Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Yıldız teknik Üniversitesi olduğu tespit edildi. En fazla tez üreten üniversitelerin devlet üniversiteleri olduğu söylenebilir. Akpunar, Kazu ve Erdamar (2018), çalışmalarında sınıf öğretmenliği ile ilgili en çok doktora çalışmasının Gazi Üniversitesi'nde yazıldığı sonucuna varmışlardır. Tezlerin yayın yerlerine bakıldığında en fazla tez üreten ilk üç ilin İstanbul, İzmir ve Burdur olduğu sonucuna varılmıştır.

İncelenen tezlerden yayın dillerine bakıldığında en fazla Türkçe tez yazıldığı görülmüştür. Bunun nedeni Türkiye'de anadilin Türkçe olduğu söylenebilir. En fazla tez yayınlanan yılın 2019 olduğu, en az tez yayınlanan yılın ise 2021 olduğu sonucuna varılmıştır. Özenç ve Özenç (2013) sınıf öğretmenleriyle ilgili 2010-2011 yılında yayınlanan tezlerin araştırılmasında en çok tezin 2010 yılında yapıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulgularından bir diğeri ise tez sayfa sayısının en fazla 101-150 aralığında, en az ise 201-250 aralığında olmasıdır. Tezlerin türlerine bakıldığında en fazla yüksek lisans tezinin en az ise doktora tezinin olduğu görülmüştür. Özenç ve Özenç (2013) sınıf öğretmenleriyle ilgili olarak 2010-2011 yılında yapılan tezlerin araştırılmasında yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden daha fazla olduğu sonucuna varmıştır. İncelenen tezlerin sayfa aralığının az olmasının nedeni, doktora tezlerinin sayfa aralığının 250 ve üstü olması ve aynı zamanda yayınlanan doktora tezlerin sayısının azınlıkta olması olabilir.

Araştırma bulgularına göre eğitim bilimleri enstitülerinde yapılan tezler sosyal bilimler enstitüsünde yapılan tezlere göre sayı olarak fazla olduğu bulunmuştur. Bunun sebebi eğitim bilimlerinde sınıf öğretmenliği bilim dalına olan ilginin artması varsayılabilir.

İncelenen tezlerin en az Dr. unvanı danışmanla yazıldığı görülmüştür. 158 tezin Doç. Unvanlı akademisyenle yapıldığı tespit edilmiştir. En az orana sahip olan 29 tezin de iki danışmanla yapıldığı görülmüştür.

Tezlerin kaynakça sayfaları incelendiğinde en fazla 101-150 aralığında olduğu, yerli kaynakçaların sayısının 51-100 aralığında ve yabancı kaynakçaların da 1-50 aralığında olduğu belirlenmiştir. Diğerk bir bulguysa en az kaynakça sayısının 1-50 aralığında, en az yerli kaynakça sayısının 151-200 aralığında ve en az yabancı kaynakça sayısının da 151-200 aralığında olduğu görülmüştür. Buradan hareketle Türkiye'de yapılan bilimsel araştırmalarda yabancı kaynak kullanımının yaygın olmadığı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğerk bulguysa "İlkokul" kelimesinin en fazla anahtar kelime olmasıdır. Bunun nedeninin tezlerin sınıf öğretmenliği bilim dalında hazırlandığı için olduğu söylenebilir. Ayrıca 171 anahtar kelimenin on ve altında tekrar ettiği görülmüştür. Öte yandan anahtar kelimesi belirtilmemiş 12 teze rastlanmıştır. Tez çalışmaları açısından bunun önemli bir eksiklik olduğu düşünülmektedir.

Tezlerin araştırma yöntemlerine bakıldığında nicel, nitel ve karma yöntemlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. En fazla seçilen yöntemin nitel yöntem olduğu sonucuna varılmıştır. 105 çalışmada tarama modeli seçilmiştir. Bağcı (2012), çalışmasında en çok tarama modelinin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

İncelenen tezlerdeki örneklem ve çalışma grupları değerlendirildiğine, en fazla öğrenci grubuyla çalışıldığını ve örneklem grubunun da 1-50 aralığında olduğu sonucuna varılmıştır. Özenç ve Özenç (2018), çalışmalarından çıkan neticeye göre yapılan tez çalışmalarında örneklem grubu olarak

en fazla öğrenciler ve öğretmenler olduğunu belirtmişlerdir. Ünal ve Arık (2016), elde ettiği veriler sonucunda tezlerin büyük kısmının öğretmenler ve öğrencilerle yapıldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerde en fazla kullanılan veri aracının ölçek olduğu görülmüştür. Küçükoğlu ve Ozan (2013), araştırmalarında inceledikleri tezlerde en fazla ölçek ya da anket veri toplama aracı olarak seçildiği sonucunu elde etmişlerdir. Akpınar, Kazu ve Erdamar (2018), araştırmalarında en çok veri toplama aracı olarak ölçek ve formların kullanıldığını savunmuşlardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre; tez yazarı cinsiyetinin kadın olarak fazla olması, lisans eğitimi sınıf öğretmenliği bilim dalı olarak seçen kadınların oranının erkeklerden fazla olması sonucuna ulaşmıştır. Tezlerin büyük çoğunluğunun köklü ve devlet üniversitelerinde yapıldığı sonucuna varılmıştır.

Tez yayın dilinin büyük kısmının Türkçe olması, Türkiye'nin resmi dilinin Türkçe olması sonucuna ulaşmıştır. 2017-2021 yılları arasında en fazla 2019 yılında tez yayınlanmıştır. Tezler en fazla 101-150, en az 201-250 sayfa aralığındadır. Tezlerin büyük çoğunluğunu yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır.

Tezler en çok eğitim bilimleri enstitüsünde ve en fazla Doç. Dr. unvanına sahip danışmanlarla yazılmıştır. İncelenen tezlerde toplam kaynakça sayısının 101-150 sayfa aralığında olduğu ve yabancı kaynakça kullanımının az olduğu sonucuna varılmıştır.

En fazla kullanılan anahtar kelimelerin sırasıyla "İlkokul", "Değer" ve "Tutum" olduğu sonucuna ulaşmıştır. İncelenen tezlerde en fazla nitel yöntemin ve en sık tarama modelinin seçildiği sonucuna varılmıştır.

Öneriler

Bu bölümde yapılan araştırma sonuçlarına göre birtakım önerilerde bulunulacaktır.

1- İncelenen tezlerde en fazla nitel yöntemin kullanıldığı, nicel ve karma yöntemlerin azınlıkta kaldığı görülmüştür. Bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda nicel ve karma yöntemlerin kullanımının sağlanması ve bu yöntemlere ilginin artırılması sağlanabilir.

2- En fazla kullanılan tarama modeli olması sebebiyle farklı modellerin kullanılması için çalışmalar yapılabilir. Araştırmacılar yöntem ve teknikler hakkında bilgilendirilebilir.

3- Araştırmalarda en fazla örneklem grubunu öğrencilerin oluşturduğu, araştırmacılar tarafından eğitimin diğer paydaşlarının da çalışmalara dahil edilmesi için teşvik edilebilir.

4- Araştırmalarda tez yazarlarının çoğunluğunun kadın olması sebebiyle, erkeklerin de bu alana ilgi duyması sağlanabilir ve teşvik edilebilir.

5- Doktora tezlerinin azınlık olması, yüksek lisans sonrası eğitimin devam etmediğinin göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yüksek lisans eğitimi tamamlayan öğrencilerin doktora eğitimi alması konusunda teşvik edilebilir.

6- Tezlerde kullanılan kaynakça sayılarının 101-150 sayfa aralığında olması, yabancı kaynakların kullanımının az olması sebebiyle kaynak sayısının artırılması için çalışmalar yapılabilir. Üniversiteler aracılığıyla dil eğitimi verilebilir.

İleride Yapılacak Çalışmalar İçin Öneriler

Güncel araştırmalar takip edilmeli ve sınıf öğretmenliği bilim dalındaki süreklilik devam ettirilmelidir. Araştırmalarda kullanılan anahtar kelimeler tezin içeriği hakkında fikir vermelidir ve yeterli sayıda kullanılmalıdır.

Yapılması düşünülen benzer çalışmalarda kaynakça için detaylı sınıflama yapılabilir. Kaynakların türü ve ne sıklıkta kullanıldığı tespit edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B., Kuzu, İ. Y. & Erdamar, F. S. (2018). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmen adayları üzerine yapılmış doktora çalışmalarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67) , 913-925.
- Ayas, A. (2013). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, R., Şahin, H. & Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *TSA*, 12(2), 119-142.
- Karaman, S. & Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94-114.
- Koçak, A. & Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3), 21-28.
- Küçüköğlü, A. & Ozan, C. (2013). Sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*,4(12), 27-47.
- Özenç, E. G. & Özenç, M. (2018). Sınıf öğretmenliği bilim dalı’nda yapılan lisansüstü eğitim tez yönelimlerinin eğitim bilimleri enstitüsü düzeyinde bir analizi. *International Journal of Active Learning*, 3(2), 1-10.
- Özenç, M. & Özenç, E. G. (2013). Sınıf öğretmenleri ile yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin yöntem bölümü açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 132-141.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17), 1-6.
- Şahin, D., Calp, Ş., Bulut, P. & Kuşdemir, Y. (2013). Sınıf öğretmenliği eğitimi bilim dalında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli kriterlere göre incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 5(3), 187-205.
- Tatlı, S. & Adıgüzel, O. C. (2012). Türkiye’deki lisansüstü karşılaştırmalı eğitim tezlerinin çok boyutlu bir incelemesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-150.
- Tavşancıl, E., Çokluk, Ö., Gözen-Çıtak, G., Kezer, F., Yalçın-Yıldırım, Ö., Bilican, S., Büyükturan, E. B., Şekercioğlu, G., Yalçın, N., Erdem, D. & Özmen, D. T. (2010). Eğitim bilimleri enstitülerinde tamamlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri, Ankara.

Ünal, E. & Arık, S. (2016). Sınıf öğretmenliği bilim dalında yapılan lisansüstü tezlere yönelik bir araştırma. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 2295-2332.

Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-82.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin.

Elektronik Kaynaklar

Adıgüzel, A. (2008). Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyi (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

Bağcı, Ş. (2012). Sınıf öğretmenliği lisansüstü tezlerinin karakteristik özellikleri: Tematik, metodolojik ve istatistiksel yönelimler (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

İşçi, S. (2013). Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmesi (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

Karadağ, E. (2009). Türkiye’de eğitim bilimler alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi: bir durum çalışması (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

Şahin, A. (2019). 2008-2018 yılları arasında sınıf öğretmenliği alanında yapılan çalışmaların incelenmesi (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

Tümer, C. (2014). Türkiye’de bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (böte) alanında tamamlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerindeki güncel eğilimler (2005-2014) (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

URL-1, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

İLKOKUL ÇAĞINDAKİ ÇOCUKLARIN MANEVİ İHTİYAÇLARININ OLUŞMASINA YÖNELİK YÖNTEMLER

ONGARKUL KOBLANOVA²⁶³

ÖZET

Manevi alanın krizinin sonuçları, genç nesil tarafından nüfusun en az korunan kısmı olarak güçlü bir şekilde hissedilmektedir. İYİLİK, Güzellik, Hakikat ve Adalet hakkındaki geleneksel fikirler temelinde toplumu canlandırmadan manevi krizin üstesinden gelmek imkansızdır.

Şu anda, çocuk suçlarında, ölüm oranlarında, alkolizmde, intiharda bir artış var -bunların hepsi insanlığın ruhsal gerileme atmosferinden kaynaklanıyor. Materyalist ideolojinin uzun vadeli egemenliği ve modern toplumda maddi malların tüketimine yönelik pragmatik önyargı, bir insanın iç dünyasından yabancılaştırmasına yol açmıştır.

Okuldaki ahlakın oluşumu ile ilgili eğitim çalışmalarının içeriği mutlaka şunları içermelidir:

- Anavatana sevgi, yasalara saygı, yaşam normlarını aşılama;
- öğrenme arzusunu teşvik etmek;
- işe olumlu bir tutum eğitimi;
- yaşlılara saygı;
- öğrencileri kültürel değerler sistemine tanıtmak;
- estetik zevk ve sanat sevgisinin gelişimi;
- yüksek ahlaki ilkelerin aşılması vb.

Ahlaki eğitim, içinde sosyal olarak benzer ahlaki niteliklerin oluşmasını amaçlayan bir kişinin kişiliği üzerinde sistematik bir eğitimsel etkidir: sorumluluk, vatanseverlik, bilimsel dünya görüşünün istikrarı, evrensel insani değerlerin korunması vb.

Ahlak eğitiminin amaçları:

Manevi ve ahlaki değerlerin modernleşmesi.

Eğitim ve yaşam-pratik görevlerin birliğinin oluşumu, kişinin hayata karşı kendi tutumunun oluşumu, bireyin ahlaki temelini oluşumu.

Kültürel ufukları genişletin, ahlaki akıl yürütme yeteneğini oluşturun, bağımsız karar vermeyi öğretin.

Çevredeki dünyada hümanizmin oluşumu.

²⁶³ Prof. Dr., ÇİMKENT ÜNİVERSİTESİ, koblanova.o.n@mail.ru

Kendini geliştirme ihtiyacının oluşumu.

Çocuklarda ahlak eğitiminde ebeveynlerin rolü fazla tahmin edilemez. Küçük bir insanla başlayan bir aile, genellikle tüm iç dünyası üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir.

Okulda yürütülen ahlaki eğitim, öğrencilerin büyük çoğunluğunda anavatanlarına olan sevginin oluşmasını, işe yaratıcı bir tutum sergilemesini, çevrelerindeki dünyaya karşı dikkatli bir tutum sergilemesini sağlamalıdır. Sonuç olarak, bireycilik, vatanseverlik, bir dizi kamusal ve kişisel çıkar oluşur.

Anahtar Kelimeler: Oluşum, ahlak eğitimi, kültürel değerler, ahlaki nitelikler

KOBLANOVA ONGARKUL NURMAKHAMBETOVNA

Associate Professor of Chemical Sciences,

Shymkent University

The spiritual and moral education of students is the main task of the modern education system and the most important component of the social order for education. Education plays a crucial role in the spiritual and moral consolidation of our society.

Only then will society be able to set and solve large-scale national tasks in the presence of a common system of moral orientations. There are these guidelines that penetrate into the national idea of "Mangilik", put forward by the Leader of the Nation N. A. Nazarbayev, respect their native language, their own culture and their own cultural values, the memory of their ancestors, every page of the history of the Fatherland. In this regard, the field of education should direct its activities towards strengthening spiritual and moral values, national and cultural traditions and ensuring the continuity of generations, as well as the formation of a personality capable of taking responsibility for their Homeland. Especially important and relevant is the upbringing of a broad educated, harmonious personality, the formation of a new citizen of Kazakhstan who respects and respects the traditions of his people, proud of his spiritual culture. The foundations of the national idea "Mangilik El", reflecting the basic values of the development of our state, are presented in the Patriotic Act "Mangilik El". The solution of the tasks of personal education and training should be based on a secular state and the values of high spirituality, common history, culture, language, national unity of peace and harmony, etc.

The content of educational work in the school on the formation of morality must necessarily include:

- Instill love for the Motherland, respect the laws and norms of life;
- to foster a desire to learn;
- fostering a positive attitude to work;
- respect for elders;

- introducing students to the system of cultural values;
- to develop aesthetic taste and love of art;
- assimilation of the principles of high morality , etc .

Moral education is a systemic educational impact on a person's personality aimed at forming socially similar moral qualities in him: responsibility, patriotism, stability of scientific worldview, preservation of universal values, etc.

The goals of moral education:

The revival of spiritual and moral values.

The formation of the unity of educational and vital practical tasks, the formation of one's own attitude to life, the formation of the moral basis of personality.

To expand cultural horizons, to form the ability to reason morally, to teach to make independent decisions.

The formation of humanism towards the outside world.

Formation of the need for self-improvement.

The role of parents in the education of morality in children cannot be overestimated. A family starting with a small person usually has a decisive influence on his entire inner world.

Moral education carried out at school should ensure that the vast majority of students develop love for their homeland, a creative attitude to work, and a careful attitude to the world around them. As a result, a combination of individualism, patriotism, public and personal interests is formed.

The main task of a teacher is to organize his work so that it is filled with high moral relations. Every child should feel like a person, an integral part of society. Only in this case does he develop self-esteem and form self-esteem. This forces the child to conform to the moral ideas accepted in society. Moral education at school has its own goals, determined by social relations and spiritual values. The main thing for a teacher is the formation of a morally stable personality. It should be aimed at organizing the entire process of moral education. The moral sphere of a person is successfully formed in a specially organized school education system. In conditions when moral education is combined with the practical activities of students, there is a harmonization of moral relations with each other, with society, students master the correct forms of behavior and acquire individual experience of moral behavior, habits that become motives of behavior, beliefs. All educational impact should include trust and respect.

Today, teachers face the task of focusing on the application of folk pedagogy in moral education, the formation of priority personality qualities - humanism, morality and spirituality with the help of folk pedagogy.

Ethnopedagogy uses all the components of folk culture as the main means of education: folklore, singing, folk art, fairy tales, proverbs, sayings, traditions and customs. They reveal the content of education and training of students; basic moral rules and ideals, understanding of good and evil, norms of communication and human relations; reflect a person's worldview through mythology, religion, traditions and beliefs; characterize the history of the people in the form of an epic, genealogy and oral creativity.

It should be noted that one of the effective means of educating moral qualities are traditions and customs. The peculiarity of educational impact is that they are not limited to one age period of a person's life: each person is in the sphere of customs and traditions, the fulfillment of requirements has a significant impact on the formation of a culture of human feelings and behavior, his relationship with the outside world.

Traditions and customs as a means of education and teaching ethnopedagogy offer various forms and methods of pedagogical influence on the feelings, will, consciousness and behavior of students. Being a social phenomenon, traditions act in the form of principles, norms and rules governing the relationship of people in society and personal life, which are approved and supported by public opinion.

Conditions in Kazakhstan are historically favorable for the upbringing of a highly moral personality: a unique experience of national policy has been accumulated, ensuring the peaceful coexistence of many different ethnic groups and faiths. The main principle of the functionality of the Kazakh model of interethnic harmony is to respect the interests of the ethnic groups inhabiting the country, which do not allow infringement of the privileged position of some and the rights of others.

One of the ways to activate the moral education of students is the development of a culture of reflexive speech in the educational process. Speech, rich in reflections, promotes understanding, revision and restructuring of the basics and ways of human behavior and actions. Therefore, the development of the culture of reflexive speech of students is a necessary component of their moral education, especially in modern conditions of the transition period.

The parallel development of the speech and moral culture of the younger person acquires a systemic character in the process of school education under the guidance of teachers who not only teach knowledge, but also educate the personality of students when they receive first primary and then secondary education.

Since Reflection is the subject's knowledge of the basics and methods of his behavior and activity, as well as rethinking the content of his consciousness and rebuilding self-awareness, the development of a culture of reflective speech in education is an effective way of forming personality and educating the morality of students.

The natural property of a full-fledged person is spirituality. This is how it manifests itself in classical literature. The first feature of classical literature is, in the words of philosopher V. Solovyov, "the search for absolute goodness."

Kindness, compassion, mercy, forgiveness, conscience, repentance, love, honor as true eternal values come to a person in a literature lesson.

The appeal to the spiritual values of classical literature in the classroom is an important source of formation of the culture of speech and morality of the younger generation.

In modern conditions, secondary education teachers face new difficulties in the educational process, associated, firstly, with the emergence of new values and value orientations, the introduction of a Western lifestyle and values alien to Russian culture; secondly, with the need to find effective forms, methods and means of forming spiritual and moral values and value orientations the student.

As you know, success in educational activities depends on the correct choice of methods, techniques, tools, technologies and pedagogical methods of teaching and upbringing and their application in working with young people.

Modern technologies for the formation of spiritual and moral values are interactive technologies, the general characteristic of which is interaction, assistance, mutual enrichment, replenishment of all participants in the educational process and collective joint creation. Among such technologies, we distinguish ethnopedagogic and sociocultural, interactive technologies, and modern innovative technologies.

The role of the need in the processes of activity is very great. Needs force a person to actively seek ways and means to satisfy the thirst for knowledge and understanding. Satisfaction of an interest expressing the orientation of a personality usually does not lead to its disappearance, but its internal restructuring, enrichment and deepening leads to the emergence of new, interesting and needs that meet a high level of cognitive activity.

The development of the needs of a younger student is greatly influenced by his activities in a peer group. At the beginning of the training, the kid is guided only by the requirements of the teacher, the opinion of classmates does not matter to him. Over time, the opinion of friends, the desire to earn their respect, begins to play an important role in the behavior and actions of the child. Gradually, the child develops a need for self-esteem: he begins to be guided by his behavior by evaluating not only adults, but also himself.

ҚОБЛАНОВА ОҢҒАРКУЛ НУРМАХАМБЕТҚЫЗЫ

Химия Ғылымдарының доценті,

Шымкент Университ

Оқушылардың рухани-адамгершілік тәрбиесі қазіргі білім беру жүйесінің басты міндеті болып табылады және білім беру үшін әлеуметтік тапсырыстың маңызды құрамдас бөлігі. Біздің қоғамды рухани-адамгершілік шоғырландыруда білім беру шешуші рөл атқарады.

Содан кейін ғана қоғам моральдық бағдарлардың жалпы жүйесі болған кезде ауқымды ұлттық міндеттерді қоя және шеше алады. Ұлт Көшбасшысы Н. Ә.Назарбаев ұсынған "Мәңгілік" ұлттық идеясына енген ана тіліне, өзіндік мәдениетке және өзіндік мәдени құндылықтарға, ата-бабаларын еске алуға, Отан тарихының әрбір бетіне құрметпен қарайтын осы бағдарлар бар. Осыған байланысты, білім беру саласы өз қызметін рухани-адамгершілік құндылықтарды, ұлттық-мәдени дәстүрлерді нығайтуға және ұрпақтар сабақтастығын қамтамасыз етуге, сондай-ақ өз Отаны үшін жауап бере алатын тұлғаның қалыптасуына бағыттауы тиіс. Кең білімді, үйлесімді тұлғаны тәрбиелеу, өз халқының дәстүрлерін құрметтейтін және құрметтейтін, оның рухани мәдениетін мақтан тұтатын Қазақстанның жаңа азаматын қалыптастыру ерекше маңызды және өзекті болып табылады. Біздің мемлекетіміздің дамуының базалық құндылықтарын көрсететін "Мәңгілік ел" жалпыұлттық идеясының негіздері "Мәңгілік ел" Патриоттық актісінде ұсынылған. Жеке тұлғаны тәрбиелеу және оқыту міндеттерін шешу зайырлы мемлекет және жоғары руханият, тарихтың, мәдениеттің, тілдің ортақтығы, жалпыұлттық бірлік бейбітшілік пен келісім және т. б. құндылықтар негізінде құрылуы керек.

Адамгершілікті қалыптастыру бойынша мектептегі тәрбие жұмысының мазмұны міндетті түрде мыналарды қамтуы керек:

- Отанға деген сүйіспеншілікті ояту, заңдарды, өмір нормаларын құрметтеу;
- білім алуға деген ұмтылысты тәрбиелеу;
- еңбекке оң көзқарасты тәрбиелеу;
- үлкендерге құрмет;
- оқушыларды мәдени құндылықтар жүйесіне баулу;
- эстетикалық талғам мен өнерге деген сүйіспеншілікті дамыту;
- жоғары адамгершілік принциптерін сіңіру және т. б.

Адамгершілік тәрбие-бұл адамның бойында әлеуметтік жағынан ұқсас адамгершілік қасиеттерді қалыптастыруға бағытталған адамның жеке басына жүйелі тәрбиелік әсер ету: жауапкершілік, патриотизм, ғылыми дүниетанымның тұрақтылығы, жалпы адамзаттық құндылықтарды сақтау және т.б.

Адамгершілік тәрбиесінің мақсаттары:

Рухани-адамгершілік құндылықтарды жаңғырту.

Тәрбиелік және өмірлік-практикалық міндеттердің бірлігін қалыптастыру, өмірге деген өз көзқарасын қалыптастыру, тұлғаның адамгершілік негізін қалыптастыру.

Мәдени ой-өрісті кеңейту, моральдық пайымдау қабілетін қалыптастыру, тәуелсіз шешім қабылдауға үйрету.

Қоршаған әлемге гуманизмнің қалыптасуы.

Өзін-өзі жетілдіру қажеттілігін қалыптастыру.

Балалардағы адамгершілікті тәрбиелеудегі ата-аналардың рөлін асыра бағалау мүмкін емес. Кішкентай адамнан басталатын отбасы, әдетте, оның бүкіл ішкі әлеміне шешуші әсер етеді.

Мектепте жүзеге асырылатын адамгершілік тәрбие оқушылардың басым көпшілігінде өз Отанына деген сүйіспеншілікті, еңбекке шығармашылық қатынасты, қоршаған әлемге ұқыпты қарауды қалыптастыруды қамтамасыз етуі керек. Нәтижесінде индивидуализм, патриотизм, қоғамдық және жеке мүдделер жиынтығы қалыптасады.

Мұғалімнің басты міндеті-өз жұмысын жоғары адамгершілік қатынастарға толы етіп ұйымдастыру. Әр бала өзін жеке тұлға ретінде сезінуі керек, қоғамның ажырамас бөлігі. Тек осы жағдайда ғана ол өзін-өзі бағалауды дамытады және өзін-өзі бағалауды қалыптастырады. Бұл баланы қоғамда қабылданған моральдық идеяларға сәйкес келуге мәжбүр етеді. Мектептегі адамгершілік тәрбиесінің әлеуметтік қатынастар мен рухани құндылықтармен анықталатын өзіндік мақсаттары бар. Мұғалім үшін ең бастысы — адамгершілікке төзімді тұлғаны қалыптастыру. Бұл адамгершілік тәрбиесінің бүкіл процесін ұйымдастыруға бағытталуы керек. Тұлғаның адамгершілік саласы мектепте арнайы ұйымдастырылған білім беру жүйесінде сәтті қалыптасады. Адамгершілік ағарту оқушылардың практикалық іс-әрекетімен үйлесетін жағдайда, бір-бірімен, қоғаммен адамгершілік қатынастар үйлестіріледі, оқушылар дұрыс мінез-құлық формаларын игереді және адамгершілік мінез-құлықтың жеке тәжірибесін, мінез-

құлық мотивтеріне, сенімдерге айналатын әдеттерді алады. Барлық тәрбиелік әсерге сенім, құрмет енуі керек.

Бүгінгі таңда мұғалімдерді адамгершілік тәрбиесінде халықтық педагогиканы қолдануға бағдарлау, халықтық педагогиканың көмегімен тұлғаның басым қасиеттерін - гуманизмді, адамгершілік пен руханилықты қалыптастыру міндеті тұр.

Этнопедагогика білім берудің негізгі құралы ретінде халықтық мәдениеттің барлық компоненттерін пайдаланады: фольклор, ән, халықтық өнер, ертегі, мақал-мәтелдер, мақал-мәтелдер, дәстүрлер мен әдет-ғұрыптар. Олар оқушыларды тәрбиелеу мен оқытудың мазмұнын ашады; негізгі моральдық ережелер мен мұраттар, жақсылық пен жамандықты түсіну, қарым-қатынас пен адами қатынастардың нормалары; мифология, дін, дәстүрлер мен нанымдар арқылы адамның дүниетанымын бейнелейді; эпос, шежіре және ауызша шығармашылық түрінде халықтың тарихын сипаттайды.

Адамгершілік қасиеттерді тәрбиелеудің тиімді құралдарының бірі дәстүрлер мен әдет-ғұрыптар екенін атап өткен жөн. Тәрбиелік әсердің ерекшелігі-олар адам өмірінің бір жас кезеңімен шектелмейді: әр адам әдет-ғұрыптар мен дәстүрлердің әрекет ету саласында, талаптарды орындау адамның сезімі мен мінез-құлқының мәдениетін қалыптастыруға, оның қоршаған әлеммен қарым-қатынасына айтарлықтай әсер етеді.

Дәстүрлер мен әдет-ғұрыптар этнопедагогиканы тәрбиелеу және оқыту құралы ретінде оқушылардың сезімдеріне, ерік-жігеріне, санасы мен мінез-құлқына педагогикалық әсер етудің әртүрлі формалары мен әдістерін ұсынады. Әлеуметтік құбылыс бола отырып, дәстүрлер қоғамдағы және жеке өмірдегі адамдардың қарым-қатынасын реттейтін принциптер, нормалар мен ережелер түрінде әрекет етеді, оларды қоғамдық пікір мақұлдайды және қолдайды.

Жоғары адамгершілікті тұлғаны тәрбиелеу үшін Қазақстандағы жағдайлар тарихи тұрғыдан қолайлы: көптеген түрлі этностар мен конфессиялардың бейбіт қатар өмір сүруін қамтамасыз ететін ұлттық саясаттың бірегей тәжірибесі жинақталған. Этносаралық келісімнің қазақстандық моделінің функционалдылығының негізгі қағидаты біреулердің артықшылықты жағдайына және басқалардың құқықтарына нұқсан келтіруге жол бермейтін елді мекендейтін этностардың мүдделерін сақтау болып табылады.

Оқушы жастардың адамгершілік тәрбиесін жандандырудың бір жолы-білім беру процесінде рефлексивті сөйлеу мәдениетін дамыту. Рефлексияға бай сөйлеу адамның мінез-құлқы мен іс-әрекетінің негіздері мен тәсілдерін түсінуге, қайта қарауға және қайта құруға ықпал етеді. Сондықтан оқушы жастардың рефлексивті сөйлеу мәдениетін дамыту оның адамгершілік тәрбиесінің қажетті құрамдас бөлігі болып табылады, әсіресе өтпелі кезеңнің қазіргі жағдайында.

Өсіп келе жатқан адамның сөйлеу және адамгершілік мәдениетін дамытудың параллельдігі мұғалімдердің басшылығымен мектептегі білім беру процесінде жүйелі сипатқа ие болады, олар білімге үйретіп қана қоймай, алдымен бастауыш, содан кейін орта білім алған кезде оқушылардың жеке басын тәрбиелейді.

Рефлексия субъектінің өзінің мінез-құлқы мен іс-әрекетінің негіздері мен тәсілдерін білуі, сондай-ақ оның санасының мазмұнын қайта ойластыруы және өзін-өзі тануды қайта құруы болғандықтан, білім берудегі рефлексивті сөйлеу мәдениетін дамыту жеке тұлғаны

қалыптастырудың және оқушы жастардың адамгершілігін тәрбиелеудің тиімді әдісі болып табылады.

Толыққанды адамның табиғи қасиеті-руханият. Ол классикалық әдебиетте осылай көрінеді. Классикалық әдебиеттің алғашқы қасиеті-философ В.Соловьевтің сөзімен айтқанда, "абсолютті жақсылықты іздеу".

Мейірімділік, жанашырлық, мейірімділік, кешірім, ар-ождан, өкіну, сүйіспеншілік, Ар-намыс шынайы мәңгілік құндылықтар адамға әдебиет сабағында қалай келеді.

Сабақта классикалық әдебиеттің рухани құндылықтарына жүгіну-өскелең ұрпақтың сөйлеу мәдениеті мен адамгершілігін қалыптастырудың маңызды көзі.

Қазіргі жағдайда орта білім беру мұғалімдері тәрбие процесінде, біріншіден, жаңа құндылықтар мен құндылық бағдарларының пайда болуымен, батыстық өмір салтын және отандық мәдениетке жат құндылықтарды енгізумен байланысты жаңа қиындықтарға тап болады; екіншіден, білім алушының рухани-адамгершілік құндылықтары мен құндылық бағдарларын қалыптастырудың тиімді нысандарын, әдістері мен құралдарын іздеу қажеттілігімен үздіксіз білім беру жүйесіндегі жастар.

Өздеріңіз білетіндей, Білім беру іс-әрекетіндегі жетістік оқыту мен тәрбиелеудің әдістері, әдістері, құралдары, технологиялары мен педагогикалық әдістерін дұрыс таңдауға және оларды білім алушы жастармен жұмыста қолдануға байланысты.

Рухани-адамгершілік құндылықтарды қалыптастырудың заманауи технологиялары-бұл интерактивті технологиялар, олардың жалпы сипаттамасы өзара әрекеттесу, жәрдемдесу, өзара байыту, білім беру процесіне қатысушылардың барлығын толықтыру және ұжымдық бірлесіп құру болып табылады. Мұндай технологиялардың ішінде біз этнопедагогикалық және әлеуметтік-мәдени, интерактивті технологиялар, заманауи инновациялық технологиялар ретінде ерекшеленеміз.

Қызмет процестеріндегі қажеттіліктің рөлі өте үлкен. Қажеттіліктер жеке тұлғаны білім мен түсінікке деген шөлдеуді қанағаттандырудың жолдары мен тәсілдерін белсенді түрде іздеуге мәжбүр етеді. Тұлғаның бағытын білдіретін қызығушылықты қанағаттандыру, әдетте, оның жойылуына әкелмейді, бірақ оны ішкі қайта құру, байыту және тереңдету танымдық іс-әрекеттің жоғары деңгейіне жауап беретін жаңа, қызығушылықтар мен қажеттіліктердің пайда болуына әкеледі.

Бастауыш сынып оқушысының қажеттіліктерін дамытуға оның құрдастар ұжымындағы қызметі үлкен әсер етеді. Оқытудың басында нәресте тек мұғалімнің талаптарын басшылыққа алады, сыныптастарының пікірі ол үшін маңызды емес. Уақыт өте келе Баланың мінез-құлқы мен іс-әрекетінде жолдастардың пікірі, олардың құрметіне ие болу ниеті үлкен рөл атқара бастайды. Бірте-бірте баланың өзін-өзі бағалау қажеттілігі туындайды: ол өзінің мінез-құлқын ересектерді ғана емес, сонымен бірге өзін де бағалауды басшылыққа ала бастайды.

Соңғы жылдар өмір ритағының жеделдеуімен, өмірдің барлық аспектілеріне, соның ішінде балалардың дамуына із қалдыратын қоғамымыздың нақты өзгерістерімен ерекшеленеді. Қазіргі заманғы балалар өте тыныш және мазасыз деп сипатталады-және мұндай "тәрбиесіз" балалар көбейіп келеді. Бұрын мұндай балалар "егоза", "юла" деп аталды және жиі жаман мінез-құлқы үшін жазаланды. Бүгінгі таңда бұл тәсіл орынды емес. Мұғалімдердің көпжылдық

бақылаулары, ғалымдардың зерттеулері бұл жерде балаларды да, олардың ата-аналарын да моральдық тұрғыдан жауапты етпейтін қандай да бір бұзушылық туралы екенін дәлелдеді.

Бұл бұзылулар психологиялық деп аталады назар тапшылығының бұзылуы, бұл баланың өмір сүру жағдайының күрт өзгеруінен туындайды. Бұл өзгерістің ең көп тараған себебі-мектепке бару. Мектепке дейін тек үйде тәрбиеленген балалар үшін балабақшаға барғандарға қарағанда өзгеріс күрт болады, сондықтан олардың әлеуметтік бағдары жиі кездеседі.

Кейде әлеуметтік дезадаптация синдромы баланың балабақшаға түсуіне байланысты мектепке дейінгі жаста дамиды. Көбінесе оның пайда болуы басқа қалаға немесе басқа елге көшуден туындайды. Өмір сүру жағдайларының өзгеруі неғұрлым күшті болса, соғұрлым бұл психологиялық синдром пайда болады. Өзгерістер ауқымы, өз кезегінде, бұрынғы және жаңа тұрғылықты жер арасындағы айырмашылықтар дәрежесімен анықталады. Сонымен, ауылдан үлкен қалаға немесе керісінше көшу бір үлкен қаладан екінші қалаға немесе бір ауылдан екінші қалаға көшуден гөрі әлеуметтік дезадаптацияға әкеледі.

Адамгершілік құндылықтарды тәрбиелеудің теориялық негіздері

Құндылық ұғымы адамның қажеттіліктерін дамытудың ең жоғары нәтижесі болып табылады. Құндылықтар оның төменгі, қарапайым деңгейін құрайтын қажеттіліктермен салыстырғанда мінез-құлық мотивациясының ең жоғары деңгейі болып табылады. "Алдыңғы қатарда сөзсіз қажет нәрсе емес, онсыз өмір сүру мүмкін емес [бұл міндет қажеттілік деңгейінде шешіледі], болмыстың материалдық жағдайлары тұрғысынан пайдалы нәрсе емес [бұл мүдделердің әрекет ету деңгейі], бірақ адамның мақсаты, оның қадір-қасиеті туралы идеяға сәйкес келетін нәрсе болуы керек.. өзін-өзі растау және жеке адамның еркіндігі көрінетін мінез-құлық мотивациясындағы сәттер.» [3]. Кез - келген жалпы бизнестегі бірлік туралы мәлімдеме болып табылатын қызығушылықпен салыстырғанда, құндылық-бұл жеке тұлғаның қызметіндегі жалпыға бірдей мәлімдеме.

Шартсыздық [абсолюттік] қасиеттеріне ие, яғни өтпелі жағдайлар мен әмбебаптыққа тәуелсіз, яғни әр адам қабылдауы керек жоғары құндылық ұғымы бар. Бұл жоғары құндылықты идеал деп те атайды [1]. Біздің көзқарасымыз бойынша, бұл жалпыадамзаттық мұраттар мен құндылықтарды игеру, олардың абсолютті және әмбебап сипатын түсіну балалармен тәрбие жұмысындағы перспективалық мақсат болуы керек.

Бұл жағдайда құндылық бағдарлау жүйесі ерекше мәнге ие болады. Жеке тұлғаның құндылық бағдарлары оның мінез-құлқын реттеуде өте маңызды. Егер құндылық бағдарлау жүйесінде құндылықтар иерархиясында сәйкессіздік, қайшылықтар болса, онда адам өзінің жоғары идеалдарын сыртқы қысыммен немесе өзіміздік мүдделерімен өзгерте алады. Керісінше, құндылықтардың тұтас, мағыналы иерархиясы мінез-құлықтағы дәйектілікті, жағдайларға қарамастан таңдалған мақсатқа адалдықты қамтамасыз етеді.

Құндылық бағдарларының мазмұны [дүниетанымдық, адамгершілік сенімдер, терең және тұрақты байланыстар, мінез-құлықтың адамгершілік принциптері] жеке тұлғаның өзін-өзі реттеу элементі болып табылады. Адамгершілік адам өмірінің барлық салаларына енетіндіктен, кез-келген іс-әрекеттің белгілі бір моральдық мәні бар. Сондықтан моральдық белсенділік жеке оқшауланған құбылыс емес.

Ожегов С.И. сөздігінде біз: "адамгершілік - бұл адамды басқаратын ішкі, рухани қасиеттер, этикалық нормалар, осы қасиеттермен анықталған мінез-құлық ережелері".

Л.А.Григорович келесі анықтама берді: "адамгершілік - мейірімділік, әдептілік, тәртіп, ұжымшылдық сияқты қасиеттер мен қасиеттерді біріктіретін жеке қасиет".

Егер әр түрлі уақыттағы мұғалімдер, психологтар және басқа ғалымдар адамның дамуы мен қалыптасуындағы адамгершіліктің орасан зор рөлін мойындаған болса, қазіргі білім беру жүйесінде бұл мәселе соғұрлым маңызды болады. Тұлғаның моральдық қалыптасуына көптеген әлеуметтік жағдайлар мен биологиялық факторлар әсер етеді, бірақ бұл процесте педагогикалық, ең басқарылатын, белгілі бір қарым-қатынас түрін дамытуға бағытталған шешуші рөл атқарады.

Тәрбие-бұл тәрбиеші мен тәрбиеленушілердің өзара әрекеттесуіне негізделген екі жақты процесс.

Тәрбиенің келесі компоненттерін ажыратуға болады:

1. Интеллектуалды-танымдық.

Мақсаты: табиғи бейімділіктерді, шығармашылық қабілеттерді анықтау және дамыту, өзін-өзі бақылауға және өзін-өзі тануға дайындықты қалыптастыру.

2. Азаматтық-құқықтық.

Мақсаты: құқықтық және саяси мәдениетті қалыптастыру, заңдарға, жеке тұлғаның құқықтары мен заңды мүдделеріне тәрбиелеу және құрметтеу.

3. Рухани-адамгершілік

Мақсаты: оқушылардың көркемдік іс-әрекетте Дағдылар мен дағдыларды игеру қабілеттерін дамыту, мәдени құндылықтарға, отбасы мен туған өлкенің адамгершілік дәстүрлеріне баулу.

4. Әскери-патриоттық.

Мақсаты: мектеп тарихына деген қызығушылықты, отбасы, отбасы тарихына құрметпен қарауды, экологиялық дүниетанымды, туған өлкеге деген сүйіспеншілікті қалыптастыру және дамыту.

5. Спорттық-сауықтыру.

Мақсаты: дене шынықтыруды қалыптастыру, салауатты өмір салтына деген қажеттілікті тәрбиелеу. Балалардың өмірін қорғау.

6. Еңбек.

Мақсаты: өмірдегі ең маңызды құндылық ретінде еңбекке оң көзқарасты тәрбиелеу. Шығармашылық жұмысқа деген қажеттілікті дамыту.

Адамгершілік тәрбие бастауыш мектеп жасындағы балаларды тәрбиелеудің маңызды құрамдас бөлігі болып табылады.

Подласый П.И. моральдық тәрбие ұғымы тәрбиеленушілердің санасына, сезімдері мен мінез-құлқына қоғамдық мораль талаптарына сәйкес келетін адамгершілік қасиеттерін қалыптастыру мақсатында мақсатты және жүйелі әсер ету ретінде ашылады.

Адамгершілік тәрбиенің негізгі міндеттері:

1. адамгершілік сананы қалыптастыру;

2. адамгершілік сезімдерді тәрбиелеу және дамыту;

3. адамгершілік мінез-құлық дағдылары мен әдеттерін дамыту.

"Адамгершілік сана-бұл баланың адамгершілік қатынастарын, жағдайларын көрсетудің белсенді процесі. Адамгершілік сананы дамытудың субъективті қозғаушы күші-адамгершілік фактілерді, қатынастарды, жағдайларды үнемі жинақтау және түсіну процесі, оларды талдау, бағалау, адамгершілік шешімдер қабылдау, жауапты сайлауды жүзеге асыру.

Адамгершілік сананың қалыптасуы адамгершілік сезімдерді тәрбиелеуді қамтиды. Оларды адамның шындыққа, адамдарға, өзінің мінез-құлқына деген көзқарасын сезіну ретінде анықтауға болады. Мұғалімдер адамның қоршаған әлеммен тұрақты қарым-қатынасын анықтайтын моральдық сезімдерге үлкен мән береді. Қарапайым сезімдер адамның уақытша күйі және қоғам, мемлекет және ұжым болып табылатын күрделі азаматтық сезімдер ретінде ажыратылады. Бұл гуманизм, жолдастық, ұжымшылдық, парыз және жауапкершілік сезімдері. Сезімдерді тәрбиелеуде, мысалы, ләззат, қуаныш, реніш, ұят және т.б. сияқты қарапайым сезімдердің адамгершілік бағыты мәселесі өте маңызды. ұжымға қажет әрекеттен ләззат алу, лайықсыз мінез - құлық үшін өкіну және ұят сезімі-бұл тәжірибелердің барлығы бастауыш сынып оқушысының адамгершілік тәжірибесіне енеді.

Адамның адамгершілігі әдетте оның мінез - құлқымен бағаланады, бірақ мінез-құлық-бұл өте кең ұғым және жеке адамның өмірінің барлық аспектілерін қамтиды. Сондықтан оның моральдық мәнін ашу үшін бүтіннің қасиеттерін сақтайтын ең кіші бірлікті бөліп алу керек. Бұл мінез-құлықтың ең кіші бірлігі әрекет бола алады. Әрекет деп адамның кез-келген әрекеті немесе күйі түсініледі, бірақ кез-келген әрекет немесе күй оны тудыратын мақсаттармен, мотивтермен және жеке адамның ниеттерімен байланысты қарастырылған жағдайда ғана әрекетке айналады осылайша, мінез-құлық адамның іс-әрекеттерінің жиынтығын білдіреді, сонымен бірге іс-әрекеттердің сыртқы әрекеттері мен ішкі шарттылығын, яғни олардың мотивациясын, тәжірибесін бөліп көрсетеді.

Алайда, моральдық мінез-құлық тек іс-әрекетпен ғана емес, сонымен бірге моральдық әдеттер жүйесімен де сипатталады. Моральдық әдет-бұл ерекше бақылаусыз ғана емес, сонымен бірге осы қызметке деген қажеттілікке байланысты әрекет ету қабілеті мен қабілеті.

"Адамның моральдық мінез - құлқында келесі дәйектілік бар: өмірлік жағдай - ол тудыратын моральдық - сенсорлық тәжірибе - жағдайды моральдық тұрғыдан түсіну және мінез - құлық мотивтері, таңдау және шешім қабылдау-ерікті ынталандыру-әрекет. Өмірлік тәжірибеде, әсіресе төтенше жағдайларда, барлық аталған компоненттер әрқашан бірлікте жүзеге асырылады.»

Адамгершілік тәрбие процесінің маңызды белгісі оның концентрлі құрылысы болып табылады: білім беру мәселелерін шешу қарапайым деңгейден басталып, жоғары деңгеймен аяқталады. Мақсаттарға жету үшін барлық күрделі қызмет түрлері қолданылады. Бұл реттілік принципі оқушылардың жас ерекшеліктерін ескере отырып жүзеге асырылады.

Адамгершілік тәрбие процесі динамикалық және шығармашылық: мұғалімдер оны жетілдіруге бағытталған үнемі түзетулер енгізеді. Бұл процестің ерекшелігі оның ұзақ болуы және оның нәтижелері уақыт өте келе кешіктірілуі болып табылады.

DEĞERLERİME SAHİP ÇIKIYORUM

ZEYNEP YENER²⁶⁴, ÖZNR ÇELİK²⁶⁵, RECEP DELİCE²⁶⁶, HÜSEYİN KARAKUŞ²⁶⁷

ÖZET

Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesi; yardımlaşma, dayanıklılık, iyilik, sorumluluk gibi değerler konusunda sürekli oluşturma ve geliştirmeye yönelik neler yapılabileceğine yönelik yapılan çalışmaları içermektedir. Çalışmanın çıkış noktası; Parçaların millî, manevi, resimleri, insani ve kültürel değerleriyle benimseyen, koruyan, gelişen ve kendi yaşantılarında inşa eden fertler olmalarına, çağın ve geleceğin olgunlaşmasıyla donanmış, bu donanım insanlığın iyiliği için sarf edilebilir bireyler olarak büyümelerine katkı sağlanabilir. Çocuklarda yaşama, değirmen, toplumsal ve geleneksel değerlerin aktararak yaşam biçimine dönüştürülmesi hedeflenmektedir. Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesi" kapsamında öğrencilere yönelik değerler eğitimi faaliyetleri/çalışmaları yapılmasına dair gönüllük esasına bağlı olarak çalışmalar yapılmıştır. Öğrenci ve velilerle yardımlaşmanın, dayanışmanın önemi hakkında konuşulup depremzedeler yararına neler yapılabileceği hakkında istişareler yapılmıştır. Hem öğrenci hem de öğretmenlere anket uygulanarak yapılacak yardım etkinliklerine karar verilmiştir. Anket sonuçlarına göre özellikle depremde zarar gören vatandaşlar için gıda malzemeleri ve öğrenciler için kırtasiye malzemeleri ve çocuklar için bez,nıslak mendil gibi malzemelerin temin edilmesine karar verilmiştir. Çalışmalarda yapılan anketler için google form kullanılmıştır. Broşür için de canva kullanılmıştır. Okulumuza deprem bölgesinden gelen öğrenciler başta olmak üzere kitap, beslenme çantaları ve kutuları, kitap ve oyuncaklar kırtasiye, gıda malzemesi vb. desteği sağlamak için kampanya hazırlanmıştır, gerekli duyurular yapılır, afişler hazırlanmıştır. Bu çalışmalar yapılırken canva başta olmak üzere farklı web araçları kullanılmıştır. Kampanya kapsamında, gıda, kırtasiye ve oyuncak malzemeleri toplanmıştır. Projede yer alan öğrenci ve velilerinin de desteğiyle, yardım kolileri depremzede öğrenci ve ailelerine teslim edilmiştir. Proje kapsamında, okulumuzda bulunan depremzede öğrencilerin ihtiyaçları belirlenerek imkanlar dahilinde ve kurumlarla işbirliğine gidilerek eksikler giderilmiştir. Yardımseverlik panosu hazırlanarak farkındalık oluşturmaya çalışılmıştır. Okulda bulunan depremzede çocuklarla yıl sonu oyun ve etkinlikleri düzenlenerek de moral bulmaları sağlanmış, motive edilmeleri teşvik edilmiştir. Bu proje ile çocukları/ öğrencilerin bilinçli bir eğitim sürecine dahil edebilmesi, yaparak yaşayarak, uygulayarak değerlerin hayatlarında yer edinmesi amaçlanmıştır. Değerlendirme için de google form aracılığıyla anket düzenlenmiştir. Çekilen fotoğraflarda öğrenci yüzlerinin görünmemesine dikkat edilmiştir. Yapılan çalışmalar okulweb sayfalarında paylaşılmıştır. Çalışma sonunda da öğretmenlere ve öğrencilere,velilere uygulanan anket sonuçlarına göre farkındalık olustugu, görülmüştür, memnuniyet duyduklarını belirtmişlerdir. Yapılan etkinliklerin paylaşımında; okul web siteleri başta olmak üzere facebook, twitter, instagram gibi sosyal medyadan da faydalanılmıştır. Çalışmalarda, broşür için canva, anketler için googleform gibi web araçları kullanılmıştır. Fotoğrafların düzenlenmesi ve e-güvenlik açısından öğrencilerin yüzlerinin belirgin olarak görülmemesine dikkat edilmiştir. Öğrencilerin yüzlerinden ziyade yaptıkları çalışmalar

²⁶⁴ Öğretmen, Bulgurca İlkokulu, zeynepp071@outlook.com

²⁶⁵ Öğretmen, Sabiha Gökçen İlkokulu, oznurcelik942@gmail.com

²⁶⁶ Öğretmen, Sabihagokcenilkokulu, recepdlice78@gmail.com

²⁶⁷ Öğretmen, Bulgurca İlkokulu, bulgurcailkokulu@gmail.com

fotoğraflanmıştır. Yapılan anketler sonucunda projenin memnuniyet oluşturması, Web2 araçları kullanımı, proje s¼recinde velilerin de projeye aktif destek olması ve aktif olarak projeye katılması projeyi başarılı kılmıştır. Bu tür çalışmaların- yardımlaşma-dayanışma gibi- teoride kalmayıp öğrencileri de aktif bir şekilde dahil ederek, pratik uygulamalarla hayata geçirilmesi önerilmektedir. Sonuç olarak proje uygulamalarını öğrenciler /öğretmenler / ve aileler yapıp yaşayarak iyilik, yardımlaşma zevkini tadarak çalışmalara katılmışlardır. Uygulamalı olarak gerçekleştirmişlerdir. Toplumsal duyarlılık sağlanmıştır. rnek alışmalar sergilenmiştir. Toplumsal bir konuya katkı sağlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Yardımlaşma, Dayanışma

Değerlerime Sahip ıkıyorum

Bildiri ORTAKLARI

Zeynep YENER, znur ÇELİK, H¼seyin KARAKUŞ, Recep DELİCE

Özet

Değerlerime Sahip ıkıyorum Projesi,

¼lkemizde meydana gelen, art arda yaşanan ve ¼lkemizi derinden etkileyen deprem felaketlerine yönelik neler yapılabileceğine yönelik yapılan çalışmaları içermektedir.

Çalışmanın ıkış noktası; öğrencilerin millî, manevi, ahlaki, insani ve k¼lt¼rel değerleri benimseyen, koruyan, geliştiren ve kendi yaşantılarında inşa eden fertler olmalarına, çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış, bu donanımı insanlığın iyiliği için sarf edebilen bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktır.

ocuklarımızda ahlaki, millî, toplumsal ve geleneksel değerlerin aktarılarak yaşam biçimine dn¼řt¼r¼lmesi hedeflenmektedir.

Giriş Problem

Yardımlaşma' davranışının ilişkileri g¼clendirmedeki rol¼n¼n b¼y¼kl¼ė¼.

Sosyal ilişkilerimizdeki nemi.

İnsani ilişkilerde önemli yere sahip, hepimizin yapmaya ya da yapılmaya ihtiyaç duyduğu, etkisi bir o kadar b¼y¼k 'yardımlaşma' konusunda farkındalık oluşturulma.

Öğrencileri g¼zel davranışlara sevk edip bu davranışların hayatlarında yer edinmesini sağlama gereği bu çalışmaya sevkeden sebeptir.

Kuramsal ereve

İnsanların yaşamlarında mutlu olabilmeleri ve yaşamlarının bir anlam kazanabilmesi için sahip olmaları gereken temel unsurların başında yaşam doyumunu gelmektedir. (Dağlı ve Baysal, 2016) Bu

doyumunu karşılama da önemli bir rolü olan yardımlaşma ve iyilik; Bir insanın insana, topluluğa, doğaya doğrudan ya da dolaylı olarak ihtiyacını gidermesi, yarar sağlaması, gelişmesi yönünde yaptığı eylemdir(TDK). — Değerler, bireylere neleri tercih etmeleri ve nelerin önemli olduğunu belirtir (Akbaş,2008). Değerler, düşüncelerimizi etkileyip, davranışlarımıza yön veren olgulardır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Değerler eğitimi ise bireylerin sahip oldukları değerlerin farkına varıp, gerekli değerleri kazanıp, benimseme ve davranışa dönüştürme sürecidir (Yaman,2012)

Proje Hakkında

Depremzedelerle yardımlaşmanın, dayanışmanın önemi hakkında konuşup neler yapılabileceği hakkında beyin fırtınası yapılmıştır.

Depremzede öğrenci ve aileler için ihtiyaç tespiti yapılmıştır.

Depremzede öğrencilerine kitap, kırtasiye vb. desteği sağlamak için kampanya hazırlanmıştır

proje kapsamında:

- ✓ Depremzede aileler için Ramazan kumanyası hazırlanmıştır .
- ✓ Hazırlanan gıda malzemeleri okuldaki depremzede öğrencilerin ailelerine elden teslim edilmiştir.
- ✓ Öğrenciler için toplanılan kırtasiye malzemeleri, beslenme çantaları ve kutuları, kitap ve oyuncaklar okulumuzdaki depremzede öğrencilere teslim edilmiştir.
- ✓ Okulunda depremzede olmayan okullar da kermes düzenleyerek gelirleriyle okulumuzdaki depremzede öğrenciler için gıda desteği sağlamışlardır.

Yardımseverlik panosu hazırlanır.

Okulda bulunan depremzede çocuklarla yılsonu oyun ve etkinlikleri düzenlenir.



Çalışma; kişisel, sosyal, duygusal gelişimlere katkı sağlamayı, iyilik değerinin benimsenmesi, gelişmesi, yaygınlaşması, pekişmesine yardımcı olmayı, iyi davranışları yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlamayı, iyilik değerinin önemini fark etmeyi hedeflemektedir.

Projenin amacı: Öğrencileri güzel davranışlara sevk edip bu davranışların hayatında yer edinmesini, güzel davranışları öğrenme, pekiştirme, uygulanmasını sağlamaktır.

- Çevreye karşı, insanlara ve haklarına karşı duyarlılık kazanmak.
- Kişisel, sosyal, duygusal gelişimlerine katkı sağlamak .
- Öğrencilerin değerleri davranış haline getirmelerine katkı sağlamak.
- İnsani değerlerin davranışa dönüşmesini sağlamak.
- İyilik değerinin benimsenmesi, gelişmesi, yaygınlaşması, pekişmesine yardımcı olmak.
- İyi davranışları yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak. İyilik değerinin önemini fark ettirmek proenin amaçlarındandır.

Sonuçlar Mesleki Gelişim

Çalışmamız ders kazanımlarına entegre edilmiştir. İşlenen konular müfredatla uyum sağlamıştır. Yapılan çalışmalar ile; hedeflere ulaşılmasına birlikte destek olunmuş, hep birlikte toplumsal bir konuya katkı sunulmuştur .

Öğrencilerle ilgili edinimler

- Öğrenciler farkındalık kazanmışlardır. İyi-güzel davranışlarda artış gözlenmiştir.
- İyiliğin insani ilişkileri güçlendirmedeki rolünü yaparak yaşayarak öğrenmişlerdir.
- İşbirliği içinde çalışma ve teknolojiyi kullanma becerileri gelişmiştir.
- Yaygınlaştıma çalışmalarında etkin katılım sağlanmıştır.
- Çalışmamız ders kazanımlarına entegre edilmiştir.
- İşlenen konular müfredatla uyum sağlamıştır.
- Yapılan çalışmalar ile; *Hedeflere ulaşılmış, *Müfredatla bütünleşmiş, *Toplumsal bir konuya katkı sunulmuş, *Öğrencilerimizde olumlu ve kalıcı davranış değişikliği olmuştur.

Sonuç-Projemizin ele aldığı problemin çözümüne ilişkin sonuçlar

Yapılan anketlerle “İyilik/iyi davranışlar” konusunda farkındalık olduğu, müfredat konularının daha iyi öğrenildiği, beklen faydanın sağlandığı görülmüştür.

10 ili etkileyen depremde, çalışma kapsamında depremzedelere yardım amacıyla başlatılan kampanya boyunca okullardan gelen ihtiyaç malzemelerinin titizlikle depremzede aile ve öğrencilere teslim edilmesi, iyilik davranışının çalışmamızda bizzat uygulamaya geçirilmesi de amaca ulaştığını göstermiştir.

Yaygınlaştırma ile ilgili edinimler

- Çalışma, okullarımızın web sitelerinde duyurularak okuldaki diğer öğretmen ve öğrencilerin de ilgi duymaları sağlanmıştır.
- Etkinliklerimiz, okul ve ilçe web sayfasında, Sosyal Medya (Facebook proje adı grubunda, instagram da vb.) kanallarında yayınlanmıştır.
- Çalışma sürecinde yapılan etkinlikler hakkında açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Böylece çalışmaların geniş alanlara yansıtılması hedeflenmiştir.
- Etkinlikler çok geniş alanlarda birçok öğrenci ve veli katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Sonuç-Projeyi İyileştiren Uygulamalar

Yapılan yardımlaşmanın önemi ile ilgili bilinçlendirme çalışmaları ve başlatılan depremzedelere destek kampanyasıyla toplanan birçok gıda-kırtasiye, para yardımlarının ihtiyaç sahiplerine ulaşması duyarlılığı artırmış yaparak ve yaşarak iyilik yapma zevkini tattırarak, etkinlik sürecinde velilerin de projeye aktif destek olması çalışmalarımızın iyileşmesinde katkı sağlamıştır.

Öneriler

Güzel ve örnek davranışların teorik anlatımdan ziyade, öğrenci merkezli olmasıyla davranışlarda kalıcılığın sağlanması önerilmektedir. Yaşantısal öğrenme ile davranışa dönüştürülebileceği, pratiklik uygulama ve öğrenme yöntemleri kullanılarak kalıcı davranış sağlanması önerilmektedir.

Öğrencilerin aktif olmaları ile öğrendiklerini sahiplenme ve davranışa dönüştürme konusunda ilerleme gözlenmiştir.

Kaynakça

Akbaş, O. (2008). *Değerler Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. Değerler Eğitimi Dergisi, 6, 14.*

Aydın, M. Z. (2011). *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aydın, M. Z. ve Akyol, Ş. (2012). *Okulda Değerler Eğitimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Demircioğlu, İ. ve Tokdemir, M. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik. *Değerler Eğitimi Dergisi, 6, 69- 88.*

Güngör, E. (2000). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak.* İstanbul: Özenen Matbaası.

Uygun, S. (2013). An evaluation of the values education programs (Antalya sample) *Mediterranean Journal of Humanities, 3(2), 263-277.*

Schwartz, K., Tessman, D., & McDonald, D. (2013). *The value of relevant, project-based learning to youth development. Journal of Youth Development, 8(1), 1-7.*

Sutrop, M. (2015). Can values be taught? The myth of value-free education. *TRAMES*, 19(2), 189– 202.

Yaman, E. (2012). *Değerler Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

THE ESSENCE OF THE TEACHER-DISCIPLE TRADITION TODAY

MAFTUNA BEGALİ QIZI MUMINOVA²⁶⁸

ÖZET

Understanding the master-disciple tradition is important in understanding its contemporary essence. This tradition focuses on spiritual and intellectual growth and emphasizes the changing relationship between a learned master and a devoted disciple. As the world progresses, the essence of the teacher-disciple tradition remains relevant. It embodies the timeless values of mentoring, guidance and imparting wisdom that meet contemporary needs for personal and professional development. Today, the mentor-disciple tradition continues to inspire and empower individuals across disciplines. Its essence is to create a nurturing environment for learning, growing and preserving deep wisdom and ancient teachings. The master-disciple tradition has evolved significantly to incorporate modern values and practices. The dynamic nature of the relationship reflects the transition to mutual respect and cooperation. In today's context, the mentor-student relationship emphasizes individual growth and empowerment. This contemporary approach encourages students to question, learn and actively contribute to the tradition. As the master-disciple tradition continues to develop, the focus is on adapting ancient wisdom to the present generation. The relationship is characterized by flexibility, open communication, and a shared commitment to personal and spiritual growth. The modern essence of the master-disciple tradition includes enriched relationships between master and disciple, emphasizing mutual respect and open communication. Key principles in the modern mentor-apprentice tradition include guiding, empowering, and accommodating individual learning styles to foster dynamic and personalized learning experiences. This tradition also prioritizes ethical behavior to foster a strong sense of responsibility and integrity in teachers and students, and to provide a stable and effective learning environment. The tradition of master-disciple evolved with the advent of modern technology. It widened the scope and scope of education by providing access to education beyond physical barriers. Technology has played a crucial role in preserving and spreading the wisdom of the master-disciple tradition. This facilitated the documentation and transmission of teachings, ensuring their perpetuity for future generations. In today's environment, technology serves as a bridge between teachers and students, fostering virtual connections and exchanges. It revolutionized the way of imparting and receiving knowledge, enriched the teacher-student relationship. Nowadays, the tradition of teacher-apprenticeship is faced with many problems, which threaten its continuity and relevance. Rapid changes in social values, technological advances, and declining interest in traditional practices pose significant obstacles.

Anahtar Kelimeler: master-disciple, tradition, progresses, Technology.

²⁶⁸ Dr., International Islamic Academy Of Uzbekistan, filosofiya@umail.uz

THE ESSENCE OF THE TEACHER-DISCIPLE TRADITION TODAY

Maftuna Begali qizi MUMINOVA
PhD of Philological Sciences,
Spokeswoman of the International Islamic Academy
of Uzbekistan
e-mail: maftunakhonm@mail.ru

Summary

Understanding the master-disciple tradition is important in understanding its contemporary essence. This tradition focuses on spiritual and intellectual growth and emphasizes the changing relationship between a learned master and a devoted disciple.

