

ASES VI. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONFERENCE

CONFERENCE BOOK



EDITOR ASSOC. PROF. ELIF SELCAN OZTAY

ASES
VI. INTERNATIONAL EDUCATIONAL
SCIENCES CONFERENCE

JANUARY 19-21, 2024,
GAZIANTEP, TURKIYE

EDITOR
ASSOC. PROF. ELIF SELCAN OZTAY

COPYRIGHT©2024

**BY ASES CONGRESS ORGANIZATION PUBLISHING COMPANY LIMITED
ALL RIGHTS RESERVED. NO PART OF THIS PUBLICATION MAY BE REPRODUCED,
DISTRIBUTED OR TRANSMITTED IN ANY FORM OR BY ANY MEANS, INCLUDING
PHOTOCOPYING, RECORDING OR OTHER ELECTRONIC OR MECHANICAL
METHODS, WITHOUT THE PRIOR WRITTEN PERMISSION OF THE PUBLISHER,
EXCEPT IN THE CASE OF BRIEF QUOTATIONS EMBODIED IN CRITICAL REVIEWS
AND CERTAIN OTHER NONCOMMERCIAL USES PERMITTED BY COPYRIGHT LAW.
ASES CONGRESS ORGANIZATION PUBLISHING® IT IS RESPONSIBILITY OF THE
AUTHOR TO ABIDE BY THE PUBLISHING ETHICS RULES.**

ASES PUBLICATIONS-2024©

LICANCE KEY: 2022/ 63715

25.01.2024

ISBN: 978-625-98750-2-6

CONFERENCE ID

CONFERENCE TITLE

**ASES VI. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES
CONFERENCE**

DATE AND PLACE

**JANUARY 19-21, 2024,
GAZIANTEP, TURKIYE**

ORGANIZATION

**ASES
(ACADEMY OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL STUDIES)**

LANGUAGES

TURKISH, ENGLISH, RUSSIAN

ORGANIZING COMMITTEE MEMBERS

CHAIRMAN OF THE ORGANIZING BOARD

Prof. Dr. OKTAY BEKTAS

ERCIYES UNIVERSITYB (TURKIYE)

ORGANIZING BOARD

Assoc. Prof. ELIF SELCAN OZTAY

VAN YUZUNCU YIL UNIVERSITESI (TURKIYE)

Assoc. Prof. VELI BATDI

GAZIANTEP UNIVERSITESI (TURKIYE)

Assist. Prof. OKTAY KIZKAPAN

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

DR. MARIUS LOLEA

UNIVERSITY OF ORADEA (ROMANYA)

DR. MUHAMMAD FAISAL

SINDH MADRESSATUL ISLAM UNIVERSITY (PAKISTAN)

DR. K.R PADMA

SRIPADMAVATIMAHILA VISVAVIDYALAYAM (WOMEN'S) UNIVERSITY (INDIA)

DR. ROZINA KHATTAK

SHAHEED BENAZIR BHUTTO WOMEN UNIVERSITY (PAKISTAN)

DR. VARVARA GETMANTSEVA

THE KOSYGIN STATE UNIVERSITY OF RUSSIA (RUSYA)

DR. HANI AMIR AOUISSI

CRSTRA (CEZAYIR)

RODOLFO REDA

SAPIENZA UNIVERSITY OF ROMA (ITALYA)

COORDINATOR

AYSEL UNAL

SCIENCE BOARD

Prof. Dr. AIGERIM KOSHERBAYEVA

ABAI KAZAKH NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY (KAZAKISTAN)

Prof. Dr. NURETTIN KONAR

BANDIRMA ONYEDI EYLUL UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. PARESH SHAH

RAI UNIVERSITY (INDIA)

Prof. Dr. SABEEHA HAMZA DEHHAM

UNIVERSITY OF BABYLON (IRAK)

Prof. Dr. SAKINE SERAP AVGIN

KAHRAMANMARAS SUTCU IMAM UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. SIBEL KAHRAMAN

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. AHMET KURTOGLU

BANDIRMA ONYEDI EYLUL UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. ASLI SAYLAN KIRMIZIGUL

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. Dr. CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL

UNIVERSITY OF CORDOBA (SPAIN)

Assoc. Prof. FULYA ONER ARMAĞAN

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. HANIFE GULHAN KARSAK

KIRKLARELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. ISMAIL SAN

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. MEHMET OZCAN

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. MUSTAFA TUYSUZ

VAN YUZUNCU YIL UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. NASEEM AKHTER

SHAHEED BENAZIR BHUTTO WOMEN UNIVERSITY (PAKISTAN)

Assoc. Prof. ORÇUN BOZKURT

MUSTAFA KEMAL UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. OZDEN TASGIN

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. SELMAN ABLAK

CUMHURİYET UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. SONGUL KARABATAK

FIRAT UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. CANSEL KADIOĞLU AKBULUT

TOKAT GAZIOSMANPAŞA UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. DOSS PARIMALA

UNIVERSITY OF DELHI (INDIA)

Assist. Prof. FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO

UNIVERSITY OF CÓRDOBA (SPAIN)

Assist Prof. GAMZE AKKAYA

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. GULSAH GURKAN

TURGUT OZAL UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. MEENAKSHI INGOLE

UNIVERSITY OF DELHI (INDIA)

Assist. Prof. MEHMET TUNAZ

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. MELTEM YURTÇU

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. MURAT TEMUR

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. OKTAY KIZKAPAN

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. PELIN ERTEKIN

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. ZEYNEP REVA

OZYEGIN UNIVERSITESI (TURKIYE)

Dr. AHMET DEMIREL

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Dr. AHMET GALIP YUCEL

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

DR. DAVID BOLAJI

UNIVERSITY OF HARCOURT (NIJERYA)

Dr. HANI AMIR AOUISSI

CRSTRA-BISKRA (CEZAYIR)

Dr. MICHAEL KODZO MENSAH

UNIVERSITY OF GHANA (GHANA)

Dr. MONICA MASTRANTONIO

UNIVERSITY OF YORK (ABD)

Dr. RAMAZAN ERTURK

MILLI EGITIM BAKANLIGI

Dr. SEYIDE EROGLU

KAYSERI (TURKIYE)

**ASES VI. INTERNATIONAL
EDUCATIONAL SCIENCES
CONFERENCE**

**JANUARY 19-21, 2024,
GAZIANTEP, TURKIYE**

CONFERENCE PROGRAM

21.01.2024

SUNDAY / 10:00-12:30

SESSION: 1 HALL: 1 / MODERATOR

Assoc. Prof. ELİF SELCAN ÖZTAY

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Ramazan ÇOK Ahmet Atif SOLAK Ahmet KESKİN Eşref BİRİŞİK Assist. Prof. Feyza TOPÇU	Şahinbey Rehberlik ve Araştırma Merkezi Süleyman Şah İlkokulu Hasan Kalyoncu Üniversitesi	INVESTIGATION OF SCHOOL PSYCHOLOGICAL COUNSELORS' EXPERIENCES TOWARDS CONSULTATION SERVICES FOR GIFTED TALENTED STUDENTS: A PHENOMENOLOGICAL RESEARCH
Sevcan ALTINTAŞ	Bartın Üniversitesi	WOMEN'S EDUCATION, EMPLOYMENT, ADAPTATION PROBLEMS and SOLUTION PROPOSALS
Prof. Dr. İlhan ERDEM İrem TAY	İnönü Üniversitesi	EXAMINATION OF UNITIZED SAMPLE QUESTIONS OF 8TH GRADE TURKISH COURSE ACCORDING TO PISA READING CRITERIA
Melek DÖNMEZ YAPUCUOĞLU	Süleyman Demirel Üniversitesi	THE PLACE OF LIFELONG LEARNING AND ADULT EDUCATION IN TURKIYE IN THE WORLD
Assoc. Prof. Niyet BAHŞİ İrem TAY	MEB İnönü Üniversitesi	DEVELOPMENT OF THE ACADEMIC WRITING ANXIETY SCALE FOR GRADUATE STUDENTS: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY
Melek DÖNMEZ YAPUCUOĞLU	Süleyman Demirel Üniversitesi	TURKEY'S SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING SKILLS
Amine Ece BAĞ Assist. Prof. Levent ERTUNA	MEB Sakarya Üniversitesi	ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ALGILARI İLE OLUMSUZ DEĞERLENDİRİLME KORKULARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
Prof. Dr. Osman TİTREK Doğa Ece ÖK Ayşe YILMAZ Ahmet ÖNGEL	Sakarya Üniversitesi İBB Abdüleziz Paşa Ortaokulu	THE LEVEL OF CONNECTION BETWEEN TEACHERS' EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS AND THEIR PERCEPTION OF JUSTICE IN CLASSROOM MANAGEMENT: CASE OF DENİZLİ PROVINCE

21.01.2024
SUNDAY / 10:00-12:30
SESSION: 1 HALL: 2 / MODERATOR
Dr. Funda ERYILMAZ BALLI

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Nur Seda KARAKOÇ Assoc. Prof. Emine ŞENDURUR	Samsun Büyükşehir Belediyesi Ondokuz Mayıs Üniversitesi	USING INTERACTIVE VIDEOS IN EDUCATION AND VIDEO ANALYTICS
Dr. Funda ERYILMAZ BALLI	Süleyman Demirel Üniversitesi	REFLECTIONS OF THE ECONOMY DIMENSION OF EDUCATION ON INTERNATIONAL SUCCESS: TURKIYE AND THE OTHERS
Dr. Funda ERYILMAZ BALLI	Süleyman Demirel Üniversitesi	LIFE AT SCHOOL ACCORDING TO STUDENT PERCEPTIONS
Merve AYTAŞ Assoc. Prof. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ	MEB Adıyaman Üniversitesi	THE EFFECT OF PATERNALISTIC LEADERSHIP ON TEACHER JOB SATISFACTION
Prof. Dr. Türkan ARGON Erhan YÜCEL	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Mevlana Ortaokulu	SOCIAL COURAGE AT WORKPLACE AND PROFESSIONAL COLLABORATION AMONG TEACHERS
Assoc. Prof. Servet HALİ Eren DOĞAN	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	SOSYAL BİLGİLERDE SANAT EĞİTİMİNİN ETKİSİ VE ÖNEMİ
Sümeyye Elif SUBAŞI Assoc. Prof. M.Betül YILMAZ	Yıldız Teknik Üniversitesi	INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE COMPUTATIONAL THINKING SKILLS OF STUDENTS TRAINING IN DENEYAP TECHNOLOGY WORKSHOPS AND INSTRUCTORS PROVIDING TRAINING IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES
Gülseren KORKMAZ Assoc. Prof. M. Şükrü BELLİBAŞ	MEB Adıyaman Üniversitesi	OBSTACLES ENCOUNTERED BY FEMALE SCHOOL ADMINISTRATORS IN THE MANAGEMENT PROCESS: THE PROVINCE OF DIYARBAKIR

21.01.2024
SUNDAY / 10:00-12:30
SESSION: 1 HALL: 3 / MODERATOR
Dr. Ahmet KILIÇ

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Alkım Burak YÜCELER		İBN SİNA FELSEFESİNDE VARLIĞIN MAHİYETİ
Esra TAŞ Sevilay AYAS	Balıkesir İl Sağlık Müdürlüğü Bursa İl Sağlık Müdürlüğü	DISASTER EDUCATION AS A HUMANITARIAN RESPONSIBILITY
Meliha KAPLAN Assoc. Prof. Mehmet Emin USTA Dr. Ümit DOĞAN	MEB Sakarya Üniversitesi	EVALUATION OF QUALITATIVE EDUCATION PRACTICES FROM SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS ACCORDING TO THE OPINIONS OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS
Dr. Ahmet KILIÇ	MEB	COMPARISON OF THE EDUCATION MANAGEMENT PROCESS OF MOHAMMAD (pbuh) PERIOD WITH TODAY'S EDUCATION MANAGEMENT PROCESS
Yusuf GÜLTEKİN		ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN MÜKEMMELLİYETÇİLİK VE ÖZNEL İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
Burçin SANCAK Prof. Dr. Tolga GÜYER	MEB Gazi Üniversitesi	ALGORİTMA EĞİTİMİNDE ÖZEL SAYILAR VE DİZİLER KULLANIMININ LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SAYISAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ
Dr. Cihat ARSLAN	MEB	THE PLACE WHERE THE MATH DOESN'T EXIST (A QUALITATIVE STUDY EXAMPLE)