As the world progresses, the essence of the teacher-disciple tradition remains relevant. It embodies the timeless values of mentoring, guidance and imparting wisdom that meet contemporary needs for personal and professional development.

Today, the mentor-disciple tradition continues to inspire and empower individuals across disciplines. Its essence is to create a nurturing environment for learning, growing and preserving deep wisdom and ancient teachings.

The master-disciple tradition has evolved significantly to incorporate modern values and practices. The dynamic nature of the relationship reflects the transition to mutual respect and cooperation.

Key words: Personal and professional development, mentor-student tradition today.

In today's context, the mentor-student relationship emphasizes individual growth and empowerment. This contemporary approach encourages students to question, learn and actively contribute to the tradition.

As the master-disciple tradition continues to develop, the focus is on adapting ancient wisdom to the present generation. The relationship is characterized by flexibility, open communication, and a shared commitment to personal and spiritual growth.

The modern essence of the master-disciple tradition includes enriched relationships between master and disciple, emphasizing mutual respect and open communication.

Key principles in the modern mentor-apprentice tradition include guiding, empowering, and accommodating individual learning styles to foster dynamic and personalized learning experiences.

This tradition also prioritizes ethical behavior to foster a strong sense of responsibility and integrity in teachers and students, and to provide a stable and effective learning environment.

The tradition of master-disciple evolved with the advent of modern technology. It widened the scope and scope of education by providing access to education beyond physical barriers.

Technology has played a crucial role in preserving and spreading the wisdom of the master-disciple tradition. This facilitated the documentation and transmission of teachings, ensuring their perpetuity for future generations.

In today's environment, technology serves as a bridge between teachers and students, fostering virtual connections and exchanges. It revolutionized the way of imparting and receiving knowledge, enriched the teacher-student relationship.

Nowadays, the tradition of teacher-apprenticeship is faced with many problems, which threaten its continuity and relevance. Rapid changes in social values, technological advances, and declining interest in traditional practices pose significant obstacles.

It is becoming increasingly difficult to maintain the authenticity and integrity of the master-disciple relationship. The loss of respect for authority and

the rise of individualism make it difficult to pass down timeless wisdom and teachings from master to disciple.

Moreover, the demands and distractions of modern life prevent the deep commitment and disciplined approach required by the master-disciple tradition. Finding people willing to invest time and effort is an ongoing challenge in today's fast-paced world.

The teacher-disciple tradition has gained importance in the modern world and serves as a tool for transferring knowledge, wisdom and moral values from generation to generation.

In today's fast-paced and interconnected society, the mentor-disciple tradition provides a unique avenue for individuals to develop their talents, acquire specialized skills, and develop a deep understanding of their chosen fields.

In addition, the mentor-disciple tradition fosters a sense of community and common purpose, providing guidance, support, and advice to individuals in the complexities of modern life.

The contemporary content of the master-disciple tradition is that it corresponds to modern interpretations. It continues to evolve as a source of guidance and knowledge in a variety of disciplines.

In the context of the modern world, the mentor-student relationship has evolved to encompass a wider spectrum of mentoring and learning. It now goes beyond traditional roles and hierarchies to embrace diversity and collaboration.

Modern interpretations of the teacher-student relationship emphasize the exchange of wisdom and understanding. It reflects the evolving dynamics of learning, where both teacher and student engage in reciprocal and enriching interactions.

The mentor-disciple tradition has evolved to adapt to the digital age, stressing the importance of nurturing mentorship in the modern era.

Coaching in the digital age is taking on new forms, with virtual connections and online resources allowing coaches to guide and support students remotely.

The modern essence of the mentor-disciple tradition is understanding how to develop mentoring in innovative ways, using technology and digital platforms for effective guidance.

The master-disciple tradition has evolved to adapt to the challenges of the modern world. With the fast pace of life and digital advancement, it is essential to adapt ancient wisdom to modern dynamics.

In today's conditions, teacher-student relationships include not only spiritual guidance, but also practical life lessons. Adaptation of ancient wisdom involves maintaining a balance between tradition and relevance to current issues.

The modern master-disciple dynamic requires a collaborative approach in which the master imparts timeless knowledge while understanding and addressing the unique needs and concerns of the modern disciple.

The tradition of discipleship has developed under the influence of globalization. It has become more accessible to people of different cultures.

Globalization has allowed the master-disciple tradition to spread across geographic boundaries and allow individuals from different parts of the world to practice the tradition.

The modern essence of the master-disciple tradition has been shaped by the influence of globalization, developing a more interconnected and inclusive community of practitioners.

In today's rapidly developing society, the master-disciple tradition has an important modern essence. It provides a deep connection between mentors and students, encouraging growth and knowledge transfer.

Developing mentor-student relationships is critical to navigating the complexities of the modern world. It provides a platform for learning, guidance and wisdom that enables people to thrive in an environment of rapid change.

Amid the hustle and bustle of modern life, the master-disciple tradition acts as a grounding force. It emphasizes the importance of personal relationships, trust and individual coaching in an ever-evolving society.

The master-disciple tradition continues to evolve and adapt to the changing landscape of modern society. As technology advances, the relationship between teacher and student remains important to the transmission of wisdom and knowledge.

In the future, the mentor-disciple tradition may face new challenges and opportunities. With globalization and digital communication, the tradition can reach a wider audience while retaining its core values and teachings.

As the world progresses, the teacher-disciple tradition becomes important in preserving ancient wisdom and passing it on to future generations. By embracing innovation and staying true to its roots, this tradition thrives in modern times.

Embracing diversity in the context of the mentor-disciple tradition is critical to an inclusive relationship. It provides an opportunity for mutual learning and understanding, enriching the experience for both teacher and student.

By embracing diversity, teacher and student open themselves to different perspectives and approaches. It fosters creativity and innovation, enabling a dynamic exchange that encourages personal growth and wisdom.

Embracing diversity in mentor-student relationships also fosters inclusiveness and respect. It celebrates the uniqueness of each individual and creates an environment of acceptance, creating a harmonious and enriching connection.

The master-disciple tradition is a timeless practice that thrives in modern society. It provides intelligence and knowledge from generation to generation and serves as a guiding force.

Raising the potential of the next generation through this tradition ensures the preservation of valuable teachings and principles, the upbringing of a legacy of enlightenment and progress. It serves to raise the potential of future leaders while educating the sense of responsibility and self-sacrifice.

These opportunities create a virtuous cycle of learning as the teacher imparts wisdom and the student carries it forward, continuing the tradition through mutual respect and understanding.

KADINLARIN KALKINMA AŞAMASINDA SOSYALLEŞMESİ VE AKTİF HALE GETİRİLMESİ

NODİRAKHAN RAYİMJOVNA NISHONOVA²⁶⁹

ÖZET

Orta Asya'nın önde gelen kadınları arasındaki diyalog, Orta Asya ve Afganistan liderleri arasında varılan projelerin ve anlaşmaların uygulanması lehine kadınların aktif çalışması ve harekete geçirilmesi için bir platform haline gelmelidir. Kadın Gündemi bugün her zamankinden daha güncel. Herhangi bir ülkenin temel hukukunun merkezinde kişi ve onun çıkarları vardır. Temel Kanun, insan faktörünün gücünü ele geçirerek canlı bir organizma gibi insan yaşamının ayrılmaz bir parçası haline gelir. Bu da demokrasinin temel değerlerinin Anayasa normları aracılığıyla gündelik hayata yansımaya ve sonuçta ülkede hukukun üstünlüğünün yerleşmesine yol açmaktadır. Özbekistan Cumhuriyeti Anayasası'nın 46. maddesinin X. Bölümü, ülkenin siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamında kadın ve erkeklerin gerçek eşitliği için eşit koşulları sağlamayı amaçlayan bir cinsiyet politikası geliştirmiştir. kadınların tüm faaliyet alanlarında kendilerini özgürce gerçekleştirmelerine yardımcı olmak. Kanuna göre kadınlar erkeklerle eşit eğitim ve çalışma hakkına sahip olup, kadınların mesleki ve ailevi sorumluluklarını birleştirme durumunu düzenleyen yasal normlar kabul edilmiştir. Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Ş.M. Mirziyoyev kadınlara büyük bir çağrıda bulundu: "Çağımızda her kadın demokratik süreçlerin gözlemcisi değil, aktif ve proaktif bir katılımcı olmalı. "Konumuza göre aktivasyon karakteristik, dinamik bir aktivitedir, yani kişinin zamanını bağımsız olarak organize edebilme yeteneği anlamına gelir. Yani Aktivasyon karakteristik, aktif bir aktivitedir, yani kişinin kendi zamanını bağımsız olarak organize edebilmesi anlamına gelir. Faaliyet, amaçlılık, motivasyon ve inisiyatif ile karakterize edilir. Ayrıca aktivite, ruhunuzun ihtiyaçlarını karşılama, hayata her yönden ilgi gösterme yeteneğidir. Kadınların ve kızların harekete geçirilmesi - bir kadının isteklerini ve yeteneklerini ifade etmesini sağlar. Aktif kadınlar sıklıkla başarıya ulaşır ve hayatın çeşitli alanlarında kendilerini ifade ederler. Faaliyet, amaç, motivasyon ve inisiyatif ile karakterize edilir. Ayrıca aktivite, ruhunuzun ihtiyaçlarını karşılama, hayata tam ilgi gösterme yeteneğidir. Kadınların ve kız çocuklarının güçlendirilmesi, kadınların arzularını ve yeteneklerini ifade etmelerine olanak tanır. Aktif kadınlar sıklıkla başarıya ulaşır ve hayatın çeşitli alanlarında kendilerini ifade ederler. Bugün ülkemizde "Yeni Özbekistan"ın gelişiminin bu aşamasında, tüm alanlarda gerçekleşen süreçler son derece gelişmiştir ve gelişmekte olan ülkelerde büyük bilimsel ve pratik ilgi görmektedir.

Anahtar Kelimeler: kadın, sosyalleşme, haklar, aktivasyon, Yeni Özbekistan,

²⁶⁹ Prof. Dr., Taşkent Devlet Teknik Üniversitesi, n.nodirakhon@bk.ru

KADINLARIN KALKINMA AŞAMASINDA SOSYALLEŞMESİ VE AKTİF HALE GETİRİLMESİ

Prof. Dr. Nodirakhan Rayimjonovna
NISHONOVA

"Felsefe ve Ulusal Fikir" bölümü
başkanı. Taşkent Devlet Teknik
Üniversitesi Özbekistan Cumhuriyeti

İletişim no: +99-900-67-14;

E-posta: n.nodirakhon@bk.ru

Özet

Bağımsızlık yıllarında Özbekistan'da cinsiyet eşitliğinin sağlanması, ailenin sosyal korunması, kadının sosyalleştirilmesi, etkinleştirilmesi, annelik ve çocukluğun korunması konularında gerçekleştirilen büyük çalışmalar bu makalede ele alınmaktadır.

Orta Asya'nın önde gelen kadınları arasındaki diyalog, Orta Asya ve Afganistan liderleri arasında varılan projelerin ve anlaşmaların uygulanması lehine kadınların aktif çalışması ve harekete geçirilmesi için bir platform haline gelmelidir. Kadın Gündemi bugün her zamankinden daha güncel.

Herhangi bir ülkenin temel hukukunun merkezinde kişi ve onun çıkarları vardır. Temel Kanun, insan faktörünün gücünü ele geçirerek canlı bir organizma gibi insan yaşamının ayrılmaz bir parçası haline gelir.

Bu da demokrasinin temel değerlerinin Anayasa normları aracılığıyla gündelik hayata yansımaya ve sonuçta ülkede hukukun üstünlüğünün yerleşmesine yol açmaktadır.

Özbekistan Cumhuriyeti Anayasası'nın 46. maddesinin X. Bölümü, ülkenin siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamında kadın ve erkeklerin gerçek eşitliği için eşit koşulları sağlamayı amaçlayan bir cinsiyet politikası geliştirmiştir. kadınların tüm faaliyet alanlarında kendilerini özgürce gerçekleştirmelerine yardımcı olmak. Kanuna göre kadınlar erkeklerle eşit eğitim ve çalışma hakkına sahip olup, kadınların mesleki ve ailevi sorumluluklarını birleştirme durumunu düzenleyen yasal normlar kabul edilmiştir Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Ş.M. Mirziyoyev kadınlara büyük bir çağrıda bulundu: "Çağımızda her kadın demokratik süreçlerin gözlemcisi değil, aktif ve proaktif bir katılımcı olmalı.

"Konumuza göre aktivasyon karakteristik, dinamik bir aktivitedir, yani kişinin zamanını bağımsız olarak organize edebilme yeteneği anlamına gelir.

Yani Aktivasyon karakteristik, aktif bir aktivitedir, yani kişinin kendi zamanını bağımsız olarak organize edebilmesi anlamına gelir. Faaliyet, amaçlılık, motivasyon ve inisiyatif ile karakterize edilir. Ayrıca aktivite, ruhunuzun ihtiyaçlarını karşılama, hayata her yönden ilgi gösterme yeteneğidir.

Anahtar kelimeler: kadın, sosyalleşme, haklar, aktivasyon, Yeni Özbekistan, başlatıcı, toplumsal cinsiyet eşitliği.

SOCIALIZATION AND ACTIVATION OF WOMEN IN SOCIETY AT THE STAGE OF DEVELOPMENT

Abstract

This article highlights the great work done over the years of independence in Uzbekistan to achieve gender equality, as well as social protection of the family, socialization of women, activation, their activation, issues of maternal and child health.

Key words: women, socialization, rights, activation, New Uzbekistan, initiator, gender equality, law.

At the center of the Basic Law of any country is a person and his interests. The Basic Law takes away the power of the human factor and becomes an integral part of people's lives, like a living organism.

This, in turn, leads to the reflection of the fundamental values of democracy in everyday life through the norms of the Constitution and ultimately to the establishment of the rule of law in the country. In Chapter X of Article 46 of the Constitution of the Republic of Uzbekistan, a gender policy is developed aimed at ensuring equal conditions for real equality of women and men in the political, social, economic and cultural life of the country and helping women to freely realize themselves in all spheres of activity.

According to the law, women have equal rights to education and work with men, and legal norms have been adopted regulating the situation of women combining career and family responsibilities. President of the Republic of Uzbekistan Sh.M. Mirziyoyev made a big appeal to women: "In our time, every woman should not be an observer of democratic processes, but an active and proactive participant."

On our topic, activation is a characteristic, dynamic activity, meaning the ability to independently organize one's time.

The activity is characterized by purposefulness, motivation and initiative. Also, activity is the ability to satisfy the needs of your soul, to be completely interested in life.

Activation of women and girls allows a woman to express her desires and talents. Active women often achieve success and express themselves in various areas of life. Today, the processes occurring in all areas at this stage of development of the "New Uzbekistan" in our country are highly developed and are of great scientific and practical interest in developing countries.

In the course of rapid changes in the society of Uzbekistan, serious changes are also taking place in the position of women. New economic, social and political realities have not only created new opportunities for women, but also aggravated old gender conflicts, and, despite the stated noble goals, the main issues of gender equality are enshrined in the Decrees and Resolutions of the Republic of Uzbekistan and are resolved in due time. In order to improve the system of work with family and women, over the past 5 years, 2 laws of the Republic of Uzbekistan, 4 decrees, 4 resolutions of the President of the Republic of Uzbekistan, 11 resolutions and 6 decrees of the Government have been adopted. Decree of the President of the Republic of Uzbekistan dated February 18, 2020 No. 5938 "On measures to improve the social and spiritual environment in society, support the institution of neighborhood, bringing the system of work with family and women to a new level"

Republic of Uzbekistan dated September 2, 2019 "The adoption of the Laws on Guarantees of Equal Rights and Opportunities for Women and Men and the Law on the Protection of Women from Harassment and Violence was a historic step in this regard. This is considered one of the important indicators of the level of intensity of socialization and maturation of women, who are the main link of society. Data reflecting the situation of women are an objective indicator of the country's real progress in the development of human potential and the level of social justice, in which women and men are provided with equal opportunities for the harmonious development of personality and the full realization of its potential.

Further deepening of democratic reforms requires, to the greatest extent, the humanistic emancipation of women, which does not mean abandoning advanced national customs and traditions, but involves solving the problem using theoretical, democratic and practical methods.

In the next five years, the public and scientists will pay special attention to women's issues. This is explained, first of all, by the direction aimed at increasing the status of women, which is determined by the capabilities of society and the tasks of modern socio-economic and political development. Today, women have equal rights with men in matters of wages, social security, status in marriage and family, and raising children. Decree of the President of the Republic of Uzbekistan dated February 18, 2020 No. 5938 “On measures to improve the social and spiritual environment in society, support mahalla institutions, and bring the system of work with families and women to a new level.” A historic step in this regard was the adoption of the laws of the Republic of Uzbekistan on September 2, 2019 “On guarantees of equal rights and opportunities for women and men” and “On the protection of women from oppression and violence.”

To date, national mechanisms have been created for the promotion and development of women's rights, as well as national institutions to strengthen their role at all levels of political, economic and social life. We see confirmation of this when the activity of women in political parties increased from 36% to 50%.

Our women work in all sectors of the economy. In particular, 52% of women work in industry, 70% in the public education system and 73% in the health care system. The great educator Abdullah Avloni said: “Girls should strive for education more than anyone else, because with this knowledge they will educate the next generation.”

Key words: women, socialization, rights, activation, New Uzbekistan, initiator, gender equality.

Kadınların ve kızların harekete geçirilmesi - bir kadının isteklerini ve yeteneklerini ifade etmesini sağlar. Aktif kadınlar sıklıkla başarıya ulaşır ve hayatın çeşitli alanlarında kendilerini ifade ederler.

Faaliyet, amaç, motivasyon ve inisiyatif ile karakterize edilir. Ayrıca aktivite, ruhunuzun ihtiyaçlarını karşılama, hayata tam ilgi gösterme yeteneğidir.

Kadınların ve kız çocuklarının güçlendirilmesi, kadınların arzularını ve yeteneklerini ifade etmelerine olanak tanır. Aktif kadınlar sıklıkla başarıya ulaşır ve hayatın çeşitli alanlarında kendilerini ifade ederler. Bugün ülkemizde "Yeni Özbekistan"ın gelişiminin bu aşamasında, tüm alanlarda gerçekleşen süreçler son derece gelişmiştir ve gelişmekte olan ülkelerde büyük bilimsel ve pratik ilgi görmektedir.

Özbekistan toplumunda yaşanan hızlı değişim sürecinde kadının konumunda da ciddi değişimler yaşanıyor. Yeni ekonomik, sosyal ve politik gerçekler sadece kadınlar için yeni fırsatlar yaratmakla kalmadı, aynı zamanda eski cinsiyet çatışmalarını da yoğunlaştırdı, belirlenen asil hedeflere rağmen, Özbekistan Cumhuriyeti'nin kararname ve kararlarında cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına ilişkin temel konular güçlendirildi. ve belirtilen süre sınırları içerisinde çözümlenecektir.

Aile ve kadınlarla çalışma sisteminin iyileştirilmesi amacıyla Özbekistan Cumhuriyeti'nin 2 kanunu, Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı'nın 4 kararnamesi, Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı'nın 4 kararı, 11 Hükümet kararı ve 6 karar çıkarıldı. önümüzdeki 5 yıl içinde kabul edildi. kabul edilmiş. Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanınının 18 Şubat 2020 tarihli "Toplumdaki sosyal ve manevi ortamın iyileştirilmesi, mahalle kurumlarının desteklenmesi, aile ve kadınlarla çalışma sisteminin yeni bir seviyeye yükseltilmesine yönelik tedbirler" hakkında 5938 sayılı Karar. Özbekistan Cumhuriyeti'nin 2 Eylül 2019'da "Kadın ve erkeklerin eşit hak ve fırsatlarının güvence altına alınmasına ilişkin" ve "Kadınların taciz ve şiddetten korunmasına ilişkin" yasalarının kabul edilmesi bu bağlamda tarihi bir adımdı.

Bu da toplumun ana halkası olan kadının sosyalleşme hızını ve olgunluğunu gösteren önemli göstergelerden biri olarak değerlendirilmekte, etkili bir göstergedir. Bireyin tam gelişimi ve potansiyelinin tam olarak gerçekleşmesi için kadın ve erkeklere eşit fırsatların sağlandığı sosyal adalet düzeyi. Kadınların aktif hale gelmelerinin iş ve aile yaşamının başlangıcına denk geldiği bilinmektedir. Bu da zihinsel durumlarında bir takım benzersiz özelliklerin ortaya çıkmasına yol açar. Bu özellikler şunlardır:

- Kadınların manevi ve sosyal faaliyetlerinin nesnel bir karakter kazanmasıyla karakterize edilmesi;
- Bu aktivitenin öznel yönü, sosyal hayata yaklaşımları, yaşam deneyimleri ve çeşitli sosyal varlıkların etkileşimi ile açıklanmaktadır;
- Kadınların sosyo-spiritüel faaliyetlerinin bireyselliği de benzersizdir. Bu, her kadının bireysel (kişisel) niteliklerinin dikkate alınmasını gerekli kılar;
- Kadınların sosyo-manevi faaliyetlerinin genelliği, tüm kadınların genel amacına, mesleki ilgi alanlarına, sosyal hayata karşı tutumlarına, kişisel niteliklerindeki benzerliklere, faaliyetlerinin içeriğine, yönlerine ve fikirlerine yansır.

Aynı zamanda kadının yaşam alanını genişletirken yaşını, psikolojik özelliklerini de dikkate almak, aktivite düzeyini incelemek gerekir.

Bu yönelimin bir diğerk özelliği de kadınların pratik faaliyetler düzenlemeye teşvik edilmesinde görölmektedir. Yukarıdaki görüşlerden yola çıkarak kadınların etkinliğini artırmak için aşağıdaki ahlaki normların oluşturulması gerektiğine inanıyoruz: sosyal-politik alanda: bilinç, idealizm, inisiyatif; ekonomik alanda: reformların özünü anlamak, ekonomik bilginin temellerini edinmek, girişimciliğinin, girişimciliğinin, bağımsızlığın sorumluluğunu hissetmek; kültürel alanda: vatanseverliğin gelişimi, enternasyonalizm; uluslararası ilişkiler alanında ve yabancı ülkelerdeki kadın ve kız çocuklarının faaliyetlerini incelemek, çalışkanlık, farkındalık, bağımsızlık, inisiyatif, uluslararasılık, çabukluk, özgür düşünme gibi nitelikleri daha da geliştirmektir.

Bu bakımdan kadın pedagogların faaliyeti aynı zamanda önemli sosyal görevlerin çözölmelerini de gerektirmektedir. Bu içerir:

- 1) kadınların sosyal farkındalığının oluşturulması;
- 2) aralarında sağlıklı bir psikolojik ortam yaratmak;
- 3) Devletin kadına yönelik politikasının içeriğini, özünü ve önemini anlamak;
- 4) Toplumda meydana gelen sosyo-politik, ekonomik ve manevi değişimler hakkında onları sürekli bilgilendirmek;
- 5) kadınların faaliyetlerini artıracak önlemlerin oluşturulması ve bunların uygulanması için koşulların yaratılması;
- 6) Ulusal bağımsızlık fikrine dayalı toplum maneviyatının gelişmesi için kadınların sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel alanlara katılımını desteklemek ve koordine etmek.

Yukarıda belirtilen görevleri yerine getirirken belirli ilkelere göre hareket edilmesi tavsiye edilir. Kadınların çalışmasının ve yaratıcılığının desteklenmesinde:

- 1) bilinç ve faaliyet birliğine ulaşmak;
- 2) bütünlük ve sürekliliğe uygunluk, sistematiklik;
- 3) derin idealizme ve bilimsel bilgiye dayalı;
- 4) kamu çıkarının kişisel çıkarla uzlaştırılması;
- 5) bu sürece bir bütün olarak, karmaşık (kapsamlı, bütün, entegre) olarak yaklaşmak;
- 6) Kadın istihdamına, profesyonel-yaratıcı, emek faaliyetlerine dayalı, amacı gerçekleştirmek;
- 7) özgür düşünceye ve bağımsız faaliyete ulaşmak;
- 8) Bunlar kadının kişiliğine, haklarına ve görevlerine saygı gösterilmesi, düşünce, görüş ve girişimlerinin desteklenmesi gibi ilkeleri içerir.

Doğal olarak kadınların faaliyeti belirli koşulları karşılıyor. Bunlar arasında devletin kadın sorunlarına ilişkin politikası, kadın sorunları konusunun uluslararası düzeyde geniş çapta tanıtılması; sağlıklı sosyal-manevi çevre, kadın-toplum-bireysel çıkarların uyumu, toplumdaki kadın-devlet ve devlet dışı kuruluşlar arasındaki işbirliği, toplum; toplumun sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi - bilim ve teknolojinin gelişimi - kadın istihdamı.

Demokratik reformların daha da derinleştirilmesi, büyük ölçüde kadınların insani özgürlüğünü gerektirmektedir; bu, gelişmiş ulusal gelenek ve göreneklerin terk edilmesi anlamına gelmemekte, sorunun teorik, demokratik ve pratik yöntemlerle çözülmesi anlamına gelmektedir.

Önümüzdeki beş yıl içinde kamuoyu ve bilim insanları kadın konusuna özel önem verecek. Bu, her şeyden önce, toplumun fırsatları ve modern sosyo-ekonomik ve politik kalkınmanın görevleriyle belirlenen kadının konumunu artırmayı amaçlayan yön ile açıklanmaktadır.

Günümüzde kadınlar ücret, sosyal güvenlik, evlilik ve aile durumu, çocuk yetiştirme konularında erkeklerle eşit haklara sahiptir. Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanınının 18 Şubat 2020 tarihli "Toplumdaki sosyal ve manevi ortamın iyileştirilmesine, toplumsal kurumların desteklenmesine, aile ve kadınlarla çalışma sisteminin yeni bir seviyeye yükseltilmesine yönelik tedbirler" hakkında 5938 Sayılı Karar 2 Eylül 2019'da Özbekistan Cumhuriyeti'nin "Kadın ve erkekler için eşit hak ve fırsatların garanti altına alınmasına ilişkin" ve "Kadın ve kız çocuklarının baskı ve şiddetten korunmasına ilişkin" kanunlar kabul edilerek tarihi bir adım atıldı.

Bugüne kadar kadın haklarının desteklenmesi ve geliştirilmesi için ulusal mekanizmalar ve kadınların siyasi, ekonomik ve sosyal yaşamın her düzeyindeki rollerini güçlendirecek ulusal kurumlar oluşturulmuştur. Kadınların siyasi partilere katılımının % 36' den, % 50' ye çıkması da bunu doğruluyor.

Kadınlarımız ekonominin her sektöründe çalışıyor. Özellikle kadınların yüzde 52' si sanayide, yüzde 70' i kamu eğitim sisteminde, yüzde 73' ü ise sağlık sisteminde çalışıyor. Büyük aydınlatıcı Abdulla Avloni şunları söyledi: "Kızlar bilgi edinmek için herkesten daha fazla çabalamalı çünkü onlar gelecek nesli bu bilgiyle eğitecekler." Özetle, kadın aktivizmi yoluyla gençlik faaliyetinin sağlanması ve yaygınlaştırılmasında mahalle maneviyatının düzeyini ve kadınların mahalle maneviyatının gelişimindeki etkisini dikkate almak gerekir. Sonuçta, her insanın yaşam etkinliği, toplumdaki tüm insanların ve koşulların ruhsal mükemmelliğiyle ayrılmaz bir şekilde bağlantılıdır. Çünkü insan

entelektüel ve ahlaki açıdan olgunlaştıkça ve toplumun gelişimine ilişkin tecrübeler kazandıkça manevi faktörlerin sosyal hayata etkisi artar.

Referanslar:

1. Nishonova N.R. Kamu yönetimi sistemindeki kadınların sosyo-politik faaliyetleri (felsefi analiz) // Monograf. Taşkent: Nauka, 2013. 224 s.
2. Nishonova N. R. Kadınların siyasi süreçlere katılımı // Toplum ve yönetim. Taşkent, 2010. No. 1. B. 106-108.
3. Nishonova N.R. Kadınların ve kızların yönetim becerileri: yorum ve öneriler // O'zMU xabarları. Taşkent, 2011. No. 4. B.231-235
4. Nishonova N. R. Medyada ve anketlerde kadın sorunu // Felsefe ve hukuk. Taşkent, 2011. No. 4. B.60-63.
5. N. R. Nishonova. Kadınların akmeolojik faaliyeti aile için sağlam bir temeldir // Eğitim sorunları. Taşkent, 2012. No. 1. B. 17-19.
6. Nishonova N.R. Yönetimde iletişimin rolü // Eğitim sisteminde sosyal bilimler ve beşeri bilimler. Taşkent, 2012. No. 2. B. 123-126.
7. Nishonova N.R. Özbekistan'da eğitim alanında kadınlara yönelik fırsatlar // Teorik dergi. ISSN 1993-8071. – St. Petersburg, 2012. No. 1 (69). -S.157-160.
8. N.R. Nishonova. Modern, sosyal ve politik olarak aktif bir kadının portresi // Eğitim sorunları. Taşkent, 2013. No. 3. B. 5-10.
9. Nishonova N.R. Kamu yönetimi sisteminde özne olarak kadının yeri // Kamuoyu. Taşkent, 2013. No. 1. B. 131-136.
10. N. R. Nishonova Kadınların parlamentodaki rolü // Düşünce. Taşkent, 2013. No. 2. B. 84-85.
11. Nishonova N.R. Feminizm ve cinsiyet eşitliği sorunları // O'zMU xabarları. Taşkent, 2013. No. 4. B. 217-220.
12. Nishonova N.R. ÖZBEKİSTAN'DA KADINLARIN MESLEKİ EĞİTİMİ // Uluslararası bilimsel dergi “Teorik ve Uygulamalı Bilimler”, Fransa'da mı kayıtlı? Darbe faktörü. SOI:1./TAS.ISSN 2380-4944 (baskı) // DOI: 10.15863/TAS. ISSN 2409-0085 (çevrimiçi). ABD., 2016. No. 11 (43). – S.127-130.

EL ELE MİNİKLER SAĞLIKLA YAŞIYOR

HACI İSMAIL KILIÇ²⁷⁰, NAİLE KILIÇ²⁷¹, SERKAN MUSTAFA AKYOL²⁷², AYÇİN ERDOĞAN²⁷³,
ATENA LUMİNİTA ILİE²⁷⁴

ÖZET

“El Ele Minikler Sağlıkla Yaşıyor” projesi, uluslararası bir eTwinning Projesi olup Türkiye ve Romanya’dan proje ortakları ile gerçekleştirilmiş bir öğrenme projesidir. Projemiz ile ilkokul ve okul öncesi öğrencilerimize sağlıklı beslenme ve temizlik kurallarına uyma, hastalıklara karşı vücut dirençlerini artırma becerilerini kazanan ve sağlıklı bireyler olma temelinin oluşturulması amacıyla proje tabanlı öğrenme yönteminden yola çıkarak projeye başlanmıştır. “El Ele Minikler Sağlıkla Yaşıyor” eTwinning projemizde öğrencilerimizin sağlıklı beslenmeyi davranış haline getirmeleri, kişisel temizliklerinin önemini fark etmeleri ve fiziksel aktivite konusunda farkındalığı artırmak için gelişim çağında olan çocukların doğal ve sağlıklı besinler ile beslenmeleri kişisel temizliğin yaşamdaki önemi ve sportif aktiviteler ile sağlıklı bir gelişim ve yaşam süreci için çalışılmıştır. Bu kapsamda proje amacına uygun “El hijyeni neden önemlidir ve nasıl yapılmalıdır? Diş sağlığı neden önemlidir? Diş sağlığı için neler yapılmalıdır? Sağlıklı besinler nelerdir? Sağlıklı besin nasıl hazırlanır? Sportif faaliyetlerin vücut sağlığına ne gibi faydası vardır?” sorularından yola çıkarak doğal ve sağlıklı besinlerden sandviç hazırlama, el yıkama etkinlikleri, tırnak temizliği, diş fırçalama etkinlikleri ve öğrencilerin yaşlarına uygun sportif egzersizler çeşitli video, sunum, afiş ve görsellerle öğrencilerimize gösterilmiş örnek olay, yaparak yaşayarak öğrenme, araştırma-inceleme problem çözme, proje tabanlı öğrenme yöntem ve teknikleri ile etkinliklerimiz gerçekleştirilmiştir. Projemiz 5-11 yaş grubu öğrencilerine yönelik olup proje dili Türkçe ve İngilizce belirlenmiştir. “El Ele Minikler Sağlıkla Yaşıyor” projemizde Türkiye’den 4, Romanya’dan 1 olmak üzere 5 ortak kurum ve toplam 11 proje ortağı ile gerçekleştirilmiştir. Proje çalışmaları müfredata entegre edilmiş olup uyumlu bir şekilde çalışılmıştır. Projemiz Türkiye Ulusal Destek Servisinin değerlendirmeleri sonucu Ulusal Kalite Etiketini ödül almaya hak kazanmıştır. “El Ele Minikler Sağlıkla Yaşıyor” projemizle öğrenciler kendine olan güvenleri ve kendi sınırlarını tanıma, sağlıklı beslenme ve sportif aktivitelerle katılma, kişisel temizliğine önem verme, karşılaştığı problemlere çözüm üretebilme, arkadaşları ile iyi ilişkiler kurma becerileri ile proje tabanlı öğrenme, grup ile çalışma, web2 araçlarını kullanabilme becerilerini geliştirmişlerdir. “El Ele Minikler Sağlıkla Yaşıyor” proje etkinliklerine başlamadan önce ve sonrası web2 araçları ile yaptığımız ön anket, son anket ve çocuklardaki gözlemlenen beceri gelişimlerini de dikkate alarak elde ettiğimiz kıyaslamada çok fazla önemsenmediği düşüncesi ile günümüzde ve gelecekte sağlıklı bir toplum yaşamı için sağlıklı, dengeli ve düzenli bir beslenme, kişisel temizliğine dikkat etme ile birlikte çeşitli sportif faaliyetlerin yapılması ve desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sağlık, Beslenme, Temizlik, Spor, Farkındalık

²⁷⁰ Öğretmen, Yunus Emre İlkokulu, hacikilic80@hotmail.com

²⁷¹ Öğretmen, Vali Ümit Karahan İlkokulu, nailekilic78@gmail.com

²⁷² Öğretmen, Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, serkanmustafaakyol@gmail.com

²⁷³ Öğretmen, Osmangazi İlkokulu, mirhan0363@gmail.com

²⁷⁴ Öğretmen, Scoala Gimnaziala Petresti, ilieatenaluminita@yahoo.com

Hacı İsmail KILIÇ, Serkan Mustafa AKYOL, Atena Luminita ILİE, Naile KILIÇ,
Ayçin ERDOĞAN

ÖZET

“El Ele Minikler Sağlıkla Yaşıyor” projesi, uluslararası bir eTwinning Projesi olup Türkiye ve Romanya’dan proje ortakları ile gerçekleştirilmiş bir öğrenme projesidir. Projemiz ile ilkökul ve okul öncesi öğrencilerimize sağlıklı beslenme ve temizlik kurallarına uyma, hastalıklara karşı vücut dirençlerini artırma becerilerini kazanan ve sağlıklı bireyler olma temelini oluşturmak amacı ile proje tabanlı öğrenme yönteminden yola çıkarak projeye başlanmıştır. “El Ele Minikler Sağlıkla Yaşıyor” eTwinning projemizde öğrencilerimizin sağlıklı beslenmeyi davranış haline getirmeleri, kişisel temizliklerinin önemini fark etmeleri ve fiziksel aktivite konusunda farkındalığı artırmak için gelişim çağışında olan çocukların doğal ve sağlıklı besinler ile beslenmeleri kişisel temizliğin yaşamdaki önemi ve sportif aktiviteler ile sağlıklı bir gelişim ve yaşam süreci için çalışılmıştır. Bu kapsamda proje amacına uygun “El hijyeni neden önemlidir ve nasıl yapılmalıdır? Diş sağlığı neden önemlidir? Diş sağlığı için neler yapılmalıdır? Sağlıklı besinler nelerdir? Sağlıklı besin nasıl hazırlanır? Sportif faaliyetlerin vücut sağlığına ne gibi faydası vardır?” sorularından yola çıkarak doğal ve sağlıklı besinlerden sandviç hazırlama, el yıkama etkinlikleri, tırnak temizliği, diş fırçalama etkinlikleri ve öğrencilerin yaşlarına uygun sportif egzersizler çeşitli video, sunum, afiş ve görsellerle öğrencilerimize gösterilmiş örnek olay, yaparak yaşayarak öğrenme, araştırma-inceleme problem çözme, proje tabanlı öğrenme yöntem ve teknikleri ile etkinliklerimiz gerçekleştirilmiştir. Projemiz 5-11 yaş grubu öğrencilerine yönelik olup proje dili Türkçe ve İngilizce belirlenmiştir. “El Ele Minikler Sağlıkla Yaşıyor” projemizde Türkiye’den 4, Romanya’dan 1 olmak üzere 5 ortak kurum ve toplam 11 proje ortağı ile gerçekleştirilmiştir. Proje çalışmaları müfredata entegre edilmiş olup uyumlu bir şekilde çalışılmıştır. Projemiz Türkiye Ulusal Destek Servisinin değerlendirmeleri sonucu Ulusal Kalite Etiketini ödülü almaya hak kazanmıştır. “El Ele Minikler Sağlıkla Yaşıyor” projemizle öğrenciler kendine olan güvenleri ve kendi sınırlarını tanıma, sağlıklı beslenme ve sportif aktivitelere katılma, kişisel temizliğine önem verme, karşılaştığı problemlere çözüm üretebilme, arkadaşları ile iyi ilişkiler kurma becerileri ile proje tabanlı öğrenme, grup ile çalışma,web2 araçlarını kullanabilme becerilerini geliştirmişlerdir. “El Ele Minikler Sağlıkla Yaşıyor” proje etkinliklerine başlamadan önce ve sonrası web2 araçları ile yaptığımız ön anket, son anket ve çocuklardaki gözlemlenen beceri gelişimlerini de dikkate alarak elde ettiğimiz kıyaslamada çok fazla önemsenmediği düşüncesi ile günümüzde ve gelecekte sağlıklı bir toplum yaşamı için sağlıklı, dengeli ve düzenli bir beslenme, kişisel temizliğine dikkat etme ile birlikte çeşitli sportif faaliyetlerin yapılması ve desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kişisel temizlik, sağlıklı beslenme, hijyen,

ABSTRACT

The "Hand in Hand Little Kids Live Healthily" project is an international eTwinning Project and a learning project carried out with project partners from Turkey and Romania. Our project was started based on the project-based learning method, with the aim of laying the foundation for our primary school and pre-school students to comply with healthy nutrition and cleaning rules, increase their body resistance against diseases and become healthy individuals. In our eTwinning project "Hand in Hand, Little Ones Live Healthily", our students should make healthy eating a habit, realize the importance of personal hygiene, and in order to raise awareness about physical activity, children at the age of development should be fed with natural and healthy foods, the importance of personal hygiene in life, and a healthy development and development through sports activities. has been studied for the life process. In this context, in line with the purpose of the project, "Why is hand hygiene important and how should it be done?" Why is dental health important? What should be done for dental health? What are healthy foods? How to prepare healthy food? What benefits do sporting activities have on body health? Based on the questions, preparing sandwiches from natural and healthy foods, hand washing activities, nail cleaning, tooth brushing activities and sports exercises appropriate to the age of the students, case studies were shown to our students with various videos, presentations, posters and visuals, learning by doing, research-examination, problem solving, projects. Our activities were carried out with based learning methods and techniques. Our project is for students aged 5-11 and the project language is Turkish and English. Our "Hand in Hand Little Kids Live Healthily" project was carried out with 5 partner institutions, 4 from Turkey and 1 from Romania, and a total of 11 project partners. Project studies are integrated into the curriculum and worked in harmony. Our project was entitled to receive the National Quality Label award as a result of the evaluations of the Turkish National Support Service. With our project "Hand in Hand, Little Ones Live Healthily", students will gain self-confidence and the skills of knowing their own limits, eating healthy and participating in sports activities, giving importance to personal hygiene, finding solutions to the problems they encounter, establishing good relationships with their friends, project-based learning, working with groups, web2. They have improved their skills in using tools. "Hand in Hand, Little Children Live Healthily" project activities before and after the preliminary survey we conducted with web2 tools, the final survey, and the comparison we obtained by taking into account the observed skill developments in children, with the idea that it is not taken into account too much, and that healthy, balanced and healthy lifestyles are needed for a healthy social life today and in the future. It is thought that a regular diet, attention to personal hygiene and various sports activities should be carried out and supported.

Key Words: Personal cleanliness, healthy nutrition, hygiene,

GİRİŞ

Okul çağındaki çocukların kişisel temizlikleri, sağlıklı bir yaşamın temel taşlarından biridir. Bu dönemde çocuklara hijyen konusunda temel alışkanlıklar kazandırmak, onların ilerleyen yaşamlarında sağlıklı bir yaşam sürmelerine katkı sağlar. Öncelikle, sabun ve su kullanımı gibi basit temizlik alışkanlıkları çocuklara öğretilmelidir. Ellerini yemekten önce ve sonra yıkama, dişlerini günde en az iki kez fırçalama gibi rutinler bu yaşta kazanılmalıdır. Bununla birlikte, tuvalet alışkanlıklarının da önemi büyüktür. Çocuklara tuvalet sonrası ellerini yıkama, tuvalet kağıdını doğru şekilde kullanma gibi temel hijyen kuralları öğretilmelidir. Eğlenceli ve interaktif yöntemlerle bu alışkanlıklar pekiştirilmeli, çocuklara temizliğin neden önemli olduğu açıklanmalıdır. Bu sayede, okul çağındaki çocuklar sağlıklı bir yaşam tarzı benimseyerek hem kendi sağlıklarını koruyacak hem de çevrelerine örnek olacaklardır.

Okul çağındaki öğrencilerin sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanması, yaşamları boyunca sürdürecekleri önemli bir davranış biçimidir. Bu dönemde edinilen beslenme alışkanlıkları, büyüme, gelişme ve genel sağlık üzerinde derin etkilere sahiptir. İlk olarak, çocuklara dengeli ve çeşitli beslenme ilkeleri öğretilmelidir. Sağlıklı bir diyetin temelinde meyve, sebze, tam tahıllı ürünler, protein ve sağlıklı yağlar bulunmalıdır. Bununla birlikte, şekerli, işlenmiş ve yağlı gıdaların sınırlı tüketimi teşvik edilmelidir. Öğrencilere, gün içinde yeterli miktarda su içmeleri gerektiği ve gazlı içeceklerin yerine suyun tercih edilmesi gerektiği öğretilmelidir. Ayrıca, okul kantinlerinde sunulan yemeklerin sağlıklı seçenekler içermesi ve besleyici değerleri hakkında bilgilendirme yapılması önemlidir. Velilere ve öğretmenlere de çocukların beslenme alışkanlıklarını destekleme konusunda rehberlik sağlanmalıdır. Bu şekilde, okul çağındaki öğrenciler sağlıklı bir şekilde büyürken, yaşamları boyunca sürdürecekleri sağlıklı beslenme alışkanlıklarını kazanabilirler.

Çocukluk döneminde sağlıklı beslenme alışkanlıklarının kazanılması, bireyin yaşamı boyunca izleyeceği önemli bir yolun temelini oluşturur. Özellikle okul öncesi dönemde, çocukların kendi besin seçimlerini yapmaları zor olabilir. Bu nedenle, ebeveynler ve özellikle eğitimcilerin rolü büyüktür. Kaynakları en etkili şekilde kullanarak, çocuklara sağlıklı beslenme konusunda bilgi vermek ve doğru alışkanlıkları edindirmek önemlidir. Bu süreçte yanlış beslenme bilgi ve alışkanlıklarının düzeltilmesi, olumlu uygulamaların yaşam biçimi haline gelmesi için gereklidir. (Şanlıer, 1999, aktaran: Ataman, 2009).

Çocuğun sağlıklı gelişimi için tüm besin gruplarından yeterli miktarda alması önemlidir. Besinlerin doğru pişirme yöntemleriyle sunulması, besin değerlerinin korunmasına yardımcı olur. Ayrıca, öğün atlanmamalıdır çünkü bu, çocuğun enerji seviyesini dengede tutar ve sağlıklı büyümeyi destekler. Bu adımlar, sağlıklı bir birey olmaları için temel şarttır. (Kavas, 2002).

Kişisel hijyen uygulamaları, her bireyin kendi tercihlerine ve yaşadığı çevreye bağlı olarak farklılık gösterir. Bu farklılıklar, kişinin inançları, değerleri ve alışkanlıkları tarafından şekillenir. Hijyenik uygulamadaki çeşitlilik, kişinin bakım şekli ve sıklığında ortaya çıkar. Kültürel, sosyal ve ailesel faktörler, bireyin sağlık ve hijyen konusundaki bilgi düzeyini, tutumlarını ve ihtiyaçlarını etkiler. Örneğin, bir kişinin dini inançları veya kültürel geçmişi, kişisel hijyen alışkanlıklarını belirleyebilir. Toplumun normları ve yaşam tarzı da bu alışkanlıkları etkiler. Dolayısıyla, kişisel hijyen uygulamaları, bireyin kendine özgü yaşam tarzına ve çevresel faktörlere bağlı olarak değişiklik gösterebilir. (Tezcaner, 1997).

Diş ve diş etlerinin temizliği için doğru fırçalama teknikleri oldukça önemlidir. Diş fırçası, yumuşak, naylon kıllı ve yuvarlak uçlu olmalıdır. Bu özellikler, dişlerin ve diş etlerinin zarar görmesini önler. Fırçalama işlemi, küçük hareketlerle ve diş etlerini de içine alacak şekilde yapılmalıdır, özellikle arka dişlerin temizliğine dikkat edilmelidir. Diş fırçasının kıllarında aşınma belirtileri görüldüğünde değiştirilmeli ve genellikle 2-3 ayda bir yenisiyle değiştirilmelidir. Ayrıca, soğuk algınlığı gibi hastalıklardan sonra da diş fırçası değiştirilmesi tavsiye edilebilir. Diş macunu da kullanılan diş fırçası ve fırçalama yöntemi kadar önemlidir ve günümüzde farklı durumlara göre üretilmiş diş macunları bulunmaktadır. Diş çürüğü, diş eti hastalığı, tartar (tartar) ve hassas dişler için hangi diş macununun en iyi olduğunu diş hekimine sorulabilir. (Nazlıel,1999).

El ve tırnak hijyeni her gün yapılması gereken en önemli kişisel hijyendir. Eller gün boyu her yere dokunduğu için en çok kirlenen organdır. Ellerin temizliğine dikkat edilmezse, ellerde toplanan mikroorganizmalar doğrudan ya da besinler yoluyla vücuda girebilir. (Hatemi, 2006).

Eller; yemek öncesi ve sonrası, yemek hazırlama öncesinde ve sonrasında, besinlere dokunmadan önce, ağız, diş, yüz ve göz temizliği yapmadan önce, hapşırma, öksürme veya burun temizliği sonrasında, tuvalet ihtiyacını gidermeden önce ve sonra, kirli veya tozlu işlerden sonra, dışarıdan eve veya işten geldikten sonra, para ile temas ettikten sonra, hasta ziyaretinden sonra ve eller kirli hissedildiğinde su ve sabunla iyice yıkanmalıdır. (Anonim, 2003).

YÖNTEM

El Ele Minikler Sağlıkla Yaşiyor Projesi, Türkiye'den Konya, Osmaniye, Gaziantep şehirleri ile Romanya'dan öğretmenlerin katılımlarıyla gerçekleştirilmiş özgün bir projedir. Projeye toplamda 4 okul ve 200 öğrenci katılım sağlamıştır. Projenin hedefi, Sağlıklı beslenme bilincini uyandırmak ve kişisel temizlik alışkanlığını geliştirmektir.

Sağlıklı beslenmeyi öğrencilerde davranış haline getirmek. Fiziksel aktivite konusunda öğrencilerin farkındalığını artırmak. Öğrencilerin günlük hayatlarına fiziksel aktiviteyi yerleştirmesini sağlamak. Öğrencilerde beslenme ve fiziksel aktivite konusunda oluşturulacak farkındalık ile dolaylı olarak öğrencilerin çevresinde bulunan insanların bilinçlenmesi artırmak. Projede yapılan etkinlikler müfredat kazanımlarına yönelik olup öğrencilerin, araştırma inceleme, gösterip yaptırma, bireysel çalışma, gözlem imkânları doğrultusunda

teknolojiyi kullanarak web2 araçlarını kullanabilme, sözlü ve görsel anlatabilme, buluş yoluyla öğrenme, sorunlarla baş edebilme, çözüm odaklı olabilme ve kendilerini ifade edebilmelerine katkı sağlamıştır. Proje hedefleri Türkçe, Hayat Bilgisi ve Görsel Sanatlar derslerinin müfredatlarına entegre edilmiştir. Proje çalışma süreci 4 ay olup her ay farklı etkinlikler yapılmıştır. Proje uygulama sürecinde:

ŞUBAT AYI ÇALIŞMALARI

Proje ortakları arasında tanışma toplantısının yapılması. Proje logosu ve proje afişlerinin hazırlanması. Okul tanıtımlarının yapılması. Öğrenci tanışma toplantısının yapılması. Görev dağılımının yapılması. Yapılacak etkinliklerin belirlenmesi. Yaygınlaştırma amaçlı proje sosyal medya ve blog sayfalarının oluşturulması.

Şubat ayı çalışmaları ile; projenin hazırlık, planlama çalışmaları tamamlanmış proje çalışma sürecine geçilmiştir.

MART AYI ÇALIŞMALARI

-Ağız ve diş sağlığı ile başlayan videoların seyredilmesi ve sınıf içi etkinliklerin yapılması.

-El yıkamanın önemi ile ilgili videoların seyredilmesi ve etkinliklerin yapılması.

-Doğal dezenfektan yapımı.

-Sağlıklı meyve suyu yapımı

Mart ayı etkinlikleri ile; Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanır. Sağlıklı bir yaşam için besinlerin tazeliğinin ve doğallığının önemini, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır. Kazanımları ilişkilendirilmiştir. Etkinlik çalışmaları sırasında eğitim videoları izletilmiş diş fırçalama ve el yıkama teknikleri gösterilerek uygulama çalışmaları yaptırılmıştı. Doğal dezenfektan yapımında araştırma incele ve uygulama çalışmaları yapılmıştır. Hazır içecekler yerine doğal meyve suyunun önemi üzerinde durulmuş ve sınıf ortamında mevsimine uygun meyveler ile doğal meyve suyu yapma etkinliği gerçekleştirilmiş Mart ayı etkinlikleri amacına uygun tamamlanmıştır.

NİSAN AYI ÇALIŞMALARI

-Sağlıklı yaşam için gerekli olan Sebze ve Meyveleri tanıma,

-Sağlıklı beslenme sürecinde zararlı besinleri gözlemlenme,

-Sağlıklı beslenme alışkanlıklarını içeren etkinlikler

Nisan ayı etkinlikleri ile; Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerle beslenir. Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir. Kazanımları ilişkilendirilmiştir. Etkinlik çalışmaları sürecinde eğitim videoları izletilmiştir. Sınıf içi etkinlikler yapılmış sebze ve meyvelerin yaşam için önemi üzerinde durulmuş, sağlığımız için zararlı olabilecek besinler

hakkında araştırmalar yapılmış bu tür yiyeceklerden uzak durulması gerektiği pekiştirilmiştir. Sağlıklı beslenme alışkanlığının yaşamımız için önemi üzerinde durulmuş Nisan ayı etkinlikleri başarılı bir şekilde tamamlanmıştır.

MAYIS AYI ALIşMALARI

-ğrencilerimize sağlıklı yaşam için yapılması gereken spor dalları ve egzersizleri hakkında bilgi verilmesi.

-Proje ortakları ile proje sonu toplantısı yapılması

- Proje sonunda ğrenci ğretmen ve veli değerlendirme anketleri hazırlanması ve uygulanması

- Proje final ürünü hazırlanması.(Proje ıktıları hazırlanması)

Mayıs ayı etkinlikleri ile; Okul dışında oyun ve fiziksel etkinliklere düzenli katılır. Fiziksel uygunluğunu destekleyici oyun ve fiziksel etkinliklere düzenli katılır. evresindeki imkânları kullanarak oyun ve fiziki etkinliklere düzenli katılır. Kazanımları ilişkilendirilmiştir. Etkinlikler süresince fiziksel durumuna uygun basit ve etkili egzersiz hareketlerinin neler olduğu araştırılmış videoları izletilmiş ve çalışma takvimi sürecinde düzenli olarak okulda egzersiz çalışmaları yapılmıştır. Egzersiz hareketlerinin vücut sağlığı eklem, kas ve kemik gelişimine yararları hakkında bilgiler edinilmiştir. Bu çalışmaların okul ile sınırlı kalmaması gerektiği okul dışında uygun ortamlarda da yapılabileceği öğretilmeye çalışılmıştır. Proje alışma planına göre son ay olması münasebeti ile ğrenci ve veli proje değerlendirme anketleri yapılmış ankete katılan veli ve öğrenciler etkinliklere olan memnuniyetlerini belirtmişlerdir. Proje sonunda proje ortakları ile kapanış toplantısı gerçekleştirilmiş proje süreci ile ilgili izlenim ve değerlendirmeler yapılmıştır. Projemizin rn dosyası hazırlanmış Final ürünü hazırlanarak yaygınlaştırılması sağlanmıştır.

TARTIşMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Sağlıklı bir yaşam tarzı, sağlıklı beslenme ve düzenli egzersiz alışkanlıklarının birleşiminde yatar. Sağlıklı beslenme, vücudun ihtiyaç duyduğu besin öğelerini dengeli bir şekilde almayı içerir. Dengeli beslenme, meyve, sebze, tam tahıllı ürünler, protein kaynakları ve sağlıklı yağların dengeli bir şekilde tüketilmesini gerektirir. Aşırı işlenmiş gıdalardan kaçınmak ve bol su içmek de sağlıklı beslenmenin önemli bir parçasıdır. Bununla birlikte, sadece doğru beslenme yeterli değildir. Düzenli egzersiz yapmak da sağlıklı yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır. Egzersiz, kalp ve dolaşım sağlığını iyileştirir, kas ve kemikleri güçlendirir, vücut ağırlığını dengelemeye yardımcı olur ve genel zindelik seviyesini artırır. Çocuklar için oyunlar, spor ve fiziksel etkinlikler egzersizi eğlenceli hale getirirken, yetişkinler için yürüyüş, koşu, bisiklet sürme gibi aktiviteler tercih edilebilir. Ayrıca, ailelerin ve toplumların sağlıklı yaşamı teşvik etmek için birlikte egzersiz yapmaları önemlidir. Bu şekilde, "El Ele Minikler Sağlıkla Yaşıyor" projesi, sağlıklı beslenme ve düzenli egzersizin bir araya gelerek sağlıklı bir yaşam tarzı oluşturmasının önemini vurgulamak için yapılmış özgün bir projedir.

Sağlıklı yaşamın önemini vurgulayan "El Ele Minikler Sağlıkla Yaşıyor" projesi, sağlıklı beslenme ve düzenli egzersizin yaşam kalitesini artırmadaki etkilerini göstermek için çeşitli etkinlikler ve aktiviteler içermektedir. Projede yer alan aktiviteler arasında sağlıklı beslenme atölyeleri, sebze ve meyve tanıtımları, spor etkinlikleri ve ailelerle birlikte egzersiz yapma etkinlikleri bulunmaktadır. Bu etkinlikler, katılımcıların sağlıklı beslenme ve düzenli egzersizin keyifli ve eğlenceli olabileceğini deneyimlemelerini sağlamaktadır. Ayrıca, proje kapsamında oluşturulan sağlıklı beslenme ve egzersiz alışkanlıklarının sürdürülebilirliği ile katılımcılar projenin sona ermesinin ardından da sağlıklı yaşam alışkanlıklarını devam ettirebilmektedirler. Sonuç olarak, "El Ele Minikler Sağlıkla Yaşıyor" projesi, sağlıklı yaşamı teşvik etmek ve toplumun genel sağlık bilincini artırmak için önemli bir adım olmuştur. Bu proje, katılımcıların sağlıklı yaşamı benimsemelerine ve hayatlarında kalıcı değişiklikler yapmalarına yardımcı olmuştur. Bu etkili ve uygulanabilir proje modeli, diğer topluluklar ve kuruluşlar tarafından da benimsenerek yaygınlaştırılabilir ve sağlıklı yaşam hareketinin daha geniş bir kitleye ulaşmasına katkıda bulunabilir.

El Ele Minikler Sağlıkla Yaşıyor eTwinning Projesi, sağlıklı beslenme ve düzenli egzersizin önemini vurgulayan bir amacı destekliyor. Sağlıklı bir yaşam tarzının temelinde sağlıklı beslenme ve aktif bir yaşam biçimi yatmaktadır. Sağlıklı beslenme, dengeli ve çeşitli bir beslenme düzeniyle sağlanır; bu da meyve, sebze, tam tahıllı ürünler, protein kaynakları ve sağlıklı yağlar gibi besin öğelerini içerir. Aşırı işlenmiş gıdalardan kaçınılması ve bol su tüketimi de sağlıklı beslenmenin ayrılmaz bir parçasıdır. Düzenli egzersiz ise kalp ve dolaşım sağlığını iyileştirir, kas ve kemikleri güçlendirir, enerji seviyesini artırır ve genel zindelik ve mutluluk hissini artırır. Bu nedenle, çocuklara ve yetişkinlere sağlıklı yaşam alışkanlıklarını kazandırmak için eğitim ve bilinçlendirme çalışmaları büyük önem taşımaktadır. Ailelerin, okulların ve toplumların bu konuda birlikte hareket etmesi, sağlıklı yaşamı teşvik etmek ve desteklemek açısından kritik öneme sahiptir. "El Ele Minikler Sağlıkla Yaşıyor" projesi, bu değerleri benimseyerek, gelecek nesillerin daha sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu projenin yaygın bir şekilde desteklenmesi ve benimsenmesi, toplumda sağlıklı yaşam bilincinin artırılmasına ve daha sağlıklı bir gelecek için önemli bir adım olacaktır. Sağlıklı bir nesil için bu tür projeler daha fazla desteklenmeli benzer nitelikte projeler ile sağlıklı yaşam ve egzersiz bilinci oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

ANONİM (2003). T.C. Sağlık Bakanlığı, Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü, Adölesan Sağlığı ve Gelişimi Programı Rehber Kitabı. Ankara: Aydoğdu Ofset.

Ataman, Ü. (2009). Okulöncesi beslenme eğitiminde çocuktan çocuğa eğitim. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aygün, Ç. (1994). Beş-altı yaş okul öncesi dönemi çocukları için geliştirilecek beslenme eğitimi programlarının çocukların beslenme ile ilgili bilgi, tutum ve davranışlarının etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

HATEMİ, H. (2006). **Lise Sağlık Bilgisi Kitabı**. İstanbul: Kelebek Matbaacılık.

Kavas, A.(2002). Sağlıklı beslenme için doğru beslenme. İstanbul: Literatür Yayıncılık

NAZLIEL, H. (1999). Yaşlıda Ağız ve Diş Sağlığı, **Turkish Journal of Geriatrics**. 2 (1), 14-21

Şanlıer, N. (1999). Ankara köylerindeki 0-6 yaş çocuklarının beslenme durumlarının incelenmesi üzerine bir araştırma; MEB Okulöncesi Genel Müdürlüğü ve Gazi Üniversitesi işbirliği ile, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

TEZCANER, C. (1997). Lise Sağlık Bilgisi Ders Kitabı, Ankara: Bem-Koza Eğitim Basımı

ARTISTIC INTERPRETATION OF UZBEK POETRY

NİLUFAR TURSUNBAEVNA MIRZAEVA²⁷⁵

ÖZET

In the 80s, Uzbek poetry entered a new phase, diversifying thematically to include a range of subjects from daily life to politics. This period marked a significant increase in its global recognition, characterized by a newfound authenticity and depth. The poetry began to reflect the complexities of life more accurately, focusing on themes of independence, societal improvement, and the elevation of individual dignity. While the poets promoted the idea of strengthening independence in the 1980s and 1990s, figuratively showing the true essence of independence, they defined it as a great social blessing. The creators openly reflected the inherent difficulties of the independence path, as well as sincerely glorifying independence. They exposed vices such as impurity, ungratefulness, officialdom, bias, bribery, localism, which were hindering the independence cause, the progress of our free country. Also during this period, the main focus of Uzbek poetry was on describing life and changes in the minds of people. Eternal themes such as the struggle for peace in the world, friendship of peoples, humanism, patriotism stood in the spotlight of National Poetry. Many poems were created about the motherland and the Times, about human dignity and human duty, about love and love. In Uzbek poetry, the ideas of patriotism and friendship of peoples were sung together. It is important that in the coverage of this topic, loud, pompous words, rhetorical preachers, devoid of emotion, were increasingly replaced by clear poetic experiences, life images, vivid images. Ghafur Ghulam's "land in our house, my friends", "to the Kinder Tajik people", Uyghun's "Hello", Zulfiya's "Kokchatov", "brother", M.This feature is clearly noticeable in such poems as boboyev's "Karakum canal", Mirtemir's "to the Kyrgyz people", "the winter of Almaty". E.Vohidov, A.Oripov, U.Azimov, O.Hajiyeva, H.Khudoyberdiyeva, A.Peel, Sh.Rahman, D.Fayziy and other poets went not from the path of dry exposition of events and facts in describing the topic of friendship of peoples, but, on the contrary, from the path of figurative observation, the creation of a lively life landscape. Uzbek poets also created poetic works about the friendly relations of the people with the working people of foreign countries. Ghafur Ghulam, Zulfiya, Harghiz, Shaykhzadeh, H.Ghulam, A.Mukhtar, A.Oripov, R.Bobojan, Mirmuhsin, E.Vohidov, Fame, S.Akbar, O.In a number of works written about foreign realities by poets such as matjan, feelings of goodwill were expressed to the peoples of foreign countries. "Herot" (G'.Ghulam)," on India "(harmonious)," hello to you, the merciful ellar "(Zulfiya)," continents awake " (H.Ghulam), "tears and smiles" (PG.Akbar), "Why Did you come to Rome, a Tunisian boy" (a.Oripov)," from the Canadian series " (E.Vohidov), "Oriental bouquet" (B.Baikobilov), poetic works featuring plaques on the lives of the peoples of foreign countries. It was described in vivid and vivid paints that the colonial regime was being slaughtered and nurabed by the chokehold. It should also be noted that Uzbek poetry in this period was also rich in form and genre, language and style. During this period, such genres as Ghazal, chicken, ruboi, developed in our classical poetry, were widely used.

Anahtar Kelimeler: Uzbek poetry, nationalism, artistic interpretation

²⁷⁵ Prof. Dr., Tashkents State Technical Uuniversity, Mirzaevanilufar241@gmail.com

ARTISTIC INTERPRETATION OF UZBEK POETRY (1980S-90S EXAMPLE)

Nilufar Tursunbaevna MIRZAEVA
Psychologist of Tashkent state
Technical university named after Islam Karimov
e-mail: mirzaevanilufar 241@gmail.com

Annotation

It must be said that in the 80s, Uzbek poetry was able to reach a new stage of its development, a new level. Approached thematically, a variety of works have been created on diverse themes ranging from everyday seasonal themes to ecology and politics. As a result, the fame, dignity of Uzbek poetry has steadily increased throughout the world. During this period, especially in poetry, there was a surge of immediacy and veracity. Human life in the time of the show is, most often, one-sided. without any flaws, the fluffy, superficial, festive reflection was present. By the 80s and 90s, the reality of life began to be clearly described by its entire existence. The image of the themes of independence, problems aimed at improving the life of the people and the country, issues of restoring and raising the dignity of an ordinary person came to the fore.

While the poets promoted the idea of strengthening independence in the 1980s and 1990s, figuratively showing the true essence of independence, they defined it as a great social blessing. The creators openly reflected the inherent difficulties of the independence path, as well as sincerely glorifying independence. They exposed vices such as impurity, ungratefulness, officialdom, bias, bribery, localism, which were hindering the independence cause, the progress of our free country. Also during this period, the main focus of Uzbek poetry was on describing life and changes in the minds of people. Eternal themes such as the struggle for peace in the world, friendship of peoples, humanism, patriotism stood in the spotlight of National Poetry. Many poems were created about the motherland and the Times, about human dignity and human duty, about love and love.

In Uzbek poetry, the ideas of patriotism and friendship of peoples were sung together. It is important that in the coverage of this topic, loud, pompous words, rhetorical preachers, devoid of emotion, were increasingly replaced by clear poetic experiences, life images, vivid images. Ghafur Ghulam's "land in our house, my friends", "to the Kinder Tajik people", Uyghun's "Hello", Zulfiya's "Kokchatov", "brother", M. This feature is clearly noticeable in such poems as boboyev's "Karakum canal", Mirtemir's "to the Kyrgyz people", "the winter of Almaty".

Keywords: creator, poetry, nation, Independence, artistic interpretation, people, poet, idea, progress, truthfulness, epic

It must be said that in the 80s, Uzbek poetry was able to reach a new stage of its development, a new level. Approached thematically, a variety of works have been created on diverse themes

ranging from everyday seasonal themes to ecology and politics. As a result, the fame, dignity of Uzbek poetry has steadily increased throughout the world. During this period, especially in poetry, there was a surge of immediacy and veracity. Human life in the time of the show is, most often, one-sided. without any flaws, the fluffy, superficial, festive reflection was present. By the 80s and 90s, the reality of life began to be clearly described by its entire existence. The image of the themes of independence, problems aimed at improving the life of the people and the country, issues of restoring and raising the dignity of an ordinary person came to the fore. This is the case of A.Oripov, E.Vohidov, H. Khudoyberdiyeva, R.Parfi, O.Matjan, Sh. Rahman, U. Azim. A. Peel, X.Circulation. J.Kamol, E. Samandar, N. It appears openly in the works of Narzullayev and other poets.

While the poets supported independence and advanced the idea of strengthening it, figuratively showing the true essence of independence, they defined it as a great social blessing. The creators openly reflected the inherent difficulties of the independence path, as well as sincerely glorifying independence. They exposed vices such as impurity, ungratefulness, officialdom, bias, bribery, localism, which were hindering the independence cause, the progress of our free country.

The poet Gulchehra Zhurayeva, on the other hand, took note of the great importance of our people's movement towards one goal in ensuring the prosperity of our independent country, and instilled in the poem's core the content of the folk wisdom "United Self":

Inspiration unite, opportunity unite, human unite,
The goal is uniting. matlab birlaş, conscience birlaş.
The Great State Road is one - Unite the faith.
Power concentrate, power unite, Stand unite!

So. poets expressed the glorification of independence in harmony with its preservation and strengthening.

Also during this period, the main focus of Uzbek poetry was on describing life and changes in the minds of people. Eternal themes such as the struggle for peace in the world, friendship of peoples, humanism, patriotism stood in the spotlight of National Poetry. Many poems were created about the motherland and the Times, about human dignity and human duty, about love and love. The famous poet fame achieved attractiveness when drawing the poetic image of the motherland, using characteristic details and means of artistic image. The image of the Motherland was reflected simply and persistently by the hand of the heart:

Here's my first footprint,
I chased a butterfly for the first time in the same garden,
Butterfly chase this park myself,
Then I fell in love with my soul, saying the Homeland.
Truly my homeland is this garden, this soil,
What is more beautiful and purer than that.

In Uzbek poetry, the ideas of patriotism and friendship of peoples were sung together. It is important that in the coverage of this topic, loud, pompous words, rhetorical preachers, devoid of emotion, were increasingly replaced by clear poetic experiences, life images, vivid images. Ghafur Ghulam's "land in our house, my friends", "to the Kinder Tajik people", Uyghun's "Hello", Zulfiya's "Kokchatov", "brother", M.This feature is clearly noticeable in such poems as boboyev's "Karakum canal", Mirtemir's "to the Kyrgyz people", "the winter of Almaty".

E.Vohidov, A.Oripov, U.Azimov, O.Hajiyeva, H.Khudoyberdiyeva, A.Peel, Sh.Rahman, D.Fayziy and other poets went not from the path of dry exposition of events and facts in describing the topic of friendship of peoples, but, on the contrary, from the path of figurative observation, the creation of a lively life landscape.

Uzbek poets also created poetic works about the friendly relations of the people with the working people of foreign countries. Ghafur Ghulam, Zulfiya, Harghiz, Shaykhzadeh, H.Ghulam, A.Mukhtar, A.Oripov, R.Bobojan, Mirmuhsin, E.Vohidov, Fame, S.Akbar, O.In a number of works written about foreign realities by poets such as matjan, feelings of goodwill were expressed to the peoples of foreign countries. "Herot" (G'.Ghulam)," on India "(harmonious)," hello to you, the merciful ellar "(Zulfiya)," continents awake " (H.Ghulam), "tears and smiles" (PG.Akbar), "Why Did you come to Rome, a Tunisian boy" (a.Oripov)," from the Canadian series " (E.Vohidov), "Oriental bouquet" (B.Baikobilov), poetic works featuring plaques on the lives of the peoples of foreign countries. It was described in vivid and vivid paints that the colonial regime was being slaughtered and nurabed by the chokehold.

During this period, a lot of Uzbek poetry was written about a hardworking and hardworking person. "Potter and jeweler", "Shofyor" (G'.Ghulam), "Mirza Gulistan"," Taqir"," Spring "(harmonious)," life is going on"," there is gasht walking the fields "(Zulfiya)," The Last Life is armonless"," Gudok " (A.Mukhtar)," geologist"," labor song " (R.Grandfather), "Man and good", "mother and tooth" (Shukrullo), "heart and pen" (Mirmuhsin), "beauty"," Man " (E.Vohidov) honored the creative work of ordinary people in such ostentatious poems, their colorful poetic image was created.

In the poetry of this period, not only the process of Labor was reflected, but also the psyche of those who work honestly, the pain of their heart, the indulgence of people. Such a feature is Zulfia's "Rainbow", "Shalola", A.Mukhtar's "99 miniatures", Shukrullah's "Man and good", E.Vohidov's "The Love Affair", A.Oripov's "wind of my country", O.Matjohn appears exaggerated in his books "talking times". In them, a new relationship between people has been elegantly expressed.

In this period, Uzbek poetry also focused on exposing the instructive and beautiful things of life, positive principles, as well as the vices found in marriage, such as officialdom, obscenity, hypocrisy, hypocrisy. The unfortunate exposure of negative vices in life was especially acute during the period of restructuring and purification of society. As a result, a number of comic poems, parables and fellietons were created. Harmonious, A.Oripov, A.Mukhtar, Mirmuhsin, S.Abdiqahhor, N.Narzullayev, Ya. Gurbanov, O.Kokchkorbekov, M.Poets such as khudoyqulov were active in writing comic works.

It should also be noted that Uzbek poetry in this period was also rich in form and genre, language and style. During this period, such genres as Ghazal, chicken, ruboi, developed in our classical poetry, were widely used. In writing modern songs and songs in the ghazal genre, poets such as Sobir Abdullah, Ughami, Habibiy, Hamid Ghulam, Erkin Vohidov, Attak Okhunova, Wasit sa'dulla, Jamol Kamol have achieved particularly good results. These also made good use of the genres of parable, chicken, ruboi in exposing defects in life through pilgrimage.

Many epics were also created during this period. As a result, it was achieved that in our saga there will be a certain increase, both numerically and qualitatively. The epic focused on contemporary themes, the life of our people in the early years after the war, social Labor, spiritual and moral issues. "Lola Kol " by Hamid Ghulam, "mother's heart" by Mamarasul Boboyev, "Soul Conversation" by Saida Zunnunova, "my neighborhood" by Sultan Akbar, "Onaizor" by Dušan

Faizi, J. This is evidenced by Jabborov's "song of Mother Earth" and other epics. In Hamid Ghulam's epic "Lola Kool", loyalty to love and genuine humanity are glorified. The sweet-sugar family, the beburdish ones who do not appreciate true love, are exposed. The idea of honoring the beauties of nature, preserving the riches of nature is advanced.

In the epic of this period, the symbol has its place in Bobojon's "Obi Hayat". The epic tells about the changes that took place in the Central Asian republics, the assimilation of deserts, the fact that water, which was curbed by the Uzbek, Kazakh and Turkmen peoples, gave life to the steppes and mirzachul was prosperous, in the epic "Obi Hayat" the strength of friendship of peoples was praised.

From the epic of this period, universal problems increasingly took place. The feelings of contemporaries living with the worries of a troubled world, their struggle for peace and friendship, have found their artistic expression.

In addition to those noted above, during this period "arrow in the heart" (Nazarmat), "Tanovar" (H. Sharipov), "The Bride", "The Bullfighter" (O. Hojjeva), "Rajab Ashurov saga" (J. Kemal), "ERK sadolari" (E. Samandar), and epics were created. During this period, Uzbek poets also turned to the genre of poetic novels. "Ziyad WA Adiba" ("Mirmuhsin"), "the caravan of Shukuhli", "the Restless Khorasan" (B. Owl), "The Immortal World" (M. Ali), "one question" (H. Sharipov) is the fruit of research in the field of creating a poetic novel.

In conclusion, along with the achievements in Uzbek poetry of this period, various defects, "mediocre" works, ideologically-artistically weak poems, signs of modernity are also prominent. In general, the literature of this period is considered a significant period. The best poems, epics of several poets were translated into different languages and became popular. Ghafur Ghulam was awarded the state Prize for his collection of poems "Sarhisab", Zulfiya's books "Rainbow" and "Shalola", symbol Bobojon's epic "Obi Hayat".

Reference

1. Мирзиёев Ш. Эркин ва фаровон демократик Ўзбекистон давлатини биргаликда барпо этамиз. – Т.: Ўзбекистон. 2016
2. М.Қўшжонов. Онага таъзим, болага меҳр. «Ёш гвардия», 1983.
3. М.Қўшжонов. Сайланма. Икки жилдлик. 1 жилд – Т., Адабиёт ва санъат нашриёти, 1982.
4. М.Қўшжонов. Сайланма. Икки жилдлик. 2 – жилдлик. 2 жилд. – Т., Адабиёт ва санъат нашриёти, 1983.
5. М.Қўшжонов, Сувон Мели. Абдулла Орипов. Т., «Маънавият», 2000.
6. У.Норматов. Умидбахш тамойиллар. – Т., «Маънавият», 2000.

ALISHER NAVOI'NİN MÜZİK SANATINDAKİ MİRASININ ÖNEMİ

MURODBEK IKROMOVİCH ERGASHEV²⁷⁶

ÖZET

This article describes Alisher Navai's attention to the art of music, his insensitivity to music, his views on the art of music in "Mahbub-ul qulub". This work is a major prose work of the great thinker and great poet Alisher Navoi, written at the end of his life. It is the sum of the rich experience and conclusions that the author has accumulated during his incredibly meaningful and contentious life. Alisher Navoi was well aware that literature and art were important social weapons. Therefore, the poet divides a special place in his description, the anthem of the people of literature and art, both in his tazkira and in his treatises, epics. In this context, the assessment given to them in "Mahbub ul-qulub" also testifies to the commitment of Navai to the consistent positivity he held throughout his creative life. The seasons and pages of "Mahbub ul-qulub" dedicated to the people of art are also very interesting and instructive. First of all, it should be said that Navoi gives place to four categories of people of art in this work. They consist of a group of vocalists and singers, and an announcer who is a vocal artist of the iknchi group. Alisher Navoi discusses every category of the people of Art captured in detail and illuminates the positive and negative situations in the work of these artists, the good and bad aspects of their character. As for the words "in the remembrance of the mutrib and the mughanids", Navai gives a high assessment of them as "a sacrifice to both of them." Because according to Navoi, "the power of the soul is from flattery, you sound the soul box." Not today, the poet puts the art of high performance even higher than some religious rites and rituals, and says that "...who pays attention to Dietetics when the moan of the law and the instruments of the chalice is heard in the ear, at which point a moon-like mute may pour a moan on the cups and bow, and who can keep the discretion of the people in his hands?!" The power of emotional influence of truly skillful Performing Arts is so high that at such moments, to the listener's tongue, except for a work of art. Navoi highly appreciated this true essence and character of the art of singing and singing. That is why the name of Shibli and Nuri, famous artists of the time, is mentioned by the knowledge of sincerity.

Anahtar Kelimeler: musician, singer, positive quality, negative illusion, social

²⁷⁶ Doç. Dr., Andijan State Pedagogical Institute, eyforkemer2024@hotmail.com

THE IMPORTANCE OF THE LEGACY OF ALISHER NAVOI IN THE ART OF MUSIC

Murodbek Ikromovich ERGASHEV
Andijan State Pedagogical Institute
Head, associate professor of the Department
of Fine Arts and music education
+998909030257

(telegram)

e-mail: murodjonergashev2023@gmail.com

Annotation

The great invaluable contribution to the development of spiritual and cultural heritage and Science, Education left by our thinkers are the spiritual wealth of all mankind, and its use in the system of study, popularization, development of modern science and spiritual education is of great importance. In one of his speeches on the birth of the hero of Uzbekistan Abdullah Oripov Navoi, he said: “I am against the sentence “Navoi scholar”, perhaps the person we call Navoi is “Farhad and Shirin”, “Lysonut tayr” is such, but not a Navoi, because we do not yet know Navoi perfectly”. Indeed, the scope of Navoi's creativity is very wide, the scope of the topic is limitless. In what issue we look for answers to our questions throughout our lives, we can definitely find answers to it from the Navoi, representatives of all spheres can quote Navoi's creativity to their views. In particular, if we say that his views on the science of music can serve as a program even for people in this field, there must be no exaggeration.

“The poet, who expressed the joy and sorrow of the human soul, goodness and the meaning of life as a Navoi, is rarely found in the history of world literature.” In fact, all the works of Alisher Navoi reflect the life path, spiritual image, Past, Present and future of a person. There is no doubt that all the sciences necessary for a person to find his identity are embodied in his works. In particular, his work “Mahbub ul-qulub” (“lover of Hearts”), which had a domineering character, included valuable reflections on art, in particular the field of music, among other issues. These views are important in shaping the spiritual world of all mankind.

Key words: musician, singer, positive quality, negative illusion, spirituality.

The work “Mahbub ul-qulub” is “ the sum of the rich experience and conclusions of the author, collected during his incredibly meaningful and fruitful life.” Through this work, also describes the negative qualities inherent in some people very impressively and encourages him to avoid it, to acquire good qualities. We know that the work “Mahbub ul-qulub” was written in the last years of the poet's life. Therefore, for the basis of his thoughts, he always relied on his own life experiences. Perhaps that is why, his views are vital, the way of expression is attractive, the power of influence on the reader is at a high level. One of the qualities glorified in the work respect. Humility, which is counted from the good qualities inherent in people with spirituality, is the opposite of arrogance and manliness, and this quality is especially important for those who have always been in the eyes of the people, in particular, to have Joe in the heart of the people of art. Alisher Navoi calls on singers and musicians to be modest, noting that there will be an increase in folk love for such artists, a lot of fans, friends around.

The page of “Mahbub ul-qulub”, listed in part one, paragraph 19, “on singers and instrumentalists-mutrib and mughanists”, covers a wide range of issues related to positive qualities and negative vices characteristic of artists. The Navoi period also saw the widespread use of flute, ud, fiddle, law, trumpet, surnay, drum, circle, chang performance, and singing, as long as he himself was an accomplished flute player. Alisher characterizes Navoi artists, glorifying them as “arresters of human grief”. In the work, alloma, who has advanced thoughts that serve to form the spiritual and moral education of future artists, is in one place: “when a singer with an open cheek sings in a pleasant voice, he emits smoke from the burnt bosom of a person with pain. The pleasant performance of the ingenious singer will captivate even a stone man. In particular, if he plays and sings himself, he will rebel against the property of the Coon”. This idea also plays an important role in the formation of the spiritual upbringing of the future singer and singers.

Alisher Navoi calls on the people of art to cheerfulness, beauty, noting that the increase in folk love for such artists, there will be a lot of fans around him. Avtor described the singer and musicians with regret that there were also ungrateful, ungrateful people with open faces, a beautiful voice, bulbulnafas, who, with their art, were able to exert a strong influence on the human psyche. For example, “but the sayings of the singer and the musicians, although they are

the propagators of grief, the radiators of joy, but in reality they are low-spirited and beggars. Such singers and instrumentalists earn money with violence and sloppiness,” he describes. Navoi judged such people to be self-centered proud, unfaithful, from the people's point of view, artists whose love is beyond Grace.

Doctor of Pedagogical Sciences, professor M. Quronov: “through his works, Navoi also exaltsingly describes the negative qualities inherent in some of his contemporaries and encourages him to avoid it, to acquire good qualities. The human qualities that Alisher Navoi reacted to in his work can be divided into two groups – positive and negative ones.” Indeed, “Mahbub ul-qulub” also mentions the double quality of the Navoi people of art.

1. The positive qualities of the singer and musicians in the work: cheerfulness-raising, sadness-spreading, beautiful, dreary, open-faced, understanding.

2. Negative vices of the singer and musicians in the work: shallow, low-spirited, beggar, flirtatious and capricious, if they take little – those who hit the ground, if they take a lot – those who do not appreciate, immoral, mischievous, stubborn and vulgar, unruly, unfaithful, homicidal morals.

It appears that negative vices are more prominent in this than positive qualities in artists. At the moment, we believe that it is necessary to put in a special way the work of forming the positive qualities of the future singer and songwriter students, who will study at every music and art schools in our Republic, art and culture colleges, musical educational centers and conservatories. In our eyes, it is necessary to carry out the following work in order to form human qualities in future artists, enrich their spiritual world, taking as a basis the thoughts and views of the Navoi in this regard:

1. Organization of a special course entitled “artistic qualities”

2. Related to the lives of great artists, instructive examples promoting their humanity, discussions in a wide audience of readers, such as the reading of literature telling stories from the lives of teachers.

3. Conducting workshop sessions and conversations that fulfill such goals as comparing the concepts of “national culture” and “popular culture”, showing the vices of “popular culture”.

4. Conducting a competition of essays and articles on the topic “the qualities of my teacher” between the future singer and the singing student.

If such good deeds are carried out, we think that today both singers and musicians will be worthy of being counted among the people of greatness,

whom their greatness dreams of, and disappointments. "Power from a pleasant tone, and spirits receive food from a pleasant voice" .

FIGHT AGAINST CORRUPTION IN THE EMPIRE OF AMIR TEMUR

SHOHİSTAHON ULJAEVA²⁷⁷

ÖZET

The kingdom of Timurids holds a special place in the world due to the observance of the rule of law and traditions of justice. In order to ensure the rule of law, harmony of morality and politics in the life of the state and society, first of all, the proper organization of the judicial system was required. Amir Temur himself had unlimited power, he tried big crimes and punished the guilty. Amir Temur, through thousands of horsemen, thousands of camels and thousands of horse-riding messengers, knew the city's financial books, income and expenses, tax affairs, judicial documents, complaints and petitions received by the arzbegi, their solutions, and other issues. Information about work processes was delivered daily to Samarkand, the capital of the kingdom. Amir Temur punished the ministers severely according to the law if they did something wrong or abused their position. For example, on October 9, 1404, officials who abused their position were punished. At this time, thousands of tents were on Konigil Square, and the people of Samarkand, the military, the royal family, ambassadors, and other people were happily resting. The first verdict was issued against a major official of Samarkand. He was considered the most respected person in the entire Samarkand. Seven years ago, Temur had left him in charge when he went on a military campaign. A boss near him named Burodo Mirassa (Burunduq Mirza) said that he would give four hundred thousand silver coins if they would forgive the sin of that doruga. Senor said he agreed. This official was also tortured and hanged on the gallows. He also executed Muhammad Jalda, who was responsible for building the mosque with Khoja Mahmud Dawood. In the process, Amir Temur ordered some butchers to be hanged for increasing the price of meat in his absence. Shoemakers and other craftsmen were also punished for overselling their goods, and the excess money was recovered from them. According to the custom of the Middle Ages, it is not possible to behead a noble person. Therefore, they were hanged, and ordinary citizens were beheaded. This event in Konigil was reported by L. Keren comments as follows: "After the return of Amir Temur from the march, from the next day Amir Temur plunged into the affairs of the kingdom: the officials and militararians were trembling, knowing that his anger was fierce. After listening carefully to the account of the events that took place here for a long time, he hanged the merchants and the culprits who allowed the excessive increase in prices. Clothes and food were distributed to the widows, and citizens were exempted from all taxes for three years.

Anahtar Kelimeler: Amir Temur, empire, corruption

²⁷⁷ Prof. Dr., Tiiame- National Research University, shohi2009@mail.ru

FIGHT AGAINST CORRUPTION IN THE EMPIRE OF AMIR TEMUR

Prof. Dr. Shohistahon Uljaeva- TIAME

National research university, Uzbekistan

uljaevashohistahon@gmail.com

Abstract

Amir Temur and the study of the methods of fighting corruption in the Timurid empire is one of the current issues of legal science today. Amir Temur fought against corruption and established the rule of law in a vast empire that included twenty-seven countries. A detailed study of this issue is of great importance in fully studying some of the remaining open pages of our history of national statehood and in understanding the political and legal doctrines of the Timurid Empire, the ideas of statehood, goals and tasks, tools, power factors, and the field of law of that time. Deep study of this area is one of the main factors in general and impartial assessment of the history of Timurid statehood.

Amir Temur himself had unlimited power and great crimes were tried by him and the guilty were punished.

Amir Temur, through messengers on a thousand horses, a thousand camels, and a thousand foot messengers (xabargirs), received information about the regions financial books, income and expenses, tax affairs, judicial documents, complaints and applications received by the arzbegi, their solutions, and other issues, and took measures against them in a timely manner. - events are defined. Information about work processes was delivered daily to Samarkand - the capital of the empire [7].

Amir Temur punished the ministers severely according to the law, if any wrongdoing happened to them or if they abused their position. For example, on October 9, 1404, he punished officials who abused their position.

Key words: Amir Temur, empire, corruption, Timurid Empire.

From foreign scientists L. Keren [1], B. Mans [2] also partially touched on the judicial system of Amir Temur and the Timurid period,

B. Ahmedov [3] Azamat Ziya [4], Kh. Mamatov [5], Sh. Uljaeva [6] and others have also partially touched on it.

At this time, thousands of tents were erected on Konigil Square, and the people of Samarkand, the military, the royal family, ambassadors, and other people were happily resting.

Unexpectedly, in the place where the tents of the artisans were erected, many gallows were quickly erected. The first verdict was issued against a major official of Samarkand [8]. He was considered the most respected person in the entire Samarkand kingdom. Six years and eleven months ago, Temur had left him in charge when he went on a military campaign. A boss near him named Burodo Mirassa (Burunduq Mirza) said that he would give 400 thousand silver coins if they would forgive the sins of that doruga. This official is also tortured and taken and hanged. He also executed Muhammad Jalda, who was responsible for building the mosque with Khoja Mahmud Dawood. Because they made serious mistakes in the construction of the mosque.

In the process, Amir Temur orders some butchers to be hanged for raising the price of meat in his absence.

Shoemakers and other artisans are also penalized for overselling their goods, and the excess money is recovered from them.

This event in Konigil was reported by L. Keren comments as follows: "After the return of Amir Temur from the march, he immersed himself in the affairs of the kingdom from the next day: the officials and soldiers were trembling, knowing that his anger was fierce. After listening carefully to the account of the events that took place here for a long time, he hanged the merchants and the culprits who allowed the excessive increase in prices. Clothing and food were distributed to widows, and citizens were exempted from all taxes for three years" [9].

This is how the story started. "When the heralds announced that Amir Temur would bring justice, the joy of the crowd was added to the joy. The executioners had erected several gallows in the spaces between the tents. The sentences read by Amir Temur were executed immediately.

First, he began by punishing the prime minister: Amir Temur, who ruled Samarkand for a long time, was the greatest of the kingdom.

This man, who was one of his officials, was immediately hanged for coldly fulfilling his duty. Such was the fate of a few high-ranking officials who looted state funds and horses; some of them were first tortured and then hanged for not telling where the stolen funds were hidden. After that, it was the turn of the merchants and businessmen who excessively raised the prices of their goods in the shops, some of them were beheaded, some of them had their property confiscated» [10].

In summary, we can say that Amir Temur strongly organized the fight against corruption in the kingdom, which unites 27 countries. The people who indulged in corruption were severely punished and because of the strong fight against it, peace and rule of law was established in the country.

Literature

- [1] Керен Л. Амир Темур салтанати / Француз тилидан таржима ва изоҳлар муаллифи Б. Эрматов. - Тошкент: Маънавият, 1999.
- [2] Manz Beatrice Forbes. The rise and rule of Tamerlane. - Cambridge University Press, 1989
- [3] Аҳмедов Б. Амир Темурнинг давлатни идора қилиш сиёсати / Амир Темурни ёд этиб. - Тошкент: Ўзбекистон, 1996
- [4] Азамат Зиё. Ўзбек давлатчилиги тарихи. Энг қадимги даврдан Россия босқинига қадар. - Тошкент:Шарқ, 2000
- [5] Маматов Х.Т. “Темур тузуклари”да давлат ва ҳуқуқ масаласи: Юрид. фан. номз. ... дисс. - Тошкент: ИИВА, 2002.
- [6]Ўлжаева Ш. Амир Темур давлат бошқаруви - Тошкент: Академнашр, 2017.
- [7] Темур тузуклари / Форсчадан Алихон Соғуний ва Ҳабибулло Кароматов таржимаси. Сўзбоши ва изоҳлар, умумий таҳрир академик Б.Аҳмедовники. - Тошкент: Адабиёт ва санъат, 1996. -Б. 120.
- [8] Клавихо Самарқандга-Амир Темур саройига саёҳат кундалиги (1403-1406 йиллар). Тошкент: Ўзбекистон, 2010. -Б. 204. Б. 174.
- [9] Керен Л. Амир Темур салтанати / Француз тилидан таржима ва изоҳлар муаллифи Б. Эрматов. - Тошкент: Маънавият, 1999. - Б. 80.
- [10] Керен. Амир Темур салтанати ... - Б. 151-152.

ÜLKENİN DEMOGRAFİK DURUMU ÖZBEKİSTAN'DAKİ SAYIDAN DAHA AZ

SEVARA NİZAMİTDİNOVNA YUSUPOVA²⁷⁸

ÖZET

New faithful to the values of our people, the power of the source of uzbekistan. Of our people, human kindness, honesty, live in the day of judgment, thinking, and sakhovat compassion, tolerance, such as the sensitive bud of the qualities that are characteristic of our people of the ages of all the jealously-has been adopted. The higher purpose of the restoration of uzbekistan islam karimov these traditions updated with new content on them, dedicated to peace and prosperity in our land, culture, freedom of conscience and find out the identities of everyone is to create the conditions that are necessary to explain. Underway in the process of globalization of the world countries of the world social and national diversity in the spiritual life, worth less than the number associated with the pressing issues of significance to the nation has been put on the agenda in a number of issues. The scale of the migration process in the current period, take the number in a wide variety of shades in the world national state to be less associated with the problems of minority groups are also thrown in the middle. These problems appear at this level or in different regions of the world, certain konfessional, ethnic, racial, and regional the other in the same contradiction, conflict and conflict is also the reason to come out. In this regard, the nation is less than the number of un Commissariat Higher (WK) international activities of the scale of the above-mentioned conflict identify and prevent problemsto solutions to find serious attention is given. In the world, in particular in the state of near neighbors, the less the number of available people and the history of the nation, the region and the process carried out and its national policy migrasion deportasiya transformasiyaga the effects of the number of nations tadqiqi less theoretical and conducts research on scientific analysis. Also, in its turn, internal stability and security, protection of the geopolitical interests in the sphere of interethnic relations in the republic of implementation of the policy, interethnic relations in the policy to ensure stability and harmonious interaction along with the practical implementation of theoretical and practical recommendations are being developed.

Anahtar Kelimeler: en az sayıya sahip ülkeler, demografik süreçler

²⁷⁸ Doç. Dr., Andijan State Pedagogical Institute, forum2024kemer@mail.ru

ÖZBEKİSTAN'DA AZ SAYILI HALKALRIN DEMOGRAFİK DURUMU

Yusupova Sevara Nizamitdinovna'nın
Andijan Devlet Pedagoji Enstitüsü
sosyal Bilimler Anabilim Dalı Başkanı, Doçent
Tel. +99891-618-18-42;
yusupovasevara1818@gmail.com

Özet

Yeni Özbekistan'ın gücünün kaynağı halkımızın evrensel değerlere bağlılığında yatmaktadır. Halkımız yüzyıllardır insanlık, nezaket, dürüstlük, sonun tefekkürü, mutluluk ve refah, hoşgörü gibi halkımızın doğasında var olan niteliklerin narin tomurcuklarının intikamını almaktadır. Özbekistan'ın yenilenmesinin en büyük amacı, bu gelenekleri canlandırmak, onlara yeni içerikler vermek, topraklarımızda barış ve refah, kültür, vicdan özgürlüğü ve herkesin mükemmelliği için gerekli koşulları yaratmaktır. Dünyada yaşanan küreselleşme süreci, dünya ülkelerinin sosyo-manevi yaşamında önem arz eden konular arasında Ulusal Çeşitlilik, az sayıda ulus, diaspora ile ilgili konuları gündeme getirmektedir. Günümüzde, dünya çapında göç süreçlerinin yaygınlığı, farklı eyaletlerde az sayıda bulunan ulusal azınlık gruplarıyla ilgili sorunlar arasında yer almaktadır. Bu sorunlar, dünyanın farklı bölgelerinde bir dereceye kadar ortaya çıkmakta ve ayrıca bazı mezhepsel, etnik, ırksal, bölgesel ve diğer biçimlerde çelişkilerin, çatışmaların ve çatışmaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda, yukarıda belirtilen çatışmaların tespit edilmesine ve önlenmesine, Birleşmiş Milletler Az sayıda millet Yüksek Komiserliği'nin (KİK) uluslararası ölçekte faaliyetlerinin sorunlarına çözüm bulunmasına ciddi önem verilmektedir.

Yakın komşu ülkelerde bulunan az sayıda halk ve milliyetin tarihi, bölgedeki göç süreçleri ve yürütülen sınır dışı etme politikası ve bunun ulusal dönüşüm üzerindeki etkisi, az sayıda ulusun çalışmasının teorik ve bilimsel analizi dahil olmak üzere küresel ölçekte bilimsel araştırmalar yürütülmektedir. İç istikrar ve güvenliğin sağlanması, jeopolitik çıkarların korunması, Cumhuriyette etnik ilişkiler politikalarının uygulanması, etnik ilişkilerde istikrar ve uyumun pratik hayata geçirilmesine yönelik politikaların uygulanması temelinde teorik ve pratik öneriler de geliştirilmektedir.

Özbekistan'da bağımsızlığın ilk yıllarından itibaren toplumda etnik uyum ve hoşgörünün sağlanması devlet politikasının önceliklerinden biri olarak tanımlanmıştır. Bu doğrultuda etnik ilişkileri daha da geliştirmek, farklı milletlerden temsilcilerin dilini, kültürünü, geleneklerini korumak ve geliştirmek, sosyo-ekonomik koşullar yaratmak için kapsamlı reformlar yapıldı. ” Ülkemizde hakim olan dostluk ve dayanışma atmosferinin – yürütülen reformların etkinliğini artıran barış ve istikrarın - Özbekistan'ın uluslararası arenadaki prestijini daha da artırmada en önemli faktör olması tesadüf değildir." Bu bakımdan Özbekistan'da yaşayan milletler arasındaki dayanışmayı güçlendirmek, etnik gruplar arası iletişim kültürünü geliştirmek, insani değerler oluşturmak, bu konuda bilimsel temelde yürütülen kültürel ve eğitimsel çalışmalar önemlidir.

Bu makale, son yıllarda Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı'nın kararnamelerinde ve kararlarında belirtilen görevlerin uygulanması, pratik olarak uygulanması sürecinde bir dereceye kadar hizmet edecektir.

Özbekistan'da, etnik kimlik, dil, gelenek ve göreneklerin kapsamlı gelişimi ve karşılıklı zenginleştirilmesi için eşit haklara ve fırsatlara sahip 130'dan fazla milletten ve milletten temsilciler dostluk ve Zarafet içinde yaşıyor. Ülkemizde barışı ve huzuru korumak, vatanımızı daha müreffeh kılmak, uluslararası arenadaki prestijini artırmak için her alanda geniş çaplı bir değişim yapmak için özverili çalışmalarına layıkıyla katkıda bulunuyorlar.

Halklar arasındaki barış, barış, dostluk ve uyum, herhangi bir devletin refahını, geleceğini belirleyen temel faktörlerden biri olmuştur. Bu nedenle, bağımsızlığın ilk yıllarından itibaren, ülkemizdeki farklı milletlere ait değerlerin korunmasına, tüm vatandaşlara inançlarının uygulanması için gerekli koşulların sağlanmasına, etnik gruplar arası uyumun daha da güçlendirilmesine, aralarındaki eski ortak geleneklerin geliştirilmesine özel önem verilmektedir. Güncellenen anayasa ayrıca " Özbekistan Cumhuriyeti'ndeki tüm vatandaşların cinsiyet, ırk, milliyet, dil, din, inanç, sosyal köken, sosyal statüden bağımsız olarak aynı hak ve özgürlüklere sahip olduğunu ve yasalar önünde eşit olduğunu belirtmektedir. Özbekistan Cumhuriyeti'ndeki tüm vatandaşların cinsiyet, ırk, milliyet, dil, din, sosyal köken, inanç, kişilik ve sosyal statüden bağımsız olarak aynı hak ve özgürlüklere sahip olmaları ve yasalar önünde eşit olmaları, ” Özbekistan Cumhuriyeti'ndeki tüm vatandaşlarımız arasındaki uyum ve uyumu daha da güçlendirmek için her koşul ve fırsat var." çok uluslu insanlar.

Ne de olsa ülkemizin her bölgesinde yaşayan farklı milletlerden insanlar, bir ailenin çocukları gibi uyum, huzur ve sükunet içinde yaşarlar. Böyle bir

bölge, yoğun nüfuslu ve ulusal kompozisyon açısından çok uluslu kabul edilen Fergana Vadisi, kendi sosyo-ekonomik karakterine sahiptir. Bölge, Cumhuriyetteki coğrafi konumu, doğası, demografik, sosyo-ekonomik ve çevresel durumu ile ayırt edilir.

Anahtar Kelimeler: az sayıda millet, demografik süreçler.

DEMOGRAPHIC STATUS OF THE NATION LESS THAN THE NUMBER IN UZBEKISTAN

Sevara Nizamitdinovna YUSUPOVA

Andijan state pedagogical institute

head of the department of social sciences, assistant professor

Tel. +99891-618-18-42;

yusupovasevaraa1818@gmail.com

ANNOTASIYA

New faithful to the values of our people, the power of the source of uzbekistan. Of our people, human kindness, honesty, live in the day of judgment, thinking, and sakhovat compassion, tolerance, such as the sensitive bud of the qualities that are characteristic of our people of the ages of all the jealously-has been adopted. The higher purpose of the restoration of uzbekistan islam karimov these traditions updated with new content on them, dedicated to peace and prosperity in our land, culture, freedom of conscience and find out the identities of everyone is to create the conditions that are necessary to explain. Underway in the process of globalization of the world countries of the world social and national diversity in the spiritual life, worth less than the number associated with the pressing issues of significance to the nation has been put on the agenda in a number of issues. The scale of the migration process in the current period, take the number in a wide variety of shades in the world national state to be less associated with the problems of minority groups are also thrown in the middle. These problems appear at this level or in different regions of the world, certain konfessional, ethnic, racial, and regional the other in the same contradiction, conflict and conflict is also the reason to come out. In this regard, the nation is less than the number of un Commissariat Higher (WK) international activities of the scale of the above-mentioned conflict identify and prevent problemsto solutions to find serious attention is given.

In the world, in particular in the state of near neighbors, the less the number of available people and the history of the nation, the region and the process carried out and its national policy migration deportasiya transformasiyaga the effects of the number of nations tadqiqi less theoretical and conducts research on scientific analysis. Also, in its turn, internal stability and security, protection of the geopolitical interests in the sphere of interethnic relations in the republic of implementation of the policy, interethnic relations in the policy to ensure stability and harmonious interaction along with the practical implementation of theoretical and practical recommendations are being developed.

The president of the republic of uzbekistan in recent years, Decrees and resolutionsat specified to perform tasks in the process of practical implementation, this article serves to a certain extent.

Uzbekistan's ethnic uniqueness, language, customs and traditions and mutual enrichment of 13 equal rights and opportunities on the comprehensive development of more than 10 and the representatives of nations, nationalities single family, friendship and living a life that is in accord. To maintain peace and tranquility in our country, the prosperity of our motherland find more explain its in the international arena-in order to increase attention in all areas of the implementation of a wide range of changes in the way their work has contributed with selfless.

El-country harmony, peace, prosperity and togetherness friendship between the people of any state, has been one of the main factors which will determine its future. In this regard, also, from the first years of independence in our country and belonging to various nations jealously to preserve values that all citizens are to create the conditions necessary for the implementation of their own beliefs, to the further strengthening of interethnic cooperation, with special attention paid to the development of ancient traditions common between them. Of the republic of uzbekistan the Updated Constitutionalso “all citizens have the same rights and freedoms in the republic of uzbekistan, have, sex, race, nationality, language, religion, religion, social origin, social status, regardless of the law shall be equal. All citizens have the same rights and freedoms in the republic of uzbekistan, have, sex, race, nationality, language, religion, social origin, beliefs, personality and social status, regardless of shall be equal before the law” stipulates that the time for multinational cooperation for the further strengthening of our people and the harmony between all the conditions and opportunities available.

After all, in all regions of the country farzandlaridek a family of different nationalities living in harmony, come to live in peace and harmony. One of such regions, the population of the fergana valley, which is located in densely multinational and national content from the aspect of the specific socio-economic characteristics, is able to. The region of geographic location, nature, demographic, socio-economic and ecological status in the republic uniqueness separate distinct.

Keywords: the nations with the least number, demographic processes,

The globalization process taking place in the world puts issues related to National Diversity, a small number of nations, diasporas on the agenda among issues of relevant importance in the socio-spiritual life of the countries of the world. By the present time, the worldwide prevalence of migration processes is also putting among the problems associated with the national minority groups, which are in small numbers in different states. These problems are manifested to one degree or another in different regions of the world, and also cause the origin of contradictions, conflicts and conflicts in certain confessional, ethnic, racial, territorial and other forms. In this regard, the UN High Commissioner for low Nations (CCP) has been focusing its international activities on identifying and preventing the conflicts mentioned above, and on Problem Solutions.

On a global scale, scientific research is carried out on the history of the few peoples and nationalities present in the republics of the former Soviet period, on migratory processes in the region and on the policy of deportation carried out and its impact on national transformation, on the theoretical and scientific analysis of the study of a small number of nations. In turn, work is carried out aimed at developing theoretical and practical recommendations on ensuring internal stability and security, protecting geopolitical interests, implementing policies on interethnic relations in the Republic, implementing policies on ensuring stability and harmony in interethnic relations into practical life.

Since the first years of Uzbekistan's independence, ensuring interethnic harmony and tolerance in society has been defined as one of the priorities of state policy. In this direction, comprehensive reforms were carried out to further develop interethnic relations, preserve and develop the language, culture, customs of representatives of different nationalities, and create socio-economic conditions. After all, "the atmosphere of friendship and solidarity that prevails in

our country – peace and stability, increasing the effectiveness of the reforms being carried out, is the most important factor in increasing the prestige of Uzbekistan in the international arena." In this regard, it is important to strengthen solidarity among the nations living in the Republic, to develop a culture of interethnic communication, to establish humanitarian values, cultural and educational work carried out on a scientific basis.

Implementation of the tasks set out in the decrees of the president of the Republic of Uzbekistan on February 7, 2017 PF-4947 “on the strategy of Action for the further development of the Republic of Uzbekistan”, PF-5046 “on measures for further improvement of interethnic relations and friendly relations with foreign countries”, PF-5876 “on November 15, 2019” on approval of the concept of state policy of the Republic of Uzbekistan in the field of interethnic relations", in the process of practical implementation, these ongoing efforts will pay off.

In the first quarter of 2024, the population of Uzbekistan reached almost 37 million people. The population of the country increased by an average of 54.5 thousand people in each month of 2024. On each day of 2024, the number of permanent residents increases on average by 1.8 thousand people. In particular, Uzbeks — 29.2 million people; – Tajiks — 1.7 million people; – Kazakhs — 821.2 thousand people; – karakalpaks — 752.7 thousand people; – Russians — 720.3 thousand people; – Kyrgyz — 291.6 thousand people; – Turkmens — 206.2 thousand people; – Tatars — 187.3 thousand people; – Koreans — 174.2 thousand people; – Ukrainians — 67.9 thousand people; – Azerbaijanis — 41.2 thousand people; – Belarusians — 18.5 thousand people; – other nationalities — 426.4 thousand people.

Interethnic harmony is one of the priorities of the state policy of the Republic of Uzbekistan and represents the harmonious coexistence and cooperation of representatives of different nationalities in a particular territory, State. This issue is also considered very important for the Republic of Uzbekistan. The territory of Uzbekistan has long been inhabited by Bahamian people of many nationalities and nationalities. The centuries-old absence of National disputes between them indicates the long-standing tolerance of the Uzbek people. The presence of harmony in interethnic relations effectively affects the politico-economic development of a multinational society.

This serves as a great impetus for the diaspora in the Republic of Uzbekistan to actively participate in all spheres of society, providing opportunities for their full potential. After all, the socio-political environment

created in the country, the strengthening of the rights and freedoms of each citizen by laws and their guarantee, the mutual harmony between representatives of different nationalities and nationalities living in Uzbekistan has become one of the greatest achievements in the years of independence.

Interethnic harmony, harmony and cordiality are a universal value and determine the national development of Regions and states, where different peoples coexist, serving as a guarantee of peace and stability in this place. As the most basic provisions of national policy in independent Uzbekistan, it is worth noting that it is important to pay attention to the rights of minority nations, respect their language, traditions and Customs, maintain their identity, as well as create the necessary conditions for their free and comprehensive development, rely on a highly developed, social sphere-oriented market economy that ensures social protection of each family, , it is important to peacefully resolve conflict situations in interethnic relations on a socio-political basis.

LIST OF USED LITERATURE

1. Nizamitdinovna, Y. S. (2022). CHANGING DEMOGRAPHIC SITUATION AND INTERETHNIC RELATIONS. Science and innovation, 1(B2), 424-429.
2. Nizamitdinovna, Y. S., & Ugli, K. A. A. (2023). JADIDISM AND POLITICS OF REPRESSION. Science and innovation, 2(C4), 128-133.
3. Nizamitdinovna, Y. S. (2022). Historical Demographic Processes in the Fergana Valley. Miasto Przyszłości, 24, 546-548.
4. Nizamitdinovna, Y. S. (2022). Historical Demographic Processes in the Fergana Valley. Miasto Przyszłości, 24, 546-548.

ÖZBEKİSTAN MİMARİSİ: KÜLTÜREL MİRASIN ZAMANLI BİR GÖBEĞİ

SEVARA NİZAMİTDİNOVNA YUSUPOVA²⁷⁹, SHAKHNOZA KADİROVNA ORİPOVA²⁸⁰

ÖZET

In this article provides detailed information about the architectural monuments of Uzbekistan. Our country, nestled in the heart of Central Asia, boasts a rich architectural legacy that echoes the country's vibrant history, diverse cultures, and remarkable craftsmanship. From the ancient Silk Road cities to the opulent monuments of Timurid rule, Uzbekistan's architecture is a testament to the ingenuity and creativity of its people across the ages. The Silk Road: A Path of Cultural Exchange. Central to Uzbekistan's architectural narrative is the Silk Road, the ancient trade route that connected East and West, facilitating the exchange of goods, ideas, and cultures. Along this historic corridor, Uzbekistan emerged as a melting pot of civilizations, leaving an indelible mark on its architectural landscape. The Marvels of Samarkand. Samarkand, often hailed as the jewel of the Silk Road, is home to some of Uzbekistan's most iconic architectural treasures. At the heart of the city lies the Registan Square, a masterpiece of Islamic architecture adorned with ornate tilework, intricate geometric patterns, and towering minarets. The Registan, flanked by three majestic madrasahs – Ulugh Beg, Tilya-Kori, and Sher-Dor – stands as a symbol of Samarkand's cultural splendor and scholarly heritage. Bukhara: The City of a Thousand Minarets. Bukhara, another ancient city steeped in history, captivates visitors with its labyrinthine streets, domed bazaars, and soaring minarets. The Kalyan Minaret, a towering masterpiece of Seljuk architecture, dominates the city skyline, offering panoramic views of Bukhara's architectural ensemble. The Ark of Bukhara, a massive fortress dating back to the 5th century, stands as a testament to the city's strategic importance and enduring resilience.

Anahtar Kelimeler: mimari, anıtlar, minareler, müzeler.

ARCHITECTURE OF UZBEKISTAN: A TIMELESS TAPESTRY OF CULTURAL HERITAGE

Sevara Nizamitdinovna YUSUPOVA,
Associate Professor, PhD,
Head of the Department of
Social Sciences and Humanities
Andijan State Pedagogical Institute,
Andijan, Uzbekistan
yusupovasevaraa1818@gmail.com
+99891-618-18-42

²⁷⁹ Doç. Dr., Andijan State Pedagogical Institute, forum2024kemer@mail.ru

²⁸⁰ Doktora Öğrencisi, Andijan State Pedagogical Institute, forum2024kemer@mail.ru

Shakhnoza Kadirovna ORIPOVA,
Master's student of Andijan State
Pedagogical Institute, Andijan, Uzbekistan
shahnozka1122@gmail.com
+99888-971-30-06

ANNOTATION

In this article provides detailed information about the architectural monuments of Uzbekistan. Our country, nestled in the heart of Central Asia, boasts a rich architectural legacy that echoes the country's vibrant history, diverse cultures, and remarkable craftsmanship. From the ancient Silk Road cities to the opulent monuments of Timurid rule, Uzbekistan's architecture is a testament to the ingenuity and creativity of its people across the ages.

The Silk Road: A Path of Cultural Exchange. Central to Uzbekistan's architectural narrative is the Silk Road, the ancient trade route that connected East and West, facilitating the exchange of goods, ideas, and cultures. Along this historic corridor, Uzbekistan emerged as a melting pot of civilizations, leaving an indelible mark on its architectural landscape.

The Marvels of Samarkand. Samarkand, often hailed as the jewel of the Silk Road, is home to some of Uzbekistan's most iconic architectural treasures. At the heart of the city lies the Registan Square, a masterpiece of Islamic architecture adorned with ornate tilework, intricate geometric patterns, and towering minarets. The Registan, flanked by three majestic madrasahs – Ulugh Beg, Tilya-Kori, and Sher-Dor – stands as a symbol of Samarkand's cultural splendor and scholarly heritage.

Bukhara: The City of a Thousand Minarets. Bukhara, another ancient city steeped in history, captivates visitors with its labyrinthine streets, domed bazaars, and soaring minarets. The Kalyan Minaret, a towering masterpiece of Seljuk architecture, dominates the city skyline, offering panoramic views of Bukhara's architectural ensemble. The Ark of Bukhara, a massive fortress dating back to the 5th century, stands as a testament to the city's strategic importance and enduring resilience.

Khiva: A Living Museum of Medieval Architecture. Nestled within the ochre walls of the Khiva Oasis lies the UNESCO World Heritage Site of Itchan Kala, a well-preserved medieval city that transports visitors back in time. Encircled by fortified walls, Itchan Kala boasts a treasure trove of architectural wonders, including the towering minarets of Islam Khodja and Kalta Minor, the intricate tilework of Tosh-Hovli Palace, and the tranquil courtyards of Kunya-Ark Citadel. Khiva's architectural splendor offers a glimpse into the medieval heyday of the Silk Road, where caravanserais bustled with merchants and artisans from distant lands.

Timurid Renaissance: A Golden Age of Art and Architecture. The Timurid dynasty, led by the visionary conqueror Timur (Tamerlane), ushered in a golden age of art and architecture in Uzbekistan during the 14th and 15th centuries. Under Timur's patronage, cities like Samarkand, Herat, and Bukhara flourished as centers of learning, culture, and architectural innovation. The Gur-e Amir mausoleum in Samarkand stands as a masterpiece of Timurid architecture, serving as the final resting place of Timur himself. Adorned with intricate tilework, stalactite niches, and azure domes, the Gur-e Amir embodies the grandeur and sophistication of Timurid design.

Islamic Architecture: Fusion of Form and Function. Uzbekistan's architectural heritage is deeply rooted in Islamic traditions, characterized by intricate geometric patterns, arabesque motifs, and symmetrical designs. Mosques, madrasahs, and mausoleums serve as focal points of spiritual and communal life, blending aesthetic beauty with practical functionality. The Jame Mosque of Tashkent, with its elegant turquoise domes and towering minarets, exemplifies the timeless allure of Uzbekistan's Islamic architecture. Constructed during the reign of Amir Temur, the mosque stands as a testament to the enduring legacy of Islamic civilization in Central Asia.

Preservation and Conservation Efforts. In recent years, Uzbekistan has made significant strides in preserving and promoting its architectural heritage. Restoration projects, funded by both domestic

and international partners, aim to safeguard historic monuments and revitalize ancient city centers. The Aga Khan Trust for Culture, in collaboration with Uzbek authorities, has undertaken restoration initiatives in Samarkand and Bukhara, employing traditional craftsmanship and sustainable practices to safeguard architectural treasures for future generations.

Guardians of a Storied Legacy. Uzbekistan's architectural legacy is a tapestry of cultural, religious, and artistic influences woven together over centuries. From the bustling bazaars of Khiva to the tranquil gardens of Shakhrisabz, each architectural marvel tells a story of resilience, innovation, and human endeavor.

As guardians of this storied legacy, Uzbekistan's people bear the responsibility of preserving their cultural heritage for generations to come. Through meticulous conservation efforts and ongoing appreciation for their architectural treasures, Uzbekistan continues to shine as a beacon of history, culture, and timeless beauty on the global stage.

KEY WORDS: Uzbekistan, a country located in Central Asia, boasts a rich and diverse architectural heritage that spans centuries and reflects the influences of various cultures and civilizations. From ancient fortresses to grand mosques and modern skyscrapers, Uzbekistan's architecture showcases a unique blend of tradition and modernity.

The history of the development of architecture in Uzbekistan includes several stages.

Ancient Architecture (pre-Islamic): the earliest architectural remains in Uzbekistan date back to the ancient cities of Xorasmiya and Sogdiana. These cities were major centers of trade and culture, and their architecture reflects influences from both East and the West. Notable examples of ancient Uzbek architecture include: Afrasiab, Samarkand (5th century BC) the ruins of an ancient city, once a major center of the Sogdian civilization.

Islamic Architecture (8th-15th centuries): with the adoption of Islam in the 8th century, Islamic architectural styles began to dominate in Uzbekistan. This period witnessed the construction of numerous mosques, madrassas, and mausoleums, many of which are considered masterpieces of Islamic architecture. Notable examples include: Registan Square, Samarkand (15th -17th centuries) A public square surrounded by three magnificent madrassas: the Ulugh Beg Madrasah, the Sherdor Madrasah, and the Tilya-Kori Madrasah.

Timurid Renaissance (14th-15th centuries) During the reign of the Timurid dynasty, Uzbekistan experienced a period of cultural and artistic flourishing known as the Timurid Renaissance. This period saw the construction of some of the most iconic architectural monuments in Uzbekistan, including: Ak Saray Palace, Shakhrisabz (14th century) the summer palace of Timur, featuring a grand portal decorated with blue and white tiles.

Shah-i-Zinda Necropolis, Samarkand (14th-15th centuries) a complex of mausoleums and mosques, known for its vibrant tilework and intricate carvings.

Khiva Minarets, Khiva (18th-19th) Kalta Minor, Islam Khoja, Pakhlavon Makhmud minarets are architectural masterpieces that showcase the skill and artistry of Khivan craftsmen.

Modern and Contemporary Architecture (19th century onwards). In the 19th century, Uzbekistan came under Russian influence, which led to the introduction of European architectural styles. This period saw the construction of many colonial-era buildings, as well as the modernization of existing structures. In the 20th century, Uzbekistan became part of the Soviet Union, and Soviet architectural styles became dominant.

After independence in 1991, Uzbekistan experienced a period of architectural revival, with the construction of many new buildings that drew inspiration from traditional Uzbek and Islamic architecture. In recent years, Uzbekistan has also seen the emergence of contemporary architectural styles, often incorporating modern materials and technologies.

Preserving architectural monuments in Uzbekistan is essential for safeguarding the country's cultural heritage, promoting historical understanding, and generating economic benefits. The government, international organizations, and local communities must work together to ensure the long-term preservation of these valuable monuments.

The government of Uzbekistan has recognized the importance of preserving architectural monuments and has taken several initiatives to protect and restore them.

Importance of Preservation:

- Cultural identity: Architectural monuments are tangible reminders of Uzbekistan's past and play a vital role in shaping the country's cultural identity.
- Historical value: These monuments provide valuable insights into the history, culture, and artistic achievements of Uzbekistan.
- Economic benefits: Preserved architectural monuments attract tourists, generate revenue, and create jobs.

International Cooperation. Uzbekistan has also sought international cooperation to preserve its architectural heritage. The country has partnered with organizations such as UNESCO and the World Bank to implement preservation projects.

Community Involvement. Local communities can also play a vital role in preserving architectural monuments. Raising awareness about the importance of preservation and involving communities in restoration projects can help ensure the long-term protection of these monuments.

Uzbekistan's architecture is a testament to the country's rich history and cultural diversity. From ancient fortresses to modern skyscrapers, the buildings of Uzbekistan showcase the creativity and craftsmanship of its people. As the great Amir Timur: "If you doubt our might, look at our buildings".

LIST OF USED LITERATURE

5. Frankopan P. The Silk Road. A New history of world. Bloomsbury – 2015. p636
6. Pugachenkovo G.A. Architecture of Uzbekistan State Publishing house of art Literate – 1959. p432
7. Nizamitdinovna, Y. S. (2022). Changing demographic situation and interethnic relations. Science and innovation, 1(B2), 424-429.
8. Bernard O'Kane. Timurid Architecture in Khurasan. Mazda Publishers – 1987. p418

chitecture, monuments, minarets, museums.

KAZAK DİLİNİN YABANCI VATANDAŞLARA ÖĞRETİLMESİ SÜRECİNDE DİL GELİŞTİRME ÇALIŞMALARININ YAPILMASI

AKZHUNUSSOVA NAZERKE BEKENOVA²⁸¹, MAULENOVA ASSEMGUL MANATOVNA²⁸²

ÖZET

Makalede Kazak dilinin yabancı öğrencilere imi sara yöntemi kullanılarak öğretilmesinin metodolojisi ele alınmaktadır. Öğretim sürecinde dil gelişiminde sözlü konuşma ve yazı dilinin konuşma dili aracılığıyla birbirleriyle doğrudan iletişim kurduğu söylenmektedir. Aynı zamanda tonlama, vurgu, jestler ve vücut hareketlerinin konuşmada önemli rol oynadığı söylenmektedir. Örneğin ders anlatırken jest ve vücut hareketleri, konuşma sırasında belli bir şeyin boyutunu, türünü vb. belirtir. B. temsil (örneğin, bir kapıyı açmak ve bir pencereyi açıp kapatmak bir el hareketidir - yürüme), onay, onay, onay (baş sallama), davet (el sallama) vb. B. benzer tedbirlerin alınması planlanıyor. Makalede Kazak dilinin yabancı öğrencilere imi sara yöntemi kullanılarak öğretilmesinin metodolojisi ele alınmaktadır. Öğretim sürecinde dil gelişiminde sözlü konuşma ve yazı dilinin konuşma dili aracılığıyla birbirleriyle doğrudan iletişim kurduğu söylenmektedir. Aynı zamanda tonlama, vurgu, jestler ve vücut hareketlerinin konuşmada önemli rol oynadığı söylenmektedir. Örneğin ders anlatırken jest ve vücut hareketleri, konuşma sırasında belli bir şeyin boyutunu, türünü vb. belirtir. B. temsil (örneğin, bir kapıyı açmak ve bir pencereyi açıp kapatmak bir el hareketidir - yürüme), onay, onay, onay (baş sallama), davet (el sallama) vb. B. benzer tedbirlerin alınması planlanıyor. Makalede Kazak dilinin yabancı öğrencilere imi sara yöntemi kullanılarak öğretilmesinin metodolojisi ele alınmaktadır. Öğretim sürecinde dil gelişiminde sözlü konuşma ve yazı dilinin konuşma dili aracılığıyla birbirleriyle doğrudan iletişim kurduğu söylenmektedir. Aynı zamanda tonlama, vurgu, jestler ve vücut hareketlerinin konuşmada önemli rol oynadığı söylenmektedir. Örneğin ders anlatırken jest ve vücut hareketleri, konuşma sırasında belli bir şeyin boyutunu, türünü vb. belirtir. B. temsil (örneğin, bir kapıyı açmak ve bir pencereyi açıp kapatmak bir el hareketidir - yürüme), onay, onay, onay (baş sallama), davet (el sallama) vb. B. benzer tedbirlerin alınması planlanıyor. Makalede Kazak dilinin yabancı öğrencilere imi sara yöntemi kullanılarak öğretilmesinin metodolojisi ele alınmaktadır. Öğretim sürecinde dil gelişiminde sözlü konuşma ve yazı dilinin konuşma dili aracılığıyla birbirleriyle

²⁸¹ Öğr. Gör Dr., , naziko_02.86@mail.ru

²⁸² Öğr. Gör Dr., E.A.Buketov Karaganda Üniversitesi, naziko_02.86@mail.ru

doğrudan iletişim kurduğu söylenmektedir. Aynı zamanda tonlama, vurgu, jestler ve vücut hareketlerinin konuşmada önemli rol oynadığı söylenmektedir. Örneğin ders anlatırken jest ve vücut hareketleri, konuşma sırasında belli bir şeyin boyutunu, türünü vb. belirtir. B. temsil (örneğin, bir kapıyı açmak ve bir pencereyi açıp kapatmak bir el hareketidir - yürüme), onay, onay, onay (baş sallama), davet (el sallama) vb. B. benzer tedbirlerin alınması planlanıyor. Öğrencilerin Kazakça dilinde doğru iletişim kurabilmeleri için konuşulan sözü dinlemeleri, jest ve konuşma yoluyla geri bildirimleri anlamaları gerekir. Öğrencilerin Kazakça dilinde doğru iletişim kurabilmeleri için konuşulan sözü dinlemeleri, jest ve konuşma yoluyla geri bildirimleri anlamaları gerekir. Öğrencilerin Kazakça dilinde doğru iletişim kurabilmeleri için konuşulan sözü dinlemeleri, jest ve konuşma yoluyla geri bildirimleri anlamaları gerekir.

Anahtar Kelimeler: kelimeler ve ifadeler, mesleki terimler, iletişim becerileri, metin çalışması, dinleme analizi, bilgi alımı

Шетел азаматтарына қазақ тілін үйрету процесіндегі тіл дамыту жұмыстары

Akzhunusova N.B., Maulenova A.M.
Karaganda University E.A. Buketova
Naziko_02.86@mail.ru

Бүгінгі таңда талап етіліп отырған үрдіс – жаңа оқыту технологиялар негізінде инновациялық іс-әрекеттерді тиімді пайдалану. Жаңа технология әдістері өз бетімен оқып үйренуге, қорытынды жасай алуына ықпал етеді, яғни білім сапасын арттырады. Демек, оқыту технологияларын сабақта тиімді қолдану тыңдаушылардың білім сапасын арттырып қана қоймайды, оларды жеке тұлға ретінде қалыптасуына үлкен әсерін тигізеді. Сондықтан да жаңа әдіс-тәсілдерді қолдана білсек, тыңдаушыға білім беруде үлкен жетістікке жетеріміз анық.

Өзге тілді аудиторияда қазақ тілін оқыту әдістемесінің негізгі мақсаты – оқытушылардың қазақ тілін оқытудың ғылыми негізімен қаруландыру, қазақ тілін шетел тілі ретінде оқытудың түрлі-түрлі әдіс-тәсілдері, тиімді жолдарымен таныстыру, тыңдаушыларды қазақша сөйлеу дағдыларын қолдана білуге бейімдеу, бағыттау.

Өзге ұлт аудиторияларында қазақ тілін оқыту барысында шетелдік азаматтардың пікір айту, ауызша, жазбаша сауатты сөйлеу, қоғамның өзге өкілдерімен дұрыс қарым-қатынас жасау, яғни әрбір адамға керекті коммуникативі дағдыларды қалыптасытыру мәселелерін шешуге міндеттіміз.

Тілді мазмұнсыз, мағынасыз меңгеру мүмкін емес. Әр оқытушы қазақ тілі сабақтарында тіл дамыту жұмыстарын шығырмашылық мәнде

жүргізіп, дұрыс ұйымдастыра білсе, ол студенттің күнделікті өмірдегі құбылысты жан-жақты түсіне білуіне, үйренуіне, білген нәрселерін ауызекі сөздерінде қолдана білуіне жағдай жасайды. Демек, тілді дамыту жұмысы – ол студенттің жалпы ойын дамыту деген сөз. Өйткені, студент қай пәнде оқып- үйренсе де, ол өзінің істеген жұмысы, көрген-білгені туралы күнбе-күн сөйлеп, ойын қалыптастырып отырады. Сондықтан қазақ тілі сабағындағы тіл дамыту жұмыстары тіл үйренушілердің жалпы ойын дамытуға бағытталады. Яғни, тыңдаушылардың тілін дамыту мәселесі олардың ойлау қабілетімен байланыстырылса, сондай-ақ ойлау мен сөйлеу процесінің бірлігінде ұйымдастырылады.

Қазақ тілін шетелдік азаматтарға үйретуде негізінен, мынадай төрт бағыттағы жұмыс түрлерін жүргізуге болады:

- Мәдени және әдеби түрде сөйлеуге үйрету. Тіл үйренушіге мәнерлеп оқу дағдыларын қалыптастыру.
- Лексикалық жұмыстар жүргізу арқылы тіл үйренушінің сөздік қорын көбейту.
- Жаңа сөздер меңгерту, сөз бен сөздердің байланыстыру, сөйлем құрауды үйрету.
- Тіл үйренушінің ойын жазбаша дұрыс, сауатты жаза білуге әрі сауатты сөйлей білуге үйрету.