21.01.2024
SUNDAY / 10:00-12:30
SESSION: 1 HALL: 4 / MODERATOR
Assoc. Prof. VELİ BATDI

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Gamze DAĞ	KKTC Milli Eğitim Bakanlığı	MUSEUM EDUCATION ACTIVITIES WITH CREATIVE DRAMA METHOD
Beril DEMİR Assist. Prof. Serap DEMİRİZ	MEB Gazi Üniversitesi	EXAMINING DIGITAL GAME PARENTAL MEDIATION STRATEGIES FOR PARENTS OF PRESCHOOL-AGED CHILDREN
Gamze DAĞ	KKTC Milli Eğitim Bakanlığı	FIRST LITERACY ACTIVITIES WITH CREATIVE DRAMA METHOD
Kübra ÖZMEN Prof. Dr. H. Pelin KARASU Assist. Prof. Elif AKAY	MEB Anadolu Üniversitesi	KAYNAŞTIRMA ORTAMINDAKİ KOKLEAR İMPLANTLI ÖĞRENCİLERİN YAZILI ÜRÜNLERİ GÖZDEN GEÇİRME VE DÜZELTME SÜRECİNİN İNCELENMESİ
Kübra ÖZMEN Prof. Dr. H. Pelin KARASU Assist. Prof. Elif AKAY	MEB Anadolu Üniversitesi	İŞİTME KAYIPLI ÖĞRENCİLER VE YAZILI ÜRÜNLERİ ELDE ETMEDE ÖN HAZIRLIK SÜRECİ
Fırat KİLGİ Işıl ÇİFTÇİ	Batman Evliya Çelebi İlkokulu Van Fevzi Çakmak İlkokulu	DETERMINATION OF TEACHERS' OPINIONS ON THE EDUCATION PROGRAMS APPLIED IN SCIENCE AND ART CENTERS AND THE CONCEPT OF GIFTEDNESS: THE CASE OF BATMAN PROVINCE
Münevver Dilara ORAL	Başkent Üniversitesi	EXAMINATION OF PRINCIPAL AND TEACHER COLLABORATION IN PRESCHOOLS
Aysel Kübra ALPAYDIN	İstanbul Aydın Üniversitesi	EVALUATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENTS IN PRESCHOOL INSTITUTIONS AND EXAMINATION OF ITS EFFECT ON ORGANIZATIONAL COMMITMENT
Ayşe GENÇBAY Assoc. Prof. Mehmet Emin USTA Dr. Ümit DOĞAN	Millî Eğitim Bakanlığı Sakarya Üniversitesi	AN INVESTIGATION ON THE EMPLOYMENT PROBLEMS OF INTELLECTUALLY DISABLED INDIVIDUALS WHO GRADUATED FROM SPECIAL EDUCATION VOCATIONAL SCHOOL

21.01.2024
SUNDAY / 10:00-12:30
SESSION: 1 HALL: 5 / MODERATOR
Assoc. Prof. Davut SARITAŞ

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Dr. Neslihan YILDIZ ATAM	Konya Bilim ve Sanat Merkezi	GIFTED MIDDLE SCHOOL STUDENTS' ENCOUNTERS WITH PROBLEMS IN LEARNING GRAMMAR
Nadir AKSOY Süleyman ASLAN	MEB	DEVELOPMENT OF THE GAME "IT'S ALL IN MY MIND" AND STUDENT OPINIONS ON THE GAME
Assist. Prof. Kadriye DİMİCİ	İzmir Demokrasi Üniversitesi	EXPLORING NEGOTATED SYLLABUS IN TURKISH EFL CLASSES: CHALLENGES AND SUGGESTIONS
Dr. Ceyda YALÇIN		DIGITAL STORY DEVELOPMENT IN TEACHING GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE
Remzi KARAOĞLU Assist. Prof. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU	Cumhuriyet İlkokulu Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM TEACHER CANDIDATES' 21ST CENTURY SKILLS AND THEIR PERCEPTIONS OF THE TURKISH COURSE TEACHING PROGRAM
Hacı ÖZMEN	Niğde Muhsin Yazıcıoğlu İmam Hatip Ortaokulu	DİN ÖĞRETİMİNDE PROJE DÖNGÜSÜ YAZMA ÖRNEKLEMİ
Bahadır KALKAN	Niğde Necip Fazıl Kısakürek İlkokulu	GELECEĞİN SINIFI NİĞDE ÖRNEKLEMİ
Dr. ULKER BAHSIYEVA	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi	THE DEVELOPMENT TENDENCY OF AZERBAIJAN CHILDREN'S LITERATURE
Prof. Dr. Elman QULIYEV	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi	NEW STAGE OF DEVELOPMENT OF TURKISH CHILDREN'S POETRY (BASED ON THE POEMS OF TOFIK FIKRET)

CONTENTS

AUTHOR(s)	TITLE	PAGE NO
Ramazan ÇOK Ahmet Atif SOLAK Ahmet KESKİN Eşref BİRİŞİK Feyza TOPÇU	INVESTIGATION OF SCHOOL PSYCHOLOGICAL COUNSELORS' EXPERIENCES TOWARDS CONSULTATION SERVICES FOR GIFTED TALENTED STUDENTS: A PHENOMENOLOGICAL RESEARCH	1
Sevcan ALTINTAŞ	WOMEN'S EDUCATION, EMPLOYMENT, ADAPTATION PROBLEMS and SOLUTION PROPOSALS	4
İlhan ERDEM İrem TAY	EXAMINATION OF UNITIZED SAMPLE QUESTIONS OF 8TH GRADE TURKISH COURSE ACCORDING TO PISA READING CRITERIA	14
Melek DÖNMEZ YAPUCUOĞLU	TURKEY'S SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING SKILLS	16
Melek DÖNMEZ YAPUCUOĞLU	THE PLACE OF LIFELONG LEARNING AND ADULT EDUCATION IN TURKIYE IN THE WORLD	18
Niyet BAHŞI İrem TAY	DEVELOPMENT OF THE ACADEMIC WRITING ANXIETY SCALE FOR GRADUATE STUDENTS: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY	19
Amine Ece BAĞ Levent ERTUNA	THE EXAMINATION OF THE CORRELATION BETWEEN PROSPECTIVE TEACHERS' METACOGNITIVE AWARENESS AND FEAR OF NEGATIVE EVALUATION	21
Osman TİTREK Doğa Ece ÖK Ayşe YILMAZ Ahmet ÖNGEL	THE LEVEL OF CONNECTION BETWEEN TEACHERS' EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS AND THEIR PERCEPTION OF JUSTICE IN CLASSROOM MANAGEMENT: CASE OF DENİZLİ PROVINCE	33
Nur Seda KARAKOÇ Emine ŞENDURUR	USING INTERACTIVE VIDEOS IN EDUCATION AND VIDEO ANALYTICS	57
Funda ERYILMAZ BALLI	REFLECTIONS OF THE ECONOMY DIMENSION OF EDUCATION ON INTERNATIONAL SUCCESS: TÜRKİYE AND THE OTHERS	64
Funda ERYILMAZ BALLI	LIFE AT SCHOOL ACCORDING TO STUDENT PERCEPTIONS	66
Merve AYTAŞ Mehmet Şükrü BELLİBAŞ	THE EFFECT OF PATERNALISTIC LEADERSHIP ON TEACHER JOB SATISFACTION	68
Türkan ARGON Erhan YÜCEL	SOCIAL COURAGE AT WORKPLACE AND PROFESSIONAL COLLABORATION AMONG TEACHERS	78
Servet HALİ Eren DOĞAN	SOSYAL BİLGİLERDE SANAT EĞİTİMİNİN ETKİSİ VE ÖNEMİ	92
Sümeyye Elif SUBAŞI M.Betül YILMAZ	INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE COMPUTATIONAL THINKING SKILLS OF STUDENTS TRAINING IN DENEYAP TECHNOLOGY WORKSHOPS AND INSTRUCTORS	99

	PROVIDING TRAINING IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES	
Gülseren KORKMAZ M. Şükrü BELLİBAŞ	OBSTACLES ENCOUNTERED BY FEMALE SCHOOL ADMINISTRATORS IN THE MANAGEMENT PROCESS: THE PROVINCE OF DIYARBAKIR	101
Alkım Burak YÜCELER	THE NATURE OF EXISTENCE IN THE PHILOSOPHY OF IBN SINA	110
Esra TAŞ Sevilay AYAS	DISASTER EDUCATION AS A HUMANITARIAN RESPONSIBILITY	120
Meliha KAPLAN Mehmet Emin USTA Ümit DOĞAN	EVALUATION OF QUALITATIVE EDUCATION PRACTICES FROM SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS ACCORDING TO THE OPINIONS OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS	122
Ahmet KILIÇ	COMPARISON OF THE EDUCATION MANAGEMENT PROCESS OF MOHAMMAD (pbuh) PERIOD WITH TODAY'S EDUCATION MANAGEMENT PROCESS	135
Yusuf GÜLTEKİN	ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN MÜKEMMELLİYETÇİLİK VE ÖZNEL İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	137
Burçin SANCAK Tolga GÜYER	ALGORİTMA EĞİTİMİNDE ÖZEL SAYILAR VE DİZİLER KULLANIMININ LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SAYISAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ	138
Cihat ARSLAN	THE PLACE WHERE THE MATH DOESN'T EXIST (A QUALITATIVE STUDY EXAMPLE)	139
Gamze DAĞ	FIRST LITERACY ACTIVITIES WITH CREATIVE DRAMA METHOD	141
Gamze DAĞ	MUSEUM EDUCATION ACTIVITIES WITH CREATIVE DRAMA METHOD	143
Beril DEMİR Serap DEMİRİZ	EXAMINING DIGITAL GAME PARENTAL MEDIATION STRATEGIES FOR PARENTS OF PRESCHOOL-AGED CHILDREN	144
Kübra ÖZMEN H. Pelin KARASU Elif AKAY	KAYNAŞTIRMA ORTAMINDAKİ KOKLEAR İMPLANTLI ÖĞRENCİLERİN YAZILI ÜRÜNLERİ GÖZDEN GEÇİRME VE DÜZELTME SÜRECİNİN İNCELENMESİ	146
Kübra ÖZMEN Pelin KARASU Elif AKAY	PREPARATION PROCESS IN OBTAINING WRITTEN PRODUCTS WITH STUDENTS WITH HEARING LOSS	147
Fırat KİLGİ Işıl ÇİFTÇİ	DETERMINATION OF TEACHERS' OPINIONS ON THE EDUCATION PROGRAMS APPLIED IN SCIENCE AND ART CENTERS AND THE CONCEPT OF GIFTEDNESS: THE CASE OF BATMAN PROVINCE	156

Münevver Dilara ORAL	EXAMINATION OF PRINCIPAL AND TEACHER COLLABORATION IN PRESCHOOLS	158
Aysel Kübra ALPAYDIN	EVALUATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENTS IN PRESCHOOL INSTITUTIONS AND EXAMINATION OF ITS EFFECT ON ORGANIZATIONAL COMMITMENT	160
Ayşe GENÇBAY Mehmet Emin USTA Ümit DOĞAN	AN INVESTIGATION ON THE EMPLOYMENT PROBLEMS OF INTELLECTUALLY DISABLED INDIVIDUALS WHO GRADUATED FROM SPECIAL EDUCATION VOCATIONAL SCHOOL	162
Neslihan YILDIZ ATAM	GIFTED MIDDLE SCHOOL STUDENTS' ENCOUNTERS WITH PROBLEMS IN LEARNING GRAMMAR	174
Nadir AKSOY Süleyman ASLAN	DEVELOPMENT OF THE GAME "IT'S ALL IN MY MIND" AND STUDENT OPINIONS ON THE GAME	176
Kadriye DİMİCİ	EXPLORING NEGOTIATED SYLLABUS FOR TURKISH EFL CLASSES: CHALLENGES AND SUGGESTIONS	191
Ceyda YALÇIN	DIGITAL STORY DEVELOPMENT IN TEACHING GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE	203
Remzi KARAOĞLU Özgür Murat ÇOLAKOĞLU	INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM TEACHER CANDIDATES' 21ST CENTURY SKILLS AND THEIR PERCEPTIONS OF THE TURKISH COURSE TEACHING PROGRAM	205
Hacı ÖZMEN	DİN ÖĞRETİMİNDE PROJE DÖNGÜSÜ YAZMA ÖRNEKLEMİ	207
Bahadır KALKAN	GELECEĞİN SINIFI NİÇDE ÖRNEKLEMİ	213
ULKER BAHSIYEVA	THE DEVELOPMENT TENDENCY OF AZERBAIJAN CHILDREN'S LITERATURE	223
Elman QULIYEV	NEW STAGE OF DEVELOPMENT OF TURKISH CHILDREN'S POETRY (BASED ON THE POEMS OF TOFIK FIKRET)	229

**INVESTIGATION OF SCHOOL PSYCHOLOGICAL COUNSELORS' EXPERIENCES
TOWARDS CONSULTATION SERVICES FOR GIFTED TALENTED STUDENTS: A
PHENOMENOLOGICAL RESEARCH**

**OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERLE
İLGİLİ KONSÜLTASYON HİZMETLERİNE YÖNELİK DENEYİMLERİNİN
İNCELENMESİ: BİR FENOMENOLOJİK ARAŞTIRMA**

Ramazan ÇOK¹, Ahmet Atif SOLAK², Ahmet KESKİN³, Eşref BİRİŞİK⁴ Feyza TOPÇU⁵

¹Doktora öğrencisi, Şahinbey Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM/MEB), Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0002-7520-0301

²Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Öğrencisi, Şahinbey RAM (MEB), Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Birimi, ORCID: 0009-0004-6845-9122

³Doktora öğrencisi, Süleyman Şah İlkokulu (MEB), Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0001-9547-0934

⁴Uzman Öğretmen, Şahinbey RAM (MEB), Kurum Müdürü, ORCID: 0009-0006-2253-0119

⁵Dr. Öğretim Üyesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Psikoloji Bölümü Öğretim Üyesi,
ORCID:0000-0002-5853-2670

Özet

İnsanlar problem durumlarında “bilen birinden” yardım almak isterler. Okullarda konsültasyon bir ya da daha fazla kişinin, psikolojik danışman ile iş birliği yaparak, öğrencinin gelişmesi için kurdukları yardım ilişkisi olarak tanımlanabilir. Zekâ, yaratıcılık ve özel akademik alanlardan birinde, yaşlarına oranla yüksek düzeyde performans gösteren bireyler üstün yetenekli olarak tanımlanmaktadır. Bu öğrenciler, akranlarından farklılaşan özellikleri nedeniyle özel eğitim gereksinimi olan gruplar arasında yer almaktadır. Bu çocukların benlik saygısı, duygusal öğrenme becerileri, duygusal ve davranışsal özellikleri, öğrencilerin psikolojik danışma ihtiyaçları, akran ilişkileri ve öznel iyi oluşları gibi konular ele alınmıştır. Okullardaki konsültasyon çalışmalarıyla ilgili çok az araştırmaya rastlanmakla rehberlik hizmetleri yürütülürken yönetici ve öğretmenlerin iş birliğiyle ilgili bazı çalışmalar bulunmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilere sunulan psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) ihtiyaçlarında yetersiz kaldıkları ancak hangi alanlarda zorlandıkları araştırılmamıştır. Zorlandıkları alanların belirlenmesi, hizmet içi eğitimlerin içeriğine ışık tutacağı düşünülmektedir. Konsültasyon ihtiyaçlarını belirlemek ve deneyimlerini incelemek, konuyla ilgilenen paydaşlar içinde kaynak oluşturacağı düşünülmektedir. İhtiyaç duyulan eğitimler, konsültasyon kaynaklarını çeşitlendirmek için öneriler sunulmak istenmektedir. Bunlardan ötürü; araştırmanın amacı üstün yetenekli öğrencilerle çalışan danışmanların hangi konularda güçlükler yaşadığı, konsültasyon ihtiyaçları ve kaynakları ve aldıkları konsültasyonun niteliğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmamızda nitel araştırmalardan fenomenolojik desen kullanılacaktır. Fenomenoloji deseni kişilerin; algılarını, deneyimlerini, ihtiyaçlarını varsa önerilerini derinlemesine açıklayabilme ve bunlara yönelik bütüncül bir bakış açısı sağladığı için tercih edilmiştir. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılacaktır. Ölçüt örnekleme; örneklemin araştırmanın amacı, kriterleri ve üzerinde çalışma yapılan grubun araştırma evrenini ve amacını en iyi yansıtan kriterler temel alınarak oluşturulmasıdır. Araştırmada ölçüt olarak Gaziantep ili Şahinbey

ilçesinde en fazla üstün yetenekli öğrenciye sahip ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan ve her kademedeki 4 psikolojik danışman araştırmaya dâhil edilecektir. Toplamda 12 psikolojik danışmanla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilecektir. Araştırmada literatür doğrultusunda kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış nitel görüşme soruları hazırlanmıştır. Nitel görüşme soruları için ise bir Dr. Öğretim Üyesi, iki PDR anabilim dalı doktora öğrencisi, bir rehberlik ve araştırma merkezi kurum müdürü, bir klinik psikoloji yüksek lisans öğrencisinin değerlendirmesi ve görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Araştırmacılar araştırma sürecinde rollerine sadık kalacaktır. Görüşmeler için katılımcı teyidi, online gönüllü onam formu alınacaktır. Verilerin analizinde nitel veri analizi türlerinde içerik analizi kullanılacaktır. Kod ve temalar araştırma raporlamasına uygun yapılacaktır.

Araştırma sonucunda; okul psikolojik danışmanların sırasıyla, krize müdahale durumları, eğitsel rehberlik, rehberlikte güncel gelişmeler ve kişisel-sosyal rehberlik alanlarında konsültasyon ihtiyaçları olacağı düşünülmektedir. Konsültasyon ihtiyaçlarını mesleki gruplar, RAM, akademisyenler, alanla ilgili kitaplar, danışmanlık merkezleri, sosyal medya, akademik makaleler aracılığıyla karşıladıkları öngörülmektedir.

Anahtar kelimeler: Fenomenolojik araştırma, konsültasyon, okul psikolojik danışmanı, üstün yeteneklilik

Abstract

People want to get help from "someone who knows" in problem situations. Consultation in schools can be defined as a helping relationship established by one or more people in cooperation with a psychological counselor for the development of the student. Individuals who perform at a high level compared to their peers in intelligence, creativity or one of the specific academic areas are defined as gifted. These students are among the groups in need of special education due to their characteristics that differentiate them from their peers. Issues such as these children's self-esteem, emotional learning skills, emotional and behavioral characteristics, students' psychological counseling needs, peer relations and subjective well-being were discussed. Although there are very few studies on consultation studies in schools, there are some studies on the cooperation of administrators and teachers while providing guidance services. It has not been investigated whether the psychological counseling and guidance needs provided to gifted students are inadequate, but in which areas they have difficulty. It is thought that determining the areas in which they have difficulty will shed light on the content of in-service training. It is thought that determining consultation needs and examining their experiences will provide resources for stakeholders interested in the subject. Suggestions are offered to diversify needed training and consultation resources. Because of these; the aim of the research is to determine the difficulties experienced by counselors working with gifted students, their consultation needs and resources, and the quality of the consultation they receive.

In our research, phenomenological design that is one of the qualitative research will be used. It was preferred because it provides an in-depth explanation of perceptions, experiences, needs, and suggestions if any, and provides a holistic perspective on these. Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, will be used when determining the participants. Criterion sampling; The sample is formed based on the purpose of the research, its criteria, and the criteria that best reflect the research universe and purpose of the group being studied. As a criterion in the research, 4 psychological counselors from each level working in the primary, secondary and high school levels with the highest number of gifted students in Şahinbey district of Gaziantep province will be included in the research. Semi-structured interviews will be held with a total of 12 psychological counselors. In the research, a personal information form and semi-structured qualitative interview questions were prepared in line with the literature. For qualitative interview questions, a Dr. It was prepared in line with the evaluations and opinions of a faculty member, two psychological counseling and guidance department doctoral students, a guidance and research center institution manager, and a clinical

psychology graduate student. Researchers will remain faithful to their roles throughout the research process. Participant confirmation and online volunteer consent form will be obtained for the interviews. Content analysis will be used in data analysis types of qualitative research. Codes and themes will be made in accordance with research reporting.

As a result of the research; It is thought that school counselors will need consultation in the areas of crisis intervention situations, educational guidance, current developments in guidance and personal-social guidance, respectively. It is predicted that they meet their consultation needs through professional groups, guidance and research center, academicians, books related to the field, consultancy centers, social media and academic articles.

Keywords: Phenomenological research, consultation, school psychological counselor, giftedness

WOMEN'S EDUCATION, EMPLOYMENT, ADAPTATION PROBLEMS and SOLUTION PROPOSALS

KADININ EĞİTİMİ, İSTİHDAMI, UYUM SORUNLARI ve ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

SEVCAN ALTINTAŞ

Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi ABD,
ORCID 0009-0004-8506-1757

Özet

Kadınlar cinsiyet kavramının dışında da geçmişten günümüze kadar çeşitli tanımlara maruz kalmıştır. Kimileri kadınlara yarım insan demiştir, kimileri kadın olmadığı için şükrettiğini dile getirmiştir. Ancak şuan içinde bulunduğumuz durum kadınların, eğitiminin ve istihdamının ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Eğitim, her yaşa hitap edebilmekle birlikte herkes içindir ve kadının eğitimi demek, ailenin eğitimi demek, aile ve çevrenin eğitimi demek ise toplumun eğitimi demektir. Toplumun refaha erişmesi, yoksulluğun azalması gelişmiş toplum seviyesine erişmek için kadının eğitimi şarttır. Ancak ne yazık ki içinde bulunduğumuz yirmi birinci yüzyılda bile kadınlar sadece kadın oldukları için, birçok fırsattan yararlanamamaktadır aynı zamanda kadınların eğitime ulaşması, başladıkları eğitimi tamamlamaları, aldıkları eğitim üzerine iş olanağı bulmaları bakımından sorunlar yaşandığı gözlenmektedir. Bu çalışmada kadınların eğitimi, uyum sorunları, istihdamı ve yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri üzerine durulmuştur. Araştırma nitel araştırma yöntemi olan, literatür taraması ile yapılmıştır. Bu konularla ilgili bilimsel araştırmalar dikkate alınmış ve incelenmiştir. İlgili çalışmalar incelenirken doküman incelemesine tabii kalınmıştır. Doküman incelemesi ile derinlemesine veri analizi yapılması amaçlanmıştır. Yapılan tarama ve incelemeler sonucunda kadınların eğitime ulaşımında halen sıkıntı yaşadıkları, istihdam alanında cinsiyetçi yaklaşımların var olduğu, mesleki anlamda da kadınların görmezden geldiği ve kadınlara yüklenen toplumsal rollerden dolayı kadınların rol çatışması yaşadığı bulgularına ulaşılmıştır. Mevcut sorunlara alternatif çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kadın eğitimi, eğitim hakkı, kadın istihdamı, eğitimde cinsiyet eşitsizliği, işsizlik, mesleki eğitim.

Abstract

Apart from the concept of gender, women have been subjected to various definitions from past to present. Some have called women half-human, others have expressed their gratitude for not being women. However, the current situation shows how important the education and employment of women is. Education is for everyone, even at any age, and the education of women means the education of the family, and the education of the family and the environment means the education of society. Women's education is a must for society to prosper, for poverty to decrease and to reach the level of developed societies. However, unfortunately, even in the twenty-first century, women cannot benefit from many opportunities just because they are women, and it is observed that there are problems in terms of women's access to education, completion of the education they have started, and finding job opportunities based on the education they have received. This study focuses on women's education, adaptation problems, employment and solutions to these problems. The research was conducted through literature review, which is a qualitative research method. Scientific studies on these issues were taken into consideration and analyzed. While examining the relevant studies, document analysis was used. It is aimed to make in-depth data analysis with document analysis. As

a result of the scanning and examinations, it was found that women still have difficulties in accessing education, there are sexist approaches in the field of employment, women are ignored in the professional sense, and women experience role conflicts due to the social roles attributed to women. Alternative solutions to existing problems have been proposed.

Keywords: women's education, the right to education, women's employment, gender inequality in education, unemployment, vocational training.

1. GİRİŞ

Toplumsal çerçevede bireylere haklar tanımlanmakta ve bu da anayasa ile desteklenmektedir. Anayasanın 42. Maddesine göre kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamayacaktır (T.B.M.M., 2019). Buna istinaden de kadının eğitim ile birlikte diğer haklarını bilmesi, bu haklarını kullanabilmesi açısından son derece önemlidir. Toplum içerisinde eğitim hakkını eşit ve etkili kullanan birey toplumun gelişmesinde de etkili rol oynamaktadır (Özaydınlık, 2014). Eğitim, cinsiyet ayrımına maruz kalabilmektedir, özellikle de ülkemizde ortaokulu tamamlayamayan genç kızlar, yükseköğrenime de ulaşamamaktadır. Medyanın eğitim üzerindeki desteğinin azlığı, zorunlu eğitimdeki mevcut eksiklikler, kız öğrencilere doğru rol model olunmaması, toplumsal önyargılar, kadınların yönetimde az yer alması, iş sektöründe cinsiyet eşitsizliği gibi nedenlerin kadınların çoğu alanda önündeki set olduğu görülmektedir. Kadınların eğitimi toplumun eğitimi demektir, toplumun refahı için kadınların eğitilmesi de oldukça önemlidir (Şahan, 2018'e atfen Paksoy & Şahan, 2019). Ancak tarihsel süreçlere baktığımızda kadınların eğitimi ve insanca yaşama hakkı bile çoğu kez ellerinden alınmıştır. Bu araştırmada dezavantajlı grup içine dâhil edilebilen, kadının eğitiminin tarihsel süreçlerine, kadının istihdamına ve işsizliğine değinilmiştir. Elde edilen bulgular, bulgular, yorumlar ve öneriler kısmında verilmiştir. Uygarlık yolunda gelecek nesillerin eğitimi göz ardı edilemez bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeni neslin eğitiminde kadınların payı göz önüne alındığında, üreten, geliştiren, araştıran ve problem çözebilen nesillerin büyümesi için gereken anahtar kadının eğitimidir. Çocukların ilk öğretmeni annedir, bu sebeple annelerin eğitimi, aile eğitimi ve toplumsal gelişim için oldukça önemlidir. Kelebek etkisi yaratarak kadınlardan aileye, aileden çevreye, çevreden de topluma yayılabilecektir eğitim ve gelişim. Atatürk, kadınların, ana olarak eğitici olmalarından dolayı toplumdaki yerinin önemi üzerinde durmaktadır. Çocuklarının ilk eğiticiyi olacak olan kızların eğitimleri ve öğretim görmeleri önemlidir (Özaydınlık, 2014). Kadınları sadece anne olarak değil, en önemli ve ilk eğiticiler, toplumun geleceğini şekillendiren bireyler olarak önemsem arz etmektedir (Önder, 2013). Toplum içerisinde engelli, mahkûm, sığınmacı, yoksul, kırsalda yaşayan insanlar dezavantajlı sayılmaktadır. Kadınlar da sadece cinsiyeti kadın olduğu için dezavantajlıdır. Dezavantajlarından biri de eğitime ulaşamaması ya da eğitimde fırsat eşitsizliği yaşamasıdır. Bu çalışmanın amacı da dezavantajlı gruplardan olan kadının eğitimi, istihdamını, işsizliğini incelemektir ve çeşitli öneriler sunmaktır. Bu doğrultuda alt amaçlar da bulunmaktadır;

- Dezavantajlı olan kadınların içinde de farklı dezavantajlı olan kadınların tespitinin yapılması.
- Kadının eğitimi incelirken tarihsel süreçleri analiz etmek.
- Akademi ve kadın açısından araştırma yapmak.
- Kadın istihdamında karşılaşılan toplumsal cinsiyet eşitliğine dikkat çekmek.