Сондай-ақ, тіл үйретуде төмендегідей жұмыс түрлерін орындату өте тиімді. Сөз тіркестері арқылы сөйлемдер құрату, жай сөйлемдерді жалпылама сөйлемге айналдыру, аяқталмаған сөйлемді аяқтау, диалогті сөйлем құрату, әңгімені аяқтау, таныс тақырыптар бойынша бір-бірінің жұмысын редакциялау, түрлі тақырыптарға байланысты мәтіндер құрап, сөздік жұмыстарын жүргізу. Осындай бағытта жүргізілген жұмыс түрлері тіл үйренушіні сөйлем құрауға дағдыландырады.

Дамыта оқыту әдістемесі - оқытушының студентпен тікелей қарым-қатынас арқылы тілдік ойлау қабілеттерінің шамасын айқындайды. Бұл дәстүрлік білім беруге қарама-қарсы әдіс. Дәстүрлі оқыту оқытушының жеке түсіндіруі, қойылған сұрақтарға жауап беруі, студенттердің үлгі бойынша жаттығу жұмыстарын орындауы, яғни, дайын білім алуға негізделсе, дамыта оқыту студенттерге сұрақ қоя білуге және олардың көзқарастарымен санасатын, жалпы пікірлесе отырып қорытынды шығаруға, жалпы ойлау танымын дамытуға бағытталған оқыту түрі.

Оқытушы студенттердің жеке қабілеттерін ескере отырып олардың арнайы қабілеттерін (тілдік) дамытуға күшін салады. Мысалы, тілдік қабілеті төмен немесе нашар дамыған студенттермен тікелей диалогтік қарым-қатынас жасауға, пікірталасқа қатыстыруға, көркем әдебиет-шығармаларын оқып талдауға үлкен күш салынады. Сөйлеуге үйретуде жүргізілетін жұмыстардың түрлерін айқындау ұстанымы дамыта оқытудың сапалы болуын қамтамасыз етеді. Себебі студенттерге тілді

меңгертуде қандай жұмыстар мен тапсырмалар орындауы керектігін оқытушы алдын-ала белгілеп алуы керек. Жұмыс түрлерін айқындау ұстанымы оқытушының жан-жақты ізденуін, алдына нақты міндет қоя отырып, әр сабақтың мақсатын айқындап алуын талап етеді және тіл үйрету барысында оқытушыға еркіндік береді, белгілі бір мақсатқа орай оқытушы жұмыстың түрлері мен талабын студенттің жеке басының қажеттілігіне сай жетілдіріп не азайтып отыруына болады.

Сөздік жұмысы- тіл дамыту жұмысының бастапқы негізі болып саналады. Егер студенттің сөздік қоры аз болса, ол өзінің айтайын деген ойын нақты жеткізе алмайды және сөйлемдерін дұрыс құрастыра алмайды. Сондықтан да сөздік жұмыс студенттердің сөздерді, сөйлемдерді дұрыс құрастыруны зор ықпал етеді. Сөздік жұмысын әр сабақта өткізілетін тапсырмаларға байланысты жүргізіп отыру керек. Сөздікпен жұмыс істегенде, жаттығу орындағанда таратпа қағаздарды немесе суреттерді қолданғанда әрдайым қазақ тіліне тән дыбыстар қатысқан сөздерге мән берген тиімдірек. Жаңа сабақ сөздік жұмысына басталады. Өзге ұлт өкілдеріне қазақ тілін үйренушілердің аса зер салатын өзекті мәселелерінің бірі де осы. Студенттерге жаңа сөз үйретуде оның өзге тілдегі баламасына қоса суретін көрсетіп, жанына заттың атауын қоса жазып оны бірнеше рет қайталата оқытып, мағынасын түсіндірсе, бұл жұмыс түрі әлдеқайда ұтымды болады.

Логикалық тапсырмалар- тыңдаушыларды белсенділікке тәрбиелеу, өз-бетінше жұмыс істеуге дағдыландыру, сондай-ақ тыңдаушыларды икемділік пен пен шеберлікке баулау мақсаттарында пайдаланылатындықтан, олар арқылы тыңдаушылардың шығармашылық қабілетін дамыту төмендегідей үш негізгі бағытта іске асырылады:

- Қызығушылығын арттыру;
- Ойлау және қабылдау қабілетін дамыту;
- Шығармашылық ізденуін дамыту;

Мұндай тапсырмалардың мақсаты мынадай:

- Студенттерді машықтандыру, сергіту;
- Студенттердің шығармашылық қабілетінің негізі болатын психикалық механизмдерін дамыту (ес, зейін, қабылдау, ойлау);
- Іздену тапсырмаларын орындату арқылы оларды өз беттерімен жұмыс жасай білулеріне дағдыландыру;

Бұл әдіс арқылы топшылау дағдылары қалыптасады және іскерлік мүмкіндіктері артады.

Лингвистика ғылымы қарқынды даму үстінде. Соның бір дәлелі ретінде паралингвистиканың дамуын айтуымызға болады. Паралингвистика – тілсіз қарым-қатынасты зерттейтін тіл білімінің бір саласы. Ол хабарланатын ойдың, пікірдің вербалды, яғни сөзбен білдіру тәсілдерімен қоса, сөйлеу үстінде қолданылатын вербалды емес, яғни тілсіз амалдармен берілуін зерттейді. Сөйлеу кезінде қолданылатын ым-ишараны зерттейді.

Бейвербалды амалдар деген терминді алғаш ұсынған американ ғалымы А.Хилл. Ал тілсіз қарым-қатынасты зерттейтін сала – паралингвистика (гр. «para» — жанында, қасында деген мағынаны білдіреді).

Ым-ишара тілі – бұл қарым-қатынас жасау барысында сөздер мен басқа да тілдік бірліктерге сүйенбейтін тіл. Адамдар арасындағы байланыс тіл мен сөйлеу арқылы жүзеге асады. Сөйлеу қарым-қатынастың негізгі тәсілі болып табылады. Жұдырық тую, саусақ безеу - сесті, танауына қос саусақ тығу - түк бітірмегені, [көз](#) қысу - ішкі сезімді, бас шайқау - істің орындалмағанын білдіреді. [Халық](#) арасында ым мен ишараның түрлері өте көп. Бұл негізінен сөзді шығындамай-ақ, болған істі баяндаудың немесе жеткізу, түсіндірудің бір жолы. Мұндай тәсіл көптеген халықтарда бар. Ым-ишара қатынасы алғашқы кезде қорқыныш үрейді, қуанып мерейленуді, тоқтатып тиым салуды немесе ұйғарып қолдауды меңзеген жалпылама түрде санаулы ғана ойды білдірсе, кейінгі даму кезеңдерде барған сайын жетілдіріле түскен.

Егеменді еліміздің білім беру жүйесінде әлемдік деңгейге жету үшін оқытудың әртүрлі әдіс-тәсілдерін қолдана отырып терең білімді, ізденімпаз, барлық іс-әрекеттерінде шығармашылық бағыт ұстанатын, сол тұрғыда өз болмысын таныта алатын жеке тұлға тәрбиелеу ісіне ерекше мән берілуде. Тәуелсіздіктің тұғыры мен еліміздің берекесін, бейбіт тұрмысын баянды етер басты тетіктің бірі – тіл. Түсіністіктің, бірліктің алтын кілті – тіл. Тілі ортақтың тағдыры да, мақсаты да ортақ, тілегі де, мүддесі де ортақ. Қазақстан халқының ортақ мақсат-мүддесі – тәуелсіздігімізді тұғырлы ету, еліміздің өркендеп гүлденіп, халқымыздың бай-қуатты өмір сүруі. Қазақ тілі – еліміздің тәуелсіздігінің тірегі, мәдениетіміз бен әдебиетіміздің өркендеуіне елеулі үлес қосып отыр. Қазіргі қазақ тілі – Қазақстан Республикасының мемлекеттік тілі. Қазақстандағы қарым-қатынастың басты құралы. Шетелден келіп жатқан адамдар 2000 жылға дейін тек орыс тілін үйренуге құлықты болса, қазіргі таңда мемлекеттік тілді үйренуге ынта білдіруде.

Бүгінгі таңда талап етіліп отырған үрдіс – жаңа оқыту технологиялар негізінде инновациялық іс-әрекеттерді тиімді пайдалану. Жаңа технология әдістері өз бетімен оқып үйренуге, қорытынды жасай алуына ықпал етеді, яғни білім сапасын арттырады. Демек, оқыту технологияларын сабақта тиімді қолдану тыңдаушылардың білім сапасын арттырып қана қоймайды, оларды жеке тұлға ретінде қалыптасуына үлкен әсерін тигізеді. Сондықтан да жаңа әдіс-тәсілдерді қолдана білсек, тыңдаушыға білім беруде үлкен жетістікке жетеріміз анық.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Қалиұлы Б. Қазақ тілін шетелдіктерге оқулықсыз, терміндерсіз, грамматикасыз үйрету. Алғашқы қадам («Қазақша сөйлегіңіз келе ме?» оқу кешенінің 1-кітабы)
2. Г.Ә.Мұсаева, Ә.Ә.Құрышжанова, Ж.Ш.Ахмедова, Л.В.Екшембаева. – Алматы: Балауса, 2008- б.
3. Нұршайықова Ж., Мұсаева Г. Қазақ тілі: алғаш бастаушыларға арналған оқу құралы. – Алматы: Қазақ университеті, 2011. – 144 с.
4. Жұбанов Қ. Қазақ тіліндегі зерттеулер. – Алматы: Ғылым, 1966. – 361 б.
5. Момынова Б. Лидерлер имиджін қалыптастырудағы бейвербалды элементтер. – Алматы, 2003. – 167 б.
6. Жұмабаев М. Педагогика. – Алматы: Ана тілі, 1992. – 156 б.

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE VELİ ZİYARETLERİNİN ÖNEMİ

ÜZEYİR ÇETİN²⁸³

ÖZET

Özel yetenekli öğrenciler örgün eğitimden sonra BİLSEM de eğitimlerine devam etmektedir. Öğrencilerin özel yetenekli olması velileri mutlu ederken aynı zamanda endişeli olmalarına sebep olmaktadır. Bu çalışmada , danışmanı olduğum öğrencilerin velilerine yapmış olduğum ziyaretlerin önemini araştırılması amaçlanmıştır. Yapılan çalışmada , üstün yetenekli çocuğa sahip velilerin çocuklarının özel yeteneklerini fark etme, belirleme, sorularını cevaplandırabilme, zihinsel, sosyal, duyuşsal ve kişilik özelliklerinin farkında olabilme, iletişim becerileri ve sorunlarını çözebilme gibi konularda güçlükler yaşadıkları saptanmıştır.(1) Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak betimsel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda açık uçlu sorulardan oluşan bir form aracılığıyla veriler toplanmış ve elde edilen veriler içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Form uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Çalışmanın katılımcıları 2023-2024 eğitim öğretim yılı 1.döneminde bilseme kayıtlı 35 öğrenci velisidir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre veliler ; ziyaretlerin okul ve veli iletişimi açısından iyi olduğunu ,kendilerini daha değerli hissettiklerini , bilsemin önemini daha iyi anladıklarını ve benimsediklerini ,bilsem süreci hakkındaki endişelerinin giderildiğini belirttiler. Ayrıca veli ziyaretlerinin her dönem ve danışman öğretmenin müsait olduğu her fırsatta yapılması gerektiğini belirttiler. Bu konu hakkında yapılmış bir çalışmada üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukların özel eğitime ihtiyaç duyduğu saptanmış. Bu durumun aileler için kolay olmadığı ve bazı duygusal tepkiler yaşadıkları için anlaşılacak istedikleri belirtilmiştir.(2) Diğer bir çalışmada ise ailelerin büyük bir kısmı üstün yeteneğin ne demek olduğunu, çocuklarının üstün yetenekli olup olmadığını ve ailecek ne yapmaları gerektiğini bilmediklerini ve bu durumun zaman içerisinde genellikle bir avantaj değil dezavantaj olarak ortaya çıktığını ve ailenin çözmesi gereken bir dizi sorun haline geldiğini belirttilmiştir. (3) Tüm bu çalışmalar ışığında bilsem danışman öğretmenin veli ziyaretlerini yapması velilere haftalık yada aylık olarak sözlü yada yazılı rapor sunmasının olumlu katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Ayrıca bilsem eğitim programlarının her aşamasında velilerin bilgilendirilmesi ve veli ziyaretlerinin kurum kültürünün bir parçası haline getirilmesinin paydaşlar açısından olumlu katkı sağlayacağı değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: veli ziyareti , bilsem ,özel yetenek , özel eğitim

²⁸³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ucetin48@hotmail.com

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE VELİ ZİYARETLERİNİN ÖNEMİ

Üzeyir ÇETİN²⁸⁴

ÖZET

Özel yetenekli öğrenciler örgün eğitimden sonra BİLSEM de eğitimlerine devam etmektedir. Öğrencilerin özel yetenekli olması velileri mutlu ederken aynı zamanda endişeli olmalarına sebep olmaktadır. Bu çalışmada , danışmanı olduğum öğrencilerin velilerine yapmış olduğum ziyaretlerin önemini araştırılması amaçlanmıştır. Yapılan çalışmada , üstün yetenekli çocuğa sahip velilerin çocuklarının özel yeteneklerini fark etme, belirleme, sorularını cevaplandırabilme, zihinsel, sosyal, duyuşsal ve kişilik özelliklerinin farkında olabilme, iletişim becerileri ve sorunlarını çözebilme gibi konularda güçlükler yaşadıkları saptanmıştır.(Çamdeviren,2014) Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak betimsel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda açık uçlu sorulardan oluşan bir form aracılığıyla veriler toplanmış ve elde edilen veriler içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Form uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Çalışmanın katılımcıları 2023-2024 eğitim öğretim yılı 1.döneminde bilseme kayıtlı 35 öğrenci velisidir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre veliler ; ziyaretlerin okul ve veli iletişimi açısından iyi olduğunu ,kendilerini daha değerli hissettiklerini , bilsem önemini daha iyi anladıklarını ve benimsediklerini ,bilsem süreci hakkındaki endişelerinin giderildiğini belirttiler. Ayrıca veli ziyaretlerinin her dönem ve danışman öğretmenin müsait olduğu her fırsatta yapılması gerektiğini belirttiler. Bu konu hakkında yapılmış bir çalışmada üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukların özel eğitime ihtiyaç duyduğu saptanmış. Bu durumun aileler için kolay olmadığı ve bazı duygusal tepkiler yaşadıkları için anlaşılacak istedikleri belirtilmiştir.(Arslan,2020) Diğer bir çalışmada ise ailelerin büyük bir kısmı üstün yeteneğin ne demek olduğunu, çocuklarının üstün yetenekli olup olmadığını ve ailecek ne yapmaları gerektiğini bilmediklerini ve bu durumun zaman içerisinde genellikle bir avantaj değil dezavantaj olarak ortaya çıktığını ve ailenin çözmesi gereken bir dizi sorun haline aldığı belirtilmiştir. (Aktürk,2018) Tüm bu çalışmalar ışığında bilsem danışman öğretmenin veli ziyaretlerini yapması velilere haftalık yada aylık olarak sözlü yada yazılı rapor sunmasının olumlu katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Ayrıca bilsem eğitim programlarının her aşamasında velilerin bilgilendirilmesi ve veli ziyaretlerinin kurum kültürünün bir parçası haline getirilmesinin paydaşlar açısından olumlu katkı sağlayacağı değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: veli ziyareti , bilsem ,özel yetenek , özel eğitim.

THE IMPORTANCE OF PARENTAL VISITS TO SPECIALLY TALENTED STUDENTS

ABSTRACT

Specially talented students continue their education at BİLSEM after formal education. The fact that the students are specially talented makes the parents happy but also makes them worried. In this study, it is aimed to investigate the importance of the visits I made to the parents of the

²⁸⁴ Öğretmen, Fethiye Bilim ve Sanat Merkezi, Muğla,ucetin48@hotmail.com

students I am a consultant for. In the study, it was determined that parents of gifted children had difficulties in recognizing and determining their children's special abilities, answering their questions, being aware of their mental, social, emotional and personality characteristics, communication skills and solving their problems. (Çamdeviren,2014) In this research, qualitative research method was used. A descriptive study was conducted. In this context, data was collected through a form consisting of open-ended questions and the obtained data was analyzed using the content analysis method. The form was created by taking expert opinion. The participants of the study are the parents of 35 students registered in Bilseme in the first semester of the 2023-2024 academic year. According to the results of the research, parents; They stated that the visits were good in terms of school and parent communication, that they felt more valuable, that they understood and embraced the importance of Bilsem better, and that their concerns about the Bilsem process were resolved. They also stated that parent visits should be made every semester and whenever the advisor teacher is available. In a study conducted on this subject, it was determined that gifted and talented children need special education. It was stated that this situation was not easy for the families and that they wanted to be understood because they experienced some emotional reactions. (Arslan,2020) In another study, a large portion of the families stated that they did not know what giftedness meant, whether their children were gifted or not, and what they should do as a family, and that this situation often developed over time. It has been stated that it has emerged as a disadvantage rather than an advantage and has become a series of problems that the family must solve. (Aktürk,2018) In the light of all these studies, it was thought that a consultant teacher visiting parents and presenting verbal or written reports to parents on a weekly or monthly basis would make a positive contribution. In addition, it has been evaluated that informing parents at every stage of Bilsem education programs and making parent visits a part of the corporate culture will make a positive contribution to the stakeholders.

Keywords: parent visit, if I knew, special talent, special education

GİRİŞ

Özel yetenekli öğrenciler hem örgün eğitim de hem de bilsem de eğitimlerine devam etmektedirler Veliler öğrencilerin bilsem de nasıl bir eğitim aldıklarını merak etmektedirler. Öğrencilerin özel yetenekli olması onları mutlu ederken aynı zamanda endişeli olmalarına sebep olmaktadır. Bu çalışmada danışmanı olduğum öğrencilerin velilerine yapmış olduğum ev ziyaretlerinin önemi hakkında velilerin görüşlerini almayı amaçlanmıştır. Yapılan araştırmada , üstün yetenekli çocuğa sahip anne babaların çocuklarının özel yeteneklerini fark etme, belirleme, sorularını cevaplandırabilme, zihinsel, sosyal, duyuşsal ve kişilik özelliklerinin farkında olabilme, iletişim becerileri ve sorunlarını çözebilme gibi konularda güçlükler yaşadıkları saptanmıştır.(Çamdeviren,2014)

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma evrenini 2023 – 2024 eğitim ve öğretim yılının 1. döneminde Bilseme kayıtlı danışmanı olduğum 35 öğrenci velisi oluşturmuştur. Velilerimiz ev ve işyerlerinde ziyaret edilmiş Yapılan ziyaretlerin önemi hakkında bireysel görüşme yapılarak açık uçlu sorulardan oluşan bir form aracılığıyla veriler toplanmış doküman analiz yöntemi ile sonuçlar elde edilmiştir. Form uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur .

BULGULAR

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre ; veliler sorulara aşağıdaki Şekilde cevaplamıştır.

Veli ziyaretlerinin önemini nasıl değerlendiriyorsunuz ?

Okul ve veli iletişimi açısından iyi oldu. ğrencimizin ilgi ve becerilerini daha iyi görmü ve anlamış olduk.

Veli ziyaretinin siz ve öğrencimize katkısı ne olmuştur ?

Çocuğumuz hakkında daha çok konuştuk. Kendimizi daha değerli hissettik.

Veli ziyaretlerinin öğrenciyi ve sizi yönlendirmesi konusunda neler düşünüyorsunuz?

Daha planlı ve programlı olmaya başladık. Bilsemin önemini daha iyi anladık. Kitap okuma ve geziler konusunda daha da bilinlendik. Bilsem süreci hakkındaki endişelerimizi giderdik. Evimizde bilsem köşeleri oluşturduk.

Veli ziyaretlerinin bilsem le ilişkilerinizin gelişmesine katkısı nasıl oldu ? Bilsemde ki iş ve işlemleri daha iyi anladık. Bilsemi daha da benimsedik.Bu ziyaret sayesinde okul aile birliği yönetimine girdim.

Veli ziyaretlerinin sıklığı hakkında ne düşünüyorsunuz ?

Daha sık olmalı .Her dönem olmalı .Müsait olunan her durumda veli ziyareti olabilir.

.diye cevaplanmıştır.

TARTIşMA

Bu konu hakkında yapılmış bir araştırmada üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukların özel eğitime ihtiyaç duyduğu saptanmış. Bu durumun aileler için kolay olmadığı ve bazı duygusal tepkiler yaşadıkları için anlaşılmak istedikleri belirtilmiştir. (Arslan,2020) Diğer bir çalışmada ise ailelerin büyük bir kısmı üstün yeteneğin ne demek olduğunu, çocuklarının üstün yetenekli olup olmadığını ve ailecek ne yapmaları gerektiğini bilmediklerini ve bu durumun zaman içerisinde genellikle bir avantaj değil dezavantaj olarak ortaya çıktığını ve ailenin zmesi gereken bir dizi sorun halini aldığı belirtilmiştir. (Aktürk,2018)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Tüm bu çalışmalar işığında tüm eğitim kademlerinde olduğu gibi Bilsem de de ev ve işyeri ziyaretleri mutlaka yapılmalı . Aylık aile programları hazırlanmalı . Gereki durumlarda aileye mentörlük yapılmalıdır. Kahvaltı ,bahar Őenlikleri ,sergiler ,müzik dinletileri vb.. organizasyonlar yapılarak velilerle öğrenciler bir araya getirilmeli .Ayrıca velilere haftalık yada aylık olarak sözlü yada yazılı rapor sunulmasının sürecin yönetilmesi açısından etkili olacağı değerlendirildi.

Daha sonra yapılacak olan çalışmalarda bilsem velilerinin nelere ihtiyaç duyacağı konusu araştırılabilir.

KAYNAKÇA

1. **ÇAMDEVİREN, Şenel.** "Bilim ve sanat merkezine (BİLSEM) devam eden üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler" (Sakarya ili örneği). 2014. PhD Thesis. Sakarya Üniversitesi (Turkey).
2. **ARSLAN, Adem; ULAŞ, Abdulhak Halim; COŞKUN, Mehmet Kadir.** "ÖZEL EĞİTİMDE AİLE EĞİTİMİNE YÖNELİK BİR DERLEME ÇALIŞMASI". EKEV Akademi Dergisi, 2020, 84: 21-38.
3. **AKTÜRK, Osman Yücel.** "Özel okul yöneticilerinin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşleri". 2018. PhD Thesis. İstanbul Kültür Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bilim Dalı.

ÖZBEKİSTAN'DA EBEVEYN BAKIMINDAN YOKSUN YETİM VE ÇOCUKLARA DEVLET DESTEĞİ

NODİRA SAFIKHODJAYEVA²⁸⁵

ÖZET

Bu makalede Özbekistan'da yetimhanelerin kurulması, faaliyetleri, yetimlerin ve ebeveyn bakımından yoksun çocukların devlet tarafından korunması konusunda Özbekistan'da uygulanan reformlardan bahsedilmektedir. "Merhamet Evi" veya "Çocuk Evi" adını duyduğunuzda genellikle yetimleri ve ebeveyn bakımından yoksun çocukları kastediyorsunuz. Nitekim çocuk evlerinde, ebeveynleri ölmüş veya iki ebeveyninden biri hayatta olsa bile bakımlarından ayrılmış çocuklara rastlamak mümkündür. İnsanlık tarihine baktığınızda çok eski çağlardan beri çocuk evleri, yetimhaneler var. Dünyanın pek çok milletinde olduğu gibi Orta Asya milletlerinde de, bir çocuk yetim kalırsa, akrabalar veya köylüler onu himayesine alıp büyütürler ve ona "evlatlık çocuk" denirdi. Bu noktada Özbekistan'da yetimhanelerin kuruluş dönemine bakılacak olursa, ilk olarak 1918 yılında yetimhane adı altında yetimhaneler kurulmuştur. Fergana vadisinde yetimhaneler var, Kokon'daki yetimhane 1919'da açılmış, Margilon kentindeki yetimhane ise 1924'te kurulmuş. 1933'ten önce Andican bölgesinde altı yetimhane açılmış, Fergana bölgesinde ise ona yakın yetimhane bulunuyordu. Ancak İkinci Dünya Savaşı sırasında Özbekistan'daki yetimhane ve çocuk sayısında keskin bir artış görüyoruz. Savaş sırasında çeşitli milletlerden 200.000'den fazla çocuk Özbekistan'a tahliye edildi. Getirilen çocukların çoğu yetimhanelere yerleştiriliyor. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonraki yıllarda Fergana Vadisi de dahil olmak üzere Özbekistan'daki yetimhanelerin faaliyetleri bir miktar iyileşti. Çünkü babasız kalan yetimleri herhangi bir yöne çevirmek, onları her ruhta eğitmek kolaydı. Bu nedenle "Her şey çocuklar için" sloganıyla bakıma alındı. Yetimhanelerde kalan çocukların bir kısmı daha sonra aileleri tarafından ülkelerine geri götürüldü. Savaş nedeniyle gelen çocukların çoğu ömür boyu Özbekistan'da kaldı. O korkunç yıllardan bu yana faaliyet gösteren pek çok yetimhane bu düşüncemizin kanıtıdır. Özbekistan Cumhuriyeti Yeni Anayasası'nın 46. maddesi şöyle diyor: "Herkes, yaşlılık, çalışma kapasitesinin kaybı, işsizlik, geçimini sağlayan kişinin kaybı ve kanunla öngörülen diğer durumlarda sosyal güvenlik hakkına sahiptir. Kanunla belirlenen aylık, aylık ve diğer sosyal yardım türlerinin tutarları, belirlenen asgari tüketim harcamalarından az olamaz. Bu maddeye istinaden yetimhanelerdeki çocuklar için ayrı ve özel yardımlar tesis edildiğini belirtmekte fayda var.

Bu Anayasa'nın 77. maddesinde yukarıdaki madde daha açık bir şekilde doldurulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yetimhaneler, Fergana Vadisi, aile yetimhanesi

²⁸⁵ Öğr. Gör., Uzbekistan State University Of World Languages, nodirasafixodjayeveva@gmail.com

The State support for orphans and children deprived of parental care in the Uzbekistan

Nodira

Safikhodjayeva

PhD student of University
State languages of the world of Uzbekistan
nodirasafixodjayeva@gmail.com (97/833-60-50)

Annotation

This article talks about the reforms implemented in Uzbekistan regarding the establishment of orphanages in Uzbekistan, their activities, state protection of orphans and children deprived of parental care.

When you hear the name "Mercy House" or "Children's House", you usually mean orphans and children deprived of parental care. Indeed, in children's homes, one can meet children whose parents have died or who are separated from their care even if one of the two parents is alive. If you look at the history of mankind, there have been children's homes and orphanages since ancient times. As in many nations of the world, in the nations of Central Asia, if a child was left orphaned, relatives or fellow villagers took them into their care and raised them, and they were called "adopted child".

At this point, if you look at the period of establishment of orphanages in Uzbekistan, at first orphanages were established in 1918 under the name of orphanages. There are orphanages in the Fergana valley, the orphanage in Kokon was opened in 1919, and the orphanage in the city of Margilon was established in 1924. Six orphanages were opened in Andijan region before 1933, and there were about ten orphanages in Fergana region. However, during the Second World War, we can see a sharp increase in the number of orphanages and children in Uzbekistan. During the war, more than 200,000 children of various nationalities were evacuated to Uzbekistan. Most of the brought children are placed in orphanages.

In the years after the Second World War, the activities of orphanages in Uzbekistan, including in the Ferghana Valley, improved somewhat. Because it was easy to turn orphans without parents in any direction and educate them in any spirit. That is why they were taken care of under the motto "Everything is for children". Some children living in orphanages were later taken back to their countries by their parents. Most of the children who arrived because of the war

stayed in Uzbekistan for life. Many orphanages that have been operating since those terrible years are proof of our opinion.

Since the day when the Republic of Uzbekistan gained its independence, the government's main focus has been on conducting a strong social policy in order to protect the population in all respects. It is important to note that one side of this strong social policy is the all-round support of orphanages and the government's support of the children raised in them.

Article 46 of the New Constitution of the Republic of Uzbekistan states: "Everyone has the right to social security in the event of old age, loss of working capacity, unemployment, as well as loss of a breadwinner and in other cases provided for by law. The amounts of pensions, allowances and other types of social assistance specified by law cannot be less than the specified minimum consumption expenses. Based on this article, it is worth noting that separate and special benefits have been established for the children of orphanages.

In Article 77 of this Constitution, the above article is filled in more clearly: "Parents and their substitutes should support their children until they reach adulthood, their upbringing, education, healthy, full and they are obliged to take care of their development in all aspects. The state and society shall provide for orphans and children deprived of parental care, education, their education, healthy, full and all-round development, and for this purpose, they will encourage charitable activities.

On the basis of the Constitution of the Republic of Uzbekistan, a number of relevant Laws, decisions, orphanages have been operating in Uzbekistan from 1991 to 2021. Starting from 2021, the activities of Mercy Homes will be phased out in Uzbekistan, and Family Orphanages will be established instead. Even today, the government continues to care for orphans and children deprived of parental care. Speaking of the measures being implemented, the children who were not adopted by the state until reaching adulthood and remained in orphanages were provided with newly built 2- and 1-room houses and temporary workplaces. In conclusion, it can be said that the children who are wandering on the streets and who have taken refuge in the orphanage should not be condemned to live such a life, regardless of what everyone says about them, to stand with their heads bowed, to be thirsty and need love. should not. Every child deserves to grow up in the arms of his parents. They deserve to live a happy and productive life and live in a family fortress surrounded by love.

Keywords: Orphanages, Ferghana Valley, family orphanage

“Mehribonlik uyi” yoki “Bolalar uyi” degan nomni eshitganda odatda yetim bolalar va ota-ona qaramogʻidan mahrum boʻlgan bolalar tushuniladi. Haqiqatdan Mehribonlik uylarida ota-onasi vafot etgan yoki ota-onalarning ikkisidan biri tirik boʻlsada, ularning gʻamxoʻrligidan judo boʻlgan bolalarni uchratish mumkin. Insoniyat tarixiga nazar tashlansa qadimgi davrdan bolalar uylari, yetimxonalar mavjud boʻlgan. Jahonda koʻpgina xalqlarda boʻlgani kabi, Markaziy Osiyo xalqlarida ham bola yetim qolgan boʻlsa, ularni qarindoshlari yoki hamqishloq mahalladoshlari oʻz qaramoqlariga olib tarbiyalaganlar va ular “asrandi bola” deb atalgan. Bundan tashqari xalq oʻrtasida ota-onasi vafot qilib yolgʻiz qolgan bola “chin yetim”, onasi bilan qolgan bola “gul yetim”, otasi bilan qolgan bola “shum yetim”, ayrim hollarda otasi hamda onasi tomonidan tashlab ketilgan bolalar “tirik yetim” deb atalgan. Tarixiy maʼlumotlarga qaraganda Turkistondagi xonlik va bekliklarda ham yetimxonalar boʻlgan. Yetimxona — ota-onasiz va qarovsiz bolalar uchun ochilgan muassasa boʻlib, xususan Qoʻqon xonligi arxiv materiallaridan topilgan “Sagʻira”, “Qullar” deb nomlangan daftarlar shundan dalolat beradi. Bu daftarlarda Margʻilon bekligida sagʻira maktablari uchun sarflangan mablagʻlar haqida maʼlumotlar keltiriladi.

Shu oʻrinda Oʻzbekistonda mehribonlik uylari tashkil topishi davriga bir nazar tashlansa, dastlab mehribonlik uylari 1918 yilda yetimxonalar asosida bolalar uyi nomi bilan tashkil etilgan. Fargʻona vodiysida ham Bolalar uylari mavjud boʻlib, Qoʻqondagi Bolalar uyi 1919 yilda ochildi, Margʻilon shahrida joylashgan 1-sonli bolalar uyi esa 1924 yilda tashkil topgan. Andijon viloyatida 1933 yilgacha 6 ta bolalar uyi ochilgan boʻlib, Fargʻona viloyatida ham oʻngga yaqin bolalar uyi mavjud edi. Biroq Ikkinchi jahon urushi yillarida Oʻzbekistonda bolalar uylari va unda tarbiyalanuvchilarining soni keskin oshganini koʻrishimiz mumkin. Urush yillarida turli millat vakillari bolalari boʻlgan 200 mingdan ortiq bola Oʻzbekistonga evakuatsiya qilib olib kelingan edi. Keltirilgan bolalarning katta qismi bolalar uylariga joylashtirilgan.

Ikkinchi jahon urushidan keyingi yillarda Oʻzbekistonda, jumladan Fargʻona vodiysida bolalar uylari faoliyati birmuncha yaxshilandi. Chunki, ota-onasiz yetim bolalarni istagan tomonga ogʻdirish va xohlagan ruhda tarbiyalash oson kechar edi. Shuning uchun ham ularga “Hamma narsa bolalar uchun” shiori ostida gʻamxoʻrlik qilindi. Bolalar uylarida yashayotgan ayrim bolalarni ota-onalari keyinchalik oʻz yurtlariga olib ketishdi. Urush tufayli kelib qolgan

ko'pchilik bolalar O'zbekistonda umrbod qolib ketdi. O'sha mash'um yillardan buyon faoliyat ko'rsatib kelayotgan ko'plab bolalar uylari fikrimizning dalilidir.

O'zbekiston Respublikasi o'z mustaqilligiga erishgan kundan boshlab, hukumatning asosiy e'tibori aholini har tomonlama himoya qilish maqsadida kuchli ijtimoiy siyosat olib borishda bo'ldi. Shunisi ahamiyatga molikki, mazkur kuchli ijtimoiy siyosatning bir tarafi bolalar uylarini har tomonlama qo'llab – quvvatlash va ularda tarbiyalayotgan bolalarni hukumat tomonidan qo'llab quvvatlanishi alohida e'tiborga olingan. O'zbekiston mustaqilligi yillari kuchli ijtimoiy siyosat, yoshlar tarbiyasi va sog'lig'i borasidagi hukumat qarorlari mahsuli sifatida ota-onasiz va qarovsiz qolgan bolalarga davlat tomonidan g'amxo'rlik ko'rsatish darajasi kuchaydi. Bu borada O'zbekiston Respublikasi Prezidentining “2022-2026 yillarga mo'ljallangan Yangi O'zbekistonning taraqqiyot strategiyasi to'g'risida”gi Farmonida “O'zbekiston tarixini o'rganish va targ'ib qilishni yanada rivojlantirish” [1] maqsadi qo'yilgan. Zero “o'tmishdagi yutuq va g'alabalardan kuch-quvvat olib, xato va mag'lubiyatlaridan xulosa va saboq chiqarib yashaydigan xalq o'zining taraqqiyot yo'li va kelajagini to'g'ri belgilay oladi” [2], deb ta'kidladi Prezident Sh.Mirziyoyev. Yetim va qarovsiz qolgan bolalarga g'amxo'rlik qilish hukumatning ustuvor yo'nalishlaridan biriga aylangan. Unga ko'ra, faoliyat olib borayotgan turli jamg'armalar asosan yoshlar bilan ishlashi va boquvchisiz qolgan yetim bolalarga diqqat qaratishi bunda muhim ahamiyat kasb etadi.

O'zbekiston Respublikasi Yangi Konstitutsiyasining 46-moddasida shunday deyilgan: “Har kim qariganda, mehnat qobiliyatini yo'qotganda, ishsizlikda, shuningdek boquvchisini yo'qotganda va qonunda nazarda tutilgan boshqa hollarda ijtimoiy ta'minot huquqiga ega. Qonunda belgilangan pensiyalar, nafaqalar va boshqa turdagi ijtimoiy yordamning miqdorlari belgilangan eng kam iste'mol xarajatlaridan oz bo'lishi mumkin emas”. Mazkur moddadan kelib chiqqan holda Mehribonlik uylari tarbiyalanuvchilari uchun alohida va maxsus imtiyozlar belgilab qo'yilganligi e'tiborlidir albatta.

Mazkur Konstitutsiyaning 77-moddasida yuqoridagi modda yanada aniq qilib to'ldiriladi: “Ota-onalar va ularning o'rnini bosuvchi shaxslar o'z farzandlarini voyaga yetguniga qadar boqishi, ularning tarbiyasi, ta'lim olishi, sog'lom, to'laqonli va har tomonlama kamol topishi xususida g'amxo'rlik qilishga majburdirlar. Davlat va jamiyat yetim bolalarni hamda ota-onasining vasiyligidan mahrum bo'lgan bolalarni boqishni, tarbiyalashni, ularning ta'lim olishini, sog'lom, to'laqonli va har tomonlama kamol topishini ta'minlaydi, shu maqsadda xayriya faoliyatini rag'batlantiradi”. [3]

O'zbekiston Respublikasi Konstitutsiyasi, bir qator tegishli Qonunlar, qarorlar asosida O'zbekistonda 1991-2021 yillarda Mehribonlik uylari faoliyat yuritib keldi. Arxiv ma'lumotlarini ko'radigan bo'lsak O'zbekistonda 1993 yilda 24 ta Bolalar uylari faoliyat yuritib kelgan bo'lsa, ushbu muassasalarda 2445 ta bolalar tarbiyalangan.[4] 2000 yilga kelib Mehribonlik uylari soni 26 tani tashkil etgan va unda 3485 nafar tarbiyalanuvchilar bor edi.

2021 yildan boshlab O'zbekistonda Mehribonlik uylari faoliyati bosqichma bosqich tugatilib, uning o'rniga Oilaviy bolalar uylari tashkil etildi. Bugungi kunda ham yetim va ota-ona qaramog'idan mahrum bo'lgan bolalarga hukumat o'z g'amho'rligini davom ettirmoqda. Yurtimizda yetim va ota-ona qaramog'idan mahrum bo'lgan bolalarga berilayotgan e'tibor va ular uchun amalga oshirilayotgan islohotlar boshida albatta Yurtboshimiz Shavkat Mirziyoyev boshchilik qilmoqda. Prezidentimiz Mehribonlik uylari faoliyatini takomillashtirish hamda bu borada yuz berayotgan o'zgarishlar haqida quyidagi to'xtaldilar: "Ma'lumki, yurtimizda ota-onasidan ajragan, mehrga muhtoj bolalarni qo'llab-quvvatlash, ularga ta'lim-tarbiya berish, kasb-hunarga o'qitish va turarjoy bilan ta'minlash, jamiyatda munosib o'rin egallashiga jiddiy e'tibor qaratilmoqda.

"Mehribonlik uylari" va maxsus maktab-internatlarda yashayotgan bolalarni oilaga yaqin muhitda, bilimli va kasb-hunarli etib tarbiyalash uchun "Mehr daftari" doirasida boshlagan ishlarni izchil davom ettirish bachamizning burchimizdir.

Bu borada olib borayotgan ishlarimizning amaliy natijasi sifatida bir misol keltirmoqchiman. Keyingi uch oy davomida oliyjanob insonlar tomonidan ana shunday dargohlarda tarbiyalanayotgan o'nlab bolalar farzandlikka qabul qilindi. Shu tufayli 3 ta "Mehribonlik uyi", 1 ta "Bolalar shaharchasi" o'z faoliyatini tugatgani ayniqsa e'tiborlidir.

O'zbek xalqining yuksak insoniy fazilatlarini namoyon etayotgan ana shunday mehr-shafqatli, bolajon va bag'rikeng yurtdoshlarimizga, bolalar uylarini otaliqqa olib, ezgu ishlarni amalga oshirayotgan saxovatli tadbirkor va ziyolilarga, Milliy gvardiya xodimlariga o'z nomimdan, xalqimiz nomidan chuqur minnatdorchilik izhor etaman".[5]

Amalga oshirilayotgan tadbirlardan so'z ochilsa, o'tgan yillar davomida davlat tomonidan voyaga yetgunga qadar asrab olinmagan va mehribonlik uyida qolib ketgan bolalarni 2 va 1 xonali yangi qurilgan uy, vaqtinchalik ish joyi bilan ta'minlandi. Xulosa o'rnida aytish mumkinki, ko'chalarda tentirab yurgan va mehribonlik uyidan panohtopgan bolalar bunday hayot kechirishga, har

kimning unga qarata aytilgan gap-so'zlariga qaramasdan, boshi egik turishga mahkum bo'lmasligi, mehr-muhabbatga tashna, muhtoj bo'lmasligi kerak. Har bir farzand o'z ota-onasi bag'rida ulg'ayishga loyiq. Ular baxtli va samarali hayot va mehr bilan qurshalgan oila qo'rg'onida yashashga loyiq.

Literature used:

1. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2022 yil 28 yanvardagi "2022-2026 yillarga mo'ljallangan Yangi O'zbekistonning taraqqiyot strategiyasi to'g'risida"gi PF-60-son Farmoni / <https://lex.uz/pdfs/5841063>.
2. Shavkat Mirziyoyev. Yangi O'zbekiston strategiyasi. – Toshkent: O'zbekiston, 2021.–B.288.
3. O'zbekiston Respublikasi Konstitutsiyasi (Yangi tahriri) /[https:// lex.uz/uz/docs/-6445145](https://lex.uz/uz/docs/-6445145)
4. O'zbekiston Milliy arxivi. Fond M-26. Ro'yxat 1, Yig'.Jild 222, B.1.
5. Sh. Mirziyoyev. Yangi O'zbekiston taraqqiyot strategiyasi asosida demokratik islohotlar yo'lini qat'iy davom ettiramiz. Xalq so'zi, 2021 yil 7 dekabr - 238-son

FROM THE LIVES OF THE ELDERLY

SAYYORA TUYCHIEVA²⁸⁶

ÖZET

Amir Temur and Ibn Khaldun, a significant figure in modern world philosophy, experienced a remarkable fate twist. Their historic dialogue initiated what is considered "the golden age of human history." While in Egypt, Ibn Khaldun advised Mamluk Sultan Barquq and his son Faraj. In 1400, as Amir Temur advanced into Syria during a military campaign, Ibn Khaldun, who was with Sultan Faraj's army, documented these events in his autobiography "At Tarif." After capturing Sivas, Amir Temur took over Aleppo, Hama, and Khumus, areas under Mamluk control, and proceeded into Syria. The Syrians sent Burhaniddin Kazi to request safety from Amir Temur. Upon hearing Amir Timur's inquiry about Ibn Khaldun's whereabouts, whether with the Sultan's army in Egypt or in Syria, Kazi Burhaniddin confirmed the scholar was in Syria. Amir Temur then swiftly sought out the sage Khaldun. Sources indicate Ibn Khaldun had four meetings with Amir Temur, where, in their first encounter, Hazrat Sahibkiran inquired about his family, the African region, and cities like Tanja, Sabta, Morocco, and Sijilmosa. Ibn Khaldun supplied the requested information through a scientific geographical treatise. In "In Tarifa," Amir recounts a notable event about Temur's emergence on the battlefield. Having met Timur in 1400, he recalls a prophecy from 1360 by a scholar in Morocco's Qaraouine Mosque, predicting a powerful leader from the northeast would dominate many lands. At a subsequent meeting, Ibn Khaldun presented Amir Timur with a finely calligraphed Qur'an, a silk carpet from Syria's master weavers, a 160-verse ode "Kawakibud durriyya" by Muhammad bin Said Busiri, also known as "Qasidat-ul Burda," along with four copies and renowned Egyptian sweets. Amir Temur honored the Qur'an with a stand-up salute and a kiss. The meetings and conversations of Ibn Khaldun with Amir Temur are the most remarkable events in the history of Eastern Islam, and not every scientist is able to speak honestly before the Sultan and the rulers. Historian Walter Fischel described the organized conversation between Ibn Khaldun and Sahibkiran:

1. Family of Maghrib and Ibn Khaldun, genealogy, homeland.
 2. History of the country and historical figures.
 3. Visions related to the future and development of countries.
 4. The Abbasid Caliphate and the political, economic, military situation of the Caliphate.
 5. Ibn Khaldun and the problem of indifference of Egyptian scientists.
 6. Ibn Khaldun's thoughts about Amir Temur, the reasons for his stay.
- The conversation and intimacy between the wise scientist and the Teacher who conquered the world was an extraordinary success for the Arab world.

Anahtar Kelimeler: world philosophy, the problem of inviolability, peace-loving sultan, wise scientist.

²⁸⁶ Prof. Dr., International Academy Of Uzbekistan, filosofiya@umail.uz

FROM THE LIVES OF THE GREATS

Sayyora TUYCHIEVA
is a professor at the State Institute
of Art and Culture of Uzbekistan,
Doctor of Philosophy
e-mail: filosofiya@umail.uz

Abstrakt

Passionate Amir Temur and leading representative of modern world philosophy Ibn Khaldun. A strange twist of fate awaits these two geniuses. Their conversation went down in history as the conversation that “began the golden age of human history.”

During his stay in Egypt, Ibn Khaldun was a close advisor to the Mamluk Sultan Barquq and his eldest son Faraj. In 1400, Amir Temur went to Syria from Egypt with the army of Sultan Faraj to stop him during a military campaign in Syria. Ibn Khaldun gives detailed information about this in his autobiographical work “At Tarif”.

After the conquest of Sivas, Amir Temur conquered Aleppo, Hama and Khumus, which were under Mamluk control, and moved into Syria.

The people of Syria sent Burhaniddin Kazi to ask Amir Temur for safety. After listening to Amir Timur's words, he asked him whether Ibn Khaldun went to Egypt with the Sultan's army or remained in Syria. Kazi Burhaniddin is surprised by this question and says that the scientist is in Syria. The owner hurries to the sage Khaldun.

Key words: world philosophy, the problem of inviolability, peace-loving sultan, wise scientist.

Büyüklerin hayatlarından

Özet

Şanlı Emir Temur ve modern dünya felsefesinin önde gelen temsilcisi İbn Haldun. Bu iki dahi kaderin garip bir cilvesiyle karşılaşacaklar. Aralarındaki konuşma, "insanlık tarihinin altın çağını başlatan" konuşma olarak tarihe geçti.

İbn Haldun, Mısır'da kaldığı süre boyunca Memluk Sultanı Berkuk ve onun en büyük oğlu Faraj'ın yakın danışmanıydı.1400 yılında Emir Timur Suriye'ye doğru ilerlerken onu durdurmak için Sultan Faraj ordusuyla birlikte Mısır'dan Suriye'ye gitti. İbn Haldun, otobiyografik eseri "At Tarif" te bu konuda detaylı bilgi verir.

Emir Timur, Sivas'ı aldıktan sonra Memlüklerin kontrolündeki Halep, Hama ve Humus'u da alarak Suriye'ye yürüdü.

Suriye halkı Emir Timur'dan af dilemek için Burhoniddin hakimi gönderdi. Emir Temur, hakimin sözlerini dinledikten sonra ona şunu sordu: "İbn Haldun, padişahın ordusuyla Mısır'a mı gitti, yoksa Suriye'de mi kaldı?". Hakim Burhoniddin bu soruya şaşırır ve alimin Suriye'de olduğunu söyler.Sahibi Amir Temur, bilge Haldun'la buluşmak için acele eder.

Kaynaklara göre İbn Haldun, Emir Temur'la dört kez görüşmüş, ilk görüşmede Hazreti Sahibqiron ailesini, akrabalarını, çocuklarını soruyup, Afrika bölgesi hakkında, Tanja, Sabta, Fas ve Sicilmosa şehirleri hakkında sormuş ve şöyle görev vermiş:"O bölgeleri öyle anlatıp yaz ki, okuyunca oraları kendi gözlerimle görmüş gibi olayım". İbn Haldun, Timur'un istediği bilgileri bilimsel bir coğrafya risalesi halinde veriyor. "At Ta'rif'te"de Emir, Timur'un sahaya çıkışıyla ilgili ilginç bir olaydan bahseder. Timur'la 1400 yılında tanışmışsa bundan tam 40 yıl önce yaşanan bir olayın ayrıntılarını hatırlıyor. 1360 yılında İbn Haldun, Fas'taki Karaviyin Camii'nde gökbilim bilimiyle uğraşan bir alimle tanıştı. Sohbetinde gökbilimci, "kuzeydoğudan, göçebelerin arasından güçlü bir komutan çıkacak ve büyük ülkelere diz çöktürecek ve dünyanın çoğunu kendi hakimiyeti altına alacak" dedi. Haldun, bu tür rivayetleri daha çok duyduğunu ve hepsinde Emir Timur'un tarih sahnesine çıkacağına tahmin edildiğini söylüyor.

Anahtar kelimeler. dünya felsefesi, dokunulmazlık meselesi, dünyevi padişah, bilge bilim adamı, tarih, felsefe



According to sources, Ibn Khaldun met with Amir Timur four times, and at the first meeting, Hazrat Sahibkiran asked his family, relatives, children about the African region, about the cities of Tanja, Sabta, Morocco and Sijilmosa. see these places with your own eyes. Ibn Khaldun provides the information Timur wanted in the form of a scientific geographical treatise.

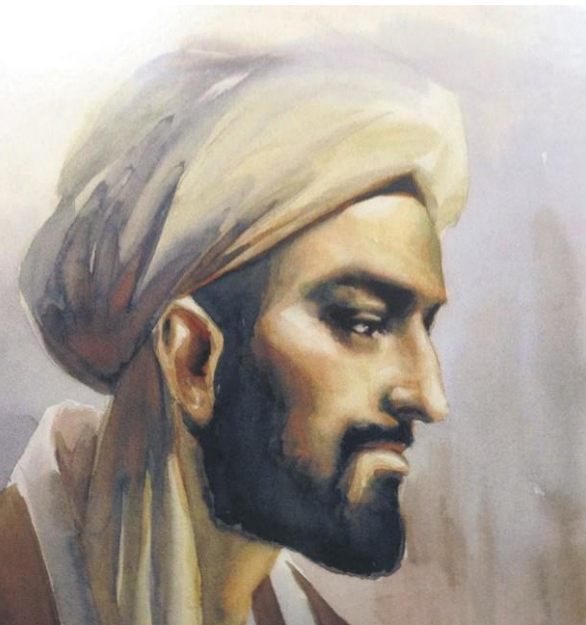
In “In Tarifa” Amir mentions an interesting incident related to the appearance of Timur on the battlefield. If he met Timur in 1400, then he remembers the details of an event that happened exactly 40 years ago. In 1360, Ibn Khaldun met a catastrophe scientist at the Qaraouine Mosque in Morocco. In an interview, the apocalyptic scientist said that “from the northeast, among the nomads, a powerful commander will appear who will bring large countries to their knees and take most of the world under his rule.” Khaldun says that he heard many more similar stories and in all of them the appearance of Amir Timur on the field of history was predicted. In his next meeting with Amir Timur, Ibn Khaldun said: “At last the Holy Qur'an, written in good calligraphy, a silk jewel woven by the most skilled carpet weavers of Syria, an ode of 160 verses "Kawakibud durriyya fi madhi khairil bariyya" Muhammad bin Said Busiri, known as “Qasidat-ul Burda.” He carries with him four boxes of his copy and the famous Egyptian sweets. When Amir Timur sees the Holy Quran, he stands up and kisses it on the head, paying tribute and respect.

The meetings and conversations of Ibn Khaldun with Amir Temur are the most remarkable events in the history of Eastern Islam, and not every scientist is able to speak honestly before the Sultan and the rulers.

Historian Walter Fischel described the organized conversation between Ibn Khaldun and Sahibkiran:

1. Family of Maghrib and Ibn Khaldun, genealogy, homeland.
2. History of the country and historical figures.
3. Visions related to the future and development of countries.
4. The Abbasid Caliphate and the political, economic, military situation of the Caliphate.
5. Ibn Khaldun and the problem of indifference of Egyptian scientists.
6. Ibn Khaldun's thoughts about Amir Temur, the reasons for his stay.

The conversation and intimacy between the wise scientist and the Teacher who conquered the world was an extraordinary success for the Arab world.



p.

Used literatures

1. Spirituality.

Basic concepts and principles."National Society of Philosophers of Uzbekistan" publishing house.– Tashkent. 2021. – P. 29.

2. Stars of spirituality. "People's heritage named after A. Qadiri" publishing house.– Tashkent. 2001. – 161 p.

3. Marcel Brion. I'm Who - Author Amir Temur. – Tashkent."Ilm-ZiyaZakovat" Publishing House. 2019. – 162

Kullanılmış literatür

1. Maneviyat. Temel kavramlar sözlüğü "Özbekistan Ulusal Filozoflar Derneği" yayınevi 2021.29 s.

2. Maneviyatın Yıldızları "A. Kadiri'nin Adını taşıyan Halk Mirası" Yayınevi, Taşkent 2001.161 s.

3. Marcel Brion Ben Kimim - Sahibqiran Amir Temur "İlm-ziyo-zakovat" yayınevi 2019.162 s.

İSAKHAN İBRAT'IN KIZ-KADIN EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

SAYYORA TUYCHIEVA²⁸⁷

ÖZET

In the article, the issues related to the family in the work "Historical Culture" prepared for the first time by the Uzbek enlightener Ishaq Khan Ibrat (1862-1937) are presented: the topic of culture and language in the family, gossip in the neighborhood, and the education of girls. Especially, his views on the education of women are considered important for the present time. Ibrat (1862 - 1937), the son of the Uzbek educator Ishak Khan Junaidullahodzhi, wrote "The History of Fergana", "The History of Freedom", "Mezon az-zaman", "Sabai Alsina, a dictionary of seven languages", "Jome ul-khutut", "History of Culture", "Devoni Ibrat", "Gulshani Roz", "Mishkat ul-Garaib", "Muzabzab", "Various adversities in Turkestan", "Barzakh", "Tazkiray Suwaido" "Autobiography, "Tarzhimayi Halim", "Sairi Jibal", "San'ati Ibrat", "Ilmi Ibrat". He was one of the first to open new schools, publish newspapers and set up a printing press. He taught his people and always tried to make them live well. Therefore, the President of the Republic of Uzbekistan Shavkat Mirziyoyev said: "The selfless life of Ibrat Domla for the development of the Motherland and the country remains an example for all of us, not only in his time, but also today. Our youth must grow up to be worthy people who will serve their country," he emphasized. [1]. Among his works, only 4 works were published entitled "History of Fergana", "Mezon az-zaman", "Sabai Alsina, a dictionary of seven languages", "Jome ul-khutut" [2; 3]. The work "Historical culture, today's dictionary of seven languages", "Jome ul-khutut" is stored in two copies in the manuscript collection of the Institute of Oriental Studies named after Abu Raikhan Beruni of the Academy of Sciences of the Republic of Uzbekistan. These copies are on the same cover as Ibrat's "History of Fergana". The first copy is kept under the number Q-11616, hardcover, consists of 20 leaves, 40 pages, dated at the end of the manuscript 1344 AH, 1926 CE. e. [4:5]. The second copy of the work is stored in the manuscript collection under number No. 10117. Hard cover, 18 sheets, 36 pages, two pages left blank.

Anahtar Kelimeler: Example, culture, women, girls, teaching

²⁸⁷ Prof. Dr., International Academy Of Uzbekistan, filosofiya@umail.uz

EDUCATION OF WOMEN BY İSOĞKHAN İBRAT HIS OPINIONS ON THE SUBJECT

Sayyora TUYCHIEVA
is a professor at the State Institutete
of Art and Culture of Uzbekistan,
Doctor of Philosophy
e-mail: filosofiya@umail.uz

Abstract

In the article, the issues related to the family in the work "Historical Culture" prepared for the first time by the Uzbek enlightener Ishaq Khan Ibrat (1862-1937) are presented: the topic of culture and language in the family, gossip in the neighborhood, and the education of girls. Especially, his views on the education of women are considered important for the present time.

Ibrat (1862 - 1937), the son of the Uzbek educator Ishak Khan Junaidullahodzhi, wrote "The History of Fergana", "The History of Freedom", "Mezon az-zaman", "Sabai Alsina, a dictionary of seven languages", "Jome ul-khutut", "History of Culture", "Devoni Ibrat", "Gulshani Roz", "Mishkat ul-Garaib", "Muzabzab", "Various adversities in Turkestan", "Barzakh", "Tazkiray Suwaido" "Autobiography", "Tarzhimayi Halim", "Sairi Jibal", "San'ati Ibrat", "Ilmi Ibrat".

He was one of the first to open new schools, publish newspapers and set up a printing press. He taught his people and always tried to make them live well. Therefore, the President of the Republic of Uzbekistan Shavkat Mirziyoyev said: "The selfless life of Ibrat Domla for the development of the Motherland and the country remains an example for all of us, not only in his time, but also today. Our youth must grow up to be worthy people who will serve their country," he emphasized.

Among his works, only 4 works were published entitled "History of Fergana", "Mezon az-zaman", "Sabai Alsina, a dictionary of seven languages", "Jome ul-khutut" [2; 3]. The work "Historical culture, today's dictionary of seven languages", "Jome ul-khutut" is stored in two copies in the manuscript collection of the Institute of Oriental Studies name

Among his works, only 4 works were published entitled "History of Fergana", "Mezon az-zaman", "Sabai Alsina, a dictionary of seven languages", "Jome ul-khutut". The work "Historical culture, today's dictionary of seven languages", "Jome ul-khutut" is stored in two copies in the manuscript collection of the Institute of Oriental Studies named after Abu Raikhan Beruni of the Academy of Sciences of the Republic of Uzbekistan. These copies are on the same cover as Ibrat's "History of Fergana". The first copy is kept under the number Q-11616, hardcover, consists of 20 leaves, 40 pages, dated at the end of the manuscript 1344 AH, 1926 CE. e. The second copy of the work is stored in the manuscript collection under number No. 10117. Hard cover, 18 sheets, 36 pages, two pages left blank.

Key words: Example, culture, women, girls, teaching, education, analysis and conclusion.

İsogkhan İbrat'in Kadınların Eğitimi Konusundaki Görüşleri

Özet

Makalede ilk kez Özbek aydını İshak Han İbrat'ın (1862-1937) hazırladığı "Tarih Kültürü" adlı eserde aile ile ilgili konular sunulmaktadır: Ailede kültür ve dil konusu, ailede dedikodu. Mahalle ve kızların eğitimi. Özellikle kadının eğitimi konusundaki görüşleri günümüz için önemli kabul edilmektedir.

Özbek eğitimci İshak Han Junaidullahodzhi'nin oğlu İbrat (1862 - 1937), "Fergana Tarihi", "Özgürlük Tarihi", "Mezon az-zaman", "Sabai Alsina, yedi dilden oluşan bir sözlük" yazdı. "Jome ul-hutut", "Kültür Tarihi", "Devoni İbrat", "Gulshani Roz", "Mishkat ul-Garaib", "Muzabzab", "Türkistan'da Çeşitli Olumsuzluklar", "Barzakh", "Tazkiray Suwaido" " Otobiyografi, "Tarjimai Halim", "Sairi Cibal", "San'ati İbrat", "İlmi İbrat".

Yeni okullar açan, gazete çıkaran, matbaayı ilk kuranlardan biri oldu. Halkına ders verdi ve onların daima iyi yaşamaları için çalıştı. Bu nedenle Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Şavkat Mirziyoyev şunları söyledi: "İbrat Domla'nın Anavatan'ın ve ülkenin kalkınması için gösterdiği özverili yaşamı, sadece kendi döneminde değil, bugün de hepimiz için bir örnek olmaya devam ediyor. Gençlerimiz vatanına hizmet edecek değerli insanlar olarak yetişmeli" diye konuştu.

Eserleri arasında "Fergana Tarihi", "Mezon az-zaman", "Sabai Alsina, yedi dilin sözlüğü", "Jome ul-hutut"[2; 3]. "Tarihsel kültür, günümüzün yedi dil sözlüğü" adlı eser, "Jome ul-hutut", Şarkiyat Araştırmaları Enstitüsü'nün el yazmaları koleksiyonunda iki nüsha olarak saklanmaktadır.

Eserleri arasında "Fergana Tarihi", "Mezon az-zaman", "Sabai Alsina, yedi dilin sözlüğü", "Come ul-hutut" başlıklı sadece 4 eseri yayımlandı. "Tarih kültürü, günümüzün yedi dil sözlüğü", "Jome ul-hutut" adlı eser, Özbekistan Cumhuriyeti Bilimler Akademisi Ebu Raikhan Beruni'nin adını taşıyan Doğu Araştırmaları Enstitüsü'nün el yazması koleksiyonunda iki nüsha olarak saklanmaktadır. Bu nüshalar İbrat'ın "Fergana Tarihi" kitabıyla aynı kapakta yer alıyor. İlk nüsha Q-11616 numarada saklanmakta olup, ciltli, 20 varak, 40 sayfadan oluşan, yazmanın sonuna tarihlenen H. 1344, M. 1926 tarihlidir. e. Eserin ikinci nüshası yazma eser koleksiyonunda 10117 numarada bulunmaktadır. Ciltli, 18 vara, 36 sayfa, iki sayfası boş bırakılmıştır.

Anahtar kelimeler: Örnek, kültür, kadın, kız çocukları, öğretmenlik, eğitim, analiz ve sonuç.

Nadir bir tarihi olay olarak modernizmin özü ancak son yıllarda Yeni Özbekistan'da doğan özel ortamda biliniyordu. Böylesine nitelikli bir değişimin, Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Shavkat Mirziyoyev'in özelde bilime, eğitime, edebiyata, sanata, özelde tarihe ve ulusal aydınlanmamızın köklerine güçlü vurgu yapmasıyla bağlantılı olduğunu söylemek abartı olmaz. Doğru, bağımsızlık yıllarında sadece modernizm konusu yeniden canlandırılmakla kalmamış, bu konuda pek çok ve verimli çalışmalar yapılmış, bilimsel, popüler, edebi, sinematografik, müzikal, sanatsal, heykelsi eserler yaratılmıştır. Ancak milli liderimizin aşağıdaki tespitlerinin, Ceditizmin temel öneminin ve milletimizin bununla

bağlantılı olarak kaçırdığı fırsatın değerlendirilmesinde tamamen yeni bir yaklaşım olduğuna şüphe yoktur: "Birçok entelektüel gibi ben de her zaman tek bir düşüncenin hayalini kuruyoruz: Aydınlanmış atalarımız 20. yüzyılda ülkemizde Üçüncü Rönesans'ı gerçekleştirebilirlerdi."

Cedid aydınlatıcılarının bilimsel ve kültürel mirası geniş olup, onların makaleleri, belgeleri, basında çıkan yazıları incelenmiş ve bilimsel dolaşıma girmiştir. Ancak Cedidilerin yazma ve matbu eserleri henüz yeterince araştırılmamıştır. Bu tür eserler, Cumhuriyet Bilimler Akademisi'nden Abu Rayhan Beruniy adını taşıyan Doğu Çalışmaları Enstitüsü ve Edebiyat Müzesi, Özbekistan Ulusal Arşivi, Alisher Navoi adını taşıyan Milli Kütüphane, "Turon" kütüphanesi ve diğer kurumlar nadide fonlarında saklanmaktadır. Cedid'in eserlerinin çoğu, Ebu Rayhan Beruni'nin adını taşıyan Doğu Araştırmaları Enstitüsü'nün el yazmaları koleksiyonunda yer almaktadır, bilimsel olarak ele alınmalı ve öncelikli bir vizyona sahip olmalıdırlar. Ayrıca Cedidilerin okuma kültürüne ilişkin görüşlerinin incelenmesi de oldukça önemlidir.