1.1. Kuramsal Çerçeve

Kadınların eğitim durumu, istihdamı gibi sorunlar pek çok araştırmaya konu olmuştur. Bu araştırmada da bu konuların üzerinde durulmuş, alan yazın taraması yapılırken tarihsel akışla başlanmış, eğitim durumları ile devam ederek istihdam ve işsizliğe değinilmiş, yapılan örnek çalışmalara yer verilmiştir.

1.1.1. Kadının Eğitimi Tarihsel Süreçleri

1.1.1.1. Cahiliye Dönemi

Tarihsel süreçte kadınlar, haksızlığa ve ayrımcılığa maruz kalmışlar, ikinci sınıf muamelesi görmüşlerdir. İslamiyet'ten önce Arabistan'da ve dünyanın diğer bölgelerinde kadınların durumu birbirine benzerdi. Bir mal gibi alınıp satılmakla birlikte, temel insan haklarından mahrum bırakılmışlardı. Kızlar bir utanç kaynağı kabul edilir ve diri diri gömülürlerdi. Kur'an'ın yeryüzüne inmeye ve Peygamberimiz tarafından tebliğ edilmeye başlaması ile birlikte; kadınlar, kız çocukları, köleler özgürlüklerine ve temel haklarına ulaşmışlardır. Eğitim-öğretim hakkı da bu hakların en önemlilerinden birisidir. Çoğu kadın; Kur'an, dini bilgiler ve diğer konuları Peygamberimizden öğrenmiş, önce eşlerine sonra da başkalarına öğretmiştir. Öğrenme konusunda istekli olan kadınlar, herhangi bir sınırlama olmadan her fırsatta öğrenmeye devam etmişlerdir. Bilgi ve birikimleri neticesinde özgüven kazanarak Peygamberimizin takdirini kazanmışlar, erkeklerle fikri mücadele yapacak, haklarında vahiy gelecek kadar üstünlük kazanmışlardır (Önder, 2013).

1.1.1.2. İslamiyet Dönemi

Hz. Muhammed' in peygamber olduğunun vahyi ile başlayarak farklı çalışmaların yapıldığı, farklılıkların olduğu dönemdir. Peygamberimiz bu dönemde eğitime oldukça önem vermiş, kadının hakkı konusuna değinmiştir. Peygamberimiz kadınları gerçek haklarına ve özgürlüğüne kavuşturmuştur. O dönemlerde okuma-yazma oranının düşük olması sebebiyle ciddi önemi olan okuma-yazmaya ağırlık vermişti.

Peygamberimizin kadınların eğitimi konusunda gerçekleştirdiklerini şu başlıklar altında inceleyebiliriz:

'1-Kızların insanca ve hak ettiği bir yaşama ulaştırılması.'

'2-Mescitte ve diğer mekânlarda Peygamberimiz tarafından eğitilmeleri.'

'3-Peygamberimizin eşlerinin ve eğittiği kadınların diğer kadınları eğitmesi.'

'4-Kız çocuklarının okutulması ve yetiştirilmesi.'

'5-Kadınların her türlü faaliyette yer alması ve meslek sahibi olmalarının teşviki.'

'6-Eğitim sayesinde kadınların güven duygusu edinmeleri ve dini-kültürel konularda belirleyici olmaları.'

'7-Erkeklerin bütün öğrendiklerini hanımlara da öğretmekle görevlendirilmeleri' (Önder, 2013).

Önder (2013), aynı zamanda peygamberimizin kadınların eğitilmesinin yanında, meslek sahibi olmalarını teşvik ettiğini, Asr-ı Saadette kadınların ev işlerinin yanında, bağ-bahçe işleri, sanatkârlık, ticaret, deri işleme, dokumacılık, yün eğirme, örgü yapma, okuma-yazma öğretme, ilaç yapma, hasta bakıcılık, şairlik, savaşlarda erkeklere yardım ve koku satma gibi işlerle de uğraştıklarını dile getirmektedir.

1.1.1.3. Meşrutiyet Dönemi

Meşrutiyet döneminde kadınlar yükseköğrenim hakkını elde etmiştir. 1914 yılında kızlara özgü derslerle kızlar eğitimlerine devam etmiş, aynı yıllarda sanat alanında da ders almışlar ve konservatuara devam etmişler, karma eğitime de geçiş yapmışlardır (Kıral, Babaoğlu-Çelik, & Çilek, 2019).

1.1.1.4. Cumhuriyet Dönemi

- Laik hukukun benimsenmesi ile kadınların çalışma, yaşam ve eğitim gibi konularda katılımı desteklenmiştir.
- 1924 Tevhidi Tedrisat Kanunu, 1925 Kıyafet Kanunu, 1926 Türk Medeni Kanunu, seçme ve seçilme hakkının verilmesi gibi yasalarla da Türk kadını desteklenmiştir.
- Kadınlar yeni kurulan üniversitelerin hemen her bölümünde istihdam alanı bulabilmişlerdir (Naymansoy, 2010).

1.1.2. Kadının Eğitim Durumu

Tüm çalışmalara rağmen halen daha akademik yönden kız öğrenciler geriden gelmektedir, bu da eğitim durumlarını ve eğitimde ilerlemelerini etkilemektedir (Paksoy & Şahan, 2019). Çünkü kızlar söylemiş olduğumuz engellere takılmaktadırlar. Aşağıdaki tabloda da oranlara baktığımızda daha iyi anlaşılabilir.

Tablo 1. 2019 yılı öğrenci sayıları

	Erkek	Kadın	Toplam
Önlisans	1.488.558	1.462.05	2.950.612
Lisans	2.416.915	2.069.12	4.486.037
Yüksek Lisans	240.926	174.151	415.077
Doktora	54.094	42.587	97.491
Toplam	4.201.303	3.747.91	7.949.217

Kaynak: tüik.gov.tr

Kadının çalışarak ve kendi ekmeğini kazanarak toplumda var olması onun özgüvenine merhem olacak dolayısıyla hayatında olumlu etkiyi sağlayacaktır. Akademide yer alan kadınların oranına bakıldığında geçmişten günümüze kadın akademisyen oranında artış görülse de yüksek dereceye gelmediği gözlenmektedir. Tablo 2’de 1990-1991 yıllarında Türkiye’deki üniversitelerde çalışan öğretim elemanlarının toplamı ve kadın öğretim elemanı sayıları TUIK sitesinden alıntılanmıştır. Tablo 2 incelendiğinde 1990-1991 yıllarında Türkiye’deki kadın akademisyenlerde en çok araştırma görevlisi olduğu, toplam akademisyen sayısına göre yüzde oranında ise % 54,1 ile okutman olduğu anlaşılmaktadır. En düşük yüzde oranı %20,4 ile profesörlük kadrolarında olduğu görülmektedir (Naymansoy, 2010).

Tablo 2. 1990-1991 yılı Öğretim Elemanı Dağılım Tablosu

	Toplam	Kadın	Yüzde
Profesör	4775	974	20,4%
Doçent	2433	559	22,9%
Doktor Öğretim Üyesi	3862	1024	26,5%
Öğretim Görevlisi	5169	1509	29,1%
Okutman	2895	1567	54,1%
Uzman	1148	469	40,8%
Araştırma Görevlisi	14156	4810	33,9%
Türkiye Geneli	34438	10912	31,6%

Kaynak: tüik.gov.tr

Tablo 3 incelendiğinde 2018-2019 yılları arası Türkiye geneli en fazla kadın akademisyen sayısının ve toplam akademisyen sayısına göre oranında %50,6 ile araştırma görevlilerinin olduğu anlaşılmaktadır. En düşük oran ise %31,5 ile profesörlük kadrolarında olduğu görülmektedir (Naymansoy, 2010)

Tablo 3. 2018-2019 yılı Öğretim Elemanı Dağılım Tablosu

	Toplam	Kadın	Yüzde
Profesör	26453	8356	31,5%
Doçent	15451	6102	39,4%
Doktor Öğretim Üyesi	39464	17112	43,3%
Öğretim Görevlisi	36461	18291	50,1%
Okutman	0	0	0,0%
Uzman	0	0	0,0%
Araştırma Görevlisi	48396	24530	50,6%
Türkiye Geneli	166225	74391	44,7%

Kaynak: tüik.gov.tr

Zamanla kadın akademisyen sayısının arttığı tablolardan gözlenmektedir. Buna rağmen kadın akademisyenlerin yüksek unvan ve kadrolarda olmadığı gözlenmiştir. Bunun altında yatan birçok sebep vardır. Bu sebepleri Naymansoy (2010) şu şekilde sıralamıştır;

- ✓ Kadınların bilime kolay ulaşamaması.
- ✓ Çocuk bakımı ile ilgilenmeleri.
- ✓ Üniversitelerde kreş olmaması.
- ✓ Ev içi sorumlulukları fazla olması.
- ✓ Rol çatışması.
- ✓ Bazı engeller.

Seven & Engin (2007)'e göre ise kız çocuklarının okul sistemiyle tam anlamıyla bütünleşmesinin sağlanmamış olması, kadının eğitimi alanındaki eşitsizliğin önemli bir nedeni olarak değerlendirilebilir. Buradaki engellerden biri, maddi durumu iyi olmayan ailelerin ev işlerinde kızlarına daha fazla ihtiyacı olması, ikincisi de bazı ailelerin ergenlik sonrası kız ve erkek çocukların aynı ortamda olmalarını uygun bulmamalarıdır.

Eğitimde cinsiyete dayalı ayrımcılık da mevcuttur. Bu da “eğitimde fırsat eşitsizliği” olarak tanımlanmaktadır. Türkiye’de eğitimde fırsat eşitsizliğinin nedenleri aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- Toplumsal cinsiyet algısı,
- Katılımın yetersizliği,
- Okulların yetersizliği,
- Ekonomik sıkıntılar,
- Gelişmişliğin bölgesel farklılıkları,
- Genç yaşta evlilik,
- Ev işlerinde, kardeş bakımında aileye yardımcı olma,
- Mevsimlik işçilik yapma,
- Zorunlu göçün varlığı (Parlaktuna, 2010).

Mevcut durumlar değerlendirildiğinde kadınların da arasında kendine ait dezavantajı olan kadınlar da mevcuttur. Onların var olan durumları eğitime ulaşmalarını bir derece daha zorlaştırmaktadır. Dezavantajlı kadınları da şu şekilde sıralayabiliriz;

- ❖ Roman kadınlar

- ❖ Engelli kadınlar
- ❖ Şiddet gören kadınlar
- ❖ Mülteci kadınlar
- ❖ Mahkûm kadınlar
- ❖ Savaş bölgesindeki kadınlar
- ❖ Göçmen kadınlar
- ❖ Kırsal bölgedeki kadınlar
- ❖ Çocuk gelin olmak zorunda bırakılan kızlar
- ❖ Yoksul kadınlar

1.1.3. Kadınların Mesleki Eğitimi ve İş İstihdamı

Eğitimli insan gücü ülkelerin kalkınmasında aktif rol almaktadır. Çünkü eğitimli insanların verimliliği daha fazladır. Buradan mütevellit kadınların ülke kalkınmasına olan katkısı, eğitim sürecine ve istihdama daha fazla katılmasına bağlıdır. Ayrıca mesleki eğitiminde kadınlara değer veren ülkelerin kalkınması seri olabilmektedir (Ukav & Sabbağ, 2017).

Günümüz kadınlarına baktığımızda, erkek hegemonyası altındaki iş alanlarına giriş yapmış bulunmaktadırlar. Bu alanlardan biri de denizciliktir. Gemide aktif olarak çalışan kadınların sayısı giderek artış göstermektedir. Buna rağmen halen erkek hegemonyası devam etmektedir. Bu sebepten ötürü kadınlar birçok sıkıntı yaşamaktadır. Çalışma esnasında yaşanan sıkıntılar eğitim alanına da yansımaktadır. Üniversiteler daha çok bu alanda erkek öğrenci almaktadır. Gemide çalışan ve çalışacak olan kadınlar, toplumsal baskı ile de karşılaşmaktadır (Bayer & Nardalı, 2017).

Sadece erkeklerin yapabileceği düşünülen mesleklerden biri de balıkçılıktır. Ancak bazı bölgelerde kadınlar da bu meslekle ilgilenmektedir. Kadınlar da aile ekonomisinde balıkçılık yaparak katkı sağlayacak yüksek potansiyele sahiptir. Eğitim seviyesinin düşük olması bu potansiyelin engellemektedir (Göncüoğlu-Bodur & Ünal, 2017).

Kadın ve teknoloji kelimesinin yan yana düşündüğümüzde birbirine uzak kelimeler olduğu varsayılmaktadır. Toplum inancına göre kadınlar teknolojiden anlamaz algısı vardır. Toplumsal ön yargıları örneklendirmek gerekirse kız çocuklarına bebek hediye edilirden, erkek çocuklara oyuncak telefon ya da tablet alınmaktadır. Günümüzde bilgisayar programlama, yazılım yazma gibi uygulamalar tüm dünya için önemli bir sorun teşkil etmekte ve çözüm yolları aranmaktadır. (Yazağan, 2017).

Üretim söz konusu olduğunda ise, kadınlar bu alanda yer almışlardır. Ancak kadınlar her alanda olduğu gibi bu alanda da çeşitli sıkıntılar yaşamışlardır. Bu sıkıntıların sebepleri şu şekildedir 'mesleki, kültürel, sosyolojik, ekonomik, cinsiyete dayalı ayrımcılık'. Kadınların üretim sektöründeki varlığının artması, ülke kalkınmasına da katkı sağlayacaktır. Kadın istihdamına yönelik çalışmalar yapılmalıdır (İnce-Yenilmez, 2017).

Girişimcilik faaliyetlerinde de kadınların eğitimi söz konusu olmaktadır. Girişimcilikte mesleki eğitim ön plandadır. Kadınların mesleki olarak geliştirilmesi, yoksulluğun giderilmesi, işsizliğin azaltılması, ekonomik ve sosyal dokunun geliştirilmesi için oldukça önem arz etmektedir (Kaplan & Turak-Kaplan, 2017).

Ekonomik güçlenme dediğimizde aklımıza farklı boyutlar gelmektedir. Kadınların iş piyasasına ve istihdama katılması bunlardan birisidir. Kadınların istihdama katılması demek ekonomik özgürlüğe kavuşması demektir, ekonomik olarak güçlenmesi de onlarda olumlu etkiyi sağlamaktadır. Ekonomik

güçlenme kadınlarda öz güveni, ilişki kurmayı ve öz farkındalığı geliştirmektedir (Arıkan, Sütçü, & Aslan, 2017).

1.1.3.1. Bacıyan-ı Rum

Bacıyan-ı Rum; Anadolu Kadınlar Birliği anlamına gelmektedir. Dünyanın ilk mesleki kadın örgütlenmesidir. Fatma Bacı tarafından kurulmuştur. Kurulma sebebi kadınların toplumun her alanında varlığını göstermesini sağlamaktır. Öncelikle kadınlara çeşitli dallarda mesleki eğitim verilmiştir. Bu eğitimler verilirken yetim ve kimsesiz kişiler de destelenmiştir. Örgütün sloganı “İşine, aşına, eşine sahip ol”dur. (Çelik, Boyacı, Karadeniz, & Gürlek-Çelik, 2017). Kadınlara erken yaşlarda değer verilmiş, hem mesleki hem ahlaki eğitimler verilmiştir (Döğüş, 2015). Örgütün çabalarıyla kadınlarda sadece evde değil sosyal hayatın her alanında varlığını göstermiştir. Kadınların arasında çok güçlü birlik ve beraberlik olduğu da gözlenmektedir. Etik ticaret ahlakının yaygınlaşmasında da öncü olmuşlardır (Akgül, 2021).

1.1.4. Kadın İşsizliği

Ülke kalkınmasına eğitim ile dolaylı yoldan katkı sağlanmaktadır. Erkekler iş alanında daha çok çalışma alanı bulabilirken, kadınlar aynı duruma sahip değildir. Kadın işsizliği söz konusu olduğunda niteliksiz işe alımlar söz konusudur. Bunun yanında yükseköğrenim mezunu kızların da işsizlik oranının giderek arttığı gözlenmektedir (Kellevezir & Toker, 2017). İstihdam denilince akla ilk gelen eğitimidir. İmkânlara bağlı olarak eğitim düzeyi ve tecrübe ile iş alanları farklılık göstermektedir. Eğitim düzeyi düşük olan kadınların çalıştıkları alanlar pek de iyi olmamaktadır (Keskin, 2018).

Kadınlar aldıkları eğitim düzeyine göre iş konforuna, düzeyine ve getirisine dikkat etmektedir. Öte yandan gelir düzeyi yüksek olan bir ailede yaşayan kızlar iş alanına atıldıklarında verilen maaşı beğenmemekte olup, iş alanında yer almak istememektedirler. Bir diğer sebep ise mezuniyet sonrası kurulan hayaller ile gerçeklerin uyuşmamasıdır. Beklentiler karşılanmayınca o iş onlara cazip gelmemektedir (Karatepe & Arman, 2019).

Kadın Eğitimi Konusunda Yapılanlara Örnekler;

- Diyanet İşleri Bakanlığına bağlı kadın eğitimleri
- Bartın Kadın Mesleki Eğitim ve Beceri Merkezi
- Adana Kadın Gelişim ve Eğitim Merkezi
- Tarım ve Orman Bakanlığı- Kız Kardeşim Projesi
- Kilis Kareemat İzzetli Kadınlar Derneği- Sığınmacı kadınlara verilen eğitimler
- Kadın ve Demokrasi Derneği (KADEM)- Suriyeli kadınları hayata hazırlıyor
- İzmir Karşıyaka Belediyesi Roman Toplumunu Gençlik Eğitim ve Kalkınma Derneği ile roman kadınlar meslek sahibi oldu.
- KAGİDER- Somalı Kadınlar Yarınları Aydınlatıyor Projesi
- Fatih Belediyesi- Kadın Aile ve Eğitim Birimi ile kadınlara yönelik eğitimler.

2. YÖNTEM

Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilmektedir (Şimşek & Yıldırım, 2021). Bu çalışma da nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak yapılmıştır.

Bu araştırmada, Türkiye'deki dezavantajlı grup içerisinde yer alan kadınların eğitime katılımını, uyumunu, istihdamını, işsizliğini, yaşadıkları sorunlara dayalı çözüm önerilerini içeren çalışmalara değinilmiştir. Bu konularla ilgili bilimsel araştırmalar dikkate alınmış ve incelenmiştir. İlgili çalışmalar incelenirken doküman incelemesine tabi kalınmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması

amaçlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir (Şimşek & Yıldırım, 2021). Doküman incelemesi ile derinlemesine veri analizi yapılması amaçlanmıştır.

Veriler, doküman analizi (literatür taraması) ile toplanmıştır. Araştırmada kadınların eğitime katılımı, eğitimde cinsiyet eşitsizliği ve kadınların istihdamı gibi konuları edinen yazılı materyallerin tanımlanması, değerlendirilmesi, tartışılması ve çözüm yolları bulunması amaçlanmıştır. Bu anlamda kadın eğitimi, eğitim hakkı, kadın istihdamı, eğitimde cinsiyet eşitsizliği, işsizlik, mesleki eğitim vb. anahtar kelimeler üzerinden yapılan taramalardan çıkan sonuçlara odaklanılmıştır. Bu yazılı materyaller elde edilirken kitaplardan ve çevrimiçi veri tabanlarından (Google Scholar, Dergi Park, ProQuest) yararlanılmıştır. Veriler betimsel bir yaklaşımla analiz edilerek yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Yapılan literatür çalışmasına göre kadınların İslamiyet Dönemi'nden itibaren hem mesleki hem ahlaki hem de diğer alanlarda çeşitli eğitimler aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kadının istihdamı akademik yönden değerlendirildiğinde Cumhuriyetin ilanı ile de kadınların üniversitelerde çalışmaya başladığı gözlenmiştir.

Kadına akademik gözle bakıldığında 1990-1991 yıllarında Türkiye'deki kadın akademisyenlerde en çok araştırma görevlisi olduğu, toplam akademisyen sayısına göre yüzde oranında ise % 54,1 ile okutman olduğu anlaşılmaktadır. Ancak zamanla kadın akademisyen sayısının arttığı gözlenmiştir. Akademisyen kadınların unvanlarına bakıldığında da yüksek derecelerdeki sayının azlığı dikkat çekmektedir.

Bazı mesleklerde de denizcilik, balıkçılık gibi, kadınlarının yüzdelik oranının düşük olduğu gözlenmiştir. Teknolojik çerçeveden bakıldığında da kadın-teknoloji ikileminde bağlantının zayıf olduğu varsayılmaktadır. Aynı zamanda işsizlik düzeyine bakıldığında kadın işsizliği ön planda ve de kadın eğitim düzeyi düştükçe, çalışma yerleri ve kademeleri oldukça düşüktür. Çalışma sonucunda kadınların ev içi rollerinin fazla olması, rol çatışması yaşaması, istihdamda toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin varlığı, iş yerlerinde kreş olmayışı kadınların iş alanında olmamasının ya da az olmasının sebepleri olarak anlaşılmıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Toplumdaki her birey gibi kadınların da eğitime ulaşması gerekmektedir. Ancak insanlığın tarihinden buyana kadınlar çoğu zaman ikinci sınıf insan muamelesi görmektedir. Ev işlerinde yardımcı olarak görülen kız çocukları eğitime uzak kalabilmektedir. Eğitime uzak kalmalarının ev işlerinden başka sebepleri de vardır; örneğin gelir yetersizliği, kırsal kesimde yaşama, ortaokuldan sonra yükseköğrenime devam edememe, fırsat eşitsizliğine maruz kalma, erken yaşta evlenme gibi. Toplumların refahı, kalkınması, bilinçlenmesi için kadınların eğitimi önem arz etmektedir.

Kadınlar geçmişten günümüze üretimin her safhasında yer almıştır. Ancak üretim sektöründe yer alırken bile erkek egemenliği altındaki mesleklerde kendilerine yer bulamadığı gözlenmiştir. Aile ya da ülke ekonomisine katkı sağlamaya çalışan kadınlar iş ortamında kendine yer edinmekte zorlanmaktadırlar. Bu durum akademiye de geçerlidir. Çoğu kadın akademisyen cam tavanlar dediğimiz engellere takılıp kalabilmekte, yüksek unvanlara ulaşmakta zorlanmaktadırlar. Aynı şekilde kadınların yönetsel alanlarda da varlığı oldukça azdır. Kadının eğitim sistemi içinde varlığının artması, yönetimde yer alması, işsizliğinin önüne geçilerek istihdamının artırılması için çeşitli strateji ve yöntemlere ihtiyaç vardır. Bu yöntem ve çözüm önerileri aşağıda ifade edilmektedir;

1. Kız çocukları eğitimciler tarafından bilime yönlendirilmelidir.
2. Ders kitaplarındaki cinsiyetçi yaklaşımlar değerlendirilerek, kaldırılmalı.
3. Kız çocuklarına özendirmek adına, çeşitli seminerler düzenlenerek bilimde öncü kadınlar anlatılmalı.

4. Yönetimde kadınların da yer alması sağlanmalı.
5. Toplumun kalkınması, ekonomik güçlenme için kadınların eğitime önem verilmeli.
6. Çocuk gelinler, erken yaşta evlilik hem sağlık sorunları hem de sosyal sorunlar doğurmaktadır. Erken yaşta evlenen kız çocukları ve işi ve çocuk bakımı gibi görevler üstlendiğinden eğitime ulaşamamaktadır. Çocuk evliliklerinin önüne geçilmelidir.
7. Okuldan ayrılmak zorunda kalan, ayrılan ve eğitime devam edemeyen kız öğrenciler için çeşitli eğitim stratejileri uygulanmalıdır.
8. Toplumdaki her bireye toplumsal cinsiyet eşitliği sağlanması yönünde eğitim verilerek, her ortamda cinsiyetçi yaklaşımların önüne geçilmeli. Okul ortamında da eşitlik ve adalet sağlanmalıdır.
9. Erkek egemenliğinin yaşandığı iş sahalarına kadınların da katılımı sağlanmalı, ayrımcılığa izin verilmemelidir.
10. Mesleki eğitime katılmak isteyip de katılamayan her kesimdeki kadınlara ulaşılabilir olunmalıdır.

KAYNAKLAR

- Arıkan, E. S., Sütçü, S., & Aslan, C. (2017). Kadınlara yönelik mesleki eğitimlerde güçlendirmeyi yeniden düşünmek. *Kadınların Mesleki Eğitimi ve Kadın İstihdamı Sempozyumu*, (s. 28). Ankara.
- Bayer, D., & Nardalı, Ş. (2017). Gemiadamı olarak istihdam edilecek kadınların üniversite eğitiminde karşılaştıkları sorunların ve başarı seviyelerinin değerlendirilmesi. *Kadınların Mesleki Eğitimi ve İstihdamı Sempozyumu*, (s. 20). Ankara.
- Çelik, F., Boyacı, S., Karadeniz, H., & Gürlek-Çelik, N. (2017). Dünya'nın ilk kadın meslek örgütlenmesi: Bacıyan-ı Rum. *Kadınların Mesleki Eğitim ve Kadın İstihdamı Sempozyumu*, (s. 24). Ankara.
- Göncüoğlu-Bodur, H., & Ünal, V. (2017). Kadın balıkçılar ve mesleki eğitimin önemi. *Kadınların Mesleki Eğitimi ve İstihdamı Sempozyumu*, (s. 21). 2017. Ankara.
- İnce-Yenilmez, M. (2017). Cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılık: Türkiye örneği. *Kadınların Mesleki Eğitimi ve İstihdamı Sempozyumu*, (s. 23). Ankara.
- Kaplan, M., & Turak-Kaplan, B. (2017). Kadının mesleki sesleniş unsuru olarak mikro girişimcilik. *Kadınların Mesleki Eğitimi ve Kadın İstihdamı Sempozyumu*, (s. 27). Ankara.
- Karatepe, S. G., & Arman, S. M. (2019). Türkiye'de eğitilmiş kadın işsizliğinin temel belirleyicileri ve mevcut istatistiksel görünüm. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 32-47.
- Kellevezir, I., & Toker, H. (2017). Türkiye'de kadın istihdamı, eğitim düzeyi ve kalkınma ilişkisi. *Kadınların Mesleki Eğitimi ve Kadın İstihdamı Sempozyumu*, (s. 47). Ankara.
- Keskin, S. (2018). Türkiye'de eğitim düzeylerine göre kadınların iş hayatındaki yeri. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, 1-30.
- Naymansoy, G. (2010). Türk bilim kadınları ve bilime katkıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 203-232.
- Önder, M. (2013). İslam'ın ilk yıllarında kadın eğitimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), s.141-153.
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye'de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 93-112.
- Paksoy, C., & Şahan, G. (2019). Hayat boyu öğrenme bağlamında Dünya'da ve Türkiye'de bilimde kadınlar. E. Kırıl, E. Babaoğlu-Çelik, & A. Çilek içinde, *Eğitim Araştırmaları* (s. 241). Ankara : Eyuder Yayınları.