20. yüzyılın başında modernistler eski okulları yeniden düzenleyerek yeni, modern bilimlerin çalışılmasını ve bunlarla ilgili kitapların okunmasını önerdiler. Ceditçiliğin kurucularından İsmail Gaspirinski, Buhara ve Hive hanlarına hitaben şunları yazdı: "Vatandaş İslam sizden zenginlik ya da yiyecek istemez. Siz devlet hanlarının halka bağışlayacağınız şey, eğitime, gelişmeye ve mükemmelliğe etken olacak üst düzey eğitim okullarıdır. Buhara ve Hive'de çok sayıda eski medrese bulunmaktadır. Artık bir İslam okulunun kurulması gerekiyor. Tarih, coğrafya, kimya, geometri, fen bilimleri, hukuk, devlet yönetimi, ekonomi ve diğer ilgili konularda diploma sahibi bir öğrenci bu okullarda Türkçe, Farsça, Rusça ve Fransızca öğretiliyorsa o zaman bunu yapabilecek kişiler vardır. Bu okullarda yazar ve öğretmen olun, mükemmellik bulunacaktır."

Özbek aydını İshak Han Cüneydullahhoca'nın oğlu İbrat (1862 - 1937), hayatı boyunca "Tarihi Fergana ", "Tarihi Hürriyet", "Mezon az-zaman", "Sab'ai alsina, yedi dilin sözlüğü", "Jome ul-hutut", "Tarihi kültür", "Devoni İbrat", "Gülşani Roz", "Mişkat ul-Gharayib", "Muzabzab", "Türkistan'da çeşitli zorluklar", "Barzakh", "Tazkirai Suvaído ", "Terjimayi Halim", "Sairi Cibal", "San'ati İbrat", "İlmi İbrat" gibi eserler yazmıştır.Yeni okullar açan, gazete çıkaran, matbaayı ilk getirenlerden biriydi. Halkını eğitmiş ve her zaman onların iyi yaşaması için çabalamıştır. Bu nedenle Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Shavkat Mirziyoyev, "İbrat hocanın vatanın ve ülkenin kalkınması için gösterdiği özverili yaşamı, sadece kendi döneminde değil, bugün de hepimiz için örnek olmaya devam ediyor. "Gençlerimiz buna layık ve vatana hizmet eden insanlar olarak yetişmeli" diye vurguladı.

1.modernler, aydınlanma, tarih, bilgiler, kadınlar, okuryazarlık, okul, gelişim, bilim, miras, el yazması

Kullanılan literatür

1. Mirziyotev Ş.M. İnsanların yükünü hafifletmek, her alanda adaleti sağlamak asıl görevimizdir // www. Uza.uz. 4 Mayıs 2018.
2. Dolimov U. İshak Han İbrat. - Taşkent: Sharq, 1994.
3. Vahidova K. Ishaqkhan Ibrat ((Bilim ve yaşam. - 1995. - Sayı. 4. - S. 26-27;
4. İshak Han İbrat. Tarihsel kültür. - Taşkent: Bilim, 2019. - 72s.
5. Hamrokhon Mamatkulova "Kadının yeri dedikoduda değildir" // "İqbol" Kadın-Kızlar dergisinin sosyal-politik, kültürel-eğitimsel baskısı / <https://www.iqbol.uz>.

Tanzila Norboyeva: Özbek kadınları Anavatan'ın kalkınmasına bilim, aydınlanmış reformlar, iyi işler yolunda değerli bir katkıda bulunuyor - Kalkınma Stratejisi Merkezi. 18 Mart 2020 / ⇒ Tanzila NARBAYEVA: Özbek kadınları bilim, aydın reformlar ve iyi işler yolunda Anavatan'ın kalkınmasına değerli bir katkı sağlıyor (strategy.uz)

List of used literature

1. Mirziyoev Sh.M. Alleviating the burden of people, ensuring justice in all spheres is our main task // www. Uza.uz. May 4, 2018.
2. Dolimov U. Ishaq Khan Ibrat. - Tashkent: Sharq, 1994.
3. Vahidova K. Ishaqkhan Science and life. – 1995. – No. 4. – B. 26-27; □□Ibrat
4. Ishaq Khan Ibrat. Historical culture. - Tashkent: Science, 2019. - 72p.
5. Hamrokhon Mamatkulova "The place of women is not in "talks" // "Iqbol" socio-political, cultural and educational publication of women / <https://www.iqbol.uz>.
6. Tanzila Norboeva: Uzbek women make a worthy contribution to the development of the Motherland in the way of science, enlightened reforms, good works - Development Strategy Center. March 18, 2020 / ⇒ Tanzila NARBAYEVA: Uzbek women make a worthy contribution to the development of the motherland in the way of science, enlightened reforms, and good deeds (strategy.uz).

KAZAKİSTAN'DAKİ AHİSKALI TÜRKLERİN EĞİTİM DURUMU

SEVİL PİRİYEVA KARAMAN²⁸⁸

ÖZET

Hayat boyunca büyük sıkıntılar yaşayan Türk halklarıdır. Bunların içinde en çok sıkıntıya maruz kalan Ahıskalı Türkleridir. Makalede Ahıskalı Türklerin ana vatanının kısa tarihi ve coğrafi arazisi araştırılarak yazılacaktır. Bu halkın yaşam tarzı her zaman büyük problem olarak araştırılması esas görevlerden biridir. Ahıska bölgesi yer küresindeki ilk insanların oluştuğu arazilerin sırasına dâhildir. Bu arazinin her yerinde sıklıkla rast gelinen kadimi yaşam yerleri (mağaralar), mezar taşları onu gösteriyor ki, orada Türkler yaşamışlar. Çünkü bu bölge coğrafya şeraitine ve zengin flora ve faunaya sahip olan bir yerdir. Ve aynı zamanda Ahıska arazisi Hun efsanesinin beşiği olmuş tarihi bir bölgedir. Bu bölgede Adıgün, Espince, Hocabey, Ahırkelek ve Ahıska gibi yaşama kolay ve sağlıklı yerler bulunmaktadır. Burada Türkiye'nin 15 km. sınırında 200 den fazla olan Türk köyleri yerleşiyordu. Ahıska arazisi Rusya'dan Türkiye'ye geçen yol üzerindedir. Buranın yerli ahalisi Türkler olmuşlar. Yabancı yazarlar kendi araştırmalarında gösteriyor ki, Makedonyalı İskender Kafkasya'ya geldiği zaman burada Türklerle karşılaşmış. Birçok bilimsel kaynaklarda Bun Türkleri Ahıska Türklerinin atası olduğunu yazıyor. Fransız bilim insanı M.Brosset Bun Türklerin Turanlı olduğunu yazmıştır. Gürcü bilim insanlarından biri N.Marr da Bun Türklerinin "otokton" (yerli) Türk olduğunu yazdı. Ve E.Takayışvili bu arazilerde yaşayanları Bun Türk, Türk ya da Turanlılar diye kayd etmiş. "Oraya gürcüler, ermeniler gelmeden önce Türk soyları yaşamış"-diyen Rus tarihçisi O.Senkovski de bu fikrini kendi araştırmasında tasdiklemiş. Bazı bilim insanları Bun Türklerini Hun Türkleri gibi gösteriyor. Ve Gürcü bilim insanları Bun Türklerle Kıpçaklar arasında hiç bir fark olmadığını yazıyor. Çünkü bunların her ikisinin dil yakınlığı, örf-adeti, inançları aynıdır. Her ikisi de Türkdür. Kuman, Kırgız, Tatar dillerinde "Bun" soy, nesil demektir. Makalede aynı zamanda Sovyetler birliği dağıldıktan sonra Ahıskalı Türklerin zorunlu göçe maruz kalmaları konusu da araştırılıp yazılacaktır. Güney doğu Gürcistan bölgesinde yerleşik Ahıskalılarla ilgili çeşitli görüşler ileri sürülmektedir. Neyazık ki, bazı yabancı araştırmacılar bu halkı Mesheti'ler bölgeyi de Meshetya olarak kabul etmektedir. Bu görüşlerden biri: orada yaşayanlar "Buntürk"lerdir. O arazi XVII-XIX. yüz yıllarda Osmanlı Hakimiyeti altında idi. O dönemde bu topraklara gelip yerleşen Türkler yerli Türklerle karışmıştır. Ve bu bölgede yaşayan Gürcülerden de İslamiyet'i kabul edip Türkleşenler olmuştur. Bu görüşü Kafkasolog L. Zagurski de kendi çalışmasında yazmıştır. Buna rağmen siyasi amaçlı bazı Gürcü araştırmacılar, Meshetya bölgesi ve Mesheti'ler iddialarını halan sürdürmektedir. Bir başka görüş de oradaki Ahıska Türklerini "Tatar Türkleri" "Tatribe" olarak adlandırmaktadırlar. Rusya'nın resmi kayıtlarında dahi Ahıskalılar "Tatar" olarak gösterilmektedir. Ahıska arazisi insan yaşamasına çok sağlıklı ve elverişli olduğuna göre Ruslar her zaman benimsemek istedikleri konularına da makalede yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Ahıska, Ahıskalı Türk, tarih.

²⁸⁸ Dr., Ankara Üniversitesi, spiriyeva68@gmail.com

KAZAKİSTAN'DAKİ AHİSKALI TÜRKLERİN EĞİTİM DURUMU

Dr. Sevil PİRİYEVA KARAMAN

TÖMER

Ankara Üniversitesi

spiriyeva68@gmail.com

Özet

Türkiye cumhuriyetinin 15 km. sınırında bulunan Ahıska bölgesinde beş ilçe ve 200 den fazla olan Türk köyleri yerleşiyor. Bu bölge Adıgün, Espince, Hocabey, Ahırkelek ve Ahıska olmak üzere beş büyük ilçeye sahiptir. Ahıska arazisi günümüzde Gürcistan sınırı içerisinde bulunmaktadır. Buranın yerli ahalisi Türkler olmuşlar. Ve burada Ahıskalı Türklerin (1944) sürgün öncesi vatanda yaşadığı dönemde eğitilmiş insanları tarafından uygulanan eğitiminden, onların sürgün sonrası Kazakistan halkı için yapmış oldukları eğitim faaliyetlerine de yer verilecektir. Bu halkın sürgün edildiği dönemlerde Kazakistan'da aldığı eğitim faaliyetleri ile son XXI. yüzyıldaki eğitiminden de bahsedilecektir.

Makalede, her zaman birçok olumsuz etkiye sebep olan karmaşık bir olgunun zorunlu göç olduğu bilinmesi konusu ele alınacaktır. Özellikle de Kazakistan'a (1944) sürgün olunan Ahıskalı Türk çocuklarının eğitim durumu anlatılacaktır. Bilindiği gibi bu halk tarihin her döneminde baskı, işkence, zulüm, şiddet, savaş gibi olaylar yaşamış. Bunların eğitimine, yaşam tarzına etkileyecek iklim, afet vb. birçok olumsuz durumlarla da karşı karşıya kalmaktadır. Bu tür olumsuz durumlardan dolayı bu halk kaybettikleri yaşam şartlarına ve güvenli ortamlara tekrar sahip olabilmek için buldukları mekânları terk etmemeyi zorunlu bir seçenek olarak görmüşlerdir. Çocuk yaşta eğitim almaları gerektiği halde sürgüne, zorunlu göçe maruz kalan çocukların dil sorunu, eğitim sorunu, küçük yaşta işçi olma ve daha birçok ihmal ve istismar durumu ile çok fazla karşı karşıya kaldıkları bilinmektedir. Bu makalede, birçok kez sürgüne maruz kalan Ahıskalı Türk çocukların karşılaştıkları öncelikle dil ve eğitim sorunları başta olmak üzere diğer sorunları incelenip yazılacaktır. Bu sorunlar karşısında göç edildiği diğer ülkelerde uygulanan eğitim ve sosyal hizmet mesleğinin yöntemlerine de yer verilecektir.

Eğitim her bir insan için toplum hayatında yer alan en önemli olgudur. Eğitim olmadan en küçük adım atmanın dahi mümkün olmadığı herkese malumdur. İnsanlar aldığı eğitimi ile hayatına, ailesine, çevresine ve ülkesinin gelişmesine çok büyük katkıda bulunur. Bu yüzden daha hızlı ve aktif ilerleme kaydedilir. Bugün Ahıskalı Türk aydınlarının çalışmaları ve aldığı eğitim sayesinde tanınmış topluluklar içerisinde yer alabilmektedir. Bu halk büyük küçük demeden bulunduğu ülkelerde eğitim almasına her zaman önem vermektedirler. Makalede aynı zamanda 1990 yıllarında Sovyetler birliği dağıldıktan sonra da Ahıskalı Türklerin zorunlu göçe maruz kaldıkları dönemdeki eğitim durumuna da değinilecektir. Sürekli zorunlu göçe maruz kalan bir halkın eğitim durumunun incelenmesi bilimsel açıdan önem taşımaktadır.

Son olarak bildiride, bu halkın 1990 yıllarından beri Türkiye Cumhuriyeti tarafından Kazakistan'da Türkiye Türkçesi üzerine eğitim veren eğitim kurumları faaliyetlerinden

yazılacaktır. Kazakistan'ın Türkçe eğitim vermeyen bazı bölge ve eğitim kurumlarında eğitim gören Ahıskalı Türk çocuklarının Türkiye cumhuriyetinde eğitimini devam etmesi durumundaki karşılaştığı sorunlara ilişkin konulara da değinilecektir. Ve Türkiye Cumhuriyetinde lise, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi görmek için Ankara Üniversitesi Türk dili Eğitim Merkezinden (TÖMER) eğitim görebildiklerine de değinilecektir.

Anahtar Kelimeler: Hızlı, Okuma, Bilinçaltı.

“Bilim- insanlığın ortak hazinesidir”.

(Yusuf Balasağuni)

Giriş. Dede Korkut Hikâyelerinde “Ak-Saka” olarak gösterilen Ahıska çok eski bir Türk coğrafyasıdır. Ahıska bölgesi Kars'ın kuzeyinde, Kür ırmağının sol taraf yukarı kesiminde yerleşmektedir.²⁸⁹ Bugünkü Gürcistan sınırları içerisinde bulunan Ahıska bölgesi; Ahıska, Adıgün, Aspinza, Ahılkelek ve Bogdanovka ilçelerini kapsamaktadır.²⁹⁰ Buranın 200 köyünde yaşayan Türkler 1944 yılın 15 Kasımında Orta Asya ve Kazakistan'a belirsiz sebeplerden Ruslar tarafından 2 saat içinde sürgün edilmiştir.²⁹¹

Ahıska Türklerinin 15 Kasım 1944 sürgününde son ikamet yerine kadar geçilen köy ve şehirleri aşağıdaki şekilde sıralanmıştır: Gürcistan: Borjom, Tiflis, Rostov; Azerbaycan: Gence, Bakü, Haçmaz; Rusya: Derbend, Mahaçkala Heşterhan, Saratov; Kazakistan: Ural, Aktöbe, Aral, Çili, Kızılorda, Türkistan, Kentau, Arıs, Badam, Bögen, Kazkurt, Çimkent, Sariağaç, Kızılsay, Sayram, Lengir, Tülkübas, Taraz, Merke, Çu, Almatı, Issık, Taldıkorğan; Kırgızistan: Bişkek, Talas, Oş, Sariağaç; Özbekistan: Taşkent, Semergand, Sariağaç, Andijan, Namangan, Buhara, Yangiyol, Fergana, Çizak, Sırderya, Celilobad, ve Çemolğan. Bu halk sürgün olduğunda yukarıda belirttiğimiz şehir ve köyleri geçerken yaklaşık binlerce km. mesafelik yollar aşılmıştır. Bu zorlu ve sıkıntılı yolculuk esnasında 17 binden fazla çocuk, genç ve yaşlı insanlar hayatını kaybetti. Sağ kalan nüfuz Kazakistan, Kırgızistan ve Özbekistan'a yerleştirilmiştir. Bunlar Kazakistan'ın aşağıda belirtmiş olduğum ilçe ve köylerine mecburi yerleşime tabi tutulmuşlardır.

Almatı Vilayeti: Vin Sovhoz, Merke, Talğar, Aynabulak, ves.

Şımkent Vilayeti: Çirkin, Bozarık, Juldız, Molotov, Kaganoviç, Janatalap, Lenin, Lenin Jol, Kalinin, Altıntöbe, Kara töbe, Karl Marks-1, KarlMarks-2, Kaynar Bulak, Kaytpas, Kentau, Kızıl Asker, Kızıl Oktyabr, Kirov, Komünizm, Kökbulak, Krasnavod, Çernovod, Belovod, Krupskaya, Kuybişev, Orcenkidze, HHI Partsyezd, Sayram, Stalin, Telman, Varaşilov, Tespe, Türkistan, Ve Karağandı, Cambul / Taraz, Astana, Atbasar, Kızılorda ves yerlere yerleştirilmiştir. Ve bu halk günümüze kadar halen ana vatanına dönme mücadelesi vermektedir.

Ulu önderimiz Mustafa Kemal Atatürk'ün; “Öğretmenden, eğiticiden yoksul bir millet henüz millet adını alma kabiliyetini kazanmamıştır. Ona basit bir kitle denir, millet denemez. Bir kitle millet olabilmek için mutlaka eğiticilere, öğretmenlere muhtaçtır”²⁹²

²⁸⁹ BUNTÜRK Seyfeddin, Rus - Türk Mücadelesinde Ahıska Türkleri, Berikan Yayınevi. Ankara, 2007, s:15

²⁹⁰ BUNTÜRK Seyfeddin, a, g, e, s: 16

²⁹¹ PİRİYEVA Allahverdi - Sevil PİRİYEVA, Ata Yurdum Ahıska. Bakı, 2001, s:

²⁹² www. Atatürk'ün Eğitim İle İlgili Söylediği Sözler. Atatürk. 1925

demıştır. Ahıska Türkleri tarih boyu işkenceler çekti, sürgüne maruz kaldı ve ne yazık ki, öz ana dilinde okuma yazması olmadı. Sadece ailede eğitilmiş insanları varsa onların ev ortamında eğite bildiği kadar eğitilmiştir. Bu şartlarda eğitilen çocuk ne kadar başarılı olabilir ki? En azından eğitimden tam yoksun kalmamıştır. Çok eski çağlarda okuma yazma olmadığı bir dönemde Türk soylu halkların yaşadığı coğrafyanın iklimine göre ay adlarını bile ilmi açıdan doğru isimlendirmişlerdir. Oğuz boyundan olan Gagavuzların ve Amerika'daki Kızılderililerin ay adlarını iklime göre adlandırması tıpkı Ahıska Türklerinin adlandırdığı gibidir. Bu konuyla ilgili Prof. Dr. Ahmet Ali Arslan'ın "Amerika Kızılderili Kabileleri ve Türk Dünyasında "Yeni Yıl Başı" Merasimlerinde Paralellikler" adlı makalesinde geniş bilgi verilmiştir.²⁹³ Ahıskalı Türkler ay adlarını iklime göre şöyle adlandırmışlar: Mardayı, Avrılayı, Mayısayı, Kirazayı, Biçinayı, Orağayı, Harmanayı, Şarabayı, Koçayı, Karakışay, Zehmerayı, Gücükayı. Bu ayların böyle adlandırılması Türk kökenli halkların dışında diğer halklarda görülmemektedir.²⁹⁴ Bunlar Vatanlarında yaşadığı sürece 1930 yılına dek Osmanlıca eğitim almıştır. Ahıska, Osmanlı zamanında bir eyalet merkezi, aynı zamanda da Bilim ve Kültür merkezi olmuştur. Ahıska'da medreseler de çok değer kazanmıştır. Çünkü orada insanlar eğitim alıyordu.²⁹⁵ Medresede eğitim aldıktan sonra kendi köylerindeki çocuklara eğitim vermeye başlamışlardı.

1. 1900 Yıllarında Ahıskalı Aydınlar

Ahıska bölgesinde eğitim veren önemli şahsiyetler olmuştur. Onlardan ilk akla gelenler Ömer Faik Neymanzade, Şefige Hanım Efendizade, Fürget Hanım Hocazade, Hediye Hanım Memmedzade ve başkaları olmuştur. Şefige Hanım, Mehemedemin Kızı Efendizade Azerbaycan'ın ilk eğitimci kadınlarından biridir. O, 1917 yılında Kafkasların dışı Müslümanlarının I. Kurultayında sunduğu bildirisinde Doğu kadınlarının hukuksuzluğundan söz etmiş, yeni okulların, tiyatroların açılmasını talep etmiştir. Günümüzde Bakü şehri Yasamal ilçesinin 13 sayılı lisesi Şefige Hanım Efendizadenin adı ile faaliyete devam etmektedir.²⁹⁶

Bir başka eğitimci de Fürget Hanım Hocazadedir. O, Şefige ve Hediye Hanım gibi Ahıskalı Türklerin aydın, eğitimci hanımlarından biri olmuştur. Onun Ahıska ilçesine bağlı Azğur köyünde pedagoji ilminin gelişmesinde de büyük rolü olmuştur. Fürget Hanım Kafkas dışı temsilcileri ekibinin içerisinde Moskova'da düzenlenen öğretmenler kurultayına gönderiliyor. Moskova'da düzenlenen bu kurultayda Fürget Hanım fırsat bulup o kurultayın yöneticisi, yazar ve eğitimci Nadejda Krupskaya ile görüşerek ve kurultayda konuşmak için izin istiyor. Fürget Hanım konuşmasında Türk kadının hukuksuzluğu hakkında konuşması gerekirken onun yerine onların eğitim alma gerekliliğinden ve kendi öz dillerini koruyup, konuşmalarının öneminden bahsediyor. Bu yüzden Ahıska'da ilkokulların açılmasında ve kadınların eğitim almasında Fürget Hanımın büyük rolü olmuştur. Diğer aydınlardan biri de Ömer Faik Ali Oğlu Neman Zadedir. Ömer Faik 1894 yılında Azerbaycan'ın Şeki şehrinde ilk üsuli-cedidi mektebinde dünyevi ilimlerden ders vermiş ve İstanbul'dan getirdiği açık fikirli eserleri halkla paylaşıp okutmuştur. O, burada M. F. Ahundov'un "Müsyö Jordan", "Devriş Mesteli Şah" ve "Cadükuni Meşhur" piyesini sahne için hazırlamış ve Müsyö Jordan rolünde

²⁹³ ARSLAN, Ahmet Ali, Ataların İzi İle. Ankara, 2004, s:

²⁹⁴ PİRİYEVA Allahverdi - Sevil PİRİYEVA, Türksüz Galan Ahıskam, Bakı,2007, s: 57

²⁹⁵ NİYAZOV Ahmet, " Ahıska Din Âlimleri ", Bizim Ahıska Dergisi, (dergi sayı, yayımlandığı)

²⁹⁶ HACILI Asif. Garibim Bu Vatanda, 1992.

kendisi sahneye çıkmıştır. Ömer Faik Ahıska'da Türk dilinde okul açmak fikrini yürütmüş ve Tiflis okul müdürlüğüne bu yönde dilekçe vermiştir. Lakin okul müdürü, "istiyorsanız "şkolada" (okul) okutun, ayrıca Türk okulu olamaz" cevabını vermiştir. O, Tiflis'ten müftü ve Şeyhülislama "Rusya'daki Türkler ile Türkiye'deki Rum ve Ermeniler arasında hukuki yönden büyük fark olduğunu" üzülen söylemiştir. Türk okulunun açılmasına ret cevabı aldıktan sonra Azerbaycan'a Ahıskalı bilim adamlarının gidip gelişi daha da artmış ve 1930 dan Ahıska'daki okullar Latin alfabesine geçmiş ve Ahıska'da 1939 yılına kadar Latin alfabesinde eğitim verilmiştir.²⁹⁷ Ahıska'yı ele geçiren Rus siyasetinin neticesinde Türk halklarını parçalamak amacı ile 1940 yılından itibaren Ahıska'da da Kiril alfabesine geçilmiştir. Burada şunu hatırlatmak isterim ki. İngiliz'in bir dili bir alfabesi, Rus'un bir dili bir alfabesi, Alman'ın bir dili bir alfabesi, Türk milletinin bir dili 32 alfabesi mevcuttur. Türk dilli halkların alfabesi Sovyetler Birliği zamanı değiştirilmesi Türkün Türk'e yabancılaşmasını gösteriyor. Bunun nedenlerini araştırmak bir makale yazmak veya bir yüksek lisans konusu değil, bunun başlı - başına bir doktora konusu olduğu kanaatindeyim.

2.Ahıskalı Türklerin Sürgün Edildiği İlk Yıllardaki Eğitim Durumu. İnsanlar kitap, gazete, dergi okumakla bir birinin kültürünü, tarihini, örf âdetini iyi tanır. Ancak, alfabe farklılığıyla insanlar bir birini yakından tanımaktan uzaklaşmaktadır ve birbiri ile olan bağları zayıflamaktadır. Dünyada yaklaşık 300 milyon Türk milletini birbirinden alfabeleriyle ayırdılar. Bu büyük milletin birliği yine "Alfabe" birliğiyle mümkün olacaktır". 1930 yılından itibaren Ahıska'da Türklerin topluca yaşadıkları köylerde 4 senelik okul ve merkezi köylerde ise 7 senelik okullar olmuştur. Sonra Ahıska merkezinde Tarımcılık ve Doloş kasabasında ise 1932 yılından Muallimlik Yüksek Okulu faaliyet gösteren okulda eğitim almışlar. Burada bazı öğrenciler eğitimini Tiflis'te devam ettirmiştir. Orada Eğitim aldıktan sonra kendi köylerine dönüp çalışmaya başlamışlardır.

Rusya yöneticileri: Devlet Savunma Komitesi Başkanı İosif Stalin, Sovyetler Birliğinin Yüksek Konseyi Prezidyum Başkanı Anastasi Mikoyan ve SSCB Halk İçişleri Komiseri Lavrenti Beriya tarafından önceden planlanmış sürgün felaketi halk için aniden oldu. 1944 yılının 15 Kasımında beş ilçede yerleşen 120 köyün günahsız halkı 2 saat içinde belirsiz sebeplerle yük vagonlarına doldurularak Orta Asya'nın kumlu, yılan meleşen sahralarına doğru sürgün edildi. Bu sürgün hayatı halkın gelişmesini, eğitilmesini engellediği gibi yaşam tarzına ve maneviyatına büyük zararlar vermiştir. Kazakistan Cumhuriyeti'nin şair yazarı Oljas SÜLEYMAN'ın Dil ve Bilim hakkında yazdığı: "Yazı edebi değildir. Çocukları onu kaybetmiştir. Konuşma dili, son sayfasından açtığımız tarihi bilgilerin tükenmeyen ebedi kaynağıdır.

Yazılı abideler kalmasa da canlı dilin duruyor ya, oku, o yazıyı!"- diye yazmıştır.²⁹⁸ Onun dediği gibi Türk milliyetçisi, çalışkan ve sulhseverdir. Ahıskalılar eğitim alması imkânsız durumlarda bile kendi evlatlarını aile ortamında eğitip, terbiye etmeği başarmıştır.

2.1 Orta Asya ve Kazakistan'daki İlk 12 Senedeki Eğitim Durum (1944-1956). Orta Asya ve Kazakistan'a sürgün olunan Ahıskalı Türklerin ilk 12 sene eğitim durumu oldukça zayıfladı. Ahıskalı Türk çocukları sürgün edildikleri dönemde bir yıl okula alınmadılar. Ama bazıları evde ev ortamında yakın aile fertlerinin sayesinde eğitimini devam ettirebildiler. Sürgüne maruz kalan ailelerin çocukları eski ve yıpranmış olsa bile, eline geçen

²⁹⁷ PİRİYEYEV Allahverdi - Sevil PİRİYEVA, Türksüz Galan Ahıskam, Bakı,2007, s: 230

²⁹⁸ OLJAS Süleyman, AZİYA, İstanbul, 1992, s:200

kitap, gazete parçalarını okumaya çalıştılar. Bu insanlar sürgün edildiğinde 12 yıl bir köyden diğer bir köye gitmesi hatta akrabasını ziyaret etmesi dahi yasaklandı. Ve 12 sene sonra 1956 yılında rezervasyon hayatına son verildi. Ancak, bu dönemden sonra kim ki milliyetini Azerbaycan olarak kayıt ettirmişse onlar yüksekokullara başvuru yapma hakkı kazandılar. Çünkü Sovyetler Birliği döneminde tüm Sovyet vatandaşları için böyle bir karar alınmıştı: “Her bir Sovyet vatandaşın eğitim alması, çalışması ve dinlenmesi gerek”. Bu durum Azerbaycan kimliği altında Ahıska Türklerine de etki gösterdi ve öğrenciler yüksekokullara alındılar. Çünkü Ahıska Türkleri de diğer halklar ile birlikte yaşıyordu, onlar da Sovyet vatandaşı oldurulmuştu. Bunlar Yüksek Okullarını bitirdikten sonra yine de büyük sıkıntılarla karşılaştılar. Mesleklerine uygun devlet işlerinde göreve alınmadı. Ve nüfuz cüzdanında milliyeti Türk olarak gösterilen Ahıskalılar ne yüksekokullara ne de ki, devlet işlerinde çalıştırılmadılar. Araştırma yaptığımız zamanda 76 yaşındaki Ahıska doğumlu emekli eğitimcilerden biri Allahverdi Piriyevev hoca Kazakistan’da ilkokula gidecek çağı hakkına bize verdiği bilgilerden kısa aktarmak istiyorum. Allahverdi Piriyevev hocanın dediklerine göre “1945 yılın güz aylarından bir gündü. Sürgün olunmamıza bir yıl tam olmamıştı. İklim, açlığa dayananlar sağ kaldı. Dayanamayanlar ise kara toprakla kavuştular. Köy halkının yolu sürekli mezarlığa doğru idi. Halkın bir araya toplanıp yürüdüklerini görünce çok korkuyordum, çünkü o insanların mezarlığa doğru omzunda götürdükleri tabutun içinde çoğu okul yaşındaki çocuklar idi. Onların bazıları kötü hastalıklara uğradılar. Öyle bir zaman idi ki, dün birlikte oynadığımız çocuğu bugün göremiyorduk” dedi.

Mustafa Kemal Atatürk demiştir- “İlk ve orta öğretim mutlak insanlığın ve medeniyetin gerektirdiği ilmi ve fenni versin, fakat o kadar pratik bir şekilde versin ki, çocuk okuldan çıktığı zaman aç kalmaya mahkûm olmadığına emin olsun”.²⁹⁹ Onun dediği gibi Ahıska Türk çocukları sadece aç kalmaya mahkûm olmayacağını değil hatta ayakta kalmak için, yaşamak için daha çok direniyorlardı. Allahverdi Hoca ilkokula gidecek çağında ona ve kendisi gibi birçok Ahıskalı çocuklara ev ortamında ders veren milliyeti Kazak Türklerinden olan Erkinbek Jabağiyev isimli öğretmenini Asil Muallim diye adlandırdı. Çünkü öğretmen Ahıskalı çocukların eğitim alması için çok emek sarf etmiş. Allahverdi hoca: “Böyle bir sıkıntılı zamanda bize komşu olan milliyeti Kazak olan öğretmen var idi. O, öğretmenin dilini iyi anlamasak ta onun bizlere karşı samimi olduğunu ve sevdiğini gülümseme işaretinden ve bize gösterdiği kaygısından anlaşılıyordu. Erkinbek öğretmen bizim elimizden tutarak yazı yazmayı öğreterek, eğitim verdi. O benim ve benim gibi birçok insanların gözünde Asil Öğretmendir. Kendi evladı gibi bizleri yadırgamadan bağrına bastı ve talim terbiye verdi. İlk defa elimizden tutup okula da o götürdü bizi” dedi.

2.2. 1980 Yıllarında Kazakistan’da Yaşayan Azınlık Halkların Ana Dilinde Eğitimin Geliştirilmesi. 1980 yıllarında Kazakistan’da yaşayan azınlık halkların kendi dilinde eğitim almasına devlet tarafından karar verildi. Bunun için de Ahıskalı Türklerin dili Türkiye Türkçesinde olduğu için bu dile yakın Azerbaycan dili idi. Ve bu halk kendi çocuklarının Azerbaycan Türkçesinde eğitim alması için Kazakistan Eğitim Bakanlığına müracaatta bulundular. Çünkü Rus siyasetine göre Türk dilinde eğitim görmek söz konusu bile olamazdı. Kazakistan’ın o dönemdeki Eğitim Bakanı Mırzatay JOLDASBEKOV’UN desteği ile Ahıskalı Türklerin Çimkent, Almatı vilayetlerin toplu yaşadıkları köylerinde

²⁹⁹ www. Atatürk’ün Eğitim İle İlgili Söylediği Sözler. Atatürk. 1922

çocukları ilk kez Azerbaycan dilinde haftada 2 saat ders alabildiler. Bakanlığın desteğiyle 1 ve 4'cü sınıflar için Azerbaycan Eğitim Bakanlığı tarafından derslik kitapları alındı. Öğrencilere Azerbaycan Türkçesinde ders veren öğretmenler de Ahıska Türklerinden idi. Onlar Kazakistan Bakanlığı desteğiyle Bakü şehri Muallimleri Pekiştirme Enstitüsünde Azerbaycan dilinde eğitim almışlardı. Ahıskalı Türklerin Sovyetler Birliği dağıldıktan sonraki eğitim durumuna bakacak olursak. 1990 yılından sonra Sovyetler birliği dağılınca Türk devletleri bağımsızlık aldı ve orada Türk liseleri açılmaya başladı. Ahıskalı öğrenciler çok az bir sayıda olsa da Türk liselerinde Türkçe eğitim almaya başladılar. 1991 yılından itibaren Kazakistan'da, Azerbaycan'da, Kırgızistan'da ve başka ülkelerde Ahıskalı Bilim adamlarının sayısı günden - güne artmaya başladı. Ancak onların en çok Yüksek Eğitim aldığı ülke Türkiye Cumhuriyeti'dir.

3. Kazakistan'daki Ahıskalı Türklerin Demografik Durumu.

10 Aralık 2021 tarihinde DATÜP (Dünya Ahıskalı Türkleri Birliği) Başkanı Z.KASSANOV'UN Antalya ilinde düzenlenen 4. olağanüstü Kongrede verdiği malumata göre Kazakistan'da yaşayan Ahıskalı Türklerin demografik durumu:

Astana – 1000;

Almatı ve Almatı vilayeti-90 000.

Cambıl vilayeti -40 000,

Cambıl ilçesi - 5000,

Karaganda -1000,

Çimkent ilinde -25,000,

Kızılorda ilinde yaklaşık - 3 000,

Türkistan vilayeti 70 000 (Ordabası Sarıağaç, Lenger, Tülkübas, Sayram.),

Kentau ilinde - 2000,

Aktöbe, Aktau, Atırâu bölgelerinde -1000,

Janakorğan ilçesinde tahmini - 850 ve başka bölgeleri de olmak üzere toplam Kazakistan'da – 250,000 Ahıska Türkü yaşamaktadır.

Onların en çok eğitim aldığı kurumlar ise Kazakistan'daki ortaokullar ve orada bulunan Türk okullarıdır. Bugün Kazakistan Cumhuriyetinde, Kazak Türk Eğitim Vakfı (KATEV) bünyesinde Delüks Çocuk Yuvası, Şahlan İlk Okulu, otuzdan fazla Kazak-Türk Lisesi, Yunus Emre Enstitüsü, Ahmed Yesevi Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Korkut Ata Üniversitesi, Yabancı Diller ve Karyer Üniversitesi ve Çimkent üniversiteleri ile liseler gibi Türk okulları faaliyet göstermektedir. Ayrıca Dünya Ahıska Türkleri Başkanı sn. Ziyaetdin Kassanov'un teşebbüsüyle Kazakistan'da 160 devlet okulunda Türkçe sınıfları açılarak öğrencilere Türk dilinde eğitim verilmektedir.

Derslerde sadece Türk dili değil ayrıca Türk Kültürü ve iki devlet arasındaki Altın Köprü anlayışı, ilkokul öğrencilerinden başlanarak öğretilmektedir. Türk okulları; Kazakistan ile Türkiye'yi her bakımdan bir – birine bağlamaktadır. Kazakistan'da faaliyet gösteren Türk okulları bu iki ülke arasında her şeyden önce köprü görevini yapmaktadır. Türk okullarında verilen eğitimin kaliteli ve yüksek seviyede olması için her iki devlet tarafından da katkı sağlanmaktadır. Bu Eğitim kurumlarında Kazakça, Türkçe ve Rusça dersler görülmektedir. Bir de yabancı dil olarak İngilizce öğrenmek mecburiyetleri de vardır. Bu durumda, eğitimin dil karışıklığının ortaya çıkaracağı mahsurları düşünölmeye değer. Önerimiz, Kazak Türkçesi

ve Türkiye Türkçesi temel dil sayılarak, Rusça ve İngilizcenin seçmeli ders olarak seçilmesidir.

4.Ankara Üniversitesi TÖMER’de Türk dili Eğitimi. Farklı ülkelerde yaşayan Ahıskalı Türk öğrencilerinin Türkiye’de yüksek lisans eğitimi alabilmesi veya doktora yapabilmesi için ileri seviye Türkçe bilmesine ihtiyaçları vardır. Bu öğrencilerden bazıları Ankara Üniversitesi TÖMER’de Türkçe dil eğitimi görmektedirler. Öğrencilerin Türkçe dilini geliştirmesi gelecekte Türk devletleri arası ekonomi alanında hem eğitimde hem de politikada çok yararlı olacağı kanaatindeyim. Çünkü Ankara üniversitesi TÖMER’den alınan bilgi seviyesi dünya çapında geçerlidir. Hem de öğrencilerin kur sonunda aldığı düzey sertifikası veya diploma uluslararası akreditasyona sahiptir. Bu sertifika ve diplomalar sadece Türkiye veya Türk cumhuriyetlerinde değil Avrupa’da bile geçerliliğe sahiptir.

Bugüne kadar Ahıskalı ve tüm Türk cumhuriyetlerinden gelen binlerce öğrenci Ankara üniversitesi TÖMER çatısı altında ileri derecede Türkçe öğrenmiştir. Tarihin karışık dönemlerinde Ahıska Türkleri sayısız zulüm ve işkence dolu bir yaşam sürmelerine rağmen edebiyat ve tarih alanında birçok aydın yetiştirmişlerdir.

Sonuç. Yukarıda eğitimi ile ilgili bilgiler verdiğimiz Ahıskalı Türkleri son yüzyılda sürekli olarak işkencelere maruz kaldı.

Onlar, 1914-1915 yıllarında Rus Türk savaşını canlı olarak yaşadılar;

1944 yılında 2 saat gibi kısa bir zaman dilimi içerisinde vatanından sürgün edilmesi ile ilgili uygulamaya maruz kaldı;

II. Dünya Savaşını (1941-1945), Sovyetler Birliği dönemindeki sürgünlük hayatını, 1944-1956 yıllar arasında 12 yıl rezervasyon hayatını yaşadı;

1989 yılında yaşanan Fergana olayları;

1990 yıllarında Azerbaycan’da Ermeniler tarafından yürütülen Hocalı faciasını;

2003 yılında da Krasnodar olaylarını yaşamıştır.

Araştırmalarımızda bu kadar eza ve sıkıntılı hayat içerisinde var olma mücadelesi veren bir Türk toplumunun eğitimi ile ilgili araştırıp kaleme aldığımız bazı konular hakkında kısa bilgi vermeye çalıştık.

Kaynaklar:

1. HACILI Asif, Garibim Bu Vatan, Bakü, 1992.
2. BUNTÜRK Seyfeddin, Rus - Türk Mücadelesinde Ahıska Türkleri, Berikan Yayınevi. Ankara, 2007, s:15
3. BUNTÜRK Seyfeddin, a, g, e, s: 16
4. PİRİYEVA Allahverdi - Sevil PİRİYEVA, Ata Yurdum Ahıska. Bakı, 2001, s:
5. www. Atatürk’ün Eğitim İle İlgili Söylediği Sözler. Atatürk. 1925
6. ARSLAN, Ahmet Ali, Ataların İzi İle. Ankara, 2004, s:
7. PİRİYEVA Allahverdi - Sevil PİRİYEVA, Türksüz Galan Ahıska’m, Bakı,2007, s: 57
8. NİYAZOV Ahmet, “ Ahıska Din Âlimleri ”, Bizim Ahıska Dergisi,
9. PİRİYEVA Allahverdi - Sevil PİRİYEVA, Türksüz Galan Ahıska’m, Bakı,2007, s: 230
10. PİRİYEVA Allahverdi - Sevil PİRİYEVA, Ata Yurdum Ahıska. Bakı, 2001, s: 224

11. Renad Muhammedi. Sırat Köprüsü... Sultan Galiyev. (Türkçeye aktaran Mustafa Öner). "Türk Dünyası Araştırmalar Vakfı". İstanbul, 1993, s: 43
12. PİRİYEV Allahverdi - Sevil PİRİYEVA, Ata Yurdum Ahıska. Bakı, 2001, s:
13. OLJAS Süleyman, AZIYA, İstanbul, 1992, s:200
14. www. Atatürk'ün Eğitim İle İlgili Söylediği Sözler. Atatürk. 1922

KAZAKİSTAN'DA BİR TAHIL ÜRÜNLERİ KÜMESİNİN OLUŞUM VE GELİŞME YOLLARININ İYİLEŞTİRİLMESİ

SATTİĞUL RYSBAYEVA³⁰⁰, ALİ İMANBAYEV³⁰¹

ÖZET

Kazakistan, 30 yılı aşkın bağımsızlığına rağmen hâlâ hammadde üreten gelişmekte olan bir tarım ülkesi olmayı sürdürüyor. Ülkenin enflasyon oranı yıldan yıla artarak 2022'de neredeyse %19'a ulaştı. Kendi ürettiğimiz tahıl ürünleri yüksek fiyatlarla satılıyor. Bu sorular, Kazakistan'da bir tahıl kümesi oluşturma ve geliştirme yollarının iyileştirilmesi ihtiyacına işaret ediyor. Buna karşılık, tahıl kümesinin etkin organizasyonu ve üretim ve ticaret ilişkilerinin dikkatli bir şekilde yerleştirilmesi, tahıl ürünleri fiyatlarının istikrar kazanmasına katkıda bulunuyor. Ocak-Nisan 2022 için ülke 1,2 milyon ton tahıl unu üretti. Bu, geçen yıla göre% 4,6'lık bir artış. Ocak-Mart 2022'de un ihracatı bir yılda hemen% 78,2 artarak 172,8 milyon ABD dolarına ulaştı. BDT ülkelerine 126 bin ton un sevk edildi. Bu, geçen yıla göre% 23,8'lik bir artış. Ancak maalesef ülke içinde un fiyatları geçen yıla göre% 8 arttı. Bu sorunlar, ülkede gıda fiyatlarının düzenlenmesinin yanı sıra endüstriyel ve ekonomik ticari ilişkilerin de yanlış, etkili bir şekilde kurulduğu anlamına geliyor. Üretimimizin küresel rekabet gücünü artırmak için devlet önlemlerinden biri, kümelenmişlerin tanıtılmasıdır. Küme üretim kompleksinin yapısının yararlılığı ve verimliliği, hammadde üretiminden nihai nihai üretime kadar işleme yönleri, küme kompleksinin şematik oluşumları ve gelişim yönleri, ekonomimizde gerçekleştirilen yeni bir üretim faaliyeti olduğu için son zamanlarda yerli ve yabancı bilim adamlarının yazılarında yaygın olarak yayınlanmaktadır. Kazak bilim adamlarının çalışmaları, bölge ekonomisinin gelişimi ve kümeler oluşturarak rekabet gücünün artırılması konularını kapsamlı bir şekilde incelemiştir. Bununla birlikte, bir tahıl kümesinin oluşumu ve gelişimi yolunda bilimsel potansiyel ile entelektüel insan kaynaklarının iyileştirilmesi için fonlar arasındaki bağlantıların güçlendirilmesi iyi anlaşılmamıştır. Beşeri sermayenin tahıl kümesinin oluşumu ve gelişimi konularının işlenmesindeki rolü, kümenin dünya çapındaki rekabet gücünü artırmada en önemli faktör olduğundan, kümenin karlarından onların gelişimine fon ayırmaya bilimsel olarak değer verir. Bölgeler tarafından kümelenme geliştirme teknolojilerinin kullanılması, işletmeler, devlet ve eğitim kuruluşları arasında ilişkilerin etkin bir şekilde yürütülmesi için mekanizmalar oluşturmayı amaçlayabilir. Çalışmanın sonuçları bölgesel yönetim ve yönetim organlarına, bilimsel ve eğitim kuruluşlarına ve bölgesel kümelenmeye katılabilecek diğer katılımcılara yönlendirilecektir. Ana çalışma alanı, ülkenin kuzey bölgesinde bölgesel ekonominin gelişimi için yenilikçi bir yön olarak küme komplekslerinin oluşumunu iyileştirmek, küreselleşme koşullarında dünya pazarındaki rekabet gücünü artıran yenilikçi faktörlerin geliştirilmesi, nüfusun yatırım çekiciliğini ve istihdamını sağlamak için bölgesel ekonominin kümelenmesi ihtiyacının gerçekleştirilmesidir.

Anahtar Kelimeler: Ekonomi, üretim kümelenmesi, tahıl piyasası, hükümet düzenlemeleri, yenilikler.

³⁰⁰ Öğr. Gör., Shymkent University, satti_01_64@mail.ru

³⁰¹ Doktora Öğrencisi, Shymkent University, ali_askar78@mail.ru

РЫСБАЕВА САТТИГУЛЬ КЛЫШБЕКОВНА,

магистр, аға оқытушы

ИМАНБАЕВ АЛИЙ АСАНОВИЧ,

э.ф.к., аға оқытушы

Шымкент университеті

Тәуелсіздігімізге 30 жылдан асқанымен, Қазақстан әліде шикізат өнімдерін шығарушы, дамушы аграрлық ел болып қалып отыр. Елімізде инфляция деңгейі жылдан жылға өсіп, 2022жыл 19% жетіп қалды. Өзіміз шығарып отырған астық өнімдеріміздің өзі қымбат өндіріліп, сатылып жатыр. 2022 жылдың қаңтар-сәуір айларында елімізде дәнді дақылдардан 1,2 млн тонна ұн өндірілген. Бұл өткен жылмен салыстырғанда 4,6% артық. 2022 жылдың қаңтар-наурыз айларында ұн экспорты бір жылда бірден 78,2%-ға өсіп, 172,8 млн АҚШ долларын құрады. ТМД елдеріне 126 мың тонна ұн жөнелтілген. Бұл өткен жылмен салыстырғанда 23,8% артық. Алайда, өкінішке орай, еліміз ішінде өткен жылмен салыстырғанда, ұн бағасының өзі 8 пайызға қымбаттады.[1] Бұл мәселелер елімізде азық-түлік бағысын реттеу, сондай-ақ өндіріс пен экономикалық сауда қатынастарының дұрыс, тиімді жолға қойылмағандығын білдіреді. Өндірісіміздің жаһандық бәсекеге қабілеттілігін арттыру мақсатындағы мемлекеттік іс-шаралардың бірі - өңірлерде кластерлік жүйелерді іске асыру, бұл өз кезегінде аймақтар экономикасын тұтас көтеретіндігін айқындайды. Бұл мәселелер Қазақстанда астық өнімдері кластерін қалыптастыру мен дамыту жолдарын жетілдіру қажеттігін көрсетеді, өз кезегінде астық кластерін тиімді ұйымдастыру мен өндірістік-сауда қатынастарын тиянақты орналастыру дән-дақылдары бағаларының тұрақтануға ықпал жасайды.

Өзіміз шығарып отырған астық өнімдеріміздің өзі қымбат өндіріліп, сатылып жатыр. 2022 жылдың қаңтар-сәуір айларында елімізде дәнді дақылдардан 1,2 млн тонна ұн өндірілген. Бұл өткен жылмен салыстырғанда 4,6% артық. 2022 жылдың қаңтар-наурыз айларында ұн экспорты бір жылда бірден 78,2%-ға өсіп, 172,8 млн АҚШ долларын құрады. ТМД елдеріне 126 мың тонна ұн жөнелтілген. Бұл өткен жылмен салыстырғанда 23,8% артық. Алайда, өкінішке орай, еліміз ішінде өткен жылмен салыстырғанда, ұн бағасының өзі 8 пайызға қымбаттады.[1] Бұл мәселелер елімізде азық-түлік бағысын реттеу, сондай-ақ өндіріс пен экономикалық сауда қатынастарының дұрыс, тиімді жолға қойылмағандығын білдіреді. Өндірісіміздің жаһандық бәсекеге қабілеттілігін арттыру мақсатындағы мемлекеттік іс-шаралардың бірі - өңірлерде кластерлік жүйелерді іске асыру, бұл өз кезегінде аймақтар экономикасын тұтас көтеретіндігін айқындайды, "Экономиканың басым секторларында пилоттық кластерлерді құру және дамыту жөніндегі жоспарларды бекіту туралы" Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2005 жылғы 25 маусымдағы № 633 қаулысымен пилоттық кластерлерді дамытудың негізгі бағыттары айқындалып бекітіліп жүзеге асырғанымен, қазіргі таңда Қазақстандық өндірістік кластерлер дамымай отыр.[2] Сондықтанда, Жаңа Қазақстанды құру алғы шартында ҚР Президентіміз Қ.К.Тоқаев 20022-жылдың 1-қыркүйектегі Жолдауында атқарушы билік органдарын сынға

алып, жаңа экономикалық бағдарымыздың басты басымдықтары ретінде: –жеке кәсіпкерлік бастамаларды ынталандыру; - бәсекелестікті дамыту; - сондай-ақ, ұлттық табысты әділ бөлу бойынша кезек күттірмейтін мәселелерді шешу қажеттігін ескерді.[3]

Бұл мәселелер Қазақстанда астық өнімдері кластерін қалыптастыру мен дамыту жолдарын жетілдіру қажеттігін көрсетеді, өз кезегінде астық кластерін тиімді ұйымдастыру мен өндірістік-сауда қатынастарын тиянақты орналастыру дән-дақылдары бағаларының тұрақтануға ықпал жасайды.

Экономиканы дамытуға кластерлік тәсілдің маңызды артықшылығы - бұл саладағы еңбек өнімділігін арттырады және шығындарды азайтады. Сондықтан астық кластерін қалыптастыру мен дамытудың салдары интеграциялық байланыстарды қалыптастыру және мемлекеттік реттеуді жетілдіру негізінде ішкі өндірісті кеңейту және астық пен оны қайта өңдеу өнімдерінің бәсекеге қабілеттілігін арттыру үшін жағдайлар жасауға ықпал етеді. Кластердің жұмыс істеу тиімділігін көбінесе мынандай факторлар анықтайды: ғылыми-техникалық базаның жақындығы; инновациялы-инфрақұрылымды дамыту; ресурстық базаның болуы; венчурлық капиталдың қолжетімділігі; жүйені ұйымдастырушылардың кәсіпкерлік қабілеттері; жоғары білікті кадрлардың болуы.

Кластерлік өндірістік кешен құрылымының пайдалылығы мен тиімділігі, шикізат өнімдерін өндіруден бастап, соңғы түпкі өнімге дейінгі өңдеуге арналған бағыттары, схемалық түзілістері мен кластерлік кешенді дамыту бағыттары отандық және шетелдік ғалымдар еңбектерінде соңғы кездері көптеп жарияланып жатыр, себебі бұл біздің экономикамызда жүргізіліп жатырған жаңа өндірістік іс-шара болып табылады. Осы мәселелерді жетілдіру, аймақ экономикасының бәсекеге қабілеттігін арттыру, адам ресурстарының маңыздылығы жайында келесі Қазақстандық ғалымдардың еңбектерінде жарияланған: Кошанов А.К., Калиев Г.А., Алимбаев А.А., Соколенко С., Сабден О.С., Ниязбекова Р.К., Сагадиев К.А., Қалдыбаев О.Қ., Кенжегузин М.Б., Татибеков Б.Л., Берешев С.Х., Утаров А.К., Күпешев А.Ш., Таласов М.Ж., Бишимбаев К.В., Ризаходжаев А.А. және т.б. Кластерлеуді экономикалық категория ретінде зерттеген ресейлік ғалымдардың: Третьяк В.П., Евсеенко А.В., Зверев В.С., Огрызько К.В., Иванов В.В., Плетнев К.К. және Цыганов С.А. еңбектерін атап өтуге болады. Ал аймақтық кластердің негізін қалаған шетелдік ғалымдардың: А. Маршал, Е.Дахмен, Л.Г.Мэтсонның және кластер кешенін басқару жүйесіне толық талдау жүргізген М.Портердің еңбектерін алға қойсақ болады.

Қазақстандық ғалымдардың еңбектерінде кластерлерді қалыптастыру арқылы аймақ экономикасын дамыту мен оның бәсекеге қабілеттігін арттыру мәселелері жан-жақты зерттелген. Алайда, астық кластерін қалыптастыру мен дамыту жолдарында ғылыми әлеует пен интеллектуалды адам ресурстарын жетілдіру қорлары арасында байланыстарды нығайту жеткілікті дәрежеде зерттелмегендігін көрсетеді. Астық кластерін қалыптастыру және дамыту мәселелерін өңдеуде адам капиталының ролі кластердің дүниежүзі бәсекеге қабілеттігін арттырудың ең негізгі факторы болғандықтан, оларды дамытуға кластер пайдасынан қаржы бөлуді ғылыми тұрғыдан негіздеу, зерттеудің мақсаты мен мәселелерін туындатты.

Зерттеудің мақсаты – әлемдік нарықта бәсекеге қабілетті астық өнімдері кластерін қалыптастыру мен дамыту жолдарын жетілдірудің теориялық, әдістемелік негіздерін жасау және оларды енгізуге тәжірибелік ұсыныстар беру.

«Кластер» түсінігін басқада көптеген зерттеушілер қолданғаны кездеседі, олар әрқилы салалар арасындағы технологиялық байланыс орнату мәселелерін зерттеу жүргізгенде қолданған, себебі ең соңғы өнім өндіруде кластерге әр түрлі саладағы өндірушілер араласқандығы белгілі. Бірқатар француз зерттеушілері технологиялық байланыс орнатқан секторлар туыстарын түсіндіруде «фильер» терминін енгізген. Оның маңыздылығы, бір сектордың технологиялық қуаттылығы басқа секторларға тәуелді екендігін білдіреді.

«Кластер» ұғымының саналуандығы ірі швед корпорациясының қызметін талдау жөніндегі басылымдарда да орын алады. Яғни Е.Дахмен «блоктық дамыту» жөнінде және бір саланың дамуы, екінші бір саланың қарқынды ілгері жылжуына байланысты екендігін көрсетеді [4. 8-бет].

Л.Г.Мэтсон еңбегінде кластер ішіндегі фирмалар арасындағы байланыстардың әр қилы формаларына көңіл аударады.[5. 38-бет]

Ерекше назарды М.Портер кластер ішіндегі кәсіпорындардың байланыстарына аударады. Мұнда тікелей зерттеу объектісі ретінде – аймақтар мен елдер арасындағы бәсекелестік байланыстарын алған. Компанияның бәсекеге қабілеттілік деңгейі, бәсекедегі артықшылығы компанияның ішінде емес, ал оның жабдықтаушылары, әріптестері, еншілес кәсіпорындары арасында да болатындығын көрсетеді.[6. 495-бет]

Біздің зерттеуіміз бойынша, аймақтардың бәсекелестік артықшылықтары сонымен қатар, жалпы экономикалық даму көрсеткіштерімен ғана емес, ал бір-бірімен байланысты сала топтарының бәсекелік артықшылықтарына да байланысты болады. «Бір бәсекеге қабілетті сала, бір-бірімен тығыз қарым қатынас жасау барысында басқа саланың бәсекеге қабілеттігін арттырады. Мұндай салалар жиі сатыпалушыларға тәуелді болғандықтан, олар тарапынан тауар мен қызметтерге талаптардың қойылуына да байланысты болады. Елде мұндай талаптардың болуы, сала-жабдықтаушыларының бәсекеге қабілеттілігінің жоғарылауын анықтаушы қажетті факторға айналады.

Аймақ экономикасын дамытуда кластерлік бағытты қолдану жөнінен ғылыми басылымдар көздеріне шолу жүргізілгенде, ғылыми әдебиеттерде Қазақстан экономикасын дамытуда кластер түсінігі экономикалық категория есебінде және басқару объектісі ретінде жеткілікті дәрежеде зерттел-мегендігін көрсетеді. Алғашқы кластер түсініктері шетелдік әдебиеттерде ғана кездеседі. Бұл саладағы зерттеу жұмыстарына Альфред Маршаллдың шығармасы, инновация және оны өдіріске ендіру туралы әдебиеттерде француз ғалымдары Е.Дахменнің бір саланың дамуы, екінші бір саланың қарқынды ілгері жылжуына әсер ететіндігін көрсететін және Л.Г.Мэтсонның еңбегінде кластер ішіндегі фирмалар арасындағы байланыстардың әр қилы формада болатындығын көрсететін еңбектері жатады. Мемлекет немесе аястыққы кластерлік дамудың әр деңгейлі байланыстары және бәсекелестіктері жайында толық талдауды М.Портер жасады. Ол кластерді «географиялық көршілес байланыстағы компаниялар мен қарым-қатынас жасаушы ұжымдардың, жалпы қоғамдық істегі бірін-бірі толықтырушы сипатындағы анықталған саладағы қызмет көрсетуші топтар» ретінде деп анықтайды.[4,5,6,7]

Аймақтар тарапынан кластерлік даму технологияларын қолдану кәсіпорындар, мемлекет және білім беру ұйымдары ара қатынастарының тиімді жүргізу механизмі тетіктерін құруға бағытталуы мүмкін. Жұмыс нәтижесі аймақтық билік және басқару органдарына,

ғылыми және білім беру ұйымдарына, сондай-ақ және аймақ кластеріне қатысуына мүмкін басқа да қатысушыларға бағытталады. Жұмыстың басты бағыты – еліміздің солтүстік өңірінде аймақтық экономиканы дамытудың инновациялық бағыты ретінде кластерлік кешендерді қалыптастыруды жетілдіру, жаһандану жағдайында әлемдік нарықта оның бәсекеге қабілеттігін арттыруға әсер етуші инновациялық факторларды дамыту, инвестициялық тартымдылықты және тұрғын халықты еңбекпен қамтуды қамтамасыз ету үшін, аймақтық экономиканы кластерлеу қажеттілігін дәлелдеу. Мұнда авторлар тарапынан аймақтық экономиканы кластерлеуде: «Жергілікті кіші фирма-аралық кластерлеу», «Сырттан фирмаларды тарту арқылы кластерлеу әдісі» және «Ірі фирмаларға негізделген кластерлеу» әдістерін бөліп қарастырып, олардың күшті, әлсіз жақтарын көрсетіп, оларды қолдау саясатын ұсынады.

Кластерлеу әдістерінде де еңбек нарықтары, аймақтың ғылыми әлеуеті қажетті маңызға ие екендігінің бір дәлелі ретінде көрініп отыр. Ал бұл өз кезегінде автор тарапынан ұсынылып отырған жұмыстың маңыздылығында аймақ кластерлерін қалыптастыру мен дамытуда интеллектуалды адам ресурстарын жетілдіру қорларын нығайту, еңбек нарықтарын нығайту, кластер кешені мен ғылыми институттардың байланысын нығайту кластердің бәсекеге қабілеттігін арттыруда ең басты фактор екендігін дәйектейді. Жалпы кластерлік кешеннің дамуы сол аймақтың әлеуметтік-экономикалық жағдайын көтеру сипатында, кластерлік кешеннің табысынан осы институттарға қаржы бөлу керектігі туындайды, ал аталған институттар мамандарды даярлау, ғылыми жобаларды қамтамасыз ету, т.с.с. іс-шаралармен қамтамасыз етіп отырады.

Бұл топтардан басқа және өз ерекшелігіне қарай еңбек ресурстары негізінде кластерлеу әдісін туындатуға болады. Еңбек ресурстары негізіндегі кластерлеу - егер мамандықтың белгілі бір түрі қандайда бір аястық көптеген жұмыс берушілер тарапынан қажеттілік туындатса, сол аймаққа сондай мамандық иелерін көптеп шақыруды туындатады, сондай-ақ жаңа кәсіпорындар пайда болуына әкелуі мүмкін. Сонымен бірге, бұл жерде сол мамандыққа оқуға көптеген сұраныс туындауы, өз кезегінде жергілікті оқу орындарының және тұтасымен аястықғы бизнес өнімділігін арттыруға септігін тигізеді.

Жаһандану нарығы жағдайында жоғары тиімділікке ие аймақтың экономикалық стратегиясын өңдеу, бар кезде жұмысшыларды оқыту және оларды дайындау, ғылыми және технологиялық мүмкіндіктерін жоғарылату, халықаралық нарықта даму және сол аймақтың экономикалық көтерілуін қамтамасыз етіп отырады.

Біз зерттеу жұмысымызда, аймақтық кластерлеу процесін, техно-логиясын жинақтаған және өзінің даму бағыттарында негізгі концепцияларын өңдеп жатырған қазіргі таңдағы кластерлеудің экономикалық даму бағыттарын үлкен төрт топқа бөлуге болады:

- Салалық аудандар кластерлеу бағыты. Салалық аудандар кластерлеу бағыты сала кәсіпорындарының айнала шоғырланып орналасу, өз-ара инновациялық дамуға алып келетін бір-біріне сенімділік орнату және «өндірістік мамандану» құру арқылы өркендеуге негізделген.

- М.Портер кластерлеу бағыты. Бұл кластерлеу бағыты айнала шоғырлана орналасуда күшті территориялық жақындықты орнату (әр түрлі қорларды қабылдаудың ең жақын жолдары, жергілікті бірлесіп жұмыс жүргізу және жергілікті тұтынушылар арқылы даму) сияқты сипаттамасына ие.

- «Солтүстік» кластерлеу бағыты. Бұл кластерлеу бағыты білімнің құндылығына негізделген, кластерлердің негізгі сипаттамаларына инновациялық оқыту және жергілікті жерлерде қалыптаспаған білімдер құндылықтарын ықшамдау, одан әрі жетілдіру процестерін қамтиды.

Біздің зерттеу бағытымызда осы мектептің мақсаты мен маңыздылығы кластердің дамуында ең басты ролді атқаратындығын көрсетеміз. Ғылыми еңбекті ұйымдастыру теориясымен жетекшілік ету - бәсекелестік маңызында, мамандар деңгейіндегі қалыптасқан жалпы білімділіктің айырмашылықтары мен адам капиталының іскерлік сипатына ие.

- «Калифорниялық» кластерлеу бағыты. Бұл үлгідегі кластерлеу бағыты тік интеграциялды, тасымалдау шығындары азайту, мамандандырылған жергілікті еңбек нарықтарын біріктіру, территориялық шарттар, қалыптаспаған білімдер мен әдет-ғұрыптарды азайту сипаттамаларына ие.

Бұл жұмыста, аймақтық экономиканы кластерлеу әдістемесінің негізін қарастыруда барлық кластерлердің әртүрлілігіне қарамастан олардың *жалпы сипаттамалары мен қатар ерекше сипаттамаларын* атап көрсетуге болады (*Қосымша 1*). Бұл сипаттамалар авторлардың зерттеуі бойынша кластердің бәсекеге қабілетті болуына әсер етуші факторларына байланысты іріктеледі. Кластер кешендерінің тарихи қалыптасу ерекшеліктерін зерттеу арқылы: олардың шекаралық сипаттамаларға, технологиялық парктер мен зерттеу институттарына тәуелділігі, кластердің әртүрлі кәсіпорындары әрқилы тұтынуға ие екендігі, кластердің өмір циклі әртүрлі және әр аястықғы кластерге әр түрлі факторлар әсер ететіндігі сипатталды. Бұл кластерлердің ерекше сипаттамаларынан жалпы барлық кластерлерді бәсекеге қабілетті дамуына әкелетін жалпы сипатталарын негіздеу құралды. Бұл сипаттамалардың барлығынан кластердің дамуы жаңа технологиялық, ғылыми-инновациялық құрылымдар, соның ішінде интеллектуалды адам ресурстарын нығайтушы, шоғырландырушы аймақтың ғылыми әлеуетіне байланысты екендігі анықталады.

Жоғарыда көрсетілген сипаттамалардан аймақтық экономиканы кластерлеудің екі базалық негізін қалыптастырумен қатар, және де кластерлер типологиясын анықтау әдістерін де айқындайды. Мұнда авторлар тарапынан аймақтық экономиканы кластерлеуде: «Жергілікті кіші фирма-аралық кластерлеу», «Сырттан фирмаларды тарту арқылы кластерлеу әдісі» және «Ірі фирмаларға негізделген кластерлеу» әдістерін бөліп қарастырып, олардың күшті, әлсіз жақтарын көрсетіп, оларды қолдау саясатын ұсынады.

Кластерлеу әдістерінде де еңбек нарықтары, аймақтың ғылыми әлеуеті қажетті маңызға ие екендігінің бір дәлелі ретінде көрініп отыр. Ал бұл өз кезегінде автор тарапынан ұсынылып отырған жұмыстың маңыздылығында аймақ кластерлерін қалыптастыру мен дамытуда интеллектуалды адам ресурстарын жетілдіру қорларын нығайту, еңбек нарықтарын нығайту, кластер кешені мен ғылыми институттардың байланысын нығайту кластердің бәсекеге қабілеттігін арттыруда ең басты фактор екендігін дәйектейді. Жалпы кластерлік кешеннің дамуы сол аймақтың әлеуметтік-экономикалық жағдайын көтеру сипатында, кластерлік кешеннің табысынан осы институттарға қаржы бөлу керектігі туындайды, ал аталған институттар мамандарды даярлау, ғылыми жобаларды қамтамасыз ету, т.с.с. іс-шаралармен қамтамасыз етіп отырады.

Бұл топтардан басқа және өз ерекшелігіне қарай еңбек ресурстары негізінде кластерлеу әдісін туындатуға болады. Еңбек ресурстары негізіндегі кластерлеу - егер мамандықтың белгілі бір түрі қандайда бір айастық көптеген жұмыс берушілер тарапынан қажеттілік туындатса, сол аймаққа сондай мамандық иелерін көптеп шақыруды туындатады, сондай-ақ жаңа кәсіпорындар пайда болуына әкелуі мүмкін. Сонымен бірге, бұл жерде сол мамандыққа оқуға көптеген сұраныс туындауы, өз кезегінде жергілікті оқу орындарының және тұтасымен айастықғы бизнес өнімділігін арттыруға септігін тигізеді.

Ғылыми еңбекті ұйымдастыру теориясымен жетекшілік ету кезінде бәсекелестік маңызында, мамандар деңгейіндегі қалыптасқан жалпы білімділіктің айырмашылықтары мен адам капиталының іскерлік сипатына ие екендігі берілген. Қазіргі таңда қалыптасқан білімнің жоғары деңгейлілігі әлемнің барлық түпкірінде орын алып отырғандығын байқаймыз. Қалыптасқан білімнің өрісі, жинақылығы өсуде. Сонымен қатар, теорияшылардың бір қатары елдің және аймақтардың бәсекеге қабілеттігін арттыруда құндылыққа және тапшылыққа ие қалыптаспаған білімнің де қажеттігі үлкен орын алады деп көрсетеді. Яғни кластерлік кешеннің әлемдік бәсекеге қабілетті болуы интеллектуалды адам факторларын ұйымдастыру мен жетілдіруге байланысты болады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. ҚазАқпарат: Қазақстанда ұн бағасы 8 пайызға қымбаттады. <https://www.ktk.kz/kz/newsfeed/article/2022/05/26/213197/>
2. "Экономиканың басым секторларында пилоттық кластерлерді құру және дамыту жөніндегі жоспарларды бекіту туралы" Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2005 жылғы 25 маусымдағы № 633 қаулысы;
3. Қасым-Жомарт Тоқаевтың Қазақстан халқына Жолдауы, 01.09.2022 <https://exk.kz/kk/news/140682/kasym-zhomart-tokaievtyn-kazakstan-khalkyna-zholdauynyn-tolyk-mtini-zhariialandy>
4. Dahmen, Erik. Entrepreneurial Activity and the Development of Swedish Industry, 1939, 8-бет.
5. Mattson, Lars Gunnar. "Management of Strategic Change in a 'Markets-as-Nerworks' Prespektive." In The Management of Strategic Change, edited by Andrew M. Pettigrew. Oxford, New York: Basil Blackwell, 1987, 38-бет.
6. М. Портер Конкуренция. – Издательский дом «Вильямс», 2001.–495 бет.

GÜNEY ÖZBEKİSTAN MÜZELERİNİN YABANCI ÜLKELER VE ULUSLARARASI KURULUŞLARLA İLİŞKİLERİNİN TARİHİ

HURŞİD OTAKULOVIÇ HOSİYATOV³⁰²

ÖZET

Özbekistan'da müzelerin gelişmesinde uluslararası kuruluşlarla ve yabancı ülkelerle işbirliği önemlidir. Bu bağlamda Kaşkadarya ve Surhandarya bölgelerindeki müzelerde bir takım çalışmalar yapıldı. Örneğin, uluslararası kuruluşları müzelere çekmek, bilimsel gezilere katılmak, yabancı uzmanlarla işbirliği içinde uluslararası projeler yapmak, bilimsel konferanslar düzenlemek gibi şeyler söyleyebiliriz. 2011 yılında Emir Temur'un adını taşıyan Şehrisabz Şehri Maddi Kültür Tarihi Müzesi çalışanları, 3 arkeolojik ve 1 kültürel miras eserinin incelenmesi için düzenlenen gezilerde aktif rol aldı. Keşif gezisi, Özbekistan-Türkiye işbirliğiyle "Paleolitik dönemdeki iş aletlerinin teknik ve teknolojik analizi", "Sangırtepe tapınağı", "Ortaçağ anıtları" ve Fransız uzmanların işbirliğiyle gerçekleştirildi. "Aksaroy çeşmelerinin onarımı". Özbekistan-Türkiye işbirliğinde Guzor ilçesi Yalpoktepa anıtında "Ortaçağ anıtları" konulu uluslararası bilimsel araştırmalar, vaha tarihinin aydınlatılmasında büyük önem taşıyordu. 2002 yılında başlatılan bu keşif gezisinin amacı Kaşkadarya vahasındaki ortaçağ anıtlarını incelemektir. Keşif gezisine Türkiye'den arkeolog ve bilim insanı Profesör İbrahim Çekmeli de katıldı. 2011 yılında bu anıtta eski şehrin kalıntıları, vali sarayı, konut binaları ve şehir savunma duvarı kalıntıları keşfedilmiş ve incelenmiştir. Ayrıca seramik humçalar, testiler, kaseler, heykelcikler, kestaneler, çakmak taşları, değirmen taşları, madeni paralar, demir tırpanlar, hayvan biçimli şamdanlar gibi V-VII. yüzyıllara ait ev eşyaları bulunarak Şehrisabz Kent Maddi Kültür Müzesi'ne teslim edilmiştir. Emir Temur'dan sonra günümüze kadar pek çok uluslararası ilişkiler kurulmuştur. 2000 yılında Kaşkadarya bölge Müzesi'nde "Karşı şehrinin tarihi ve etnografyası, Zerdüş tapınakları" konulu uluslararası bir konferans düzenlendi. Uluslararası konferansa İsrail, Almanya, Türkiye, ABD, Fransa, Afganistan, Rusya, Kazakistan, Kırgızistan, Ukrayna ve diğer ülkelerden bilim insanları katıldı. Konferansta Kaşkadarya bölge müzesi çalışanları tarafından "Kaşkadarya Halk Sanatları ve Etnografyası" adlı gezici sergi sunuldu. Bu etkinlikler Özbek halk sanatı, gelenek ve görenek örneklerinin dünyaya tanıtılması açısından büyük önem taşıyordu. Kaşkadarya ve Surhandarya bölgelerinin müzeleri, Cumhuriyetin diğer şehirlerinde düzenlenen uluslararası bilimsel konferanslarda aktif rol aldı. Kasım 2000'de Kaşkadarya ve Surhandarya yerel tarih müzelerinin temsilcileri, Semerkant'ta düzenlenen "Piyasa ekonomisi koşullarında Özbekistan Müzeleri" konulu uluslararası seminere katıldı. Bu konferansta İngiltere ve Rusya'dan müze uzmanları iş deneyimlerini paylaştı. Özbekistan'ın güney bölgelerinde müze çalışmalarının kurulmasında uluslararası prestijli kuruluşlar ve yabancı ülkelerle işbirliği ilişkilerinin kurulması alanın gelişmesinde önemli hale gelmiştir. Eşsiz sergilerin bulunması, bilimsel araştırma, sergilenen ve yedek fonlarda saklanan sergilerin korunması ve müzeleştirilmesi gibi konularda yabancı ülke uzmanları ve Kaşkadarya ve Surhandarya müzelerinin bilimsel personeli ile işbirliği yapılması, sanal müze oluşturma sorunlarına çözüm bulunması, nesne hakkında tarihi bilgiler ve yapının teknik çalışması yapıldı.

Anahtar Kelimeler: Zarautsoy,

³⁰² Doç. Dr., , xurshid3107@gmail.com

HISTORY OF RELATIONS OF SOUTHERN UZBEKISTAN MUSEUMS WITH FOREIGN COUNTRIES AND INTERNATIONAL ORGANIZATIONS

Khosiyatov Khurshid Otakulovich

**Karshi Engineering-Economics Institute, Doctor of Philosophy in
history (PHD), associate professor**

xurshid3107@gmail.com

Cooperation with international organizations and foreign countries is important in the development of museums in Uzbekistan. In this regard, the museums of Kashkadarya and Surkhandarya regions have done a number of works. In particular, they involved international organizations in museums, participated in scientific expeditions, international projects, organized scientific conferences.

In 2011, employees of the city of Material Culture of Shahrisabz named after Amir Temur took an active part in 2011 on the expeditions of 3 archeological and 1 cultural heritage sites. The expedition has carried out international research on cooperation with French experts on the "Repairing the fountains of Oksaroy", and with Turkish experts on "Technical and technological analysis of the labor agencies of the paleolithic period", " Sangirtepa Temple ", " Medieval monuments".

The international scientific research conducted in the Yalpoktepa monument of Guzar district on the topic of "Medieval monuments" in the cooperation of Uzbekistan-Turkey was of great importance in illuminating the history of the oasis. This expedition, launched in 2002, aimed to study the medieval monuments in the Kashkadarya oasis. Professor Ibrahim Cekmeli, an archeologist and scientist from Turkey, took part in the expedition. In 2011, the ruins of the old city, the governor's palace, residential buildings and the remains of the city defense wall were discovered and studied in this settlement. Also, household utensils of the V-VII centuries, including ceramic khumchas, jugs, bowls, figurines, urchus, flints, millstones, coins, iron scythes, animal-shaped candlesticks were found and handed over to the Shahrisabz City Museum of Material Culture named after Amir Temur and many international relations have been established up to now.

In 2000, an international conference on "History and ethnography of Karshi city, Zoroastrian temples" was held in the Kashkadarya Regional Museum. Scientists from Israel, Germany, Turkey, USA, France, Afghanistan, Russia, Kazakhstan, Kyrgyzstan, Ukraine and other countries took part in this

international conference. A mobile exhibition called "Kashkadarya Folk Art and Ethnography" was presented at the conference by the employees of the Kashkadarya regional museum. These events were of great importance in the promotion of examples of Uzbek folk art, traditions, and customs to the world.

Museums of Kashkadarya and Surkhandarya regions took an active part in international scientific conferences held in other cities of the Republic. In November 2000, representatives of Kashkadarya and Surkhandarya local history museums took part in the international seminar held in Samarkand on the topic "Museums of Uzbekistan in the conditions of the market economy". Museum specialists from Great Britain and Russia shared their work experience at this conference.

The establishment of cooperation relations with international prestigious organizations and foreign countries in the foundation of museum work in the southern regions of Uzbekistan has become important in the development of the field. Experts from foreign countries and scientific staff of Kashkadarya and Surkhandarya museums cooperated on issues such as finding unique exhibits, conducting scientific research of exhibits placed on display and kept in reserve funds, conservation and museification, finding solutions to the problems of creating a virtual museum, obtaining historical information about the object and technical study of the structure.

Key words: Zarautsoy, "Islamic culture", "angel woman", "Museum of the East", "Dasht and Art", "International Center", University of Banoras, "Numism", "Archaeological Klondike", "Cultural heritage", "Louvre Museum", "Tillabuloq", "Arabuloq".

GÜNEY ÖZBEKİSTAN MÜZELERİNİN YABANCI ÜLKELER VE ULUSLARARASI KURULUŞLARLA İLİŞKİLERİNİN TARİHİ

Hosiyatov Hurşid Otakuloviç

KarMII Tarihte Felsefe Doktoru (Doktora), doçent,

xurshid3107@gmail.com

Özbekistan'da müzelerin gelişmesinde uluslararası kuruluşlarla ve yabancı ülkelerle işbirliği önemlidir. Bu bağlamda Kaşkadarya ve Surhandarya bölgelerindeki müzelerde bir takım çalışmalar yapıldı. Örneğin, uluslararası kuruluşları müzelere çekmek, bilimsel gezilere katılmak, yabancı uzmanlarla işbirliği içinde uluslararası projeler yapmak, bilimsel konferanslar düzenlemek gibi şeyler söyleyebiliriz

2011 yılında Emir Temur'un adını taşıyan Şehrisabz Şehri Maddi Kültür Tarihi Müzesi çalışanları, 3 arkeolojik ve 1 kültürel miras eserinin incelenmesi için düzenlenen gezilerde aktif rol aldı. Keşif gezisi, Özbekistan-Türkiye işbirliğiyle "Paleolitik dönemdeki iş aletlerinin teknik ve teknolojik analizi", "Sangırtepe tapınağı", "Ortaçağ anıtları" ve Fransız uzmanların işbirliğiyle gerçekleştirildi. "Aksaroy çeşmelerinin onarımı".

Özbekistan-Türkiye işbirliğinde Guzor ilçesi Yalpoktepa anıtında "Ortaçağ anıtları" konulu uluslararası bilimsel araştırmalar, vaha tarihinin aydınlatılmasında büyük önem taşıyordu. 2002 yılında başlatılan bu keşif gezisinin amacı Kaşkadarya vahasındaki ortaçağ anıtlarını incelemektir. Keşif gezisine Türkiye'den arkeolog ve bilim insanı Profesör İbrahim Çekmeli de katıldı. 2011 yılında bu anıtta eski şehrin kalıntıları, vali sarayı, konut binaları ve şehir savunma duvarı kalıntıları keşfedilmiş ve incelenmiştir.

Ayrıca seramik humçalar, testiler, kaseler, heykelcikler, kestaneler, çakmak taşları, değirmen taşları, madeni paralar, demir tırpanlar, hayvan biçimli şamdanlar gibi V-VII. yüzyıllara ait ev eşyaları bulunarak Şehrisabz Kent Maddi Kültür Müzesi'ne teslim edilmiştir. Emir Temur'dan sonra günümüze kadar pek çok uluslararası ilişkiler kurulmuştur.

2000 yılında Kaşkadarya bölge Müzesi'nde "Karşı şehrinin tarihi ve etnografyası, Zerdüşt tapınakları" konulu uluslararası bir konferans düzenlendi. Uluslararası konferansa İsrail, Almanya, Türkiye, ABD, Fransa, Afganistan, Rusya, Kazakistan, Kırgızistan, Ukrayna ve diğer ülkelerden bilim insanları katıldı. Konferansta Kaşkadarya bölge müzesi çalışanları tarafından "Kaşkadarya Halk Sanatları ve Etnografyası" adlı gezici sergi sunuldu. Bu etkinlikler Özbek halk sanatı, gelenek ve görenek örneklerinin dünyaya tanıtılması açısından büyük önem taşıyordu.

Kaşkadarya ve Surhandarya bölgelerinin müzeleri, Cumhuriyetin diğer şehirlerinde düzenlenen uluslararası bilimsel konferanslarda aktif rol aldı. Kasım 2000'de Kaşkadarya ve Surhandarya yerel tarih müzelerinin temsilcileri, Semerkant'ta düzenlenen "Piyasa ekonomisi koşullarında Özbekistan Müzeleri" konulu uluslararası seminere katıldı. Bu konferansta İngiltere ve Rusya'dan müze uzmanları iş deneyimlerini paylaştı.

Anahtar kelimeler: Zarautsoy, "İslam kültürü", "melek kadın", "Doğu Müzesi", "Dasht ve Sanat", "Uluslararası Merkez", Banoras Üniversitesi, "Numism", "Arkeolojik Klondike", "Kültürel miras" , "Louvre Müzesi" , "Tillabuloq", "Arabuloq".

In the world today, interest in historical and cultural heritage objects and their promotion is gaining importance. The world community and international organizations, in particular, UNESCO, attach great importance to the preservation of the cultural heritage of humanity, drawing attention to the fact that museums play a leading role in this, and have great opportunities to ensure the sustainable development of interstate and intercultural relations. One of the functional tasks of the state and society is to create museum expositions in a modern style with the help of new innovations, to organize expeditions to replenish their funds, to process exhibits, to enrich them with modern equipment and to improve service.

Today, in the world's leading research centers and higher education institutions, the establishment of museums, the use of innovative methods for collecting and displaying museum exhibits, the development of classifications for the organization of exhibitions, the identification of informative and expressive features of exhibits in museums, the creation of QR-codes of museums, the creation of virtual expositions scientific research aimed at studying the standards is being carried out.

In Uzbekistan, in recent years, a number of reforms have been carried out in accordance with the needs of the times in the directions of the protection of historical and cultural heritage objects, the development of tourism, the activities of museums and the systematic organization of museum work.

The scientific staff of Kashkadarya and Surkhondarya regional museums constantly participated in international conferences and announced the results of their research in the form of scientific lectures. This served to create a broad understanding of the cultural heritage of Uzbekistan in the world community. For example, in April 1995 in Zarautsoi, the Surkhondarya Regional Museum of Local History, Termiz State University and the International Association of People's Pedagogues jointly organized an International Symposium on "The Importance of the Zarautsoi School in the Development of the Pedagogy of the Peoples of the World". The scientific staff of the Surkhondarya regional museum of local history took an active part in the international symposium. From the exhibits of the archeology department of the Surkhondarya Regional Museum of Local History, the head of a woman known as the "angel woman" from the Kushan period was exhibited at the Zarautsoy International Symposium.

Culture days of different countries have become a tradition in Uzbekistan, and representatives of museums participated in these events and presented unique exhibits. For example, in connection with the days of Ukrainian culture

held in Uzbekistan in 1997, during the visit of Ukrainian guests to the department of folk art of the Kashkadarya regional museum, a roundtable discussion was organized on the topic "Kashkadarya applied art".

Cooperation with international organizations and foreign countries is important in the development of museums in Uzbekistan. In this regard, a number of works were carried out in the museums of Kashkadarya and Surkhandarya regions. For example, attracting international organizations to museums, participating in scientific expeditions, international projects in cooperation with foreign specialists, organizing scientific conferences, among others.

UNESCO attaches great importance to the preservation of the cultural heritage of mankind, and draws attention to the fact that museums play a leading role in this, and that they have great opportunities to ensure the sustainable development of interstate and intercultural relations. Uzbekistan relies on the support of the international organization UNESCO to develop the work of museums in the current conditions. This organization closely assisted in the establishment of museums of Kashkadarya and Surkhandarya regions. In 1999, representatives of the UNESCO organization headed by Andreano Bruno visited Shahrissabz and preserved the material and spiritual heritage of the Uzbek people for future generations, leaving a great impression on the representatives of the international community. The employees of the Amir Temur Museum of Material and Cultural History presented documents and sources related to the history of Shahrissabz city to UNESCO representatives.

In December 2000, the inclusion of the city of Shahrissabz in the "Cultural Heritage" list of the UNESCO organization, and the holding of the 2700th anniversary of Shahrissabz in November 2002 became important in the development of museums. The employees of this museum are actively participating in UNESCO's events.

In 2000, an international conference on "History and Ethnography of the City of Karshi, Zoroastrian Dahms" was held in the Kashkadarya Regional Museum. Scientists from Israel, Germany, Turkey, USA, France, Afghanistan, Russia, Kazakhstan, Kyrgyzstan, Ukraine and other countries took part in the international conference. At the conference, a mobile exhibition called "Kashkadarya folk art and ethnography" was presented by the employees of the Kashkadarya Regional Museum of Regional Studies. These events were of great importance in the promotion of examples of Uzbek folk art, traditions, and customs to the world.

Museums of Kashkadarya and Surkhondarya regions took an active part in international scientific conferences held in other cities of the Republic. In November 2000, representatives of Kashkadarya and Surkhondarya local history museums participated in the international seminar held in Samarkand on the topic "Museums of Uzbekistan in the conditions of market economy". Museum specialists from Great Britain and Russia shared their work experience at this conference

The establishment of cooperation relations with international prestigious organizations and foreign countries in the establishment of museum work in the southern regions of Uzbekistan has become important in the development of the field. Experts from foreign countries and scientific staff of Kashkadarya and Surkhondarya museums cooperated on issues such as searching for unique exhibits, scientific research, conservation and museification of exhibits that are on display and kept in reserve funds, finding solutions to the problems of creating a virtual museum, historical information about the object and technical study of the structure.

Scientific meetings with experts from foreign countries also play an important role in improving the work of the museum. For example, on April 22, 2002, at the Termiz Archaeological Museum, the representative of the Japanese archaeological expedition K. Kato, on May 6 of this year, scientific meetings were held with the Russian archaeologist scientist V.S. Solovyov, the senior researcher of the Russian "Museum of the East", the archaeologist scientist T. Mkrtchev. Foreign experts presented important information about the work of the museum at the meeting.

May 7-11, 2007 "Dasht i Art" modern culture center scientific seminar on "Museum exposition modern experience and possibilities" in order to further improve the activities of republican museums, to increase the professional skills and qualifications of museum employees, to familiarize them with modern knowledge and new forms of work, Shahrizabz city was held in the Museum of Material and Cultural History. Russian art critic Gotkina Svetlana Aleksandrovna took part in this seminar and introduced the participants with her experience in museum work.

Scientific employees of museums of Kashkadarya and Surkhondarya region participated with their lectures in scientific conferences on museology organized in foreign countries. From September 28 to October 10, 2008, T. Annaev, a senior researcher at the Termiz Archaeological Museum, was on a scientific trip to India and participated in a scientific seminar on Kushan

archeology at the "International Center" in Delhi and Banoras University. Sh. B. Shaydullaev, a senior researcher of the "Stone Age" department of this museum, participated in the international conference held in Ashgabat in 2009 with a lecture entitled "Dexistan na paroge ranneklassavogo obshchestva". On May 18 of this year - the International Day of Museums, French professor Gerard Fussman gave a lecture on the topic "New research on the history of the Kushan state" at the Termiz Archaeological Museum. Also, with the practical help of the French professor J. Fussman, he helped clarify the level and records of coins belonging to different periods stored in the numismatics fund. Such events showed the importance of cooperation with foreign countries in establishing the work of the museum.

2012 was a year in which the scientific staff of the museums of Uzbekistan participated in many international conferences. For example, J. Mirzaev, a senior researcher of the Numismatics Department of the Termiz Archaeological Museum, took part in the international conference of Eurasian archeology held in the Republic of Azerbaijan on October 1-5, 2012, on the topic "Prospects of archaeological research and archeology in Eurasia", and was in Tashkent on March 22-23 of this year. participated in the international scientific-practical conference on "Education and science - a bridge between Uzbekistan and Germany" in accordance with the mutual agreement between Uzbekistan and Germany.

At the end of the work carried out in cooperation with experts from foreign countries, presentations were made. For example, on June 8, 2011, in the Termiz Archeological Museum, South Korean archaeologists, who conducted archaeological excavations together with Uzbek archaeologists, presented monuments belonging to the Buddhist culture of eastern countries (India, Afghanistan, China, Uzbekistan and South Korea). Many examples of Buddhist culture found in the south of Uzbekistan were included in this presentation.

In Uzbekistan, importance was paid to promoting the activities of museums on a global scale in various forms. For example, in 2012, an article entitled "Archeological Klondike" about the Termiz Archaeological Museum was published in a special magazine for passengers of Uzbekistan Airways in Russian and English. The article also published pictures of 12 exhibits in the halls of the museum. This magazine was printed in 25,000 copies and distributed to more than 100 countries through the flights of Uzbekistan Airways. The publication of the article was important in attracting many foreign tourists to the oasis.

The international scientific research conducted in the Yalpoqtepa monument of Guzor district on the topic of "Medieval monuments" in collaboration with Uzbekistan-Turkey has been of great importance in elucidating the history of the oasis. This expedition, launched in 2002, aimed to study the medieval monuments in the Kashkadarya oasis. Professor Ibrahim Cekmeli, an archeologist and scientist from Turkey, took part in the expedition. In 2011, the ruins of the old city, the governor's palace, residential areas and the remains of the city defense wall were discovered and studied in this monument. Also, household utensils of the 5th-7th centuries, including ceramic khumchas, jugs, bowls, figurines, urchus, flints, millstones, coins, iron sickles, animal-shaped candlesticks, were found and handed over to the Shahrissabz City Museum of Material Culture named after Amir Temur. many international relations have been established till date.

In 2011, the employees of Shahrissabz City Museum of Material Culture History named after Amir Temur took an active part in the expeditions organized for the study of 3 archaeological and 1 cultural heritage objects. The expedition was carried out in cooperation with Uzbekistan-Turkey on the topic of "Technical and technological analysis of tools of labor in the Paleolithic period", "Sangirtepa temple", "Medieval monuments", and in cooperation with French experts on the topic of "Repair of Aksaroy fountains".

On May 15, 2017, the international scientific and cultural congress on the topic "Cultural heritage of Uzbekistan - a path to dialogue between peoples and states" began in Tashkent. Among more than 120 foreign and more than 100 local experts specializing in oriental studies, archeology, history, numismatics, textiles, ceramics, Russia, Canada, Italy, Great Britain, India, Egypt, South Korea, Belgium, Holland, France, Germany, Czech Republic, Representatives of science from the USA, China, Turkey, Greece, Azerbaijan and other countries - famous scientists, museologists and representatives of research institutes took part. The exclusive cultural and educational media project "Cultural heritage of Uzbekistan in world collections" was presented at the conference. The first five volumes of books-albums published in three languages in the "Cultural Heritage of Uzbekistan" series - "Collection of the Eastern State Museum" (Moscow), "Collection of the Russian Ethnography Museum" (St. Petersburg), "Collection of the State Tretyakov Gallery" (Moscow), Books such as "Carpets and embroidery of Uzbekistan in world collections" (St. Petersburg) were exhibited.

On September 14, 2018, Ségolène de Pontbriand, an archaeologist from the Laboratory of Eastern and Western Archeology and Philology of the French

Ecole Normale Supérieure University, exchanged experiences with the scientific staff of the Termiz Archaeological Museum. On September 25 of this year, Janik Lindts, head of the "Islamic culture" department of the Louvre Museum in Paris, Rocco Rante, a museum employee, came to the Termiz Archaeological Museum. An agreement on mutual scientific cooperation and organization of international exhibitions was signed between the Louvre Museum and the Ministry of Culture of the Republic of Uzbekistan. The main purpose of the visit of scientific staff of the Louvre Museum to the Termiz Archaeological Museum is to organize an international exhibition on the history of Uzbekistan and the archeology of the Islamic era at the Louvre Museum in 2020-2021. The selection of exhibits for the international exhibition to be organized at the Louvre Museum was planned for this exhibition, based on the scientific research of the exhibits exhibited in the museums of Uzbekistan and kept in reserve funds. According to the plan, the scientific staff of the Louvre Museum conducted a scientific study of the unique exhibits in the Termiz Archaeological Museum.

Today, the "Virtual Museum" database of 20 museums in Uzbekistan has been created. Shahrizabz City Museum of Material Culture History named after Amir Temur organized a virtual exhibition on the topic "Rare objects of the Timurid era kept in world museums" on May 3-28, 2018, which was attended by more than 7,000 viewers. At the exhibition, a copy of the golden sword decorated with precious stones held by Sohibqiron Amir Temur, kept in the museum of Mashhad, Iran, a copy of the military uniforms in the Turkish museum, "Tuzuklari Temur" kept in the Rothschild Museum in France, and copies of the manuscripts of Mirzo Ulugbek's work "Zijji Jadidi Koragoniy" were displayed.

Thus, the establishment of cooperation relations with international organizations and foreign countries in the establishment of museum work in the southern regions of Uzbekistan has become important in the development of the field. Experts from foreign countries and scientific staff of Kashkadarya and Surkhondarya museums cooperated on issues such as searching for unique exhibits, scientific research, conservation and museification of exhibits that are on display and kept in reserve funds, finding solutions to the problems of creating a virtual museum, historical information about the object and technical study of the structure.

References and sources

1. Jonikhonov M. Cultural heritage of Uzbekistan - in the attention of the world community // People's word, May 18, 2017, #96 (6790)
2. Own MA, Fund M-7, List 1, Case 283, Sheet 21.
3. Own MA, Fund M-7, List 1, Case 283, Sheet 26.
4. Own MA, Fund M-7, list 1, case 541, sheet 5.
5. Khodjaev B. Activities of UNESCO in the field of preservation of world historical and cultural heritage // Collection of scientific articles on material and spiritual heritage and universal values. - Tashkent: 2013. -B. 348-349.
6. Own MA, Fund M-7, list 1, case 849, sheet 17.
7. Own MA, Fund M-7, list 1, case 1213, sheet 17.
8. Current archive of the Ministry of Culture of the Republic of Uzbekistan, fund M-7, list 1, case 1098, sheet 9.
9. Own MA, Fund M-7, list 1, case 1206, sheet 7.
10. Current archive of the Ministry of Culture of the Republic of Uzbekistan, fund M-38, list 1, case 718, sheets 30-31.
11. Current archive of the Ministry of Culture of the Republic, fund M-38, list 1, case 718, sheet 43.
12. Current archive of the Ministry of Culture of the Republic of Uzbekistan, fund M-38, list 1, case 1342, sheet 6.
13. Current archive of the Ministry of Culture of the Republic of Uzbekistan, fund M-38, list 1, case 1738, sheet 4.
14. Current archive of the Ministry of Culture of the Republic of Uzbekistan, fund M-38, list 1, case 1577, sheet 11.
15. Current archive of the Ministry of Culture of the Republic of Uzbekistan, folder of the written report on the activity of the Termiz Archaeological Museum in 2018, page 77.

ÖZBEKİSTAN CUMHURİYETİ İLE TÜRKİYE ARASINDA İŞBİRLİĞİNİN KURULUŞ VE GELİŞİM TARİHİNDEN

YULDUZA ALİMOVNA ERGASHEVA³⁰³, BAKHROM NEGMATOVCH UZAKOV³⁰⁴

ÖZET

Özbekistan ve Türkiye halkları arasında eski çağlardan beri dostluk, kardeşlik ve karşılıklı saygı kurulmuştur. Her iki halk da Türk dilini konuşuyor ve kültürleri, dinleri ve gelenekleri birbirine çok yakın. Şu anda Türkiye'de 9 köy Özbek isimleriyle anılıyor. Özbekistan ile Türkiye arasında karşılıklı işbirliğinin temellerinin oluşması, kültürel ve insani alandaki ilişkilerin tarihsel aşamaları bağımsızlık yıllarında farklı şekillerde gelişmiştir. İki ülke arasındaki ilişkilerin hukuki dayanağı, Özbekistan ile Türkiye arasında 1996 yılında imzalanan "Ebedi dostluk ve işbirliği" anlaşmasının yanı sıra siyasi, ticari-ekonomik, bilimsel-teknik, turizm, kültürel alanlarda imzalanan 70'in üzerinde belgeydi ve diğer alanlar. Özbekistanla Türkiye arasındaki ilişkilerde eğitim, bilim ve sağlık alanlarındaki işbirliği ile kültürün çeşitli alanlarındaki işbirliği özel bir önem kazandı. Bu işbirliğinin ilk yıllarında en önemli ve acil alanlardan biri eğitim alanıydı. 1992 yılında Özbekistan Milli Eğitim Bakanlığı ve Türk şirketi "Silm" "1992-2000 Eğitim İşbirliği Programını" kabul etti. Özbekistan Cumhuriyeti Halk Eğitim Bakanlığı, Türkiye Cumhuriyeti ("SILM" firması) ile birlikte Karakalpakstan Cumhuriyeti, Buhara, Semerkant, Namangan, Fergana, Harezmi bölgeleri ve Taşkent şehrinde Özbek-Türk liseleri kurdu. 1993 yılında Silm Anonim Şirketi tarafından 11 lise daha açılmış ve buralarda toplam 1.065 öğrenci eğitim görmüştür. 20. yüzyılın 90'lı yılların başında kurulan Özbek-Türk liseleri, ülkemiz eğitim sisteminde, özellikle orta öğretim ve mesleki eğitimin geliştirilmesinde çağdaş personel yetiştirilmesinde etkili olmuştur. Özbekistan'daki yüksek öğretim kurumlarına sınav yöntemiyle öğrenci kabulünde ancak 1993 yılından bu yana Türkiye deneyiminden yararlanılmaktadır. Özbek-Türk liselerine malzeme ve teknik donanım sağlanması, öğrencilere Türkçe ve İngilizce dillerinin öğretilmesi, derslerin nitelikli yabancı pedagoglar tarafından verilmesi olumlu sonuçlar verdi. Ancak 2001 yılından sonraki yıllarda faaliyetlerinde görevlerinden sapmalar, öğrencilerin ideolojilerinin hukuka aykırı olarak dine saptırılmaları görülmektedir. Buna dayanarak 2008 yılına gelindiğinde Özbekistan'daki bu liseler ağının faaliyetleri sonlandırıldı. Özbekistan'la Türkiye arasında kültürel ve insani alanlarda karşılıklı işbirliğinin geliştirilmesinin bir başka örneği de, ülkemizde 1997 yılından bu yana düzenlenen geleneksel "Doğu Şarkıları" uluslararası festivaline Türk yaratıcı ekiplerinin ulusal şarkılarıyla sürekli katılımıdır. Özbekistan'dan sanat ve kültür temsilcilerinin katılımıyla gerçekleşen kültürel etkinlikler Türkiye'de bir gelenek haline geldi. 23 Ocak 1992'de Taşkent'te Türk Kültür Merkezi açıldı. İki ülke arasındaki kültürel ilişkilerde, Özbekistan Ulusal Uluslararası Kültür-Eğitim İlişkileri Derneği'nin girişimiyle iki ülkenin kültür ve sanat günlerinin düzenlenmesi, edebiyat ve sanat temsilcilerinin eserlerinin tanıtılması ve yıldönümlerinin düzenlenmesi, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş günü, Bağımsızlık Günü ve Nevruz bayramlarının yanı sıra kutlamalar da yapıldı. Örneğin Nisan 1995'te Özbek gençleri Türkiye'de düzenlenen 23 Nisan Dünya Çocuk Günü festivaline katıldı. Bu uluslararası festivalde Harezmi "Meros" çocuk halk grubunun katılımcıları milli şarkı ve şarkılar seslendirerek,

³⁰³ Prof. Dr., Engineering-Economics Institute, yuea63@gmail.com

³⁰⁴ Doktora Öğrencisi, Engineering-Economics Institute, yuea63@gmail.com

sanatsal gösterilerle Türk akranlarına Özbek milli değerlerimizi ve geleneklerimizi gösterdiler. 2013 yılında "Tantana" çocuk folklor topluluğu İzmir ve İstanbul'da düzenlenen uluslararası etkinliklere katıldı. Özbekistan Kültür Günleri Haziran 2016'da Ankara'da düzenlendi.

Anahtar Kelimeler: Özbekistan, Türkiye, işbirliği, Özbek-Türk liseleri, kültürel ve insani ilişkiler.

FROM THE HISTORY OF THE ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF COOPERATION BETWEEN THE REPUBLICS OF UZBEKISTAN AND TURKEY

Ergasheva Yulduz Alimovna

Head of the department in Karshi Engineering-Economics Institute,

Doctor of Historical Sciences, Professor

yuae63@gmail.com

Uzakov Bakhrom Negmatovich

Karshi Engineering-Economics Institute, PhD

Annotation: There always have been friendship, brotherhood and mutual respect between the peoples of Uzbekistan and Turkey. Both nations are also a Turkic speaker, their culture, religion and customs are very close to each other. Currently, 9 villages in Turkey are called Uzbek titles. The formation of the foundations between Uzbekistan and Turkey, the historical stages of cultural and humanitarian spheres developed differently during the years of independence. The legal framework for relations between the two countries was established in 1996 on an agreement on Eternal Friendship and Cooperation, Tourism, Economic, Scientific, Tourism, culture and other fields.

Cooperation in the field of education, science and health relations, various areas of culture has played a special role in the relations of Uzbekistan and Turkey. In the early years of this cooperation, one of the most important and current areas was the education sector. In 1992, the Ministry of Public Education of Uzbekistan and the Turkish company "Silm" resolved "Cooperation program in the field of education for 1992-2000". In Bukhara, Samarkand, Fergana, Khorezm regions and Tashkent Uzbek-Turkish lyceums were established in cooperation with the Republic of Uzbekistan and the Republic of Turkey

(SILM). Another 11 other lyceums were opened by the Anonymous Silm company in 1993, and a total of 1,065 students educated there.

The Uzbek-Turkic lyceums organized in the 90s of the twentieth century worked effectively in the education system of our country, particularly, in the training of modern specialists and in the development of high school and vocational education. Since 1999, the Turkish experience has been used for students in admission to higher education institutions in Uzbekistan. Providing with material and technical equipment, teaching students Turkish and English languages by leading qualified foreign teachers gave a positive result in Uzbek-Turkish lyceums. However, in the years since 2001, they illegally tried to distract students in religion. For this reason, in 2008, the existing of the network of these lyceums in Uzbekistan was eliminated. Another example of the development of cooperation in the cultural and humanitarian spheres between the Uzbek and Turkish people is that the creative teams of Turkish people are regularly involved with their national songs in the International Festival "Sharq Taronalari" which has been held since 1997. Turkey has a tradition to hold cultural events with the participation of representatives of Uzbek art and culture. A Turkish cultural center was opened in Tashkent on January 23, 1992. With the initiative of the National Association of Cultural and Enlightenment Relations between the two countries in the field of cultural spheres, they organized the day of literature and art of the two countries, promoted the creative works of the representatives of art and literature, as well as celebrated Independence Day of Turkey and Navruz holidays. In particular, in April 23, 1995, Uzbek youth also took part in the World Child Day festival. At this international festival, the participants of the Khorezm "Heritage" Children's Folklor team performed their national lapar and showed Uzbek national values and traditions. In 2013, the children folklore group "Tantana" took part in international events in Istanbul. Days of Uzbek Culture were held in Ankara in June 2016.

Keywords: Uzbekistan, Turkey, Cooperation, Uzbek-Turkish Lyceums, cultural and humanitarian communications.

ÖZBEKİSTAN CUMHURİYETİ İLE TÜRKİYE ARASINDA İŞBİRLİĞİNİN KURULUŞ VE GELİŞİM TARİHİNDEN

Ergaşeva Yulduz Alimovna

Karşı mühendislik ekonomisi Enstitüsü Bölüm müdürü, Tarih Doktoru,
Profesör,

Soyut: Özbekistan ve Türkiye halkları arasında eski çağlardan beri dostluk, kardeşlik ve karşılıklı saygı kurulmuştur. Her iki halk de Türk dilini konuşuyor ve kültürleri, dinleri ve gelenekleri birbirine çok yakın. Şu anda Türkiye'de 9 köy Özbek isimleriyle anılıyor. Özbekistan ile Türkiye arasında karşılıklı işbirliğinin temellerinin oluşması, kültürel ve insani alandaki ilişkilerin tarihsel aşamaları bağımsızlık yıllarında farklı şekillerde gelişmiştir. İki ülke arasındaki ilişkilerin hukuki dayanağı, Özbekistan ile Türkiye arasında 1996 yılında imzalanan "Ebedi dostluk ve işbirliği" anlaşmasının yanı sıra siyasi, ticari-ekonomik, bilimsel-teknik, turizm, kültürel alanlarda imzalanan 70'in üzerinde belgeydi ve diğer alanlar.

Özbekistanla Türkiye arasındaki ilişkilerde eğitim, bilim ve sağlık alanlarındaki işbirliği ile kültürün çeşitli alanlarındaki işbirliği özel bir önem kazandı. Bu işbirliğinin ilk yıllarında en önemli ve acil alanlardan biri eğitim alanıydı. 1992 yılında Özbekistan Milli Eğitim Bakanlığı ve Türk şirketi "Silm" "1992-2000 Eğitim İşbirliği Programını" kabul etti. Özbekistan Cumhuriyeti Halk Eğitim Bakanlığı, Türkiye Cumhuriyeti ("SILM" firması) ile birlikte Karakalpakstan Cumhuriyeti, Buhara, Semerkant, Namangan, Fergana, Harezm bölgeleri ve Taşkent şehrinde Özbek-Türk liseleri kurdu. 1993 yılında Silm Anonim Şirketi tarafından 11 lise daha açılmış ve buralarda toplam 1.065 öğrenci eğitim görmüştür.

20. yüzyılın 90'lı yılların başında kurulan Özbek-Türk liseleri, ülkemiz eğitim sisteminde, özellikle orta öğretim ve mesleki eğitimin geliştirilmesinde çağdaş personel yetiştirilmesinde etkili olmuştur. Özbekistan'daki yüksek öğretim kurumlarına sınav yöntemiyle öğrenci kabulünde ancak 1993 yılından bu yana Türkiye deneyiminden yararlanılmaktadır. Özbek-Türk liselerine malzeme ve teknik donanım sağlanması, öğrencilere Türkçe ve İngilizce dillerinin öğretilmesi, derslerin nitelikli yabancı pedagoglar tarafından verilmesi olumlu sonuçlar verdi. Ancak 2001 yılından sonraki yıllarda faaliyetlerinde görevlerinden sapmalar, öğrencilerin ideolojilerinin hukuka aykırı olarak dine saptırılmaları görülmektedir. Buna dayanarak 2008 yılına gelindiğinde Özbekistan'daki bu liseler ağının faaliyetleri sonlandırıldı.

Özbekistanla Türkiye arasında kültürel ve insani alanlarda karşılıklı işbirliğinin geliştirilmesinin bir başka örneği de, ülkemizde 1997 yılından bu yana düzenlenen geleneksel "Doğu Şarkıları" uluslararası festivaline Türk yaratıcı ekiplerinin ulusal şarkılarıyla sürekli katılımıdır. Özbekistan'dan sanat

ve kültür temsilcilerinin katılımıyla gerçekleşen kültürel etkinlikler Türkiye'de bir gelenek haline geldi. 23 Ocak 1992'de Taşkent'te Türk Kültür Merkezi açıldı. İki ülke arasındaki kültürel ilişkilerde, Özbekistan Ulusal Uluslararası Kültür-Eğitim İlişkileri Derneği'nin girişimiyle iki ülkenin kültür ve sanat günlerinin düzenlenmesi, edebiyat ve sanat temsilcilerinin eserlerinin tanıtılması ve yıldönümlerinin düzenlenmesi, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş günü, Bağımsızlık Günü ve Nevruz bayramlarının yanı sıra kutlamalar da yapıldı. Örneğin Nisan 1995'te Özbek gençleri Türkiye'de düzenlenen 23 Nisan Dünya Çocuk Günü festivaline katıldı. Bu uluslararası festivalde Harezmi "Meros" çocuk halk grubunun katılımcıları milli şarkı ve şarkılar seslendirerek, sanatsal gösterilerle Türk akranlarına Özbek milli değerlerimizi ve geleneklerimizi gösterdiler. 2013 yılında "Tantana" çocuk folklor topluluğu İzmir ve İstanbul'da düzenlenen uluslararası etkinliklere katıldı. Özbekistan Kültür Günleri Haziran 2016'da Ankara'da düzenlendi.

Anahtar kelimeler: Özbekistan, Türkiye, işbirliği, Özbek-Türk liseleri, kültürel ve insani ilişkiler.

As a result of the changes in the world in the 90s of the XX century, newly formed countries which has 60 million inhabitants in the Central Asian region of 6 million square kilometers gained state independence. The achievement of independence of Uzbekistan in the complex historical process required the formation and development of independent foreign policy foundations and the establishment and development of cooperation in various fields with the developed countries of the world in international relations. Since the first days of independence, our country has been pursuing a comprehensive and consistent foreign policy. At its core, centuries-old history, culture, traditions and values, noble aspirations and interests of our people are embodied.

It should be noted that the Republic of Turkey is a unique country with a special importance in the foreign policy of Uzbekistan. Friendship, brotherhood and mutual respect have been established between the peoples of Uzbekistan and Turkey since ancient times. Both peoples speak the Turkic language, and their culture, religion and customs are very close to each other. By the way, at the moment, 9 villages in Turkey are called by Uzbek names. Historically, there is a lot of information about the fact that a number of encyclopedic scholars who flourished in Central Asia - Jalaluddin Rumi, the famous mathematician Ali Kushchi, and historian Abdul Karim Bukhari lived and created a number of

works in their time on Turkish soil.

Turkey is one of the partner countries of Uzbekistan, which has a special importance not only in the foreign policy, but also in the economic, cultural and tourism spheres. Formation of the foundations of mutual cooperation between the two countries, a strong foundation stone for the character of the system of relations in the spirit of brotherhood and the priority of mutual economic interests was laid in the early period when Uzbekistan gained state independence. Turkey became the first country among the 200 member countries of the UN to recognize the independence of the Republic of Uzbekistan and to start the process of its recognition as a new country on the world political map. More than 200 documents on cooperation in the political, trade-economic, scientific-technical, cultural-humanitarian spheres, were signed during the high-level official meetings of the heads of states in the course of the formation of the cooperation relations of the two countries, it also became important in the expansion of mutually beneficial relations between the two countries.

Cooperation between Uzbekistan and Turkey developed in different ways during the years of independence. In the relations between the two countries, strong importance was also attached to measures to fight against a wide range of cross-border threats in Central Asia - terrorism, religious extremism, organized crime and drug trafficking. The similarity of foreign policy approaches of Uzbekistan and Turkey served as an important basis for establishing and developing beneficial cooperation between the countries.

Interstate official meetings, state visits and high-level political dialogues of the Presidents of Uzbekistan and Turkey began in December 1991 with the official visit of the First President of the Republic of Uzbekistan I. Karimov to Turkey. On April 28, 1992, the Turkish embassy was opened in Tashkent.[1] The head of Uzbekistan paid an official visit to Turkey on June 29-July 1, 1992, June 1994 and November 1997. In turn, Prime Minister of Turkey T. Chiller paid an official visit to Uzbekistan in July 1995, President S. Demirel paid an official visit to Uzbekistan on May 7, 1996 and March 15, 1999. [2]

The legal basis of the relations between the two countries is the "Eternal friendship and cooperation" agreement signed between Uzbekistan and Turkey in 1996 and political, trade-economic, scientific-technical, fight against terrorism and illegal drug trade, healthcare, transport, tourism. , more than 70 documents were signed in culture and other fields. [3]

Relations between Uzbekistan and Turkey were at their lowest point during 2000-2014. Although trade, transit and other economic relations were stable,

diplomatic relations and political consultations were almost frozen. There were objective and subjective reasons for this.

Initially, economic cooperation was recognized as an important direction in Uzbekistan-Turkey relations. The states carried out trade, mediation, joint establishment of banks and loans, establishment of joint ventures, technological re-equipment of them. In particular, the main attention was paid to the production and export of light industry, in particular, textiles, clothing, and food products. Uzbekistan-Turkey joint enterprises have been operating in almost every region of the republic. One of the first joint enterprises established between the two countries was Internaf. This joint venture was established in cooperation with the Turkish company "Internaf", and Japanese technical equipment was brought to it and installed. Also, in 1992, the Khorazm-Nurton joint venture started working in Urganch in cooperation with Turkey [4].

The number of Uzbekistan-Turkey joint ventures was 34 in 1993, and in 1995 their number reached 129. The Union of Businessmen of Uzbekistan and Turkey (UTID) started its activity in August 1995. It had 3,500 members from 75 Uzbek and Turkish enterprises and firms. In 1998, the number of member firms and enterprises of the association reached 90. [5]

A number of textile enterprises were established in cooperation between Uzbekistan and Turkey. 1993 "Kateks" JSC in Karakalpakstan and "Kashteks" textile complex in Karshi, 1995 "Ankonteks" in Andijan, 1996 "Turon Tekstil", Uzbek-Turkish joint venture "Chinaz textile LTD", 1999 "Kosonsoy - Tekmen", 2002 "Oksaroy textile LTD" in Shahrisabz, 2004 "Lola Model" in Gulistan, 2006 Tashkent "BF Tekstyle Prodakshin", 2007 "Sedat Triko Tashkent" enterprise, 2008 "Ana textil" in Yangiyol and "COTTONTEX" Uzbek-Turkish joint venture in Khorazm enterprises operated. Today, such enterprises as "Aylin textile" in the city of Ko'kan, "To'yona" in the city of Margilon, and "Fayz akro tex" in the Rishton district are operating effectively.

By 1999, 244 enterprises were operating in the Republic of Uzbekistan with the participation of Turkish investors, 53 of which were established with 100% Turkish investment. During this period, Turkey became one of the five largest foreign trade partners of Uzbekistan. In 2013, trade between the countries amounted to 1 billion 347 million US dollars, which is 10.5 percent more than in 2012. By 2017, 485 enterprises with Turkish investment were operating in Uzbekistan. [6].

Friendly relations, regular meetings and sincere dialogues between the leaders of the two countries - Shavkat Mirziyoyev and Recep Tayyip Erdoğan -

should be recognized as an important factor that gives the main impetus to the development of mutual cooperation. The fact that the President of Turkey has visited our country twice since 2016, the head of our state has visited Turkey three times during this historically short period, and the meaningful results of these meetings can be a vivid example of this.

In recent years, the political will and determination of the leaders of Uzbekistan and Turkey, as well as the bonds of mutual trust and friendship established between them, made it possible to open a completely new page in the history of mutual relations. As a result, they reached important agreements in order to fully realize the prospects of relations, and practical actions on these agreements began. In particular, a new dialogue format was established in the system of relations between the two countries - a high-level Uzbekistan-Turkey strategic cooperation council. The first meeting of this council was held in Ankara on February 19, 2020 under the co-chairmanship of the two heads of state. [7]

Turkey, as one of the major economically developed countries of the world, has achieved high results in the fields of tourism, textile, automobile industry, construction, and food industry, which are considered important for Uzbekistan. In particular, Turkey's textile and jewelry industry is among the top five in the world. 44 of the Turkish construction companies are among the top 250 construction companies in the world. According to this indicator, Turkey ranks second after China.

Turkey is one of the important and major trade partners of Uzbekistan. By the end of 2016, the trade turnover between Uzbekistan and Turkey amounted to 1.2 billion dollars. In 2017, 441 joint ventures with the participation of Turkish capital, including 94 joint ventures based on 100% Turkish capital, operated in Uzbekistan. By 2018, 479 companies, including 199 joint ventures, were operating in Uzbekistan on the basis of Turkish funds. In 2016 alone, more than 20 enterprises were established in Uzbekistan with Turkish investment. 53 Turkish companies were accredited by the Ministry of Foreign Economic Relations, Investment and Trade of the Republic of Uzbekistan.[8] The effective operation of the Uzbekistan-Turkey trade house established in Istanbul allows to further increase the volume of bilateral trade.

The activation of political dialogues has a direct impact on the expansion of the economic structure of the relations between the two countries. This situation is clearly visible in the growth dynamics of bilateral trade. In particular, by the end of 2020, the volume of product exchange between Uzbekistan and Turkey

doubled compared to 2016 and exceeded 2 billion US dollars. In the near-term plan, these indicators are set to increase to 5 billion US dollars. Currently, Turkey is the fourth trading partner of Uzbekistan. In addition, in recent years, the number of enterprises operating in Uzbekistan with the participation of Turkish investors has exceeded 1,500.[7] As a result, the number of enterprises with the participation of Turkish capital in our country is 12% of the total number of enterprises with the participation of foreign capital.

The development of economic relations is also visible in the field of tourism, which is considered strategic for the two countries. If Turkey is among the world's leading countries in this area, then Uzbekistan is rightfully considered a market of tourism services with great potential and rapidly developing. At this point, it should be noted that more than 40 million tourists visit Turkey annually, and the country's annual income in this field exceeds 30 billion US dollars. A Memorandum of Understanding in the field of tourism was signed between the two countries. At the same time, the advisor of the chairman of the newly established State Tourism Development Committee was also invited from Turkey. Visa-free visits of Turkish citizens to Uzbekistan have been established since February 10, 2018, Turkey has been applying a visa-free regime for citizens of Uzbekistan since 2007, the two countries are creating a foundation for developing cooperation in the fields of tourism and economy, as well as strengthening cultural and humanitarian relations between the two peoples.

Cooperation between Uzbekistan and Turkey in the field of tourism is bearing fruit in practice. That is, attracting 200 million dollars of loan funds for building a 130-bed hotel complex in Samarkand under the financial support of the Turkish "APEAS Engineering & Construction" company or model houses from the Turkish "Ziraat" bank is of great importance in the cooperation of the two countries. Also, starting from October 2017, the national airline company "Uzbekistan Airlines" launched regular flights on the route "Samarkand - Istanbul - Samarkand" for the first time, which is another practical example of the friendship between the peoples of the two countries. The number of tourists coming to our country from Turkey has increased several times in a short period of time. Before the signing of the decision on the visa-free regime in Uzbekistan, about 40,000 Turks came to Uzbekistan in 2016, and about 50,000 in 2017. The two-year growth rate was more than 22 percent. [9] According to the data of the first three months of 2018, the number of tourists coming to our country from Turkey rose to the first place. For example, in March 2017, the

number of Turkish tourists who came to Uzbekistan was around 2,000, and in 2018, this number reached 6,000. [10] Currently, most of the tourists from Muslim countries visiting our country are Turkish citizens. In particular, according to the end of 2019-2020, the total number of Turkish tourists who came to our country approached 85 thousand people. [7]

Cooperation in the fields of education, science and health care, and cooperation in various areas of culture gained special importance in the relations between Uzbekistan and Turkey. In the early years of the cooperation between the two countries, one of the most important and urgent areas was the field of education. In 1992, the Ministry of Public Education of Uzbekistan and the Turkish company "Silm" adopted the "Education Cooperation Program for 1992-2000". The Ministry of Public Education of the Republic of Uzbekistan together with the Republic of Turkey ("SILM" firm) established Uzbek-Turkish lyceums in the Republic of Karakalpakstan, Bukhara, Samarkand, Namangan, Fergana, Khorezm regions and Tashkent. 11 more lyceums were opened by Silm Anonim Shirkati in 1993, and a total of 1,065 students received education in them. [11]

This cooperation can also be seen in the higher education system. For example, 66 Uzbek students who studied at 9 universities of the Republic of Turkey in 1994-1995 academic year returned to Uzbekistan after successfully completing their studies. Data analysis shows that the Uzbek-Turkish lyceums established in the early 90s of the 20th century were effective in training modern personnel in the education system of our country, especially in the development of secondary school and vocational education. Only since 1993, the experience of Turkey has been used in the admission of students to higher educational institutions in Uzbekistan using the test method. Also, provision of Uzbek-Turkish lyceums with material and technical equipment, teaching Turkish and English languages to students, giving them lessons by highly qualified foreign pedagogues gave positive results. However, in the years after 2001, in their activities, deviations from their duties, illegal diversion of students' ideology in the direction of religion are noticeable. Based on this, by 2008, the activity of this network of lyceums in Uzbekistan was terminated.[12]

It is also worth mentioning that relations of mutual cooperation between Uzbekistan and Turkey are developing in the cultural and humanitarian spheres. For example, Turkish creative teams have been constantly participating in the traditional "Eastern Songs" international festival held in our country since 1997 with their national songs. Cultural events with the participation of

representatives of art and culture from Uzbekistan have become a tradition in Turkey. On January 23, 1992, the Turkish cultural center was opened in Tashkent.[13] In the cultural relations between the two countries, at the initiative of the National Association of International Cultural and Educational Relations of Uzbekistan, the organization of culture and art days of the two countries, the promotion of the works of literary and artistic representatives and holding their anniversaries, as well as the establishment of the Republic of Turkey, the Independence Day and Nowruz holidays. celebrations were held. For example, in April 1995, Uzbek youth participated in the April 23 - World Children's Day festival held in Turkey. At this international festival, the participants of the "Meros" children's folk group from Khorezm performed national songs and songs, and showed their Turkish peers about our Uzbek national values and traditions through artistic performances. In 2013, "Tantana" children's folklore ensemble participated in international events held in Izmir and Istanbul. Days of Culture of Uzbekistan were held in Ankara in June 2016.

The Turkish Cooperation and Coordination Agency was established in 1992, and has been implementing its successful projects in various parts of the world. Among the projects, the directions of education, health, and tourism take priority. In particular, technical assistance grant projects with a total value of more than 41 million US dollars were implemented by TIKA in Uzbekistan.

Health care is one of the priority areas of cooperation in the cultural and humanitarian direction, and the cooperation of the Republic of Uzbekistan with Turkey in the field of medicine was launched in accordance with the intergovernmental agreement and protocol signed on December 19, 1991. The Turkish pharmaceutical company "Edzajiboshi" opened its office in Tashkent in 1993 and this year brought 70 types of drugs worth 10 million US dollars.

This company, in cooperation with the team of "Samarkandfarmatsevtika", established a packaging plant for drugs imported from Turkey. Health care is one of the priority areas of cooperation in the cultural and humanitarian direction, and the cooperation of the Republic of Uzbekistan with Turkey in the field of medicine was launched in accordance with the intergovernmental agreement and protocol signed on December 19, 1991. The Turkish pharmaceutical company "Edzajiboshi" opened its office in Tashkent in 1993 and delivered 70 types of drugs worth 10 million US dollars that year. This company, in cooperation with the team of "Samarkandfarmatsevtika", established a packaging plant for drugs imported from Turkey.

In the development of research in the field of medicine, effective relations

have been established between Uzbek-Turkish doctors. In particular, since 2002, it has become a tradition for Uzbek doctors to exchange experience in the most modern medical centers of Turkey. Also, in 2014, together with the Turkish Cooperation and Coordination Agency, the operation of the bone marrow transplant center was established under the Research Institute of Hematology and Blood Transfusion in our country. This center is the only one in Central Asia, where Uzbek-Turkish doctors exchange experience. In 2015, the Simulation Training Center started its activity under the Republican Specialized Scientific Center of Gynecology and Obstetrics. During 2009-2017, Turkish specialists performed surgical operations on 760 child patients in Uzbekistan. [14]

In 2019, Uzbekistan's accession to the Cooperation Council of Turkic-Speaking Countries as a full member was highly appreciated by all participating countries and welcomed in a positive mood. In turn, this event not only strengthened the spirit of brotherhood in the Turkic world, but also led to the emergence of a new format of regular cooperation between the two countries. The President of Uzbekistan Shavkat Mirziyoyev participated in the VIII Summit of the Cooperation Council of Turkic-Speaking Countries in Turkey on November 12-13, 2021, taking into account that the topic "Green technologies and "smart" cities in the digital age" was chosen for this summit of the Council, the President shared experience in creating "smart" cities and put forward the initiative to establish a permanent platform for experts and IT specialists in order to transfer innovations, and as a first step in this regard, it was proposed to hold an expert conference in 2022.

In short, the cooperation between Uzbekistan and Turkey has been manifested in various forms over the past years, and the relations were carried out in accordance with mutual agreements. To date, this cooperation has reached a new level, and the multifaceted relations between Uzbekistan and Turkey in the political, trade-economic, investments, digital technologies, transport and communications, tourism, logistics, education, cultural-humanitarian and other fields have expanded in all directions. and serves to further develop the economic potential of our country and increase the volume of foreign trade exports.

References and sources

1. Otkrytie posolstva Turetskoy Respubliki//Pravda Vostoka. April 30, 1992g.

2. UzMA, fund M-7, list 1, case 331. Sheet 36.
3. Uzbekistan-Turkey: Otkryvayutsya novye horizonty sotrudnichestva// Narodnoe slovo. May 11, 1996.
4. UzMA, fund M-37, list 1, 1890, sheet 86
5. UzMA, fund M-37, list 1, case 3821, sheets 8-9.
6. <http://vatandosh.uz/2014/07/erdogan-9/> Jul 11, 2014
7. <http://uzdaily.com/uz/post/6937>
8. Uzbekistan-Turkey: a new stage of cooperation//People's word. October 26, 2017.
9. Fayziev.O. Akhmet Bashar Shen: Shavkat Mirziyoyev's initiatives deserve recognition on a global scale" // People's word. April 26, 2018.
10. <http://uza.uz/posts/57354>
11. UzMA, Fund M-2, List 1, Case 77, Sheet 24.
12. <https://kun.uz/news/2018/07/14/turkia-elcisi-uzbekiston-turk-licejlaringin-asl-maksadini-uz-vaktida->
13. Meeting for the welfare of brotherly nations//People's word, April 28, 2018.
14. OMA, fund M-7, list 2, case 34, page 124.

HISTORY OF FEW NATIONS IN UZBEKISTAN**SEVARA NİZAMİTDİNOVNA YUSUPOVA³⁰⁵****ÖZET**

In this article, the process of globalization taking place in the world, issues related to national diversity, small number of nationalities, diasporas in the socio-spiritual life of the countries of the world are expressed. By the present time, the widespread development of migration processes on a global scale also reveals problems related to national minority groups, which are few in number in different countries. These problems are manifested in different regions of the world to one degree or another, and are the cause of certain confessional, ethnic, racial, territorial and other types of contradictions, conflicts and conflicts. In this regard, political issues such as the fact that the activities of the UN High Commissioner for Minorities (UNHCR) at the international level have been focusing on identifying and preventing the above-mentioned conflicts and solving problems have been reflected with the help of facts and examples. Since the first years of Uzbekistan's independence, ensuring inter-ethnic harmony and tolerance in society has been defined as one of the priorities of state policy. In this article, comprehensive reforms have been implemented to further develop inter-ethnic relations, preserve and develop the language, culture, traditions of representatives of different nationalities, and create social and economic conditions.