Parlaktuna, İ. (2010). Türkiye’de cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılığının analizi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 1217-1230.

Seven , M., & Engin , A. (2007). Türkiye’de kadının eğitimi alanında eşitsizlikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 177-188.

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (s.189). Ankara: Seçkin Yayınevi.

T.B.M.M. (2019). 10.03.2022 tarihinde *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. https://www5.tbmm.gov.tr/develop/owa/tc_anayasasi.maddeler?p3=42 adresinden alındı.

TUİK. (2009). 10.03.2022 tarihinde *Türkiye İstatistik Kurumu*. İşgücü İstatistikleri: www.tuik.gov.tr adresinden alındı.

Ukav, İ., & Sabbağ, Ç. (2017). Adıyaman turizminin gelişiminde kadın istihdamı ve mesleki eğitiminin rolü. *Kadınların Mesleki Eğitimi ve Kadın İstihdamı Sempozyumu*, (s. 19). Ankara.

Yazağan, A. (2017). Bilişim Teknolojileri ve Programlama Alanında Kadın. *Kadınların Mesleki Eğitimi ve Kadın İstihdamı Sempozyumu* , (s. 22). Ankara.

EXAMINATION OF UNITIZED SAMPLE QUESTIONS OF 8TH GRADE TURKISH COURSE ACCORDING TO PISA READING CRITERIA

8. SINIF TÜRKÇE DERSİ ÜNİTELENDİRİLMİŞ ÖRNEK SORULARIN PISA OKUMA ÖLÇÜTLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

İlhan ERDEM¹, İrem TAY²

¹Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, 0000-0002-4244-6225

²Doktora öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, 0000-0002-7220-5326

Özet

Okuma becerisi bireysel ve toplumsal hayatın önemli gelişmişlik göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Okuma anlama becerisi gelişmiş öğrencilerin, akademik başarılarının da gelişme göstermesi beklenmektedir. Özellikle sınavlara hazırlanan öğrencilerin okuduklarını anlamaları ve doğru cevaplara ulaşabilmeleri bu noktada önemli görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 8. Sınıf öğrencileri için Türkçe ünitelendirilmiş örnek soruları 8 tema başlığında yayınlanmıştır. Bu çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan 8.sınıf düzeyinde ünitelendirilmiş örnek 325 sorunun PISA okuma becerileri ölçütlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın modeli olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Verilerin toplanması sürecinde doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Çalışma kapsamında, doğrudan okuma anlama becerisine hitap eden sorular seçilmiştir. Dil bilgisi, yazım kuralları ve noktalama işaretlerini içine alan toplamda 39 soru çalışmanın dışında tutulmuştur. Verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemine yer verilmiştir. PISA okuma ölçüt düzeylerine, frekanslarına ve yüzdelerine bakılan çalışmada temalara göre bir sınıflamaya gidilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda; soru sayılarının temalar arasında değişkenlik gösterdiği, PISA okuma ölçüt düzeylerinin temalarda belli bir sistematikte dağılmadığı görülmüştür. Soruların genelinin 2.düzye ve 3.düzye ölçütlerine göre hazırlandığı tespit edilmiştir. Ancak öğrencileri üst düzey düşünmeye yönlendirmek, hipotezler oluşturmak, eleştirel düşünme becerisini geliştirebilmek amaçlarına hizmet eden soruların yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. İncelenen 8 temada da 6.düzye hazırlanan soru bulunmamaktadır. Hazırlanan soruların çoktan seçmeli olması sebebiyle öğrencileri üst düzey düşünmeye yönlendirme noktasında yetersiz kaldığı bu sebeple farklı soru stillerine yer verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Ünitelendirilmiş örnek sorular, PISA okuma ölçütleri, ölçme ve değerlendirme.

Abstract

Reading skill is considered one of the important development indicators of individual and social life. It is expected that the academic success of students with improved reading comprehension skills will also improve. It is especially important at this point for students preparing for exams to understand what they read and reach the correct answers. Turkish united sample questions for 8th grade students have been published under 8 theme headings by the General Directorate of Measurement, Evaluation and Examination Services of the Ministry of National Education. In this study, it was aimed to examine 325 sample unitized questions at the 8th grade level, prepared by the General Directorate of

Measurement, Evaluation and Examination Services of the Ministry of National Education, according to the PISA reading skills criteria. Case study, one of the qualitative research methods, was used as the model of the research. Document review method was used during the data collection process. Within the scope of the study, questions that directly appeal to reading comprehension skills were selected. A total of 39 questions, including grammar, spelling rules and punctuation, were excluded from the study. Descriptive analysis method was used in the analysis of the data. In the study, which looked at PISA reading criterion levels, frequencies and percentages, a classification was made according to themes. As a result of the investigations; It was observed that the number of questions varied between themes and that PISA reading criterion levels were not distributed systematically across themes. It has been determined that most of the questions were prepared according to the 2nd level and 3rd level criteria. However, it has been determined that questions that serve the purposes of directing students to higher-level thinking, creating hypotheses, and developing critical thinking skills are insufficient. There are no questions prepared at the 6th level in the 8 themes examined. Since the prepared questions were multiple choice, it was suggested that they were insufficient to direct students to higher-level thinking, and therefore different question styles should be included.

Keywords: Unitized sample questions, PISA reading benchmarks, quantification and consideration.

TURKEY'S SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING SKILLS TÜRKİYE'DE SOSYAL VE DUYUŞSAL ÖĞRENME BECERİLERİ

Melek DÖNMEZ YAPUCUOĞLU¹

¹Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, 0000-0002-9946-1397

Özet

Günümüzde eğitim öğrencilerin sadece öğrenmelerinin amaçlandığı bir durum olarak görülmekten öte öğrencilerin bütünsel olarak gelişimlerinin amaçlandığı, bilgi ve beceriler edindikleri süreçler olarak görülmektedir. Sosyal ve duyuşsal öğrenme Türkiye’de son dönemlerde üzerinde durulmaya başlanan bir kavram olarak ifade edilmektedir. Eğitim programlarının 2005’ten bu yana öğrenci merkezli olarak yapılandırılması ile birlikte öğrencilerin sosyal ve duyuşsal becerileri ve bu becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın amacı uluslararası çerçevede hazırlanmış olan “OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması: Türkiye Ön Raporu”nu inceleyerek sosyal ve duygusal becerilerin ülkemizdeki durumunu ortaya koymaktır. Nitel bir çalışma olarak tasarlanan bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri uluslararası kapsamda hazırlanmış olan OECD raporunda sosyal ve duyuşsal becerilerin geliştirilmesinde Türkiye’nin durumunu ve bulunduğu noktayı ortaya çıkarmaktır. Bu amaç kapsamında hazırlanan raporun incelenmesi ve analiz edilmesi sonucu araştırmanın verileri elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularını ortaya koymak için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Raporun incelenmesi ve analizi sonucunda belli başlı temalar ortaya çıkarılmıştır. Raporun incelenmesi sonucunda elde edilen temalar, sosyal ve duyuşsal becerilerin tanımı, sosyal ve duyuşsal becerilerin araştırılması, sosyal ve duyuşsal becerilere ilişkin bulgular, sosyal ve duyuşsal beceriler ile akademik başarı arasındaki ilişki, öğrencilerin yaşam boyu iyilik hali, yaratıcılık ve merak ve eğitim sürecinde sosyal ilişkiler olarak betimlenmiştir. Ayrıca raporda, sosyal ve duyuşsal becerilerin geliştirilmesi ile birlikte öğrencilerde görülen davranış bozukluklarını azalttığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrencilerin yeniliklere karşı olan uyumlarını güçlendirdiği, değişen dünya düzeninde istihdama cevap verebilir hale geldiği ve dezavantajlı öğrencilerin desteklendiği vurgulanmıştır.

Anahtar kelimeler: Sosyal ve duyuşsal öğrenme, sosyal ve duyuşsal öğrenme becerileri, Türkiye’de sosyal ve duyuşsal öğrenme

Abstract

Nowadays, education is not seen as a situation in which students only learn, but rather as a process in which students acquire knowledge and skills, aiming for their holistic development. Social and emotional learning is expressed as a concept that has recently begun to be emphasized in Turkey. The educational programs have been structured in a student-centered manner since 2005, aiming to develop students' social and emotional skills and these skills. The aim of this study is to reveal the situation of social and emotional skills in our country by examining the "OECD Social and Emotional Skills Survey: Turkey Preliminary Report", which was prepared within the international framework. In this study, which was designed as a qualitative study, the document analysis method was used. The data of the research is to reveal Turkey's situation and current position in the development of social and emotional skills in the OECD report prepared internationally. The data of the research were obtained as a result of examining and analyzing the report prepared for this purpose. Descriptive analysis method was used to reveal the findings of the research. As a result of the review and analysis of the report, certain themes were revealed. The themes obtained as a result of examining the report

are the definition of social and emotional skills, research on social and emotional skills, findings on social and emotional skills, the relationship between social and emotional skills and academic success, students' lifelong well-being, creativity and curiosity, and social relations in the educational process.. In addition, it is emphasized in the report that with the development of social and emotional skills, it reduces behavioral disorders in students, facilitates learning, strengthens students' adaptation to innovations, becomes more responsive to employment in the changing world order, and disadvantaged students are supported.

Keywords: Social and emotional learning, social and emotional learning skills, social and emotional learning in Turkey

THE PLACE OF LIFELONG LEARNING AND ADULT EDUCATION IN TURKIYE IN THE WORLD

TÜRKİYE'DEKİ YAŞAMBOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİNİN DÜNYADAKİ YERİ

Melek DÖNMEZ YAPUCUOĞLU¹

¹Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, 0000-0002-9946-1397

Özet

Yaşam boyu öğrenme kavramı birçok yönden ele alınabilen ve temelinde bir bireyin bütün hayatı boyunca yer eden bir eğitim durum olarak ifade edilmektedir. Yaşam boyu eğitim kapsamında yetişkin eğitimi süreçlerinde verilen eğitimlerin temelinde ele alınan çeşitli beceriler ve özellikler bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı uluslararası olarak hazırlanmış ve yayınlanmış olan "OECD Bir Bakışta Eğitim" raporunun Türkiye'de yetişkin eğitime yönelik sonuçlarının diğer ülke sonuçları ile birlikte karşılaştırılarak incelenmesidir. Nitel olarak tasarlanan bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri doküman incelemesi kullanılarak "OECD Bir Bakışta Eğitim" raporunun sonuçlarının analiz edilmesi ile ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın sonuçları elde edilen verilerin betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmesi ile temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın sonuçları, Türkiye'de ve diğer ülkelerde yetişkin eğitimi süreçlerinin çıktıları olarak yetişkin eğitimi düzeyleri, eğitimden iş yaşamına geçiş, eğitim düzeyinin istihdam durumuna etkisi ve bireylerin eğitim düzeylerinin gelir durumlarına etkisi olmak üzere dört tema altında açıklanmıştır. Araştırmanın sonuçları, yetişkin bireylerin hem sosyal hem de çalışma hayatında beceri ve bilgilerinin artırılabilmesi adına yaşam boyu öğrenme politikalarının desteklenmesinin gerekliliğini vurgulamıştır.

Anahtar kelimeler: Yetişkin eğitimi, yetişkin öğrenmesi, yaşam boyu öğrenme

Abstract

The concept of lifelong learning is expressed as an educational situation that can be approached from many aspects and is fundamentally present throughout an individual's entire life. Within the scope of lifelong education, there are various skills and characteristics that are considered as the basis of the training provided in adult education processes. The aim of this study is to examine the results of the internationally prepared and published "OECD Education at a Glance" report on adult education in Turkey by comparing them with the results of other countries. In this qualitative study, the document analysis method was used. The data of the study were revealed by analyzing the results of the "OECD Education at a Glance" report by using document review. Themes and sub-themes were created by analyzing the data obtained from the results of the research using the descriptive analysis method. The results of the research are explained under four themes as the outputs of adult education processes in Turkey and other countries; adult education levels, transition from education to business life, the effect of education level on employment status and the effect of individuals' education levels on their income status. The results of the research emphasized the necessity of supporting lifelong learning policies in order to increase the skills and knowledge of adult individuals in both social and working life.

Keywords: Adult education, adult learning, lifelong learning

DEVELOPMENT OF THE ACADEMIC WRITING ANXIETY SCALE FOR GRADUATE STUDENTS: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY
LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK AKADEMİK YAZMA KAYGI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİLİK ÇALIŞMASI

Niyem BAŞI¹, İrem TAY²

¹Doç. Dr., MEB, Türkçe Eğitimi, 0000-0002-9115-5432

²Doktora öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, 0000-0002-7220-5326

Özet

Akademik yazma kaygısı akademinin çeşitli düzeylerinde kullanılan lisansüstü tezler, makaleler, bildirimler, projeler, bilimsel raporların yazımında ortaya çıkan bir kaygı türüdür. Bu kaygı, öğrencilerin yazdıklarının yeterli, doğru ve akademik beklentileri karşılayacak düzeyde olup olmadığı konusunda endişe duymalarına yol açmaktadır. Bu araştırmanın amacı, lisansüstü öğrencilerin akademik yazma kaygılarını tespit etmek için geçerli ve güvenilir bir akademik yazma kaygısı ölçeği geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu İnönü Üniversitesinin farklı enstitülerinde eğitim gören yüksek lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan veriler iki farklı gruptan toplam 362 lisansüstü öğrenciden toplanmıştır. İlk grupta yer alan 152 lisansüstü öğrenciden elde edilen verilerle ölçeğin yapı geçerliliğini, ikinci grupta yer alan 210 öğrenciden elde edilen verilerle ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sağlanmıştır. Hazırlanan ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik değerleri SPSS 20.0 ve AMOS istatistik programı aracılığıyla değerlendirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek üzere açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenilirliğini belirlemek üzere iç tutarlılık kat sayısı da hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda 17 maddeden oluşan likert tipi ölçeğin “akademik yetersizlik”, “bilgi ve öz güven eksikliği”, “hata yapma ve beğenilmeme korkusu” olmak üzere üç alt faktörü olduğu belirlenmiştir. Ölçekte verilerin analize uygunluğu KMO katsayısı ve Barlett Testi ile incelenmiştir. KMO değeri $KMO=0.880>0,60$ ve Barlett testi sonucu anlamlı $p=.000$ olarak bulunmuştur ($p=0.000<0.05$). Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının sonucunda elde edilen değerler dikkate alındığında oluşturulan ölçeğin lisansüstü öğrencilerinin akademik yazma kaygısını ölçebildiğini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Akademik yazma, yazma kaygısı, ölçek geliştirme.

Abstract

Academic writing anxiety is a type of anxiety that occurs in the writing of postgraduate theses, articles, papers, projects and scientific reports used at various levels of the academy. This anxiety causes students to worry about whether their writing is sufficient, accurate, and at a level that meets academic expectations. The purpose of this research is to develop a valid and reliable academic writing anxiety scale to detect the academic writing anxiety of graduate students. The study group of the research consists of graduate students studying at different institutes of İnönü University. The data used in the study was collected from a total of 362 graduate students from two different groups. The construct validity of the scale was provided with the data obtained from 152 graduate students in the first group, and the confirmatory factor analysis of the scale was provided with the data obtained from 210 students in the second group. The validity and reliability values of the prepared scale were evaluated through SPSS 20.0 and AMOS statistical program. Exploratory and confirmatory factor analyzes were conducted to determine the construct validity of the scale. In addition, the internal consistency coefficient was calculated to determine the reliability of the scale. As a result of the

research, it was determined that the Likert-type scale consisting of 17 items had three sub-factors: "academic inadequacy", "lack of knowledge and self-confidence", "fear of making mistakes and being disliked". The suitability of the data in the scale for analysis was examined using the KMO coefficient and the Bartlett Test. The KMO value was found to be $KMO=0.880 > 0.60$ and the Bartlett test result was found to be significant $p=.000$ ($p=0.000 < 0.05$). Considering the values obtained as a result of the validity and reliability studies, it shows that the created scale can measure the academic writing anxiety of graduate students.

Keywords: Academic writing, writing anxiety, scale development.

**THE EXAMINATION OF THE CORRELATION BETWEEN PROSPECTIVE
TEACHERS' METACOGNITIVE AWARENESS AND FEAR OF NEGATIVE
EVALUATION**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ALGILARI İLE
OLUMSUZ DEĞERLENDİRİLME KORKULARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Amine Ece BAĞ¹, Levent ERTUNA²

**¹Öğretmen, MEB, YL Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ORCID:
0000-0001-6222-2440**

**²Dr. Öğretim Üyesi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
ORCID:0000-0001-7810-1168**

Özet

Bu araştırma, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile olumsuz değerlendirilme korkuları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma ilişkisel araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2023-2024 öğretim yılı güz döneminde öğrenime devam eden öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu ise bu evrenden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 135 öğretmen adaydır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği" ve "Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 2023-2024 Güz yarıyılında online ortamda toplanmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan veriler dikkatsiz ve hatalı kodlama açısından gözden geçirilmiştir. Verilerin analizi için öncelikle elde edilen puanların varsayımları incelenmiş ve varsayımların sağlandığı görülmüştür. Verilerin analizi kapsamında Pearson korelasyon katsayısı, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) analizlerinden yararlanılmıştır. Çalışma kapsamındaki tüm analizler JASP 0.18.3 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın temel amacı kapsamında olumsuz değerlendirilme korkusu puanları ile üstbilişsel farkındalık boyutlarından kişisel farkındalık, organizasyonel farkındalık ve yargısal farkındalık boyut puanları arasında negatif yönlü, zayıf derecede ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adayların üstbilişsel farkındalık boyutlarının hepsi ortalama seviyededir. Ayrıca bu farkındalık düzeyleri cinsiyete ve sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korku seviyeleri ise yine benzer şekilde ortalama düzeydedir. Olumsuz değerlendirilme korkuları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Sınıf düzeyine göre olumsuz değerlendirilme korkusu istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: Olumsuz değerlendirilme korkusu, öğretmen adayı, üstbilis, üstbilişsel farkındalık

Abstract

This study examined the correlation between prospective teachers' metacognitive awareness and fear of negative evaluation. The research was carried out using a correlational research method. The study population was prospective teachers enrolled in the Fall semester of the 2023-2024 academic year at Sakarya University Faculty of Education. The study's participants, 135 pre-service teachers, were selected using convenience sampling. Data was collected through the use of the "Personal Information

Form," "Metacognitive Awareness Scale," and "Fear of Negative Evaluation Scale". The data was collected online during the Fall semester of 2023-2024. The collected data was reviewed for careless and incorrect coding. For data analysis, the test assumptions were checked, and the assumptions were met. The data was analyzed using the Pearson correlation coefficient, independent groups t-test, and one-way analysis of variance (ANOVA) through the JASP 0.18.3 program. The results showed negative, weak, and statistically significant correlations between fear of negative evaluation scores and all metacognitive awareness dimension scores (self-awareness, organizational awareness, and judgmental awareness). Also, the study found that prospective teachers' metacognitive awareness levels (all dimensions) were average, and these awareness levels did not differ significantly according to gender and grade level. Similarly, pre-service teachers' fear of negative evaluation was also average, but it did show a statistically significant difference according to gender. However, fear of negative evaluation did not show a statistically significant difference according to grade level.

Keywords: Fear of negative evaluation, prospective teacher, metacognition, metacognitive awareness

1. GİRİŞ

Günümüzde, öğrenim süreçlerinde yeni öğretim yöntem ve yaklaşımlarının kullanılmasıyla sadece bilgi öğrenmenin ötesinde, öğrencilerin aynı zamanda güncel okuryazarlık becerilerini kazanmaları ve bilişsel yetenekler geliştirmeleri hedeflenmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenmeleri de amaçlanmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmayı ve bilişsel süreçlerini etkin bir şekilde kullanmayı başarımları da hedeflenen bir diğer amaçtır (Kalemkuş, 2021). Özellikle bilgi çağında bilimsel düşünce edinimi, bilgiyi araştırma ve özümsemenin yanı sıra bireyin üstbilişsel becerilerini kullanmasını da gerektirmektedir. Bu bağlamda, önceki bilgilerin yeni bilgilerle entegre edilmesi ve bu bilgilerin ilişkilendirilerek yeniden yapılandırılması, üstbilişsel süreçlerin devreye girmesiyle gerçekleşmektedir (Kuhn, 2000).

Flavell (1976), üstbiliş olarak adlandırılan kavramı, bireyin hedeflerine ulaşmak için etkinleştirdiği bilişsel süreçleri takip etme ve yönetme yeteneği olarak tanımlamıştır. Brown (1980) ise üstbiliş kavramını, bireyin tahminde bulunma ve plan yapma aşamalarını bilinçli bir isteğe dayalı olarak uygulayarak bilişsel süreçleri izleme ve denetleme olarak açıklamıştır. Özsoy (2007) ise üstbiliş yeteneğini, kişinin kendi bilişsel süreçlerini düzenleme ve yönetme yetisi olarak tanımlamıştır.

Üstbilişsel becerilere sahip olan öğrenciler, bilgiyi düzenleme, öğrenmeyi izleme ve değerlendirme, öğrendiklerini yeniden yapılandırma gibi genel anlamda bilişsel süreçlerini etkili bir şekilde kullanma ve öğrenmeyi planlama yeteneğine sahiptirler (Everson & Tabias, 1998). Öğrenme sürecini aktif bir şekilde izleyen, denetleyen ve değerlendiren birey, kendi öğrenmelerine yönelik geri dönüş ve kontrollerle bilişsel etkileşimi artırır. Bu zihinsel etkileşim süreci, bireyin üstbilişsel stratejileri kullanma kapasitesini yansıtır (Toit & Kotze, 2009).

Üstbiliş sadece öğrenme odaklı değil bununla birlikte öğrencilerin problem çözme becerileri ile ilişkili bir yapıdadır (Karakelle, 2012). Bu açıdan bakıldığında üstbilişin bilişsel süreci farklı kılan yönleri bulunmaktadır. Bu farklılıklar genellikle öğrenme sürecindeki ayrıntıların vurgulanması, süreç boyunca not alınması ve sürecin izlenerek düzeltilmesi gibi unsurları içermektedir (Melanlioğlu, 2012).

Öğretmenlerin öncelikle öğrencilere üstbilişsel beceriler kazandırmada rol model olmaları kritik bir öneme sahiptir. Ancak, bu becerilere sahip öğreticiler, öğrencilere bu becerileri aktarabilir. Bunun bir sonucu olarak üstbilişsel farkındalığa sahip olması öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde yer alması kritik önemdedir. Bu çerçevede, öğretmen adaylarının üstbilişsel becerilere sahip olma düzeylerinin incelenmesi, öğretim süreçlerinin nitelikli bir şekilde yürütülmesinde kilit bir rol oynamaktadır (Deniz vd., 2014).

Çakıroğlu (2007), bireylerin öğrenme süreçlerindeki farkındalıklarını, içerik bilgisi, kişisel öğrenme stratejileri ve bunlar için nelerin yapıldığını ya da yapılması gerektiği gibi unsurları içeren bir kavram olan üstbilişsel farkındalık olarak tanımlamaktadır. Bu açıklama, bireylerin öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönlendirmelerine ve düzenlemelerine yardımcı olan bilişsel farkındalıkla ilgili bir anlayışı yansıtmaktadır.

Üstbilişsel farkındalık, öğrencilere öğrenmelerinin tüm aşamalarına ilişkin ilgili yetenekleri (planlama, izleme ve değerlendirme) kazandırmak ve bu sayede buna ilişkin sorumlulukları olarak bilgiyi daha etkili bir şekilde uygulamalarına ve başarılı olmalarına yardımcı olmaktadır (Schraw ve Dennison, 1994). Stratejik davranıp davranmadıkları ve bunu ne zaman yaptıklarını bilen bireyler başarılı olarak addedilmektedir. Çünkü etkili öğrenme, bilinçli bir çaba gerektirir (Özsoy, 2008). Üstbilişsel farkındalığın, öğrenme çalışmalarının planlı ve sistemli bir şekilde yürütülmesinde bilişsel faaliyetlerin denetimini sağlayarak olumlu bir etkisi vardır.

Üstbilişsel farkındalığa sahip bireylerin, bilgiyi öğrenme ve uygulama süreçlerinden sonra akademik başarı elde ettikleri söylenebilir. Ayrıca, bir alanda kullanılan üstbilişin, farklı bir alana da transfer edilebilir. Örneğin, problem çözmeye kullanılan üstbiliş, okuma alanında da uygulanabilir. Bilişötesi beceriler, öğrencilerin yeni bilgi inşa ederken, öğrenmeyi kontrol etme ve düzenleme süreçlerine yardımcı olan önemli faktörlerdir (Schraw ve Dennison, 1994).

Bireyin öğrenme seviyesine doğrudan etki eden unsurlar arasında zekâ, motivasyon ve yetenek gibi bireysel farklılıklar bulunurken, kazanılan bilgilerin diğer bireylerle paylaşılma aşamasında ise kişinin kendini ifade etme becerisi önemli bir rol oynamaktadır. Bir iletişim becerisi olarak ele alınan kendini ifade etme yeteneği, kişinin bulunduğu sosyal çevresine uyum sağlayabilmesi ve toplum içinde varlığını kabul ettirebilmesi açısından hayati bir öneme sahiptir. Milli Eğitim Bakanlığı, 2005 yılındaki ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programı kapsamında iletişim ve empati becerilerini "sözlü ve yazılı olarak kendini ifade etme" olarak ele almış ve kazandırılması gereken temel yetenekler arasında bunları belirtmiştir.