Anahtar Kelimeler: Uzbekistan, minority, nation, harmony, tolerance

**INTEGRATIVE TECHNOLOGY OF TEACHING THE SCIENCE OF "THE
STATE AND THE FUNDAMENTALS OF LAW" IN THE
INFORMATIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT****Sevara Nizamitdinovna YUSUPOVA**

Andijan State Pedagogical Institute

Head of the Department of Social Sciences, Associate Professor

Phone. +99891-618-18-42

E-mail: yusupovasevaraa1818@gmail.com

Bekhruz Buri BAKHRONOV

Independent student of Andijan State Pedagogical Institute

+998 93 475 07 02

³⁰⁵ Doç. Dr., Andijan State Pedagogical Institute, yusupovasevaraa1818@gmail.com

E mail: bahronovbehruzboriyevich108@gmail.com

Innotation

Today, as in all areas of our country, the educational system is experiencing unique innovations. In particular, technologicalization of the educational system, improvement of educational efficiency, and application of new pedagogical technologies that have entered our social life to educational processes remain one of our main tasks.

Because quick adoption of new pedagogical and information technologies, analyzing them, summarizing them theoretically, drawing conclusions and delivering them to students is one of the most urgent problems. This article deals with the integrative technology of teaching "Fundamentals of State and Law" in the Information Education environment.

Enter

The large-scale reforms carried out in our country during the years of independence became an important foundation for strengthening national statehood and sovereignty, security and law and order, the rule of law in society, human rights and freedoms, an environment of interethnic harmony and religious tolerance, a decent life for our people, and education at the level of world standards. created the necessary conditions for obtaining and acquiring a profession, realizing the entrepreneurial potential of our citizens.

Laws of the Republic of Uzbekistan on "Education" and "National Program of Personnel Training", "Strategy of Actions for Further Development of the Republic of Uzbekistan" for 2017-2021, "System of Training Pedagogical Personnel, Retraining Public Education Workers and Improving Their Qualifications" of the President of the Republic of Uzbekistan According to the Decision on further improvement measures, it is necessary to ensure the continuity and consistency of educational stages, to create a modern methodology of education, as well as to further improve the content of retraining of pedagogues and improving their qualifications based on them.

In the process of obtaining legal education, students should be able to know the laws, use them, apply them in life, learn their rights and freedoms, and learn the obligation to comply with the law. In the implementation of this goal, the first place should be occupied by legal education and the person providing education. The listener should be able to use the information given in legal education in his daily life and practice.

It is necessary to direct the students to acquire legal knowledge, skills and qualifications and find a strong place in various spheres of social life in the future by conducting various activities based on the continuous legal education and training program. State and legal foundations (constitutional law foundations, jurisprudence) lesson and modern requirements based on competence approach, didactic, psychological and methodical requirements are studied.

Didactic materials on the use of cooperative learning technologies will be prepared in the lessons of the principles of group formation, the essence of the technology of organizing cooperative teaching activities in groups, teacher preparation, State and legal foundations (fundamentals of constitutional law, jurisprudence).

It is necessary to develop cases related to the essence of case technology, types of cases, procedural system of case development, analysis of the text of the case, assessment of the case, implementation of the case in educational practice, the science of state and legal foundations (fundamentals of constitutional law, jurisprudence). Because the use of Case technologies is very important today.

It is intended to provide students with information about today's legislative innovations, the stages of law adoption and the creation of laws.

Mobile training should be held in the Legislative Chamber of the Oliy Majlis, the National Center for Human Rights, and historical museums in Tashkent. This training is organized on the basis of the exhibits of the museum in Tashkent (Independence period department of the State Museum of the History of Uzbekistan, Islam Karimov Museum).

In this process, it is envisaged to involve the museum administration, senior scientific staff, listen to their lectures, and provide theoretical and methodical assistance to teachers in teaching the subject by organizing roundtable discussions.

Key words: national statehood, entrepreneurial potential of our citizens, educational stages, legal knowledge, modern requirements, didactic, psychological and methodical requirements.

References

1. Jumaev R. State and society: Towards democratization. — T.: Sharq, 1998.
2. Musurmonova O. Spiritual values and youth education. — T.: Teacher, 1996.
3. Social-pedagogical analysis of methodology and technology. — M.: 2003.

4. Sotsialnaya pedagogika /Pod ed. M. A. Galaguzovoy. — M., 2003.
5. Ovcharova E. V. Spravochnaya kniga sotsialnogo pedagoga. — M.: 2003
6. Pedagogy / Pod ed. P. I. Pidkasistogo. — M.: 1995.
7. <https://library.ziyonet.uz/ru/book/1382>

AÇIKLAMA GELENEĞİ: SÖZLÜ ŞİİR YARIŞMALARININ TÜR ÖZELLİKLERİ

ТЛЕУБЕРДИНА ГУЛДЕН ТОКАТОВНА³⁰⁶, БАТЫРГАЛІЕВА ГУЛІМ ТОКАТОВНА³⁰⁷

ÖZET

Bu çalışma, Türkçe konuşulan kültür ve milletlere özgü bir doğaçlama sözlü şiir yarışması olan aitys türünün doğasında var olan ortak kültürel miras niteliklerini incelemektedir. Metin analizi, karşılaştırmalı analiz ve tarihsel araştırma yöntemlerini kullanan bu araştırma, sözlü şiir yarışmalarının geniş folklorik türlerini ve bunların tarihsel kökenlerini aydınlatıyor. Bulgular, dilsel metinsel yapılarını ve kimliklerini tasvir ederek, kültürlere özgü türlerin çeşitli dizisinin altını çiziyor. Üstelik bu araştırma, tarihi hatıralar, atalardan kalma manevi mesajlar ve ulusal kimlik için bir depo görevi gören ulusal sözlü sanat mirasını yaymak ve korumak için edebiyat çalışmaları yürütmenin zorunluluğunun altını çiziyor. UNESCO tarafından 2015 yılında somut olmayan kültürel miras olarak tanınan aitys türünün evrimi, özellikle Kazakistan ve komşu Orta Asya ülkeleri bağlamında bölgenin tarihi gidişatı ve toplumsal gelişimiyle karmaşık bir şekilde iç içe geçmiş durumda. Spontane bir sözlü söylem olarak işlev gören aitys, metinlerinde çeşitli toplumsal yönleri tasvir ederek toplulukların sosyal dokusunu yansıtır. Bu metinsel kompozisyonlar, etnik grupların ulusal sevinçlerini, üzüntülerini, sosyal duruşlarını, geleneklerini, özelemlerini, toplumsal meselelerini ve tarihi olaylarını ifade etmek için kanal görevi görür. Dolayısıyla sanat sanatı, ulusal hayata sosyal önem, bilgilendirici derinlik ve kültürel farklılık katan zengin bir kültürel mirası bünyesinde barındırır. Aity türlerinin sınıflandırılması, şiir alanındaki amaçlanan hedefleri, üslup formülasyonu, kafiye şemaları ve dilsel özellikleri dikkate alınarak yapılır. Bir halk geleneği olarak takvim lirik şiiri önemli bir rol oynar. Bir halk geleneği olarak takvim lirik şiiri etnik kültürlerde önemli bir rol oynar. Kültür araştırmacılarının, antropologların ve sosyologların pek çok soruya yanıt bulduğu bir alandır. Genel olarak sözlü halk geleneği ve buradaki takvim lirik şiiri içerik, tarih ve çeşitlilik bakımından zengindir. Bu bildiride sözlü takvim lirik şiirinin önemi ve etnik kültürün tanınması ve anlaşılması açısından önemi ortaya konulmaya çalışılacaktır. Makalede eski geleneğin daha sonraki dini bayramlarla olan bağlantısının yanı sıra bunların etnik tarih ve kültürle olan bağlantısı da ortaya çıkarılacaktır. Ritüel şarkılar sözlü şiirin en yaygın şarkılarından. Bunları farklı kültürlerde buluyoruz ve sözlü edebiyatın en eski türü olarak kabul ediliyorlar. Ritüel şarkılar mevsimsel değişimlere eşlik eder ve kış, ilkbahar ve yaz şarkıları olarak sınıflandırılabilir. Örnek olarak, güneşin güney gündönümü noktasından dönüşünü kutlamak için Aralık sonu ve Ocak başına doğru kış şarkıları (takvim şarkıları, Yeni Yıl şarkıları) söylenirdi. Bu arkaik şarkıların büyüleyici üslubu ve içeriği, kadim bir kültürün ilkel kavram, inanç ve duygular biçiminde yansımada yatmaktadır. Bu makale, sözlü takvim lirik şiirinin Arnavut kültüründeki önemini yanı sıra onun modern zamanlara olan ilgisini, anlamını ve korunmasını da aynı şekilde sunacaktır.

Anahtar Kelimeler: kültürler, miras, sözlü sanat, şiir, Türkçe konuşulan ülkeler

³⁰⁶ Doç. Dr., Кокшетауский Университет Имени Шокана Уалиханова, Guldentleuberdina@inbox.ru

³⁰⁷ Doç. Dr., Кокшетауский Университет Имени Шокана Уалиханова, Guldentleuberdina@inbox.ru

UNVEILING TRADITION: THE GENRE CHARACTERISTICS AITYS ART

*Tleuberdina Gulden Tokatovna*³⁰⁸, *Rahimov Berik Serikpaiuly*³⁰⁹, *Batyrgaliyeva Gulim Tokatovna*¹

ABSTRACT

This study investigates the common cultural heritage attributes inherent in the aitys genre, an improvisational oral poetry contest distinctive to Turkish-speaking cultures and nations. Employing textual analysis, comparative analysis, and historical research methods, this research elucidates the extensive folkloristic genres of oral poetry contests and their historical origins. The findings underscore the diverse array of aitys-specific genres, delineating their linguistic textual structures and identities. Moreover, this inquiry underscores the imperative of conducting literature studies to disseminate and safeguard the national heritage of oral art, which serves as a repository for historical recollections, ancestral spiritual messages, and national identity. Recognized as intangible cultural heritage by UNESCO in 2015, the evolution of the aitys genre is intricately intertwined with the historical trajectory and societal development of the region, particularly within the context of Kazakhstan and neighboring Central Asian countries. Functioning as a spontaneous verbal discourse, aitys mirrors the social fabric of communities, portraying various societal facets within its texts. These textual compositions serve as conduits for expressing national jubilation, sorrow, social stances, traditions, aspirations, societal issues, and historical events of ethnic groups. Thus, the art of aitys embodies a rich cultural legacy that imbues national life with social significance, informative depth, and cultural distinctiveness. The categorization of aitys genres is predicated upon considerations of their intended objectives, stylistic formulation, rhyme schemes, and linguistic characteristics within the realm of poetry.

Keywords: aitys, heritage, oral art, poetry, Turkish speaking countries.

Aitys art is one kind of the literature, discussed and studied by many researchers which influenced establishment and development of traditional literature. It is evidenced by works of European travellers and researchers in their diaries and handwritings, more than that expressed in the works of Sh. Ualikhanov, A. Kunanbayev, I. Altynsaryn, Saken Seifullin, A. Baityrsynov, Kh. Dosmuhameduly, M. Auezov, S. Mukanov, E. Ismailov, M. Gabdullin, G. Musirepov, Kh. Zhumagaliev, A. Konyratbayev, A. Margulan, B. Adambayev, M. Duyisenov.

³⁰⁸ The Candidate of Philology studies, associated professor of Kokshetau State University named after Sh. Ualikhanov, The Republic of Kazakhstan
chiefsecretary@shokan.edu.kz
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0574-643X>

³⁰⁹ The doctor of Philological Studies, Professor of Qaragandy State University named after E. Buketov, The Republic of Kazakhstan
Rahimov_b@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5022-0421>

While R.Berdibayev, A.Derbisalin, N.Torekulov discussed the value of aitys art in literature studies, researcher M. Zharmuhamedov discussed origin and history of establishment of aitys art in his scientific works. Researchers put forward the idea that aitys is not only belonged to Kazakh culture, it is also can be found in closely related cultures of Kyrgyz, Karakalpak peoples and altai settlements. In these cultures aitys is recognized and known as “mushaira”. More than that, studies and writings prove that Indian, Irani and arab cultures also have similar traditional aitys art (spontaneous oral poetry contest) in their culture known as “mugalkat”. The art that attracts attention is Kazakh traditional aitys art – spontaneous oral poetry contest. Its uniqueness is expressed by its instance feature, aitys poets compete in oral spontaneous wordy battle. According to Sh. Ualikhanov: “ The tendency to spontaneous art, especially to poetry, oral literature, can be found in all nomadic cultures. It (tendency) is common to Mongol-Turkish cultures as well. The reason for this can be various, may be their free nomadic life style or the feeling of close aptness to the beautiful nature, clear sky and endless steppes, who knows, nomads are always fully close with their spirit and mind to poetry and sensibility” [1]. Additionally, Sh.Ualikhanov also stated that “Kazakhs are in front of all spontaneous oral art poets”[2]. This idea was also supported by numerous researchers studying Kazakh folklore. According to Radlov V.V: “Kazakh people speak spontaneous without any interruption, articulate clearly with especial pattern and intonation. They (Kazakh people) express their thoughts precisely and clear adding some expressivity to their language. Even, in their oral speech the synchrony is expressed within articulated sentences and rhyming, that is likely sounds as poetry” [3]. This idea is also supported by other researchers A.Divaev, A. Zataevich, A.Yianychevich. The point that aitys evolved in ancient times has two basic opinions. Firstly, its existence is proved by its appearance in historical poetics, epic poetry, oral literature, poetic works devoted to heroes, love and historical epics. Secondly, researchers specialized in ancient literature studies, like G.Aidarov, A. Margulan and M. Zholdasbekov depicted the evidence of aitys in ancient times in works of M. Kashgari “Dīwān Lughāt al-Turk” titled as “The aitys (oral poetry contest) of summer and winter”; in the work of Z.Balasagun “Qutty bilik” reflected fight for the truth; in the work of Khodja Ahmed Yassauī “Diwani hikmet” titled “Aitys contest of Zhumak and Tozak (Oral poetry contest of heaven and hell)”. These works can be the evidence of aitys existence since early times and discussed by M. Zharmuhamedov [4]. Thus, we can conclude that the origin of aitys art lies long before now.

Those who would like to delve into the origins of history, culture, art and songs, national behavior, national identity, can find the answer in spontaneous oral literature. The relatedness is explained by depicted spiritual legacy in the spontaneous oral literature works that appeared long before XX century. One of the brilliant example of spontaneous art feature can be interviews of the first president of Kazakhstan that truly expresses quick memory capabilities, ability to remember all numbers of economic indicators from memory. Thus, Kazakh people are characterized by this ability. This feature is shared by many Kazakh great poets and writers. The essential features of memory are mind and attention, and they can be found in art too.

Kazakh aitys art – is a reflection of fairness and unfairness, a triumph of truth, fairly identified as a pinnacle of spontaneous art. Art was reformed,refreshed within a decade and a century. Alash founders, such as Ahmet, Khalel, Muhtar, and Sabit, because of this factor

aitys categorized in two large groups: “Aitys related to traditions” and “Poets’ aitys contest” [5].

M.Auezov attempted to analyze the features and proposed two categorizations for spontaneous aitys poetry art as “ture” and “sure”. Kazakh scholars could masterly group aitys poetry identifying their specific features. For example, “Ture tartys” is subdivided into kayimdasy aitys and kara olen aitys. Kayimdasy aitys is defined as a form of spontaneous answer and reply back in short texts, while kara olen is defined as a form of aitys that does not require thorough wordy context, mainly incorporates rhyming of ordinary, common words into a song or motif. “Zhar-zhar”, “badik”, “Earth aitys”, “Mountain aitys” refers to kayimdasy aitys genre. If we refer to initial forms of Zhar-zhar and Badik poetics we can observe identical rhyming features in lines such as “zhar-zhar” or “kosh-kosh”. Let’s consider the following textual analysis in aitys poetics:

Men:

You’ve blossomed into a wonderful flower in your family zhar-zhar,
A flower created for men zhar-zhar!

Ladies:

Unfortunately, a man trampled the flower zhar-zhar,
Tore a flower from garden zhar-zhar!

Men:

Even a foal matures into a magnificent horse.
Your lonely flower will turn to garden.

Zhar-zhar and badyk aitys define their characteristic as commonly spread form of poetic expression, that appeared from humour, truly love feelings, patriotic sympathy for land, region, waters of birth place in a praising manner poetry, as a result between lines of the text rivalry of poets appears. With the support of people kara olen, another kind of ture aitys, developed and flourished. It is an inseparable, unique form of aitys poetry. Kayimdasy and kara olen interchanged and coexisted side-by-side and continued. “Aitys of a young man and a lady” can be an example of this interchangeability. Aitys of a young man and a lady started as kayimdasy aitys at first, but further developed as kara olen. The following lines can prove it:

Young man:

The collar of your dress
The horseshoe of my horse
The value of the girls like you

Is only a tiyn³¹⁰

Lady:

The collar of your dress
The horseshoe of my horse
The value of the girls like you
Is equal to not less than gold

³¹⁰ Is a smallest unit of kazakh currency

The above mentioned lines undoubtedly are examples of kayimdasy aitys because of their short rhyming manner. Now, let's consider another example of young man and lady's aitys that depicts the features of kara aitys.

Young man:

Olenge zhas kunimnen koydim kadam
Umitar eski dosyn keibir adam
Sezim bar aitatygyn onashada
Kasynda bolmaganda boten adam

Lady:

Olenge men de ozindei koydim duken
Koi izdep bori zhortar buken-buken
Oyinda cozin bolsaonasha aitar
Tuyie bop tunde kelip uige syuiken [6].

Even though we can observe how the aitys types are merged and divided, we haven't examined clearly the genre interchanges happening within aitys art. Once we considered the aitys of Birzhan and Sara as young man and lady's aitys, however analyzing the textual manner of this aitys we should consider it as improvisational poetry art contest of poets. Additionally, "Young man and lady's aitys" and "Sample aitys of poets" are related to kara olen category. These two categories of aitys poetry are well established according to the studied genre features. "Sample aitys of poets" is an exceptional example of kara olen aitys poetry which is under discovered. The chronology of Turkish culture by Mahmud Qashgari thoroughly discussed "Aitys of winter and summer". "Sample aitys of poetry" includes the following thematical units "Aitys of the owner and beast", "Aitys of alive and dead person", "Aitys of the hunter and an animal". Some aspects of kara olen are still remain unrevealed. "Sample aitys of poets" have to be considered as a separate form of aitys poetry featuring specific rhyming, wording and motifs. Aitys genre that is exceptional and unique in its nature that truly defines poets as "akyns" who mostly focus on unveiling social problems through the prisms of their poetic mastery, is identified as "sure aitys". According to its genre features sure aitys is subdivided into several categories such as "Tribal aitys", "Riddle aitys", "Religious aitys", "Customs aitys". During the years of Soviet period, because of oppressed time of Kazakh culture, most writings and examples of religious aitys are lost and not compiled properly. All of the known types of aitys possess improvisational and spontaneous manner. The flashbacks of ancient aitys were evidenced in 1943 in Qaragandy city. Zhambyl, Doskei, Iliyas, Khayip, Koshen, Shashubay, Bolman aitys poets flourished the spirit of spontaneous poetry art and revealed its beauty. Later, aitys poets like Esdaulet, Mayasar, Bolan, Kalka, Manap, Asimkhan, Abiken, Khalokhan, Naziha, Sara and Sholpan supported the continuity and uniqueness of an ancient Kazakh folk art. The main themes that were discussed in the latter poets' contests were socialistic regime, harsh workplace, the aims and ideology of Soviet union period. Within with time period aitys art survived slight changes, even though it kept its initial traditional manner, the aitys art became territorialized and began to separate as regional and tribal aitys contests. Even though aitys persevered new changes in form and content, some negative impacts such as fake news, misconception, "motto followed ideas" turned aitys in a wrong path. Aitys poets had to enter poetry contest in before hand prepared manner, all wording should have been written long before the actual contest. More than that,

it appeared that “actor” aitys poets appeared on stages with already written texts. This fact caught M.O Auezov’s attention and he stated: “Aitys is a traditional poets’ improvisational art culture that requires truly mastery of improvisational wording. Only those who could prove their oral poetry mastery were deserved named “akyn”. Aitys contests that we view now, the ones that are long before written, do not express the mastery of improvisational spontaneous poetry art, it diminishes the real value of folk art” [7]. In this way, the scholar pointed to the real nature of aitys art.

Aitys began to recover and gain its initial shape in late 1980s. Improvisational aitys poetry contests were reshaped and got its initial brightness with aitys contests of Koken, Magirash, Nadezhda, Aitugan, Kasymkhan. International aitys contest, held in Almaty in 1989, introduced numerous exceptional aitys akyn poets. Aitys contests were widely broadcasted across the country and attracted million of viewers. Aitys replenished from pre-prepared manner to improvisational spontaneous manner. Zhusip Erman made a great contribution to the establishment of truly mastered aitys contests that bring a lot of enthusiasts together to enhance traditional folk art. Among them we can emphasize the contribution of S.Kirabayev, R.Berdibayev, A.Kekilbayev, O.Zhanibekov, M.Zholdasbekov, R. Nurgaliev, S.Kaskabasov, and A.Seidimbek. A new wave of refreshing aitys art bring a lot of new masters of improvisational wording, such as A.Kalybekova, A.Berkenova, K.Abilev, Sh.Dildebayev, E.Askarov, D.Zhumaseitov, B.Alimzhanov, K.Berdigaliev, S.Kusanbayev, A.Bulgakov, M.Seitkazinov, A.Altayev, M.Tazabekov, K.Maksutov, M.Kosynbayev, A.Kaliev, B.Shoibekov, Sh.Aidarov, A.Syzdykov, A.Tursinbayeva, Zh.Kutzhanova, A. Ileubayeva, Zh.Boltanova. Their mastery of wording, rhyming and improvisational skills are highly recognized and appreciated by viewers.

In today’s aitys art we can observe the examples of true aitys. All above mentioned aitys poets apply kayimdasy, a short rhyming answer reply form, and kara olen aitys features, known as repeated usual wording style in a poetic way. Having said that, firstly we come up with “Improvisational oral poetry contest between young man and lady”. Later, another examples of traditional aitys genre appeared and became well-known, such as “Aitys of Esenkul and Nadezhda”, “Zhadira and Kabdizhalel”, “Serik and Altynkul”, “Zhibek and Amanzhol” aitys contests express explicit and implicit ideas of young men and women through the art of picking words masterly supported by rhyming. Later the thematic changes started to modify and appeared other forms of aitys art. One example can be relationship-based aitys contests like between “brother and little brother aitys”, “daughter -in -law and young brother”, “uncle and cousin”. Aitys contests between “Aselkhan and Azimbek”, “Zhaniba and Konisbay”, “Aselkhan and Erik”, “Zhadira and Amanzhol” can be related to this family-based relationship aitys contests. Aitys genre of this family-based aitys contests gained sympathy due its combinational features of satire, humour, and jokes. Moreover, family based relationship aitys contests also discussed the matters of unity and braveness, difference between city and steppe lives of local people, ecological problems. Long before in family-based relationship aitys contests the themes for poetry battle did not include social themes were not discussed. Nowadays the situation changed slightly, in this way family-based relationship aitys contests include humouristic manner, a range of thematic units starting from the lives of city and rural places, bad and good. Aitys art values the mastery of spontaneous wording in reply to the opponent’s words.

Aselkhan:

My husband's little brother, hope you will be careful

We will have a chance to talk several times

I'd like to ask a question,

What can be an example of good and bad song?

Azimkhan:

Let your younger brother fondle a bit

Words come out from me

If my words touch people's hearts

I'll be the best akyn ever

Beat your younger brother

In case if he doesn't deserve

If my words wouldn't touch people's hearts

Then I'll be the worst!

As it can be seen from above excerpts aitys poets masterly presented the concepts of family relationships, good and bad. Another example of family-based relationship aitys contest can be aitys performance between Zhaniba and Konysbai:

Favoured birthplace of Abay,

Highlands of Muhtar are suffering

I'm worried for the safety of people

For now, deer are dying;

Another example can be aitys contest between Nasilkhan and Erik:

No honor, pressured all around

We all nation, undoubtedly

Built a monument for Ermak,

Shamless in front of Satbek's hero spirit

The monument must be vanished

Satbek's spirit will condemn us for failing

His legacy and honor.

Looking back at these excerpts from aitys contests, we look with hope for having aitys poets who continue the aitys art paths of Kulmambet and Zhambyl, Birzhan and Sara. Thus, we can categorize these family-based relationship aitys contests as "Modern cultural customs' aitys" genre.

Wide broadcasting of aitys performances across the country positively affected on the development of traditional folk art culture of aitys. Firstly, it proved that ordinary people can participate in spontaneous oral poetry contests, it required mastery of wording, rhyming and improvisational skills. Secondly, aitys art contributed to form social mindness, the feeling of unity and democracy. Aitys performance developed rapidly in all regions of Kazakhstan and even practiced in kindergardens. It spread into schools and rapidly developed at the universities. It led to opening different perspective of aitys, such as "Student – youth verbal aitys contests". Students- driven aitys performances held in Karagandy national university and Kazakhstan national university, Eurasian national university and Kazakh national university named after Al-Farabi.

The art of improvisational aitys is considered one of the most esteemed forms of ancient poetry art. Nowadays aitys poets carry and contribute to resolving social problems through their poetry, reveals achievements and failures after the years of independence, aitys poets hold authorities accountable for their failure to address these issues. Konisbay, Shynbolat, Azimbek, Amanzhol, Muhametzhan, Bekarys, Mels, Abilkayir, Aibek are akyn poets who represent current improvisational art culture. Ancient aitys of young man and lady, modern customs aitys, student youth aitys, akyn poets' aitys are varieties of aitys art that continue from old times to nowadays. Modern improvisational aitys contests discuss the issues of small villages and big cities, issues of land and country, famous people, changing trends. Viewers could observe the constructive criticism of aitys poets and some aitys performances were cut of this fact. Aitys performances of "Abylkayir and Ainur", "Muhametzhan and Aibek", "Marzhan and Amanzhol were closely observed by viewers. Aitys lovers criticized the time limitation of these performances harshly. However, the conductor of these aitys performances can stop the aitys contest because of several reasons such as repetition of ideas that poets present, lost of aitys' initial manner and aim the ones that aitys poets sometimes do not follow, predictable manner of aitys manner. These reasons can explain the time limiting for some aitys performances. The expectations of the viewers and conductor sometimes can vary and do not match. Thus, it is crucial to compile aitys performance texts in order to analyze them carefully. Another truth about aitys art is that sometimes aitys poets compete with each other expressing disrespect to each other that can be viewed in endless wording, not accepting failure. Even though the aim of aitys contests to compete wording and try to beat the opponent with ironic rhyming and wording, some aitys poets do not accept their failure. The initial aim of aitys to compete in traditional wording style in improvisational way showing the richness of literature and language through means of poetry. Some judges do not understand the nature of improvisational aitys poetry, its initial form and objectives, and judge unfairly.

All above mentioned issues should be addressed properly. Ignoring some factors leads the thread of losing aitys' initial form and nature. Each nation has its own culture, tradition and literature that is unique and relevant to them. Improvisational poetry is characterized to Kazakh life style. Our ancestors could masterly pick up words, rhyming and beat the opponent and enemies with improvisational oral poetry skills. In the light of globalization, it is crucially important to preserve our roots and uniqueness of culture and customs. Improvisational aitys art is a reflection of Kazakh life and a unique national identity.

REFERENCES:

1. Ualikhanov Sh.S. *Socheneniya*, SPb.1904, pp.192-193
2. Sonda. S. p.193
3. Radlov V.V., *Obrazsyi nrodnoi literatury tyurkskih plemen zhivushyih v Yuzhnoi Sibiri I Dhzungarskoi stepi*, Volume 3, SPb. Tipographia Imperatorskoi AN, 1870, p.17
4. Zharmuhamedov M., *Aitys oneri: origin and development*. Almaty: Murattas, 2001. p.293

5. Look at: Baityrsynov A. *Ak zhol*. Almaty: Zhaly, 1991. p.409., Dosmuhamedov Kh *.Alaman.*-Almaty: Ana tili, 1991. p.176, Seifullin S. *Kazakhtym eski adebiet nuskarari*. I zhinak. Kizilorda: Kazakhstan, 1931. p.284. Auezov M. *Aitys/Kazakh adebietinin tarihi*, I tom, I kitap, Almaty: Gylym, 1960. pp.671-714., Mukanov S. *Aitysket turaly/ Aitys*. I tom? Almaty: Zhasuzhi, 1965. pp.17-35
6. *Kazakh halyk adebieti. Kop tomdyk*. Aitys. T.2. – Almaty: Zhasuzhi, 1986. pp.43-44
7. *Kazakh adebietinin tarihi*. I tom, ekinshi kitap. – Almaty: Gylym, 1964. p.235
8. Berdibayev R. *Sarkylmas kazyna*.- Almaty: Mektep, 1983. p.264
9. Derbisaliev A. *Shinirau bulaktar*. – Almaty: Zhasushi, 1982. p.254
10. *Zhyr Shashu*. – Almaty: Zhasushi, 1982. p.166
11. *Kazakh folklori men adebiet shigarmalaryn tekstologiyalik zerttelui*. – Almaty: Gylym, 1983. p.262
12. *Qulanayan Kulmambet. Sozimmnin kil siymaidi arasyna*. – Almaty: Ana tili, 1998. p.224
13. Altai A. *Ak zhol: Olender, aitystar zhinagy*. -Almaty: 1997. p.135

ABDULLA ORIPOV'UN ŞİİRİNDE LİRİK KAHRAMANI SANATSAL YORUM

NİLUFAR MİRZAEVA³¹¹

ÖZET

Her bir halk şairinin eseri, milletin ve Anavatan'ın kaderi, geçmişi, bugünü ve geleceği ile yakından ilgilidir. Özgün şair, faaliyetlerinde halkın özlemlerini, umutlarını, dertlerini, sevinçlerini dile getirmenin yanı sıra, halkın milli özelliklerini ve evrensel niteliklerini de yansıtır. Ayrıca sanatçı sözcüğünün yaratıcı kişiliği, yaşam deneyimi, evrenin ve insanın gizli anlamlarını görme, anlama, yansıtma konusundaki kendi bakış açısı, sanatsal bakışı, araştırma için seçtiği yaşam malzemesinden de görülebilmektedir. Makalede Yazarlar eserlerinde ele aldığı sosyo-felsefi fikirlerin ve manevi-ahlaki sorunların özü de incelenip yazılacaktır. 20. yüzyılın ortalarından itibaren Özbek sanat kültürünün gelişmesine önemli bir pay katan şiirimizin parlak yıldızı Özbekistan Kahramanı Abdulla Oripov, sanatsal ve estetik araştırmalarında halkımızın uzak geçmiş gerçekliğinin incelenmesi Büyük atalarımızın hayatı ve kaderi özel bir önem taşıyordu. Abdulla Oripov'un tarihe karşı tavrını anlatan şiir, destan, drama ve makalelerde zamanla insan ruhu her zaman aşındırılmıştır. Günümüzün manevi ve entelektüel talep ve ihtiyaçlarına dayanarak eşsiz atalarımızın kaderi incelenecektir. Ve modern gerçekliğin sanatsal algısı ve anlatımı, çağdaşlarımızın yaşamı, uzak geçmişin ruhu, düşünce yağı, atalarımızın felsefi ve estetik deneyimleri incelenip yazılacaktır. Şairin 1965 yılında duyurduğu ilk "Mitgi Yıldızı" Koleksiyonundan "Munojot"u dinliyor...", "Albüme", "Yüzyılımızın Adamı" ve "Muhtaç Çocuk" başlıklı bir dizi şiir, edebi yazı", Konuşmalar, sanatsal gazetecilikten oluşan bir koleksiyon (1988) içindekiler tablosunu oluşturan ilk makalelerinde alıntılanmış, milletin tarihine, büyük atalarımızın hayatına ve kaderine olan ilgi, inanılmaz derecede erken başlamıştır. Abdulla Oripov'un yaratıcı araştırmaları. Bu anlamda şairin yaratıcı kaderinin, vatanın dünü, bugünü ve geleceği ile halkla yakından bağlantılı olduğunu anlıyoruz. Edebiyatçının "İnsanın kalbi" şiirinde:

İnsan Kalbiyle Oynamayın:

Bugün çok güzel, bugün.

Bu yüzden çok mutluyum,

İnsanlar onun içinde yaşar

(İnsan kalbiyle oynamayın:

Millet onun içinde yaşar, dil onun içinde yaşar.

İçinde ataların sözsüz gururu yaşar,

İçinde yaşayan insandır)

Ayrıca boşuna söylenmiş değil.

İnsanların uzak geçmişine saygısızlıkla, ilgisizlikle bakmak asla mümkün değildir. Nesillerin kalbinde ulusal bir gururun kaderi, gurur duygularını geliştiren, yüksek bir vatanseverlik ruhuyla yetiştiren, tarihi yaşam tecrübesi, yüksek manevi ve entelektüel kültüre sahip bir milletin kaderi vardır. Şairin ilk şiirlerinden itibaren günümüzün hayat veren, insan seven ilkelerini, halkın büyük evlatlarının hayatındaki ve kaderindeki manevi ve ahlaki temelleri, fikri temelleri gördüğü görülmektedir. Bu anlamda Abdulla Oripov'un şiirine yansıyan millet ve Vatan tarihi sayfaları sadece edebi-sanatsal

³¹¹ Prof. Dr., Taşkent Devlet Üniversitesi, 1973@bk.ru

yönüyle ilgi çekici değildir. Yanayam'ın bilimsel ve tarihi açıdan da büyük bir itibarı var. "Adalet bahşeden her türlü güce karşı mücadele etmek her insanın görevidir. Hürriyetle ilgili her bir kelime, şüphe seninle ilgilidir, insanlık kısmıyla ilgilidir, iyiyle kötünün mücadelesiyle, karamsal ve karanlıkla ilgilidir", diye yazıyor Abdullah Oripov. Bu bakış açısı şairin estetiğinde erk ile zulüm, Hürriyet ile yanlış arasındaki uzlaşmaz mücadelenin içeriğine gönderme yapmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Abdullah Oripov, sanatsal yorum, lirik kahraman

ARTISTIC INTERPRETATION OF THE LYRICAL HERO IN ABDULLA ORIPOV'S POETRY

Nilufar Tursunbaevna MIRZAEVA

Psychologist of Tashkent state

Technical university named after Islam Karimov

e-mail: mirzaevanilufar 241@gmail.com

Abstract

The work of every national poet is closely related to the fate of the nation and the Motherland, its past, present and future. The original poet expresses the dreams, hopes, sorrows and joys of the people, but also glorifies the national characteristics of the nation and its universal qualities in its activities. Also, the creative individuality of the word artist, his life experience, his unique point of view in seeing, understanding and reflecting the mysteries of the world and man, his artistic gaze can be seen in the essence of the material of life he chooses for research, in the essence of the socio-philosophical ideas and spiritual and moral problems that he illuminates in his works.

Abdulla Oripov, the bright star of our poetry, the hero of Uzbekistan, who has been contributing a significant share to the development of Uzbek artistic culture since the middle of the 20th century, in his artistic and aesthetic research, the study of the reality of the distant past of our people, the life and fate of our great ancestors, gained special importance. In Abdulla Oripov's poems, epics, dramas and articles expressing his attitude to history, the spirit of the times always blows. He grew up together with poetry. Just as his feelings matured and grew, his view of literature and his specific attitude to its issues also took shape.

Each person has his own individual abilities and intelligence. But this is not enough. In order for a person to achieve a certain result in a certain field, he must attend scientific and practical schools. Abdulla Oripov passes this school with the help of spiritual apprenticeship to great masters, and also with the help of life experience. Based on the spiritual-intellectual demands and needs of today, he turns to the future, the destiny of our unique ancestors.

Keywords: creation, nation, poet, nationality, lyrical hero, Homeland, poetry, work, art, culture.

The work of every national poet is closely connected with the fate of the nation and the Motherland, its past, present and future. The original poet expresses the dreams, hopes, sorrows and joys of the people, but also glorifies the national characteristics of the nation and its universal qualities in its activities. Also, the creative individuality of the word artist, his life experience, his unique point of view in seeing, understanding and reflecting the mysteries of the world and man, his artistic gaze shines in the essence of the material of life he chooses for research, the socio-philosophical ideas and spiritual-ethical problems that he illuminates in his works.

Abdulla Oripov, the bright star of our poetry, the hero of Uzbekistan, who has been contributing a significant share to the development of Uzbek artistic culture since the middle of the 20th century, in his artistic and aesthetic research, the study of the reality of the distant past of our people, the life and fate of our great ancestors, gained special importance. In Abdulla Oripov's poems, epics, dramas and articles expressing his attitude to history, the spirit of the times always blows. Based on the spiritual-intellectual demands and needs of today, he turns to the future, the destiny of our unique ancestors.

"Listening to Munojot...", "To the album", "A man of our century" and a number of poems from the poet's first collection "Mitgi ystar" published in 1965, a collection consisting of literary articles, interviews, art journalism called "Ehtiyaj Farzandi" (1988 yil) as mentioned in the first articles that made up its contents, interest in the history of the nation, the life and destiny of our great ancestors opened eyes very early in Abdulla Oripov's creative pursuits. In this sense, we understand that the creative fate of the poet is closely connected with the past, present and future of the Motherland. In the poem "Human Heart":

Do not joke with the human heart:
A nation lives in it, a language lives in it.
The pride of the ancestors lives in him,
without a word,
Man dwells in it
it is not for nothing that it is said.

It is absolutely impossible to look at the people's distant past with contempt, disrespect, and neglect. It has the destiny of the nation, historical life experience, high spiritual-intellectual culture, which cultivates feelings of national pride and pride in the hearts of generations.

It seems that from the first poems of the poet, he sees life-giving, humane principles, spiritual and moral foundations, intellectual foundation of our present day in the reality of the past, the life and fate of the great children of the nation. In this sense, the pages of the history of the nation and the Motherland reflected in the poetry of Abdulla Oripov are not only interesting from a literary and artistic point of view. More importantly, it has a great reputation in the scientific-historical direction.

*History comes alive before my eyes,
This old world made of sorrows.
Centuries pass one by one and that's it
Yuksal is the happiest person in front of me.*

But the lyrical hero of the poem "Man of our Century" is not satisfied with the situation of this happy person. True, he is always on the move, he never rests. His activity is aimed at creating values. In his heart there is a sad yearning, a sad loneliness. After all, sadness is visible next to his happiness, sadness is visible in his happiness, even though he has sufficient strength in his wrist, and wealth follows him, his face is full of worry. What is the reason for separation from his presence:

What does he want? Glory?

Higher than the stars. Pure joy from the day.

What does he want? Unmatched power,

Let the world lie under his feet?!

After all, he doesn't want the whole world to revolve around him, no. His heart is full of dreams. And yet, they look forward to the flight, attachment. The contemporary of the lyrical hero - the man of the 20th century cannot consider himself happy. Thousands of people passed through this wheel. It is passing again and is going to distant places. Their trail is unbroken. Unfortunately, they are far from the simplest happiness. The only dream is to find a piece of bread. The greatest dream is to live freely.

It is in this situation - in the recognition and confession of the lyrical hero, the essence of the poet's aesthetic views is revealed. Abdulla Oripov's appeal to the distant past, flipping through the dark pages of the nation's history reveals the main point - a deep thought. Many people are passing away from this old world. Over time, he will live his life. Now, width:

Over the world that he is a band

He is the only one who wants to be the mayor.

A person who seems

happy on the surface is actually very unhappy.

Because his will is not in himself. Deprived of the right to live freely. This image embodies very deep meanings. The meaning of the tagar, which is spoken in the style of a nimkosa at the bottom of the cup, gave A. Oripov's poem a strong inner strength and flying intensity. The subtlety of the poetic feeling and the analytical attitude towards the social reality gave the poem a deep social meaning.

In fact, this point of view is fed by Abdulla Oripov's literary and aesthetic views. Its color reflects the shades of meaning. Abdulla Oripov writes in the article "Conscientious Duty": "Our age is going down in history as the age of extremely heated ideological struggles. Our creators should always feel this deeply. Searches of artistic form in our works may not be selected. However, the ideological-aesthetic point of view of our writers always remains stable. Looking at historical events from the point of view of human values, healthy humanism glorifying the feelings of nobility and friendship is one of the actual tasks of our artists today."

Abdulla Oripov's first poems show the attitude to modernity, the desire to illuminate the life and fate of our great ancestors, with the spirit of high patriotism, nationalism, and incomparable feelings of love for the human personality and honor. The value of the nation, the feeling of the Motherland is a feature of Abdulla Oripov's first poems, which he showed through his attitude to history. In this sense, we can observe a more comprehensive artistic interpretation of the idea put forward by the poet in the poem "A Man of Our Century", "Listening to Munojot..." in the poem "To the Album".

When history enters the battle for us, what is the example of a living spider?

Be sharp as a spear to those who stand in the way of your freedom.

In the first poems of the poet, the issue of personal will, national freedom and the freedom of the Motherland, which appeared through the reaction to the history of our nation, determined the vitality and poetic structure of his works, that is, his profession-belief. Flipping through the pages of distant poetry, remembering the life of ancestors - in A. Oripov's lyrics, it is aimed at elevating human dignity, glorifying high spiritual and moral qualities, highlighting the socio-philosophical content that freedom is the highest human value.

The album has a symbolic meaning in the interpretation of the poet. In particular, my heart is in the cemetery where hundreds of poets lie, says the lyrical hero. Byron, who buried his heart in the album, is also bathed in flowers. The sensitive German poet Heinrich Heine also arrived from the banks of the Rhine. Beautiful Lorelei listens to his burning, fiery poems. One hand of G. Heine is extended towards his beloved Amalia. Each artist buried in this album shared their pain. In this album, where hundreds of poets lie, I dig a grave for my soul, says the lyrical hero. He also writes his pain on the white sheet that has not yet left a mark.

But not the dream I saw last night, I will write the word Hur Vatan, it means his firm position, his resolve.

... After all, the independence of the country is for me

More personal than all personal work.

Already, the freedom of the Motherland, condemned to silence under the yoke and yoke of the Shura kingdom, is more important than any other work. The freedom of the homeland is the age-old dream of millions of compatriots; It is like a mountain that has sunk into their hearts over the years. The lyrical hero urges his compatriots to deeply feel the pain of the times. After all, the stage of history is the battlefield where millions of erksevars have fought for the independence of the Motherland for the establishment of their rights.

Freedom is such a beautiful word,

At its core is the highest destiny.

In him the most brilliant Man I sought,

It is the unbreakable truth that I want.

I wrote Hur Vatan in the album

You don't care about him, it's a joke...

"It is the duty of every honest person to fight against any force that undermines justice. The talk about Hurriyat is, without a doubt, about the fate of mankind, about the struggle between good and evil, pleasure and nobility, darkness and light" 17 - writes Abdulla Oripov. This point of view represents the essence of the uncompromising struggle between freedom and tyranny, freedom and error in the poet's aesthetics.

References

- 1.Oripov Abdulla."Ehtiyoj farzandi".Adabiy maqolalar,suhbatlar,badiiy publisistika.Toshkent, 1988
- 2.Oripov Abdulla."Vijdoniy burch" "Yoshlik"jurnali,1985,10-son
- 3.Oripov Abdulla.Tanlangan asarlar.To'rt jildlik.1-jild.She'rlar va dostonlar.Toshkent,G'.G'ulom nomidagi Adabiyot va san'at nashriyoti .2000
- 4.Oripov Abdulla."Mitti yulduz"."She'rlar".Toshkent "O'sh gvardiya",1965
- 5.Oripov Abdulla "Adolat ko'zgusi" She'rlar,maqolalar,suhbatlar,tarjimalar.Toshkent 2005

KAZAKİSTAN'DA ÇOCUK VE GENÇLİK TURİZMİNİN GELİŞİM TARİHİ VE ÖZELLİKLERİ

KULALBEK ALSHYNBAYEV³¹², ALİYA UTEBAYEVA³¹³

ÖZET

Makalede gündeme getirilen konu, özellikle toplumun gelişiminin yeni aşamasında gençlere turizm alanını yakından ilgilendiren kitlesel beden eğitimi ve spor eğitiminin yanı sıra çevre eğitiminin sağlanması konusudur, ekonomik canlanmanın dinamikleri, salgın hastalıklarla mücadele, bilimsel ve teknik başarıların özellikleriyle yakın uyumluluk. Yeni milenyumda adım atan ve yaşamın eşliğini henüz yeni aşmış olan günümüzün okul çocukları, günümüzde bu sorunları çözmektedir. Modern okulların, fiziksel niteliklerin geliştirilmesini, doğanın korunmasını, yüksek ekolojik çevreyi kapsamlı bir şekilde koruyan, toplumumuzu ileriye götüren yeni bir eğitim ve öğretim yapısına ihtiyacı vardır. Günümüzü ele alırsak öğrenciler arasında modern teknolojiler üzerine yeni eğitimin önemi her geçen gün artıyor. Eğitim örgütlerinin temel görevlerinin, geniş bir dünya görüşüne sahip, yeni modern teknolojiler sürecinde kapsamlı bilgiyle donanmış, eğitimi, kültürü, eğitimi ve en önemlisi gelişmiş nesilleri eğitmek ve geliştirmek olduğunu söylemeye gerek yok. , fiziksel niteliklerini günümüz trendlerine göre söyleyemeyiz. Bu sorun nedeniyle eğitim kurumlarının en önemli sorunlarından biri olarak kabul edilen disiplinler arası iletişim, günümüzde çözüm bulmaktadır. Çağdaş eğitim alanındaki gereksinimlere uygun olarak günümüzde ikili eğitim süreci bu disiplinlerarası bağlantılarla yakından bağlantılıdır. Sağlıklı bir yaşam tarzı sürdüren, aktif olarak beden eğitimi ve sporla uğraşan ve onları turizm yerel tarih faaliyetlerine aktif olarak dahil eden okul çocuklarının ekolojik yönelimlerinin oluşumu, ekolojik merkezlere, doğa bilimciler, seyahat ve yerel tarihçilere, çok sayıda okulun oluşturulmasına bağlıdır. çocuk ve ergenlere yönelik merkezler ve bu yönde pedagojik faaliyetler. Ayrıca makale Kazakistan Cumhuriyeti'ndeki çocuk ve ergen turizminin incelenmesine ayrılmıştır. Büyüyen neslin, ebeveynlerin ve pedagojik topluluğun çevreyi ve turizm araçlarını tanımaya yönelik kitlesel bir hareketi olan çocuk-ergen turizminin durumu ve geleceğine ilişkin çalışmanın sonuçları sunulmaktadır. Kazakistan'da turizm ve yerel çalışmalar doğrultusunda çocuk ek eğitim kurumlarının devlet ağının 20. yüzyılın 60'lı yıllarında kurulmaya başladığı belirlendi. Bağımsızlık yıllarında Kazakistan Cumhuriyeti'nin eğitim sisteminde turizm ve yerel çalışmalar oluşturulmuş ve işlemiştir. Gelişimi, turizm-yerel araştırmaların çevreyi tanımanın etkili bir aracı olarak kullanılmasının uygunluğunu kanıtladı. Çalışmanın gelişimi ve içeriğinin Kazakistan vatanseverliğinin eğitime yönlendirilmesi gerektiğine inanıyoruz. Turizmi ve yerel tarihi oluşturmak ve geliştirmek, öğrencilere psikolojik, ahlaki ve fiziksel yardım sağlamak, turist becerilerinin geliştirilmesine katılım, sağlık çalışmalarının kendi kendine organizasyonu ve edinilen beceriler, yaşamın zorluklarının üstesinden gelmek için gereklidir.

Anahtar Kelimeler: Turizm türleri, spor, altyapı, rekreasyon ve eğitim değeri.

³¹² Dr. Öğr. Üys., Kazakhstan- Shymkent University, anara0969@mail.ru

³¹³ Dr. Öğr. Üys., Kazakhstan- Shymkent University, anara0969@mail.ru

KAZAKİSTAN'DA ÇOCUK VE GENÇLİK TURİZMİNİN GELİŞİM TARİHİ VE ÖZELLİKLERİ

Alshynbayev K.I. Doktora, kıdemli öğretim görevlisi
Utebaeva A.T. Doktora, kıdemli öğretim görevlisi
Kazakistan, Çimkent Üniversitesi

Günümüzde, öğrenciler arasında modern teknolojilerle ilgili modern eğitim konuları zaman geçtikçe daha alakalı hale gelmektedir. Eğitim kurumlarının temel görevlerinin, geniş bir dünya görüşüne sahip, yenilikçi teknolojiler sürecinde kapsamlı bilgi birikimine sahip kültür, eğitim ve en önemlisi mevcut eğilimlere göre fiziksel nitelikler geliştiren genç nesli eğitmek olduğu söylenebilir. Bu bakımdan eğitim alanındaki en acil sorunlardan biri olarak kabul edilen disiplinler arası ilişkiler günümüzde çözümlerini uyum içinde bulunmaktadır. Zamanın gereklerine göre ikili eğitim süreci de günümüzdeki bu disiplinler arası bağlantılarla yakından bağlantılıdır [1, 15-36 66.].

Son yıllarda yapılan araştırmalar, turizm-yerel tarih hizmetinin özellikle büyüyen genç neslin gelişimine katkıda bulunan etkili bir araç olduğunu göstermiştir. Bu hizmet, öğrencilerin doğa ile el ele etkileşime girmeleri, içlerinde değerli kişisel nitelikler geliştirmeleri için fırsatlar sunar: topluluk, iletişim, esneklik, kararlılık ve doğaya yardım. Turizm öğrencilerine kötü alışkanlıklara (sigara içmek, votka içmek vb.) direnmeleri, sağlıklı bir yaşam tarzında güçlü bir sağlık temeli oluşturmaları, faydalı ve ilginç faaliyetlerde bulunmaları ve sağlıklı bir yaşam tarzı sürdürmeleri öğretilir. "Öğrencileri kendi istekleriyle ekolojiye yönlendirmek, on etkin çevre faaliyetinin kaydını tutmak" konusu, turizm ve yerel tarih faaliyetleri süreci sonucunda oluşmaktadır. Bir zamanlar bilim adamı Jan Amos Kamensky, doğanın korunmasının gerekliliğinin tek bir eğitim seti oluşturduğunu kanıtladı. Pedagoji teorisindeki bu kavram bugün hala kullanılmaktadır. J.J. Rousseau, doğanın gelişim yollarını, insanlığın gelecekteki gelişimini ilk anlayanlardan biriydi ve insanlığın gelişim yollarını gösterdi[2].

K.D. Ushinsky, çocukların doğadaki eğitimine büyük önem verdi. Bu ilkeyi çeşitli yönlerde geliştirdi, doğanın korunması yoluyla öğrencilerin eğitim içeriğini ve yetiştirilmesini ortaya çıkardı ve onları doğaya yaklaştırdı. Son yıllarda yapılan araştırmalar, çevre eğitiminin öğrencilerin kapsamlı kişisel gelişimi ile bağlantılı olduğunu ve ekolojik yaklaşımın kişide organik bir rol oluşturduğunu ve pedagojik etkilerin kapsamlı gelişiminin sonucunu oluşturduğunu göstermiştir [3].

Bu, öğrencileri kendi doğalarına yaklaştırmamanın, anavatanlarının tarihi ve kültürü hakkındaki anlayışlarını oluşturmanın ana ve tek yolu olan turistik ve yerel tarih etkinliğidir. Tüm yaş grupları için farklı yönlerde eğitim gezileri, öğrencilerin yaratıcı çalışmaları, araştırma çalışmaları gereklidir. Bu durum eğitim sürecinin bir parçasıdır [4].

Büyük uluslararası kongrelerde (Mexico City, Belgrad) çevre eğitimi, çevre eğitiminin en etkili aracı olan yaz tatili kampları olarak kabul edildi. Turistik ve yerel tarih gezileri ekolojik yönden etkili eğitim faaliyetlerinden biridir [5, s. 27-59]. Ders kitapları, bu tür turistik ve yerel tarih gezileri yoluyla çevre eğitiminin sorunlarını çözenin yollarını düşünmemektedir. Bu, "Lise öğrencileri için çevre eğitiminde bir faaliyet türü olarak turist-yerel tarih gezisi" araştırma konusunu seçmemize olanak sağladı. Astana'da Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet kurumu "Genç Gezginler İstasyonu" bulunmaktadır.

Şekil 1. Genç gezginler istasyonu amblemi

Genç gezginlerin istasyonunun kısa açıklaması: bölüm sayısı 2'dir: metodolojik ve kitlesel organizasyon. Toplam öğretmen sayısı 29 kişidir. Yön sayısı 16'dır. İstasyonun kulüplerine katılan çocuk sayısı ise 640 öğrencidir. Kulüplerin listesi: "Ozan şiiri", "Genç

eğitmen turizmi", "Dağ turizmi", "Yürüyüş turizmi", "Kaya tırmanışı", "Spor yönelimi", "Genç arkeologlar", "Genç turistler", "Genç ekolojistler", "Genç tur rehberleri", "Genç bisikletli turistler", "Yerel tarih-turistler", "Mağara turizmi", "Coğrafyacı-yerel tarih", "Genç etno-turistler" [6, s. 65-70].

Ana hizmet yönleri:

1. Turizm, çeşitli eğitim türlerini uygulama fırsatı sağlar: estetik, emek ve mesleki, entelektüel, çevre, beden eğitimi. Bir ek eğitim ve ana etkileşim biçimi olarak, ders dışı etkinliklerin bir biçimi olarak, öğretmenlerin ve öğrencilerin gelişimi ve genç neslin etkili eğitimi için bir araç olarak turistik faaliyet kapsamlı bir şekilde ele alınmaktadır [7, s. 120-123].

2. Keşif gezilerine çıkan öğrenciler için "Anavatanım - Kazakistan" Cumhuriyet Turizm Seferi düzenleniyor. Şehir gezileri için "Astana Sokaklarında Yürümek" yarışması bir ritüel haline geldi. "Yerli Toprakların Yollarında" arkeolojik keşif gezisi, yaz aylarında 100'den fazla öğrencinin katılımını gördü. "Raiymbek Batyr" tarihi ve etnografik seferinde çocuklar Kazak halkının kültürel ve tarihi mirası ile tanıştı. Ek olarak, "Alkei Margulan'ın İzinde" eğitim-etnografik keşif gezisi, katılımcıları atalarımızın ziyaret ettiği tarihi yerler arasında bir yolculuğa çıkardı [8, s. 41-45].

3. Ekoloji, genç gezginler istasyonunun ana faaliyet alanlarından biridir ve öğrencilere çevre kültürünün temelini oluşturmak için pedagojik koşullar sağlamak amacıyla 3. binyıl vatandaşlarını eğitmek için önemli bir araç olarak kabul edilmektedir. Ana uygulama türleri:

- "Ekolojist-yerel çalışmalar" çevresi;
- cumhuriyetçi ve şehir düzeyindeki etkinlikler;
- tasarım hizmeti;
- yaz turisti, ekolojik okul, gezi.

Araştırma hedefleri:

- turistik ve yerel tarih gezileri olanaklarına dayanarak üst sınıf öğrencileri arasında çevre kültürünün oluşumunu belirlemek;
- turist-yerel tarih gezisi için bir çevre planı oluşturmak;
- lise öğrencileri arasında turistik ve yerel tarih gezileri yoluyla ekolojik kültürün oluşmasına yönelik ekolojik bir plan oluşturmak;
- Lise öğrencileri arasında kültürün oluşumunda seyahat ve yerel tarih gezileri için yönergeler oluşturmak [9].

Kapsamlı bir araştırma yaptıktan sonra bilimsel bir hipotez geliştirdik: lise öğrencilerine turistik geziler sırasında fiziksel aktivitelerle çevre eğitimi sunarak, dünya, doğa ve toplum hakkındaki bilimsel bilgileri sistematik olarak özümseyebilirler. Ek olarak, bu yaklaşım, keşif temelli çevre turizmi, yerel tarih etkinlikleri ve toplu spor etkinlikleri yoluyla pekiştirme olabilecek doğal çevrenin karşılıklı ihtiyaçlarını takdir etmelerini sağlar. Bu, sonuçta giriş bölümünde belirtildiği gibi disiplinler arası öğrenmeyi teşvik eder [10].

Bu nedenle çevre eğitimi yüksek düzeyde oluşturmanın yolları ancak aşağıdaki durumlarda yeterli olacaktır:

- Öğrencilerin çevreyi iyileştirme ve koruma ihtiyacını hissetmeleri ve sürekli gelişimi ve bireysel yaşam koşullarını dikkate almaları;
- eğitim çalışması temelinde, bu tür duyguların oluşmasını sağlayacak çevresel uyarım koşullarının yaratılması;
- çevre turizmi ve yerel tarih etkinliği en yüksek sefer türü olarak kabul edildiğinde;
- Kitle sporları, belirli bir amaca yönelik eğitim çalışmaları, doğayla aktif yakınlaşma temelinde oluşur.

Araştırmanın metodolojik temeli, insanın doğayla sosyal birliğine dayanan, sürekli hareket eden dünyaya birleşik bir doğalcı, bilimsel-pedagojik ve felsefi yaklaşımdır. Bütün bunlar, bireyin manevi sistemini oluşturan yaratıcı faaliyete ve ahlaki etiğe dayalı eğitimin

etkisine bağlıdır. Arama sırasında, bilimsel bir bakış açısıyla toplamak, sıralamak, analiz etmek ve sonuç çıkarmak için aşağıdaki araştırma yöntemleri kullanılır:

- geçmişin gözden geçirilmesi ve en iyi uygulamaların yaygınlaştırılması;
- turist ve yerel tarih derneklerinin, beden eğitimi ve sporun, çevre merkezlerinin, yaratıcı araştırma öğretmenlerinin, pedagoj-meraklıların deneyimleri;
- pedagojik çalışmalar, yapılan anket türleri (sözlü, yazılı), turizm-yerel çalışmalar etkinliklerinin sonuçlarının ilk raporuna ilişkin belgelerin okunması ve incelenmesi, öğrencilerin yaratıcı çalışmaları, öğretmenlerin raporları, kişisel görüş alışverişleri, sosyolojik görüşmeler, psikolojik -pedagojik test çalışmaları, sosyal-pedagojik deneylerin yapılması;
- araştırılan problemin analiz düzeyini belirlemek için psikolojik-pedagojik, tıbbi-biyolojik, metodolojik ve felsefi literatürün analizi;
- bilgisayar teknolojisinin eğitim ve izleme programları şeklinde kullanımının eğitim sürecine dahil edilmesi;
- Ekolojik turizm ve yerel tarih gezileri yoluyla yenilikçi deneyimler gerçekleştirmek.

Bilimsel araştırmaların araştırma kaynağı olarak, psikolojik-pedagojik yapı, bilimsel verilerin pedagojik uygulamaya tanıtılması, Kazakistan bölgesel turizmi ve Kazakistan Cumhuriyeti'nin Ural şehrinde çocuk ve ergenler için seyahat merkezi temelinde çalışan öğrenciler derneği Kırsal kesimde çalışan öğrencilerin yanı sıra bölgesel ilçelerde turizme açılma ve yerel tarih dernekleri kuruldu. Yerel beden eğitimi ve spor kurum ve kuruluşlarıyla yakın temas halindedirler.

Günümüzde dünyanın çeşitli bölgelerinde çevre krizi yaşanması durumunda, çevre eğitimi ve öğretimi konuları dikkat gerektiren ve sağlık ve sağlıklı yaşam tarzıyla yakın uyum içinde olan sorunların disiplinler arası ilişkiler çerçevesinde çözülmesi amaçlanmaktadır. Bu konuda en önemli yerin beden eğitimi, spor, turizm ve yerel çalışmalara ayrılması gerekmektedir.

Hükümetin Cumhuriyeti turistik, doğal ve Teknik Merkezleri kapatma kararı, ülke ekonomisinin planlanandan piyasa türüne kaymasına bağlanabilir. Ancak geçmişteki hataların tekrarlanmaması için önlem alınması önemlidir ve alınan mevcut önlemler bu konuda yeterli olmayabilir.

Şu anda, cumhuriyetin çeşitli bölgeleri ve hatta ötesi, modern standartları karşılamak için çocuk ve gençlik turizmini, yerel tarihi ve çevre merkezlerini yeniden açıyor. Bununla birlikte, Kazakistan'daki çocuk turizmi tarihi veya yasal onay dikkate alınmaksızın yönetimlerinin yerel yönetimlere devredilmesi uygun olmayacaktır.

Kazakistan'da çocuk ve gençlik turizmini teşvik etmeye başlamak için, uzmanlardan oluşan bir ekip tarafından denetlenen ulusal düzeyde bir eğitim merkezi kurmak zorunludur. Bunun bir araştırma enstitüsü mü yoksa laboratuvar mı şeklini alması Eğitim ve Bilim, Turizm, Kültür ve Spor Bakanlıklarının belirlemesi gereken bir konudur. Kazakistan hükümeti, çocuk ve gençlik turizmini, yerel tarihi ve çevresel girişimleri canlandırmaya adanmış bir kararı kabul etmelidir. Bu konu acil dikkat gerektiriyor.

Bu çıkmazın başlıca nedenlerinden biri, deneyimli gazilerin ve tutkulu meraklıların çocuk ve gençlik turizmi alanından ayrılması ve geride nitelikli yedek kıtlığı bırakmasıdır. Ek olarak, yerel alanlarda uzman kıtlığı ve turizmle ilgili faaliyetlerde bulunan kuruluşların yanı sıra çocuk turizmüne odaklanılmaması da söz konusudur.

Son zamanlarda medya Kazakistan'da turizm konusunu tartışıyor. Ülkede çocuk ve gençlik turizminin gelişimine odaklanarak bu sorunu çözenin tam zamanı. Bu, turizm faaliyetlerini gençlerin vatansever eğitimine dahil etmenin yollarını araştırmak anlamına gelir. Şu anda, bir yönetim ve organizasyon kurumunun olmaması ilerlemeyi engellemektedir. Kazakistan'ın turizm endüstrisinin büyümesini ve başarısını sağlamak için bu faaliyetleri sadece bölgesel alanlarda değil ulusal düzeyde hayata geçirmeliyiz. Bunu başaramazsak,

ekonomimiz üzerindeki etki asgari düzeyde olacak ve gençlerimiz için eğitim fırsatları ihmal edilecektir.

Кайнактар

1. Beisenova A.S., Shildebaev Zh.B. Ekoloji ve can güvenliği. - Almatı. 2004. - B.15-36.
2. Zhatkanbaev Zh. Ekoloji terimlerinin açıklayıcı sözlüğü. - Almatı, 2000. - B. 180.
3. Вуколов, В.Н. Основы туристско-краеведческой работы. – Astana. Парасат лемі. 2005. – С. 120.
4. Fomin V.P., Nevzorov G.G. Turistik ve yerel tarih gezisi, öğrencilere yönelik bir çevre eğitimi şeklidir. -Ural. 2002. - B.27-59.
5. Shildebaev J.B. Öğrenciler için çevre eğitiminin bilimsel ve teorik temelleri. Khabarshi "Doğal ve coğrafya bilimleri" serisi, Abai KazNUP. - Almatı. #2 (6). 2004. - B.65-70.
6. Seisenbekov E.K. ve benzeri. Eğitim kurumlarında turizmin geliştirilmesinde yeni teknolojiler. Beden eğitimi teorisi ve metodolojisi. - Almatı. 4 (50) numara. 2017. - S.120-123.
7. Kenzhebayeva R. Vatan sevgisini oluşturan bileşenler. Coğrafya ve doğa. - sayı 3. 2005. - B.41-45.
8. Kazybekov N. Alan ifadeleri: etnografik açıklamalar. - Almatı. 1994. - B.128.

КАЗАҚСТАННЫҢ БАЛАЛАР ЖӘНЕ ЖАСТАР ТУРИЗМІНІҢ ТАРИХЫ МЕН ДАМУЫНДАҒЫ ПӘНАРАЛЫҚ БАЙЛАНЫСТАРДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Қазіргі таңда білім алушылар арасында заманауи технологиялар бойынша жаңаша білім беру мәселелері уақыт өткен сайын өзектілене түсуде. Дүниетанымы кең, инновациялық технологиялар үрдісіндегі жан-жақты біліммен қаруланған, заман ағымына қарай оқу-білім, мәдениет, тәрбие және, ең бастысы, дене қасиеттері дамыған өскелең ұрпақ тәрбиелеу – білім беру мекемелерінің басты міндеттері, десе де болады. Соған байланысты, білім беру саласындағы өзекті мәселелердің бірі болып саналатын пәнаралық байланыстар қазіргі кезеңде өз шешімдерін үйлесімді табуда. Заман талабына сәйкес, дуальді білім беру үдерісі де қазіргі кезеңде осы пәнаралық байланыстармен тығыз байланыста [1, 15-36 бб.].

Соңғы жылдардағы зерттеулер туристік-өлкетану қызметінің, әсіресе, өсіп келе жатқан өскелең ұрпақтың дамуына ықпал ететін тиімді құрал екендігін көрсетті. Бұл қызмет оқушыларға табиғатпен қоян-қолтық араласуға, олардың бойында құнды жеке сапалар: көпшілікке, қарым-қатынасқа, беріктілікке, шешімділікке және табиғатқа көмекке келу мүмкіндіктерін қалыптастырады. Туризм оқушылары жағымсыз қылықтарға қарсы тұруға (темекі тарту, арақ ішу т.б.) салауатты өмір салтындағы мықты денсаулық негізін қалыптастыруға, пайдалы және қызық істерге, салауатты өмір салтына тәрбиелейді. «Оқушыларды өз еркімен экологияға бағыттау табиғат және нәтижелі экологиялық онды істердің есебін жүргізу» мәселесі туристік-өлкетану қызметі үрдісінің нәтижесінде қалыптасып отыр. Кезінде, ғалым Ян Амос Каменский табиғатты қорғау қажеттілігіне тәрбиелеудің біртұтас жиынтығын құрайтындығын дәлелдеген болатын. Педагогика теориясындағы бұл тұжырымдама күні бүгінге дейін

қолданылып келеді. Ж.Ж. Руссо табиғаттың даму жолдарын, адамзаттың болашағының қарышты дамуын алғашқы түсінушілердің бірі болды, адамзаттың даму жолдарын көрсетіп берді [2].

К.Д. Ушинский балаларды табиғат жиынтығына тәрбиелеуге үлкен маңыз берді. Ол бұл қағиданы бірнеше бағытта дамытты, оқушылардың табиғатты қорғау, табиғатпен жақындастыру арқылы оқыту, тәрбелеудің мазмұнын ашып берді. Соңғы жылдардағы зерттеулер экологиялық тәрбиенің оқушылардың жан-жақты жеке дамуымен байланысты екендігін көрсетті, ал экологиялық көзқарас адам бойында органикалық бөлім құрып, педагогикалық әсерлердің жан-жақты дамуының қорытындысын қалыптастырады [3].

Оқушы жастарды туған табиғатпен жақындастыру, өз Отанының тарихы мен мәдениеті туралы түсініктерін қалыптастырудың негізгі бірден-бір құралы болып табылатын бұл – туристік-өлкетану қызметі. Өлкетану туристік жорықтарымен тығыз бірліктері әртүрлі бағыттағы білім беретін экскурсиялар, оқушылардың шығармашылық зерттеулері, ізденіс жұмыстары барлық жастағы топтарына қажет. Бұл жағдай оқу-тәрбие үрдісінің бір бөлшегі [4].

Ірі халықаралық конгрестерде (Мехико, Белград) қоршаған ортаны қорғау экологиялық тәрбие, оның ішінде ең тиімді құралы – жазғы демалыс лагерьлері деп танылды. Туристік-өлкетану экспедициялары-экологиялық бағыттағы тиімді тәрбие жұмысының бірі [5, 27-59 бб.]. Оқулықтарда осындай туристік-өлкетану жорықтары арқылы экологиялық тәрбие мәселелерін шешу жолдары қарастырылмаған. Бұл бізге «Туристік-өлкетану экспедициясы жоғарғы сынып оқушыларына экологиялық тәрбие берудегі қызметтің бір түрі» деген зерттеу тақырыбын таңдап алуға мүмкіндік берді. Астана қ. (қазіргі Нұр-Сұлтан) білім басқармасы «Жас саяхатшылар стансасы» мемлекеттік мекемесі бар .

Жас саяхатшылар стансасына қысқаша сипаттама: бөлімдерінің саны – 2: әдістемелік және бұқаралық-ұйымдастыру. Педагогтардың жалпы саны – 29 адам. Бағыттар саны – 16. Стансаның үйірмелеріне қатысып жүрген балалардың саны – 640 оқушы. Үйірмелер тізімі: «Бардтық өлең», «Жас нұсқаушылар туризмі», «Тау туризмі», «Жаяу туризмі», «Жартасқа өрмелеу», «Спорттық бағдарлау», «Жас археологтар», «Жас туристер», «Жас экологтар», «Жас экскурсоводтар», «Жас велотуристер», «Өлкетанушы-туристер», «Спелеотуризм», «Географ-өлкетанушылар», «Жас этнотуристер» [6, 65-70 б.].

Жас саяхатшылар стансасының жетістіктері:

- спорттық бағыт бағдар бойынша Тынық мұхиты елдері және Азия Чемпионаты жүлдегерлері және жеңімпаздары;
- «Менің денсаулығым – менің болашағым» Республикалық балалар фестивалі, I орын;
- «Атамекен» туристік экспедициясына қатысушылардың Республикалық құрамасы, II орын;
- Ішкі туризмдегі үздік бағыт сайысы, II орын;
- «Еуропа-Азия» XI Халықаралық фестивалі, II орын;
- «Көкше – 2018» аймақаралық сайыс, I орын;
- Жас экологтардың I және II Республикалық форумы дипломанты;
- Азияның Жастар Чемпионаты алтын медалі (Ямагути, Жапония);
- Жартасқа өрмелеу бойынша ҚР Кубогі кезеңдерінің жүлдегерлері және жеңімпаздары;
- Жартасқа өрмелеу спорты бойынша Еуропа Чемпионаты, (Австрия);
- Жартасқа өрмелеу спорты бойынша Әлем Чемпионаты, (Франция)
- Спорттық бағдар бойынша Қазақстан Республикасы Спартакиадасы (Риддер);

- «Менің Отаным – Қазақстан» Республикалық туристік экспедиция ІІІ кезеңі (Ақмола обл.).

Қызметтің негізгі бағыттары:

1. Туризм тәрбиенің әр түрін жүзеге асыруға мүмкіндік жасайды: эстетикалық, еңбек және кәсібилік, зияткерлік, экологиялық, дене даярлығы. Туристік қызмет қосымша білім беру және негізгі өзара әрекет құрамы ретінде, мектептен тыс қызмет формасының бір түрі ретінде, педагог пен оқушының даму құралы және өскелең ұрпақты тәрбиелеудің нәтижелі екендігін жан-жақты қарастыруда [7, 120-123 бб.].

2. «Менің Отаным – Қазақстан» республикалық туристік экспедициясы оқушылардың экспедицияға шығулары арқылы жүзеге асады. «Астана көшелерімен серуендеп өтеміз» атты қалалық экскурсиялық бағыт сайысы дәстүрге айналды. Оқушылардың «Туған өлке жолдарымен» жазғы археологиялық экспедициясына 100 астам оқушылар қатысты. Қазақ халқының тарихи-мәдени мұрасын балалар «Райымбек батыр» тарихи-этнографиялық экспедициясында үйренді. Ата-бабаларымыздың жүріп өткен тарихи орындары бойынша «Әлкей Марғұлан ізімен» атты танымдық-этнографиялық экспедициялық бағыт өтті [8, 41-45 бб.].

3. Экология – Жас саяхатшылар станциясы қызметінің негізгі бағытының бірі және оқушылардың бойына экологиялық мәдениеттің негізін қалыптастыру үшін педагогикалық жағдаймен қамтамасыз етуге мүмкіндік беру, 3-ші мыңжылдықтың азаматын тәрбиелеудің маңызды құралы болып саналады. Жүзеге асырудағы негізгі түрлер:

- «Эколог-өлкетану» үйірмесі;
- республикалық және қалалық деңгейдегі іс-шаралар;
- жобалау қызметі;
- жазғы туристік, экологиялық мектеп, экскурсия.

Зерттеу мақсаттары:

- жоғарғы сынып оқушыларының бойында экологиялық мәдениетті қалыптастыруды туристік-өлкетану экспедицияларының мүмкіндіктеріне қарап анықтау;

- туристік-өлкетану экспедициясының экологиялық жоспарын құру;
- жоғарғы сынып оқушыларының бойында туристік-өлкетану экспедициялары арқылы экологиялық мәдениетті қалыптастыруда экологиялық жоспар жасау;
- жоғарғы сынып оқушыларының бойында мәдениетті қалыптастыруда саяхат-өлкетану экспедицияларының нұсқауларын жасап шығару [9].

Зерттеу жорамалдарының негізінде ғылыми болжам ретінде мынадай пікірлер қалыптасты: жоғарғы сынып оқушыларына туристік жорықтарда өткізілетін бұқаралық дене шынықтыру іс-шараларын өткізу арқылы экологиялық тәрбие беру – олардың дүние, табиғат пен қоғам туралы ғылыми білімдерін жүйелі түрде бойларына сіңіру негізінде жатыр. Сонымен бірге, жүйелі экологиялық туристік-өлкетану қызметінің экспедициялық түрінің, өткізілетін бұқаралық-спорттық іс-шаралардың көмегімен қалыптасқан қоршаған табиғат ортасының өзара қажеттіліктерін түсінуге мүмкіндік туғызады. Өз кезегінде, бұл кіріспеде көрсетілген дуальді білім беру мен пәнаралық байланыстылықты орнатады [10].

Міне, сондықтан да, экологиялық тәрбиені жоғары деңгейде қалыптастыру жолдары мынадай жағдайда ғана жеткілікті дәрежеде болады:

- қоршаған ортаны жетілдіріп және қорғау қажеттіліктерін оқушылар сезініп, жеке дара тіршіліктердің үздіксіз даму, жағдайларын ескеріп отырған жағдайда;
- білімдік-тәрбиелік жұмыстар негізінде осындай сезімдерді орнататын экологиялық ынталандыру жағдайларын қалыптастыру арқылы;

- экологиялық туристік-өлкетану қызметі оның ең жоғарғы экспедициялық түрі болып есептелгенде;

- белгілі бір мақсаттағы бұқаралық-спорттық, тәрбиелік жұмыс табиғатпен белсенді түрде жақындасу негізінде қалыптасады.

Зерттеудің әдістемелік базасы – адамның табиғатпен әлеуметтік бірлестігі негізіндегі үнемі қозғалыста болатын дүниеге деген жаратылыстану, ғылыми-педагогикалық және философиялық біртұтас көзқарасы болып табылады. Мұның барлығы жеке адамның рухани жүйесін қалыптастыратын шығармашылық қызмет пен адамгершілік этикасына негізделген тәрбиенің ықпалына байланысты. Ізденіс барысында жинақтау, сұрыптау, талдау және ғылыми тұрғыдан қорытынды жасауда келесі зерттеу әдістері қолданылады:

- өткенге шолу жасау және алдыңғы қатарлы тәжірибені тарату;

- туристік-өлкетану бірлестіктері, дене шынықтыру-спорттық, экологиялық орталықтары, шығармашылық ізденістегі мұғалімдер, педагог-ынталанушылар тәжірибелері;

- педагогикалық зерттеулер, жүргізілген сауалнама түрлері (ауызша, жазбаша) туристік-өлкетану қызметінің нәтижелерінің алғашқы есебі туралы құжаттарды оқып-үйрену, оқушылардың шығармашылық жұмыстары, педагогтардың есебі, жеке пікір алмасулар, социологиялық сұхбаттар, психологиялық-педагогикалық тест жұмыстары, әлеуметтік-педагогикалық тәжірие жүргізу;

- зерттелініп отырған мәселені талдау деңгейін анықтау мақсатында ғылыми ізденіс қорытындыларын практикаға енгізу бағытындағы психологиялық-педагогикалық, дәрігерлік биологиялық, әдістемелік және философиялық әдебиеттерге талдау жасау;

- оқу-тәрбие үрдісіне оқыту және бақылау бағдарламалары түрінде компьютерлік техниканы қолдануды енгізу;

- экологияландырылған туристік-өлкетану экспедициялары құралдары арқылы жанашыл тәжірибе жүргізу.

Ғылыми ізденістің, психологиялық-педагогикалық құрылымының, ғылыми мәліметтер қорын педагогикалық практикаға енгізудің зерттеу көзі ретінде Қазақстан Республикасы, Орал қаласындағы балалар мен жасөспірімдердің Қазақстан облыстық туризм және саяхат орталығы базасында жұмыс жүргізетін оқушылар бірлестігі, сондай-ақ, оқушылардың ауылдық жерлерде, облыс аудандары көлемінде жұмыс жүргізіп келе жатқан туристік-өлкетану бірлестіктері құрылды. Олар жергілікті дене шынықтыру – спорттық мекемелермен және ұйымдармен тығыз байланыста.

Қазіргі уақытта жер шарының түрлі аймақтарында экологиялық дағдарыс шиеленіскен жағдайда экологиялық білім, тәрбие ағарту мәселелері көңіл бөлуді қажет ететін мәселелер пәнаралық байланыстар аясындағы денсаулық сақтау, салауатты өмір салтын ұстанумен тығыз үйлесімділіктегі түйткілдерді шешуге бағытталған. Осыған байланысты, ең маңызды орын дене шынықтыру, спорт, туризм мен өлкетануға бөлінуі тиіс.

Үкімет қаулысымын Республикалық туристік, натуралистік және техниктер орталықтарының жабылуы сол кездегі ел экономикасының жоспарлық түрінен нарықтық түріне өтуіне тікелей байланыстығынан түсінуге болады. Бірақ та, уақыт өте, сол жіберілген кемшіліктерді қайталамау үшін, қазір атқарылып жатқан істер әзірше мардымсыз.

Қазіргі кезде республика аумағындағы бірнеше облыстарда, тіпті, басқа аумақтарда да балалар мен жастар туризмі, өлкетанушылық және қазіргі заман талаптарына сәйкес экологиялық орталықтары қайта ашылуда. Алайда, оларды ашуда

Қазақстан балалар туризмінің тарихына сүйенбей, еш заңды түрде бекітілмей, жергіліктерді әкімшіліктердің құзыреттілігіне берілуі орынсыз болып отыр.

Қазақстан балалар мен жастар туризмін жолға қою үшін ең алдымен ұйымдастырушы ғылыми басшылық жасайтын республикалық статусқа ие білім және тәрбие орталығы ашылуға тиісті. Ол ғылыми-зерттеу институты ма, әлде лаборатория деңгейінде ме, бәрібір, бірақ, Білім және ғылым, туризм, мәдениет және спорт министрліктері тарапынан шешілетін мәселе. Қазақстан өкіметі тарапынан балалар мен жастар туризмі, өлкетанушылығын және экологиялық іс-әрекеттерін жандандыру мәселесіне байланысты арнайы қаулы қабылдануға тиісті. Бұл мәселе – кезек күттірмейтін мәселе.

Оның басты себептері: балалар мен жастар туризмінің ардагерлері мен шын жанаршылары осы жұмыстардан қол үзіп, олардың орнын босататындардың аз болуы. Жергілікті жерлерде және туризмге байланысты іс-әрекеттер жүргізетін мекемелердегі мамандар тапшылығы, балалар туризміне деген көзқарастың жоқтығы.

Соңғы кездерде бұқаралық ақпарат құралдары бетіндегі айтылып жүрген Қазақстан туризмі жайлы мәселені шешетін кез келген сияқты. Ол үшін ең алдымен, еліміздегі балалар мен жастар туризмін дамыту концепциясын қолға алып, жас жеткіншіктерді патриоттық рухта дайындауда туристік іс шараларды кеңінен пайдалану жолдарын қарастыруымыз қажет. Әзірге оған түйткі болатын басқарушы, ұйымдастырушы мекеменің жоқтығы. Сондай-ақ, облыстар көлеміндегі атқарылып жатқан іс-шаралар Қазақстан аумақтарында қолданысқа ие болатын кез келді. Бұл орайда балалар мен жастар туризмі осы қарқынмен қалатын болса, Қазақстан туризмі де дамымай, ел экономикасына тигізетін ықпалы аз, оқу-тәрбие ісіндегі жетістіктері ескерусіз қалатын жағдайларға душар болуымыз да ғажап емес.

KAZAKH NATIONAL GAMES AS A FACTOR OF ETHNIC EDUCATION OF THE YOUNG GENERATION

MARAT ANDAKULOV³¹⁴, ERLAN SEISENBEKOV³¹⁵

ÖZET

Life experience shows that the organization of Kazakh national games for students of general educational institutions is of great importance in the education of the younger generation. When school-aged young people take lessons about national games in this section, learn the ways of playing them, improve them with each lesson and polish them with repetition, they will enter adulthood, become citizens of their country and grow up as true patriots. those who love their people. Life deneyimi, genel eğitim kurumlarının öğrencilerine yönelik Kazak milli oyunlarının düzenlenmesinin genç neslin eğitiminde büyük önem taşıdığını göstermektedir. Okul çağındaki gençler bu bölümde milli oyunlarla ilgili dersler alıp, oynama şekillerini öğrendiklerinde, her derste geliştirip, tekrarlarla ciladıklarında yetişkinliğe girecek, ülkesinin vatandaşı olacak ve gerçek birer vatansever olarak büyüyecekler. halkını sevenler. There are various methods for conducting national games according to age characteristics in physical education lessons in educational institutions. In the modern period, there is a need to develop a teaching method for each national game in accordance with local and regional characteristics, so that the games are interesting for middle school students. To instill Kazakh national games in every child, you need to use types of games and methods that are interesting to them. Any of the Kazakh national games can be taught in a new way, adapted to modern times. One of the effective means of teaching children Kazakh national games is visual aids used in the classroom. Posters, beautifully painted, decorated with national motifs, made using national ornaments, will quickly reach the child's consciousness. Game rules must be posted in a visible place. A large number of booklets with images of national games expands the worldview of students. Since the sensitive periods for the development of physical qualities when teaching national games are the periods of maximum growth of certain motor actions, it is necessary to take these periods into account when choosing national games and exercises for consolidating and improving program material. National games, by their nature and creation, absorb national morality, cultivate national traits, strengthen their comprehensive educational qualities, becoming more complete and mature. This is a very complex world and natural human activity. In the course of training, while maintaining its naturalness, the orderly use of its elements requires a psychological study of the students' mood through the pursuit of acquiring knowledge in each lesson.

Anahtar Kelimeler: national games, health, education process, games.

<https://orcid.org/0000-0002-3491-1799>

³¹⁴ Arş. Gör., Central Asian Innovation University. Shymkent- Kazakhstan, Lisand75@mail.ru

³¹⁵ Prof. Dr., Kazakh National Pedagogical University Named After Abay, Lisand75@mail.ru

Marat Andakulov, Central Asian Innovation University, Shymkent, Kazakhstan

E-mail: Lisand75@mail.ru

Erlan Seisenbekov, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Physical Culture and Sports, Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Republic of Kazakhstan

KAZAKH NATIONAL GAMES AS A FACTOR OF ETHNIC EDUCATION OF THE YOUNG GENERATION

Annotation. Life experience shows that the organization of Kazakh national games for students of general educational institutions is of great importance in the education of the younger generation. When school-aged young people take lessons about national games in this section, learn the ways of playing them, improve them with each lesson and polish them with repetition, they will enter adulthood, become citizens of their country and grow up as true patriots. Those who love their people.

Dipnot. Life deneyimi, genel eğitim kurumlarının öğrencilerine yönelik Kazak milli oyunlarının düzenlenmesinin genç neslin eğitiminde büyük önem taşıdığını göstermektedir. Okul çağındaki gençler bu bölümde milli oyunlarla ilgili dersler alıp, oynama şekillerini öğrendiklerinde, her derste geliştirip, tekrarlarla cilaladıklarında yetişkinliğe girecek, ülkesinin vatandaşı olacak ve gerçek birer vatansever olarak büyüyecekler. halkını sevenler.

There are various methods for conducting national games according to age characteristics in physical education lessons in educational institutions. In the modern period, there is a need to develop a teaching method for each national game in accordance with local and regional characteristics, so that the games are interesting for middle school students. To instill Kazakh national games in every child, you need to use types of games and methods that are interesting to them. Any of the Kazakh national games can be taught in a new way, adapted to modern times. One of the effective means of teaching children Kazakh national games is visual aids used in the classroom. Posters, beautifully painted, decorated with national motifs, made using national ornaments, will quickly reach the child's consciousness. Game rules must be posted in a visible place. A large number of booklets with images of national games expands the worldview of students.

Since the sensitive periods for the development of physical qualities when teaching national games are the periods of maximum growth of certain motor actions, it is necessary to take these periods into account when choosing national games and exercises for consolidating and improving program material.

National games, by their nature and creation, absorb national morality, cultivate national traits, strengthen their comprehensive educational qualities, becoming more complete and mature. This is a very complex world and natural human activity. In the course of training, while maintaining its naturalness, the orderly use of its elements requires a psychological study of the students' mood through the pursuit of acquiring knowledge in each lesson.

Anahtar kelimeler: milli oyunlar, sağlık, eğitim süreci, oyunlar.

Key words: national games, health, education process, games.

Any games of the Kazakh people improve the qualities of imagination in the younger generation. Among them we can note the games of "Asyk atu". The history of the origin of the game dates back to the 7th–9th centuries and the earliest mentions of this game date back to this period. This ancient national game is played not only by the Kazakhs, it is also common among the Kyrgyz, Karakalpaks, and Altaians. Not only boys but also girls played it

(<https://ru.wikipedia.org/wiki/Асык>).

Asyk atu is one of the oldest games of nomads. According to ethnographic scientists, it appeared on the territory of Kazakhstan in the first millennium BC and is associated with animal husbandry and hunting. There is no age limit for participation in the game: both schoolchildren and pensioners can compete for accuracy.

It is clear that only children who have an asyk play this game. The number of players varies from 2 to 8-10, depending on the game. The ultimate goal of all types of Asyk Atu games is to win Asyk. There are more than ten types of asyki games. Asyk atu games are played in almost all regions of the country and there are such games as: alshy, ompa, asyk atu, khan talapay, ushtaban, torte asyk, koterispek, etc. All games are different from each other, the number of participants varies, and the players can improvise and change the rules as they please. The most common are alshy, but due to the characteristics of each region, the name of this game and the rules are also different.

Although, to an outsider, the game Asyk atu seems simple, this game has many positive aspects: the development of the eye, accuracy, flexibility, and dexterity, which strengthen the human body and improve physical qualities. During play there are many movements that involve interaction. In addition to introducing the player to a healthy lifestyle, the game fosters national identity. Improves mental qualities, static and dynamic development of the body, strengthens the muscles of the body, increases the vital capacity of the lungs, teaches everyday skills such as vigilance and accuracy. Types of games in Asyk Atu are best carried out during school breaks between lessons, extracurricular, interschool, various sports, recreational, educational events, in the house and in the yard, both in a playful and competitive form. Currently, almost all school-age children in any locality know the types of games in asyk atu.

Recently, in addition to studying, girls and boys play games during the holidays. Asyk atu games are the basis of folk games, they contribute to the development of the mind, consciousness, moral, spiritual, fraternal, organizational, collectivist qualities of the younger generation of school age, as well as personality

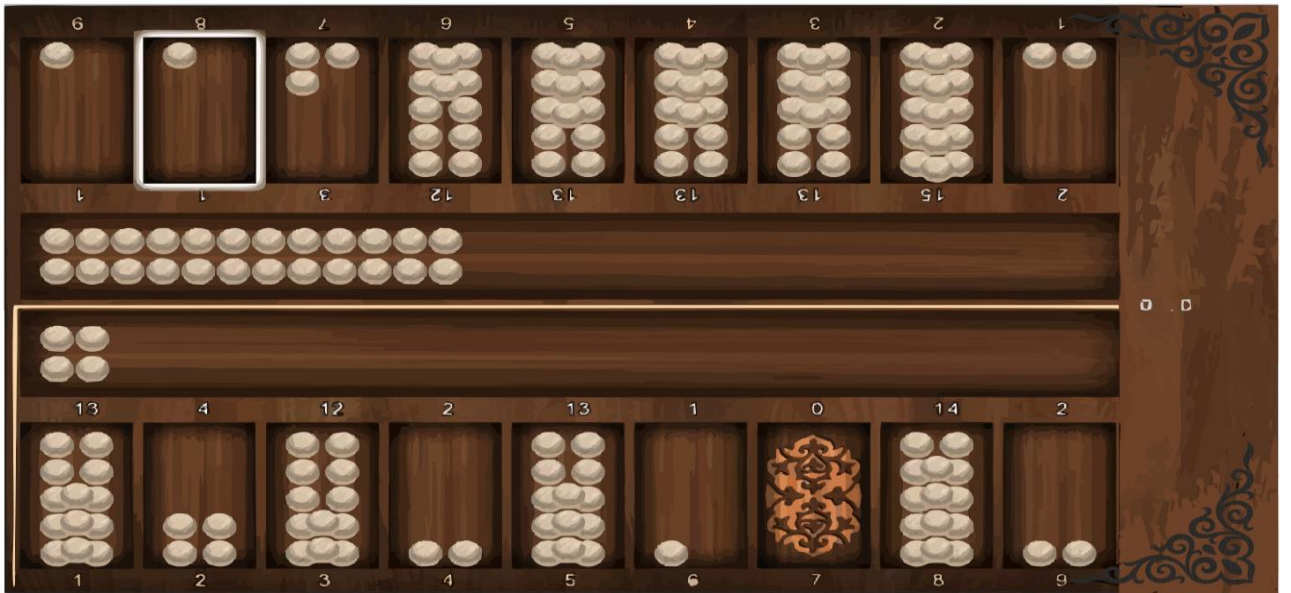
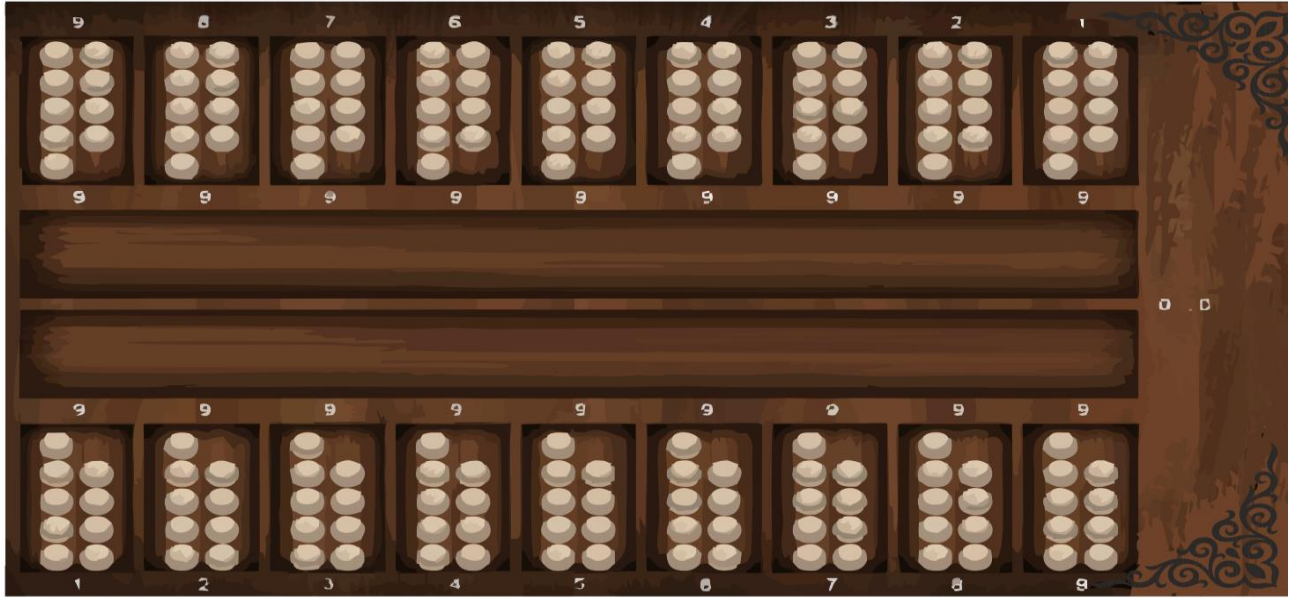
(Picture 1).



Şekil 1. Milli ma “Asık atu” anı.

Picture 1. National match “Asyk atu” moment.

Togyzkumalak is a Kazakh national game that requires logical thinking, mathematics and philosophy and contributes to solving the strategy of any sports game in tactical terms (Figure 2). You can also consider the strategic, tactical techniques, methods and tricks of the mentioned game using a computer that is used in modern times. Students can create a new program and use it almost every day, entering into the computer the necessary methods that they use while completing daily virtual exercises. Like chess, the game is played by only 2 players.



Şekil 2. Togyzkumalak oyununun tahtası.
 Picture 2. The board of the Togyzkumalak game.

The game Togyzkumalak is optimal for any school-age student, developing logical thinking and consciousness, it also teaches the sports alphabet, improves abilities and mathematical thinking, which is considered the “father of science”, increases academic performance, instills national education, strengthens discipline, composure calls for patience, increases culture of education.

Togyzkumalak was and is the most common game in the Kazakh steppe in past centuries. If you believe the Kazakh legends, then the game togyzkumalak was invented by simple shepherds. Togyzkumalak was used as a board by digging up the ground and making special holes. And to prepare kumalakis they used the same 162 that dried sheep kumalakis (<https://9kumalakshkola.wordpress.com/2009/01/26/ТОГЫЗКУМАЛАК/>).

According to experts, the history of the origin of the game “Togyzkumalak” spans more than 4,000 years. The lack of direct facts about the origin of the game prevents a more detailed study of this issue. At this time, there is much more information about chess, checkers and go, about their appearance and development. In order to further popularize this game, it is necessary to carefully consider the origins, rules of the game and the evolution of the structure of the game board. To reveal the secret of the formation of the rules of the game Togyzkumalak, it is necessary to delve into the history of the worldview, traditions and customs of the Kazakh people.

“If you look at the different eras of the existence of the Kazakhs, you will notice that in any period for the people, the traditions formed by the nomadic life became a kind of spiritual food. No matter what joy or sorrow the people experienced, these traditions, graceful chants, melodious poems and soulful songs became a consolation, soothing the spirit and restoring thoughts, awakening joy and dispelling sorrow. Therefore, the traditional entertainment and games of the Kazakhs were associated with the development of economic relations, the basis of which was nomadic cattle breeding.” This expression of the famous researcher of national games B. Totenaev fully applies to the emergence of the game Togyzkumalak (Totenaev B. 1976).

This game is played on a square board made of wood (in modern times, plastic). On the board there are two rows of nine carved oval (square in plastic) nests (small otau), two cauldrons (large otau), one made for each row. So that each player knows his square and does not get confused in the game, large squares are painted in different colors (for example, black and white). Each player receives 81 kumalak, then for two players it turns out 162 kumalak. They are placed 9 in each nest. Each nest has a serial number from 1 to 9, counting from left to right.

The rules of the game are as follows: the game togyzkumalak begins with alternating moves of white and black. The player who started the game leaves only one kumalak in each of his nests, takes the rest and places them in the nests one at a time, starting in a counterclockwise direction, regardless of the color of the paint. If the number of stones of the opponent's last bet is even (2, 4, 6, 8, 10, ...), then the player takes all the stones in this nest and transfers them to his cauldron. During the game, if there are 2 stones left in someone's nest, if his partner takes the last stone, then he receives all the stones for him, and the nest turns into “tuzdyk” until the end of the game. Each player has only one “tuzdyk” on the opponent's side. The player who collects 82 kumalak in his kazan wins.

The Kazakh national game “Altyn kabak” (throwing at a target or knocking down a disc) is an archery competition for accuracy. The origin of the game is connected with the military training of young men, which was relevant until the 18th century. At festivals where competitions were planned, jambaqs were tied to the top of a long pole. Zhamby is a silver disk that was suspended on a thin horsehair rope on a crossbar.

The task of the participants in the competition was to shoot down the disc with an arrow fired from a bow so that it fell to the ground. There were several variants of such competitions - it could be held on horseback, that is, the horseman had to hit the disc while riding a horse, but it could also be held without horses, when participants took turns trying to knock down the disc from a certain distance. Whoever succeeded in doing this in fewer attempts won. Essentially, this game involves shooting at targets on horseback, while galloping. But, in educational institutions, this game can be played differently: the running distance depends on the size of the gyms built in different years on different projects throughout the Republic of Kazakhstan (in urban or rural areas). Participants must run 80-100 m around the court or walk around the hall 2-3 times (or 5-6 times, depending on the size of the gym, age, gender and number of participants), after walking around, when there is approximately 5 m left before the target, throw a small ball to the target.

According to the terms of the game, the player who is larger and hits the center wins. The game develops eye, accuracy, speed, dexterity, and flexibility (Figure 3). The number of participants can vary from 3-4 to 9-10 in each team

(<https://kabdolov.kz/aza-sha-sayra/aza-ltty-oyyndary-kazakhskie-natsionalnye-igry-kazakh-national-g/altyn-kabak>).

There is another type of target shooting, it is called the “Kazan” game. 5-10 students can participate in the game. The necessary equipment for the game depends on the number of people: wooden sticks, a wooden ball or a small ball. Nowadays, croquet equipment can also be used. According to the rules of the game, players keep the same distance, hold each other by the sticks (wooden sticks must be in the nest) and stand in a circle. The nest is in the middle. The leader must place a wooden or small ball in the nest between the players standing in a circle. Other players in the circle must hit the ball (ball) with their sticks and not hit the socket. If the leader managed to throw his ball into the nest, and the others did not have time to stop him, then the player who stood closest to the player and failed to stop him becomes the leader, and they change places. When the ball hits the slot, all other players change places. This game teaches the student speed, intelligence, agility and flexibility.



Şekil 3. Kazak milli oyunları “Altyn kabak” ve “Kumis alu”nun sunum anları
Picture3. Presentation moments of Kazakh national games “Altyn kabak” and “Kumis alu”
».

If translated into a modern way, this game can be replaced with darts (English Darts game). However, it should be taken into account that, despite the fact that in this game you can

develop accuracy, this game, firstly, has a negative educational effect: since this game was played by pirate sailors in hot spots, drinking establishments, where there is no place for morality and ethics. And secondly, from a safety point of view, due to the sharp tips of the Darts equipment, there is a high risk of injury to the eyes or body.

The game Kumis alu is a type of national sport that is popular in Kazakhstan and among the peoples of Central Asia. The game requires virtuoso skill, great speed, and special dexterity from riders who know how to control horses. According to the rules of the game, the rider must collect as many silver coins as possible, specially prepared by the game organizers, collected in a handkerchief before reaching the designated finish line (Picture 3).

History does not indicate the exact time of birth of this game, but the game has been played since the Kazakhs became a nomadic people. Since, the game was played during the nomadic journey from winter huts to pastures: at stops, during the celebration of any special occasions (weddings, circumcision of boys, birth of a child, completion of sowing or harvesting, etc.). By the way, not only the game Kumis alu, but also all those mentioned here, and other folk games, were held during the above events.

Because this game is played on horseback, but in educational institutions it is better to play on foot. In educational institutions, the game can be played in the form of a competition.

According to the rules of the game, students are divided into teams (the game can also be used as a team relay race). Each participant must run and pick up coins (pebbles) lying around or placed in special places along the way, get to the mark and run back to the starting point. This game develops the physical and mental qualities of students, such as agility, flexibility, endurance, speed, and the ability to make quick decisions.

You can also play in the following version: the start line and finish line are marked on the site. Coins are laid out along the playing field. Participants stand along the start line and, at the command “start”, pretending to be riders on horses, run along the field to the finish line, collecting coins “as they gallop”.

The number of participants can be different: from 4-6 to 16-20, and the game will be interesting and rich if the coins are small.

Sokyr teke —ancient Kazakh game that develops dexterity and flexibility, quick reactions. This game can be played on any flat surface. According to the rules of the game - when the players stand in a circle, in the middle they leave a person with his eyes tied with a scarf or soft cloth (he is blind). Those standing in the circle touch his hands and run away. Sokyr teke must catch the one who knocked him down. The caught player becomes the next Sokyr teke. The game continues until the teacher stops the lesson. A minimum of 4-5 people can participate in the game, up to 10-12 people at the junior and middle school level of the educational institution.

Game "Zhuzik tastau". This game can also be played on any flat surface, the number of participants can be different: from 5-6 to 18-20 or more. The players sit in a circle, and the leader runs his hand over their palms and quietly leaves the ring to one of the players. The host of the game, having secretly left the ring, goes far away and calls at the top of his voice: “Give me back my ring!” The player who receives the ring must quickly get up and run away to avoid being caught by the neighbors sitting next to him. If he wins without being caught, he becomes the leader.

And if he is caught, he pays a fine - reads poetry, dances, crows a rooster, or performs a squat (or push-up). This game develops in students, in addition to physical qualities, speed, flexibility and dexterity, patience, and teaches them creativity and improvisation. This game is often used in the final part of the lesson to develop attention and restore heart rate (HR) (Seisenbekov, 2023).

Bilektesu is a national game of the Kazakhs, played on horses. Since, in educational institutions, providing all participants with horses will be more difficult, and in order to

comply with safety and health rules, it can be carried out as a similar sport called arm wrestling, which is widespread among the peoples of the world. The only difference is that the participants in the game use only their right hand. The fight is carried out three times; according to the rules of the game, the winner is the player who wins twice. During the fight, it is prohibited to move your elbows or clench your fist. The player cannot get up from his seat or let go of the handle.

In conclusion, all the Kazakh national games described here can be interpreted by the rules and conditions of the games in any way convenient for its participants. As mentioned above: all the games were held in free time from work, nomadism and protection from external enemies, from the celebration of the birth of a child to the funeral dinner and the holding of horse racing, wrestling and other national sports in honor of this. They develop not only motor qualities, but also help to gain determination, moral and volitional qualities, strength, the manifestation of good nature, mutual assistance, protection of the native land from external aggressors, respect for elders, guardianship of younger and other human qualities, humanism, etc

List of literature used:

1. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Асык>
2. <https://9kumalakshkola.wordpress.com/2009/01/26/тоғызқумалак/>
3. <https://kabdolov.kz/aza-sha-sayra/aza-ltty-oyyndary-kazakhskie-nacionalnye-igry-kazakh-national-g/altyn-kabak>
4. Сейсенбеков Е.К. Физическая культура. 5 класс. – Ұлағат. – Алматы. – 2023. – С. 196.
5. Тотенаев Б.Т. Казахские национальные игры. – Алма-Ата: Казахстан. – 1976. – С. 144.

BAYTURYSYNOV – THE FOUNDER OF KAZAKH LANGUAGE SCIENCE**GULSIM RAYEYEVA³¹⁶****ÖZET**

Our era is an era of literacy... The importance of literacy is particularly crucial in the history of human civilization. Literacy is a tool that enables people to communicate widely and across time, creating opportunities for communication in all areas of public life. Oral speech cannot convey all the nuances of language communication, so oral and written forms of speech do not always coincide. Orthography plays a significant role in establishing a unified writing system for a language. The general set of rules for correctly writing words in 16 languages is called orthography. Each language has its own set of spelling rules. Spelling rules are determined by specific orthographic standards. Kazakh orthography takes into account morphological, phonematic, and phonetic aspects, as well as traditional conventions. A. Bayturyssynov initially refers to the phonetic system of the language to create the Kazakh alphabet. According to the opinions of historical linguists, his work is a unique scientific endeavor with strong scientific arguments that meets modern requirements. Ahmet Bayturyssynov was an encyclopedic scholar, a representative of the first 40 years of the 20th century, not only representing the Kazakh people but also emerging from Turkic peoples. He continues to contribute to various fields of knowledge, such as theoretical research, linguistics, and philology. The article discusses morphological, phonematic, and phonetic aspects, as well as traditional conventions of Kazakh orthography based on the works of A. Bayturyssynov. Orthography reflects the phonological features of a language and serves as the basis for determining language norms at its developmental stage. The contributions and legacy of Ahmet Bayturyssynov in the field of Kazakh language and literature are significant and substantial. Ahmet Baitursynov, who was a great person who devoted his whole life to serving his people with true passion and found all his happiness in it, is forever in our memory, and his spirit is with us. In conclusion, we should not forget that it is the duty of the generation to treat the Akhmet Alphabet – the alphabet of the founder of the theory of Kazakh linguistics and literary studies, the great teacher of the nation – as "our national heritage". It definitely will be huge if we can show loyalty to the legacy of the scientist and appreciate it at the necessary level.

Anahtar Kelimeler: Orthography, orthoepy, rules, phonology, alphabet, grammar, standards, uniqueness, bilingualism.

³¹⁶ Öğrenci, Shymkent University, gulsimraeeva@mail.ru

RAEEVA G.A.
MASTER OF PEDAGOGICAL SCIENCES
SHYMKENT UNIVERSITY
gulsimraeva@mail.ru
+77028747946

AKHMET BAITURSYNOV IS A FOUNDER OF KAZAKH LINGUISTICS

Alphabet and writing are of special importance in the history of human culture. Writing is a tool that allows people to communicate widely in all spheres of social life without depending on space and time. Writing as a phenomenon of great social significance, which reflects the spiritual and cultural growth and development level of each nation, is a golden bridge connecting the past and the present, the present and the future. We do not deny that our writing culture also contributed to the rise of our country to the heights it has reached today. Because writing is an integral part of culture. And the changes in writing affects the cultural life and social psychology of people. All the achievements of the people over the centuries are recognized through the written heritage. The transition from one script to another can cause additional difficulties for the people to become familiar with this spiritual wealth. Therefore, we believe that it is worth paying attention to the problem of alphabet and writing from the point of view of sociolinguistics. On this occasion, we respectfully mention the name of Akhmet Baitursynov, the father of Kazakh linguistics, the pioneer in the history of Kazakh writing. From the end of the 19th century, in the first period when Ahmet Baitursynov worked, the opinion that Arabic script used by the Kazakh people for 4-5 centuries like other Turkic peoples could not fully convey the phonetic system of the Kazakh language, its incompatibility with Turkic languages and its shortcomings were mentioned in the press pages. Missionaries led by N.I. Ilminsky, who used these views for their own purposes, criticized the shortcomings of the Arabic script and began to preach the idea of immediately transferring the Kazakh script to the Russian script. According to N.I. Ilminsky, any nation adopted the alphabet in connection with religion. For example, the European nations adopted the Latin alphabet from the Latin Church, the Russian alphabet was adopted from the Slavic Church, and the Arabic script of Muslim countries was adopted due to the spread of Islam. Arabic writing is a great means of connecting Muslim peoples with Islam. Kazakh graphics, reformed by A. Baitursynov, was officially accepted at the first Congress of Kyrgyz-Kazakh educators held in Orynbor in 1924. People called this alphabet "Baytursynov's alphabet", "Baytursynov's shorthand", and famous Russian scientists of that time, professors E.D. Polivanov and N.F. Yakovlev, highly appreciated it. According to N. F. Yakovlev, a good alphabet should be able to meet several scientific requirements. These are the main requirements:

1. The number of letters in the alphabet should be equal to the number of sounds /phonemes/ that can change the meaning of a word in the language;

2. The number of letters in the alphabet should not be too large. The author of the conclusion about these two main requirements highly praised the work of A. Baitursynov. E.D. Polivanov called this script "Baytursynovsky alphabet" and scientifically praised it as "...no longer requiring correction, perfected, mature national graphics from a historical point of view." It is well known to the scientific community that the scientist from Tashkent, Makhambet Zhusipuly, demonstrated the real scientific value of this writing, revealed the power and mystery of Baitursynov's writing and alphabet, and proved that his writing was a world-class scientific innovation in his doctoral thesis defended after our country gained independence. So, we know A. Baitursynov as the first reformer of the Arabic alphabet, the creator of the spelling rules, and the scholar who decided the fate of the Kazakh script and alphabet. Considering the sociolinguistic success of the alphabet created by A. Baitursynov, it is necessary to highlight the following issues:

- the scientist said that there are 24 different sounds in the Kazakh language, five of them are vowels, seventeen are consonants, and two are semi-vowels: "among these sounds, "к" and "Ғ" are always pronounced thickly, when "к", "Ғ" and "е" are always thin. Each of the other 19 sounds is sometimes pronounced thick and sometimes thin. If we say that 19 sounds need one symbol for thick pronunciation and one symbol for thin pronunciation, then 19 sounds would need 38 symbols. "If you add "к" and "Ғ" - which are always pronounced thickly, and "к", "Ғ", "е" - which are always pronounced thinly, then you need 43 symbols. A. Baitursynov invented the technique of writing with 25 symbols, including these 43 different sound sequences, in order to fully cover all the features of Kazakh synharmonic speech in the writing process;

- the thinness of the sound was marked with a special symbol – “dayekshi”. “Dayekshi” means that the vowel and consonant sounds in the word are thinned, resulting in the entire word being thinned;

- Baitursynov found that the consonants in the word are dependent on the vowels, that is, according to the thickness and thinness of the vowels, the consonants are also thick or thin;

- Baitursynov introduced new letters based on Arabic graphics. Several sounds perform the function of one synharmonic phoneme in the conversation process. They may differ from each other. These synharmonic sounds are called positional synharmonic types of synharmonophone. A. Baitursynov created the synharmonic phonemic and synharmonic positional classification of the sound system of the Kazakh language using these phonological principles [1].

A. Baitursynov made a clear distinction between sounds that had the status of phonemes and those that did not have the status of phonemes, and in his alphabet and orthography, he designated only synharmonic phonemes, that

is, phonological units that change the meaning of a word, with a separate /special/ letter. A. Baitursynov answered the following problematic questions:

1. Why sounds are sounded differently in the same phonetic situation / "СЫЗ – сіз"/;

2. Why can't all the sounds used in the process of conversation be marked with individual letters in the alphabet?;

3. Why is the symbol of a letter in the alphabet not for each sound, but for a group of acoustically and articulatingly similar sounds, a sound type: "H – H – HЬ" (TOH – TӨH);

4. Is there a relationship between a group of sounds that are acoustically and articulatingly similar and not completely similar to each other and the psychological image of sounds in a person's thinking?

If A. Baitursynov had not defined the synhormophoneme of the Kazakh language as consisting of two synhormovariations divided into thick and thin, he would not have been able to create his synhormoalphabet and synhormorphography at a high level, which is highly appreciated by world scientists.

A. Baitursynov was the first in the world of general linguistics to study and define the concepts of positional principle, positional types of phonemes and phoneme sound fund [2].

Baitursynov distinguished the synharmonic sounds /к, Ғ/ and the synharmonic sounds /к, г, е/ in the sound system of the Kazakh language and assigned them separate symbols. That is, he was the first in the world of the Turkic language to determine the thick and thin synharmonic correlation, to precisely determine the number of paired synharmonic correlated sounds.

We believe that A. Baitursynov's work in the formation of Kazakh scientific terminology is special. He paid special attention to the creation of terms using the internal capabilities of the Kazakh language (starter, narrator, board, message, etc.). Unfortunately, in 1937-1938, A. Baitursynov's ideas were suffocated by the administrative and principal system, and until the 1990s, the direction of Russification of our language and writing completely dominated.

The scientist said that words imported from other languages had a negative effect on the nature of our language, the tone of pronunciation, the words in our mother tongue would become slurred, and the melody would be broken, so we should pronounce the words of another language with the sound characteristics of our own language. For example: there is no "h" sound in Russian, so we know that they pronounce it with "r" sound. Therefore, it is necessary to pay attention to the nature of our language. In this regard, the scientist made a conclusion: "People who lose their language will also lose themselves".

The scientist did not include the sounds "X, h" in his alphabet. Because the sound "h" is found only in several words (ah, yhiлey), "When we removed this letter from the Kazakh alphabet, we thought that there were few words that

could be written with it. It is seen that when there is a sound in the language, even if it is little, its absence is felt," said the scientist [3]. And the sound "x" entered through Arabic and Persian words and became Kazakh's own words (адал – халал, арам – харам), so they said it should be preserved. Due to the lack of consistency regarding the phonemic properties of the "x" sound in our modern writing (хабар-қабар, қош-хош), it causes difficulty in writing. A. Baitursynov did not include the sounds "х, һ, ц, ч, в, ф, ш" in the composition of synharmonics of the Kazakh language, he showed ways to write them with additional letters, even though no special symbol was dedicated to them.

A. Baitursynov bequeathed us to write competently. However, in some cases, it is sad to see that the problem of competent writing is still not being paid attention to. For example, advertising on the street, names of people, names of places, etc.

The scientist showed that "и, у" is a semi-vowel. Even now, it is known that due to the lack of consistency regarding the status of these sounds until later times, they are causing difficulties in writing (тыиң – ты+йиң, су – сұу).

A. Baitursynov said that it is one of the advantages and necessity of moving away from Arabic script to Latin script, "if there is a lot of benefit from replacing it with Latin, or if the effort and cost of getting Latin letters is less than creating Arabic letters, ... we would prefer to go for Latin. But it doesn't exist" he said, and advocated writing on the basis of Arabic graphics common to the entire Turkic people. In fact, it is clear that the consequences of the hasty transition from one graphic to another caused a number of problems.

If we recognize that the nature of the Kazakh language is based on synharmonism through the works of A. Baitursynov, 70 years after the publication of his works, in the doctor's thesis of the scientist A. Zhunisbekov, the correctness of the principle followed by A. Baitursynov was proven, that is, the phonological function of the Kazakh language is performed by synharmony.

In short, A. Baitursynov attached special importance to his mother tongue in sociolinguistic terms. He said: "...everyone first teaches their children in their own language, teaches them to write and draw in their own language, expresses the system of their language, shows them the way, and after the children get used to it, they start teaching differently. "If we want our language to be preserved intact, we should first teach in our own language, and then teach in a different way," he said [4]. That's why we know that "it will not be a pleasant thing if we take the property that our grandfather gave us without reducing it." In this regard, the will and legacy of an individual like A. Baitursynov should be a guiding light for language lovers. If we want to keep our language clean, we believe that we should be guided by the principles of A. Baitursynov in the matter of orthography, make full use of the possibilities of our mother tongue, form scientific words in our language, find alternatives to foreign terms, or write them according to the phonetic features of our language.

Akhmet Baitursynuly is a great scholar who spent his entire conscious life studying the system of sounds in the Kazakh language, cleaning the Kazakh written language from lexical clutter and the syntactic influence of other languages, and developed the science of the Kazakh language.

A. Baitursynuly understood well that development of society, science and culture is realized through writing. Knowing that the problem of letters and textbooks is an urgent problem to eliminate illiteracy, the scientist, starting from 1910, corrected the aspects of the Arabic script that were not suitable for the Kazakh language, adapted it to the phonetic features of the language, and created a synharmonic national alphabet. Before that, since the 10th century, we have been using the Persian-Arabic script unchanged. Thus, A. Baitursynuly, weighing the advantages and disadvantages of polygraphy, the effective and ineffective aspects of the teaching process, created an alphabet consisting of 28 letters unique to the native sounds of the Kazakh language.

In the history of Kazakh culture, the problem of alphabet and spelling has its place. Because it is known that writing is an integral part of culture.

Since 1910s, A. Baitursynov noticed that the Arabic script in its pure state was not suitable for the Kazakh language, and began to adapt it to the sound system of the Kazakh language and reformed it. Kazakh graphics are based on Arabic symbols, which have a centuries-old tradition in the Kazakh cultural world and are also used by other Turkic peoples. It is adapted to Kazakh phonetics, for which it removes characters without Kazakh sounds from the alphabet, adds symbols to sounds without Arabic characters, creates a consistent symbol that is convenient for writing in accordance with the thick and thin consonants of the Kazakh language. Thus, he created the Kazakh national graphics, which he called "Kazakh script" and others called "Baitursynov script", consisting of 24 symbols. He wrote the "Alippe" that teaches this writing. Thus, the intellectuals of that time followed the idea of education. Every intelligent citizen aimed to introduce writing to his people, to open the alphabet, and started this activity by writing the "Alippe" tools. It was created in 1911-1912 and published in the printing houses of Ufa and Orynbor. The alphabet of Akhmet Baitursynuly was reprinted 7 times between 1912 and 1925 under the name "Oku kuraly" and was used for a long time and widely in teaching. In 1926, the scientist wrote a new type of "Alipbi".

A. Baitursynuly is a reformer who created a national alphabet and proposed a new model in the history of Kazakh science. Baitursynuly's "Oku kuraly" (1912) is one of the first alphabets written in Kazakh. This alphabet was revised in terms of new teaching methods and was reprinted several times until 1925. "Oku kuraly" is still considered an important textbook from the point of view of modern methodology. The Baitursynuly alphabet was used in Kazakh-Russian schools and Muslim madrasahs since 1912. Nowadays, shorthand writing style is the writing style of many people. The Kazakh alphabet is a systematic sequence of letters of the Kazakh language, a phonetic writing system consisting of various letter symbols used in the cultural life of the Kazakh people together with other Turkic peoples [5].

Akhmet Baytursynov systematically set a program before himself, first he aimed to create Kazakh national writing / graphics. For this, the "Baytursynov script" based on the Arabic alphabet was devoted, and secondly, he thought of developing literacy with the same script, for this purpose he wrote an alphabet textbook called "Oku kuraly", and then he set the goal of analyzing the grammatical structure of the Kazakh language in his native language, writing "Til kural", the fourth, aimed at showing the proper way to use the language, writing "Til zhumsar", the fifth, took on the task of developing literacy and teaching methods of the Kazakh language, writing "Bayanshi" and "Alip-bi astary".

These are the works and achievements of Akhmet Baitursynov in the field of Kazakh language research and education.

Ahmet Baitursynov, who was a great person who devoted his whole life to serving his people with true passion and found all his happiness in it, is forever in our memory, and his spirit is with us.

In conclusion, we should not forget that it is the duty of the generation to treat the Akhmet Alphabet – the alphabet of the founder of the theory of Kazakh linguistics and literary studies, the great teacher of the nation – as "our national heritage". It definitely will be huge if we can show loyalty to the legacy of the scientist and appreciate it at the necessary level.

LIST OF REFERENCES

1. Bibliographical dictionary of domestic Turkologists. M, 1947
2. Baitursynov A. «Til tagylymy», - Almaty, 9-17 p.
3. Baitursynov A. «Omirbayan», 1929, 9 p.
4. Baitursynov A. «Zhazu tartibi», «Aikap», 1912, №4-5
5. Baitursynov A. «Til kural», 141 p., «Yengbekshi kazak», 1931

T DYNAMİCS OF LABOUR MİGRATION İN UZBEKİSTAN: RECENT TRENDS AND POLİCY İMPLİCATIONS

SEVARA NİZAMİTDİNOVNA YUSUPOVA³¹⁷, AZİZBEK AVAZBEK OĞLI ABDUVOKHOBOV³¹⁸

ÖZET

This research article examines the evolving patterns of labour migration in Uzbekistan, focusing on the latest developments and changes in the region. Through a comprehensive analysis of recent news and data, the study sheds light on the key drivers, challenges, and policy responses shaping labour migration dynamics in Uzbekistan. Drawing on both qualitative and quantitative sources, the article provides insights into the socioeconomic impacts of migration on sending and receiving countries, as well as the implications for regional cooperation and development. Labour migration has long been a defining feature of Uzbekistan's socioeconomic landscape, driven by factors such as economic disparities, demographic pressures, and political instability. In recent years, the region has witnessed significant shifts in migration patterns, characterized by changing destination preferences, evolving policy frameworks, and emerging challenges. This article aims to provide a comprehensive overview of the latest news and changes in the labour migration sphere in Uzbekistan, highlighting their implications for both migrants and sending countries. Recent Trends in Labour Migration: Recent news articles indicate several notable trends in labour migration across Uzbekistan. One prominent trend is the diversification of destination countries, with migrants increasingly seeking opportunities beyond traditional destinations such as Russia and Kazakhstan. Countries in the Persian Gulf, East Asia, and Europe are becoming increasingly attractive for Uzbekistann workers, driven by factors such as higher wages, better working conditions, and visa liberalization policies. Another key trend is the growing importance of remittances as a source of income for many households in Uzbekistan. Despite the economic challenges posed by the COVID-19 pandemic, remittance flows to the region have remained resilient, highlighting the importance of migration as a livelihood strategy for millions of people. However, fluctuations in exchange rates, changes in labour market dynamics, and the vulnerability of migrant workers to economic shocks pose risks to the sustainability of remittance flows in the long term. Policy Responses and Challenges: Uzbekistann governments have implemented various policy measures to address the opportunities and challenges associated with labour migration. These include efforts to improve the legal framework for migration, enhance labour market regulation, and provide support services for returning migrants. However, significant gaps remain in areas such as labour rights protection, social integration, and access to healthcare and education for migrant workers and their families. Moreover, the COVID-19 pandemic has exacerbated existing vulnerabilities in the labour migration system, leading to widespread job losses, repatriation of migrants, and disruptions to remittance flows. Governments have responded with emergency measures such as border closures, quarantine requirements, and economic stimulus packages, but the long-term implications for migration patterns and socioeconomic development remain uncertain.

³¹⁷ Doç. Dr., Andijan State Pedagogical Institute, yusupovasevaraa1818@gmail.com

³¹⁸ Doktora Öğrencisi, Andijan State Pedagogical Institute-, yusupovasevaraa1818@gmail.com

In conclusion, labour migration continues to be a dynamic and multifaceted phenomenon in Uzbekistan, with significant implications for regional development and stability. By analysing the latest news and changes in the migration sphere, this article has highlighted the evolving patterns, policy responses, and challenges shaping migration dynamics in the region. Moving forward, there is a need for coordinated action by governments, civil society, and international organizations to address the complex challenges facing

Anahtar Kelimeler: labour migration, COVID-19, seeking opportunities, socioeconomic

INTEGRATIVE TECHNOLOGY OF TEACHING THE SCIENCE OF "THE
STATE AND THE FUNDAMENTALS OF LAW" IN THE
INFORMATIONAL

EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Yusupova Sevara Nizamitdinovna

Andijan State Pedagogical Institute

Head of the Department of Social Sciences, Associate Professor

Phone. +99891-618-18-42; yusupovasevaraa1818@gmail.com

Bakhronov Bekhruz Buri corner

Independent student of Andijan State Pedagogical Institute

+998 93 475 07 02

bahronovbehruzboriyevich108@gmail.com

Innovation: Today, as in all areas of our country, the educational system is experiencing unique innovations. In particular, technologicalization of the educational system, improvement of educational efficiency, and application of new pedagogical technologies that have entered our social life to educational processes remain one of our main tasks.

Because quick adoption of new pedagogical and information technologies, analyzing them, summarizing them theoretically, drawing conclusions and

delivering them to students is one of the most urgent problems. This article deals with the integrative technology of teaching "Fundamentals of State and Law" in the Information Education environment.

Enter

The large-scale reforms carried out in our country during the years of independence became an important foundation for strengthening national statehood and sovereignty, security and law and order, the rule of law in society, human rights and freedoms, an environment of interethnic harmony and religious tolerance, a decent life for our people, and education at the level of world standards. created the necessary conditions for obtaining and acquiring a profession, realizing the entrepreneurial potential of our citizens.

Laws of the Republic of Uzbekistan on "Education" and "National Program of Personnel Training", "Strategy of Actions for Further Development of the Republic of Uzbekistan" for 2017-2021, "System of Training Pedagogical Personnel, Retraining Public Education Workers and Improving Their Qualifications" of the President of the Republic of Uzbekistan According to the Decision on further improvement measures, it is necessary to ensure the continuity and consistency of educational stages, to create a modern methodology of education, as well as to further improve the content of retraining of pedagogues and improving their qualifications based on them.

In the process of obtaining legal education, students should be able to know the laws, use them, apply them in life, learn their rights and freedoms, and learn the obligation to comply with the law. In the implementation of this goal, the first place should be occupied by legal education and the person providing education.

The listener should be able to use the information given in legal education in his daily life and practice.

It is necessary to direct the students to acquire legal knowledge, skills and qualifications and find a strong place in various spheres of social life in the future by conducting various activities based on the continuous legal education and training program. State and legal foundations (constitutional law foundations, jurisprudence) lesson and modern requirements based on competence approach, didactic, psychological and methodical requirements are studied.

Didactic materials on the use of cooperative learning technologies will be prepared in the lessons of the principles of group formation, the essence of the technology of organizing cooperative teaching activities in groups, teacher preparation, State and legal foundations (fundamentals of constitutional law, jurisprudence).

It is necessary to develop cases related to the essence of case technology, types of cases, procedural system of case development, analysis of the text of the case, assessment of the case, implementation of the case in educational practice, the science of state and legal foundations (fundamentals of constitutional law, jurisprudence). Because the use of Case technologies is very important today.

It is intended to provide students with information about today's legislative innovations, the stages of law adoption and the creation of laws.

Mobile training should be held in the Legislative Chamber of the Oliy Majlis, the National Center for Human Rights, and historical museums in Tashkent. This training is organized on the basis of the exhibits of the museum in Tashkent

(Independence period department of the State Museum of the History of Uzbekistan, Islam Karimov Museum).

In this process, it is envisaged to involve the museum administration, senior scientific staff, listen to their lectures, and provide theoretical and methodical assistance to teachers in teaching the subject by organizing roundtable discussions.

Key words: national statehood, entrepreneurial potential of our citizens, educational stages, legal knowledge, modern requirements, didactic, psychological and methodical requirements.

References:

1. Jumaev R. State and society: Towards democratization. — T.: Sharq, 1998.
2. Musurmonova O. Spiritual values and youth education. — T.: Teacher, 1996.
3. Social-pedagogical analysis of methodology and technology. — M.: 2003.
4. Sotsialnaya pedagogika /Pod ed. M. A. Galaguzovoy. — M., 2003.
5. Ovcharova E. V. Spravochnaya kniga sotsialnogo pedagoga. — M.: 2003
6. Pedagogy / Pod ed. P. I. Pidkasistogo. — M.: 1995.
7. <https://library.ziyonet.uz/ru/book/1382>