İletişim ve empati yeteneklerini ortaya koyma noktasında bazı bireyler başkalarının olumsuz değerlendirmelerinden kaygı duyabilmekte, değerlendirmelerin neden olduğu sıkıntıya karşı hassas olabilmekte ve bunun gerçekleştiği ortamlardan kaçınma davranışı gösterebilmektedirler (Bilge ve Kelecioğlu, 2008). "Olumsuz değerlendirilme korkusu" olarak ifade edilen duygu bireyin değerlendirilmeye tabi tutulma olasılığı bulunan ortamlarda hissettiği sosyal kaygı olarak tanımlanmaktadır (Watson ve Friend, 1969; Akt. Özgüngör, 2006). Doğan (2009) ise bu korkuya sahip olan bireylerin kişilerarası ilişkilerinde veya bir eylem gerçekleştirme sürecinde ortamdaki diğerleri tarafından aşağılayıcı, değersizleştirici, küçümseyici şekillerde değerlendirilecekleri kaygısına sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca olumsuz değerlendirilme korkusuna sahip olan bireylerin sosyal fobiye de sahip oldukları belirlenmiştir (Dilbaz, 1997). Buna göre, kendini ifade etmede zorlanan bireyler, ifadeleri nedeniyle diğer bireyler tarafından yapılacak eleştirilere karşı bir korku yaşayabilirler.

Rapee ve Heimberg (1997), olumsuz değerlendirilme korkusu yaşayan bireyin, sosyal performans gerektiren durumlarda, diğer insanların kendisinden aşırı yüksek performans beklentisi içinde olduğuna, kendi yetenek ve performansı konusunda şüpheye düştüğüne, hata yaptığı takdirde dışlanacağına dair koşullu inançlar geliştirdiğini belirtmektedirler. Bu tür inançlar özellikle mükemmeliyetçi bireylerde daha yaygın görülmektedir. Mükemmeliyetçi bireyler genellikle özgüven sorunları yaşarlar ve başkalarını memnun etmenin tek yolunun mükemmel bir performans sergilemek olduğunu düşünürler. Bu nedenle, olumsuz değerlendirilebilecekleri korkusuyla, inanmadıkları etkinlikleri yapmaktan kaçınırlar (Frost, Glossner ve Maxner, 2010).

Öğretmen adayları açısından olumsuz değerlendirilme kaygısına sahip olmaları beraberinde kendilerini kolay bir biçimde ifade edememelerine neden olacaktır. Bu durum onların hem sosyal

hayatlarını hem de akademik yaşantılarını ve dolayısıyla gelecekte yapacakları mesleği olumsuz yönde etkileyebilir. Öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde kilit bir rolü göz önüne alındığında bunun öğrencilerin yaşayacakları öğrenme süreçlerine etki edebileceği ve öğrenmelerinin önünde bir engel olabileceği açıktır.

Bu çalışma ile temelde öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile olumsuz değerlendirilme korkuları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmış olup buna bağlı olarak aşağıda belirtilen alt araştırma sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ne düzeydedir? Bu farkındalık düzeyleri öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır? Bu farkındalık düzeyleri öğretmen adaylarının yaş ile istatistiksel olarak ilişki midir?
- 2) Öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkuları ne düzeydedir? Bu korku düzeyleri öğretmen adaylarının cinsiyetine ve sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır? Bu korku düzeyleri öğretmen adaylarının yaşları ile istatistiksel olarak ilişki midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmanın yürütülmesinde, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırma, iki veya daha fazla değişken arasında araştırmacının müdahalesi olmayan ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan araştırmalardır (Ary vd., 2018). İlişkisel araştırmalar bu yapıyla ilişkinin yönü ve büyüklüğü hakkında bilgi sağlamaktadır. Bu araştırmada da temelde öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile olumsuz değerlendirilme korkuları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığı için ilişkisel araştırma modeli benimsenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada araştırmacının örnekleme daha kolay ulaşılabilmesi için rassal olmayan örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan uygun örnekleme yöntemi ile çalışma grubu belirlenmiştir. Bu yöntem; para, işgücü ve zaman yönünden mevcut sınırlılıkları olduğu için örneklemin daha kolay ulaşılabilmesi ve uygulama yapılabilmesi amacıyla seçilmiştir (Büyüköztürk vd. 2016). Bu bağlamda araştırmacının örneklemini Sakarya Üniversitesinde 2023-2024 öğretim yılında öğrenim gören 135 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin istatistikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Kategori	f	%
Yaş (Aritmetik Ortalama + Standart Sapma) = 20.79 ± 2.26			
Cinsiyet	Kadın	112	83.0
	Erkek	23	17.0
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	26	19.3
	2. Sınıf	52	38.5
	3. Sınıf	39	28.9
	4. Sınıf	18	13.3

Tablo 1 incelendiğinde bu adayların %83'ü (f=112) kadın, %17'si (f=112) erkektir. Katılımcıların en fazla çalışmaya dahil oldukları sınıf seviyesi ikinci sınıflardır (%38.5).

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada kapsamında “Kişisel Bilgi Formu”, Fırat-Durdukoca ve Arıbaş (2019) tarafından geliştirilen “Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” ve Çetin vd. (2010) tarafından Türk kültürüne uyarlanan “Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği” veri toplama kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu içerisinde öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet, sınıf düzeyini belirleyen maddeler yer almaktadır.

“Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” öğretmen adaylarına yönelik olarak üstbilişsel farkındalık düzeylerini ölçmek amacıyla Fırat-Durdukoca ve Arıbaş (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplam 18 madde ve “Kişisel Farkındalık” (8 madde), “Organizasyonel Farkındalık” (6 madde) ve “Yargısal Farkındalık” (4 madde) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin puanlanması 5’li Likert tipindedir (“hiçbir zaman - 1, nadiren - 2, sık sık - 3, genellikle - 4, her zaman - 5”). Ölçekte olumsuz olarak ifade edilmiş yer almamaktadır. Ölçek geliştirme kapsamında ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılığa dayalı olarak Cronbach-alfa katsayısı ile incelenmiş ve ölçeğin tamamı için .75 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında güvenilirliği belirlemek için McDonald omega ve Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Boyutlar için McDonald omega katsayısı .80-.87, Cronbach alfa katsayısı ise .79-.87 aralığındadır. Bu katsayılar Hair vd. (2019) tarafından belirtilen kesme puanlarından yüksek olduğundan ölçek boyut puanlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

“Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu” öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkularını ölçmek amacıyla Leary (1983) tarafından geliştirilmiş, Türk kültürüne uyarlaması Çetin vd. (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçek tek boyut ve 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki 2., 6. ve 9. maddeler ters olarak puanlanmaktadır. Ölçekteki maddelerin puanlanması 5’li Likert tipindedir (“Hiç Uygun Değil - 1”, “Uygun Değil - 2”, “Biraz Uygun - 3”, “Uygun - 4”, “Tamamen Uygun - 5”). Ölçek uyarlama kapsamında ölçeğin güvenilirliği Cronbach-alfa katsayısı, test-tekrar test ve test yarılama yöntemi ile incelenmiştir. Cronbach alfa katsayısı .84, test-tekrar-test güvenilirlik katsayısı .82 ve test yarılama güvenilirlik katsayısı ise .83 olarak hesaplanmıştır (Çetin vd., 2010). Bu çalışma kapsamında güvenilirliği belirlemek için McDonald omega ve Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan inceleme sonucunda her iki güvenilirlik katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Bu katsayılar Hair vd. (2019) tarafından belirtilen kesme puanlarından yüksek olduğundan ölçek boyut puanlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri 2023-2024 Güz yarıyılında online ortamda toplanmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan veriler dikkatsiz ve hatalı kodlama açısından gözden geçirilmiştir. Veri analizleri kapsamında öncelikle olarak kullanılan analizlere ait varsayımları incelenmiştir. Bu doğrultuda Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği boyut puanlarının ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçek puanının normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve normallik varsayımının sağlandığı görülmüştür. Araştırmanın temel problemi kapsamında üst düzey farkındalık boyut puanları ile olumsuz değerlendirilme korkusu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ilk olarak betimsel istatistikler hesap edilmiştir. Ardından elde edilen puanların cinsiyete göre farklılaşma durumu bağımsız örneklem t-testi, sınıf düzeyine göre farklılaşma durumu tek yönlü varyans (ANOVA) ile incelenmiştir. Bu puanların yaş ile ilişkisi yine Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Korelasyon katsayısı yorumlanırken .00-.10 aralığı çok düşük/ihmal edilebilir, .10-.39 aralığı düşük, .40-.69 aralığı orta, .70-.89 aralığı güçlü, .90-1.00 aralığı ise çok güçlü olarak yorumlanmıştır (Schober vd., 2018). Araştırma kapsamında istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 belirlenmiştir. Çalışma kapsamındaki tüm analizler JASP 0.18.3 (JASP Team, 2024) programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Çalışmanın temel problemi kapsamında üstbilişsel farkındalığa ait boyut puanları ile olumsuz değerlendirilme korkusu puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Üstbilişsel Farkındalık ile Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Arasındaki İlişki

	Kişisel Farkındalık	Organizasyonel Farkındalık	Yargısal Farkındalık
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	-.244*	-.278*	-.271*

Not: *: $p < .05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 2’ye incelendiğinde olumsuz değerlendirilme korkusu puanları ile üstbilişsel farkındalık boyutlarından kişisel farkındalık ($r = -.244, p < .05$), organizasyonel farkındalık ($r = -.278, p < .05$) ve yargısal farkındalık ($r = -.271, p < .05$) boyut puanları arasında negatif yönlü, zayıf derecede ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çalışmanın birinci problemi kapsamında öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler hesap edilmiş ve Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Kişisel Farkındalık	135	26.37	5.55	11	40
Organizasyonel Farkındalık	135	19.96	4.90	7	30
Yargısal Farkındalık	135	12.82	3.39	5	20

Tablo 3’te aritmetik ortalamalar incelendiğinde kişisel farkındalık boyutu için 26.37 ± 5.55 , organizasyonel farkındalık boyutu için 19.96 ± 4.93 ve yargısal farkındalık boyutu için 12.82 ± 3.39 olarak hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamalar madde sayılarına bölünerek 5’li Likert türüne göre standartlaştırıldığında tüm boyutlar için öğretmen adaylarının “Sık Sık” seviyesinde yani ortalama seviyede olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyete göre farklılaşma durumunu test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmış olup buna ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	x	t	sd	p
Kişisel Farkındalık	Kadın	112	26.16	-0.969	133	.334
	Erkek	23	27.39			
Organizasyonel Farkındalık	Kadın	112	19.94	-0.133	133	.895
	Erkek	23	20.09			
Yargısal Farkındalık	Kadın	112	12.71	-0.884	133	.378
	Erkek	23	13.39			

Tablo 4'e göre erkek öğretmen adaylarının tüm boyutlar için ortalamaları kadınlara göre yüksektir. Buna karşın kişisel farkındalık ($t_{(133)} = -0.969$; $p > .05$), organizasyonel farkındalık ($t_{(133)} = -0.133$; $p > .05$) ve yargısal farkındalık ($t_{(133)} = -0.884$; $p > .05$) boyut puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının sınıf düzeyine göre farklılaşma durumunu test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış olup buna ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Sınıf Seviyesine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

		N	x	sd	F	p	Fark
Kişisel Farkındalık	1. Sınıf	26	25.08	5.45	2.108	.102	-
	2. Sınıf	52	26.46	5.92			
	3. Sınıf	39	25.85	5.10			
	4. Sınıf	18	29.11	4.96			
Organizasyonel Farkındalık	1. Sınıf	26	19.23	4.63	1.557	.203	-
	2. Sınıf	52	19.73	5.35			
	3. Sınıf	39	19.72	4.67			
	4. Sınıf	18	22.22	4.10			
Yargısal Farkındalık	1. Sınıf	26	12.73	3.31	0.666	.574	-
	2. Sınıf	52	13.19	3.61			
	3. Sınıf	39	12.23	3.26			
	4. Sınıf	18	13.17	3.17			

Tablo 5'e göre öğretmen adaylarının kişisel farkındalık ($F_{(3,131)} = 2.108$; $p > .05$), organizasyonel farkındalık ($F_{(3,131)} = 1.557$; $p > .05$) ve yargısal farkındalık ($F_{(3,131)} = 0.666$; $p > .05$) boyut puanlarında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık boyut puanları ile yaşları ilişkisini belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının yaşları ile kişisel farkındalık ($r = -.020$, $p > .05$) ve organizasyonel farkındalık ($r = .064$, $p > .05$) boyut puanları arasında pozitif yönlü, çok küçük/ihmal edilebilir düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan; yargısal farkındalık ($r = -.045$, $p > .05$) boyut puanları arasında negatif yönlü, çok küçük/ihmal edilebilir düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan ilişki bulunmuştur.

Çalışmanın ikinci problemi kapsamında öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korku düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler hesap edilmiş ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Olumsuz Değerlendirilme Korku Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	135	33.68	11.00	11	55

Tablo 6'da aritmetik ortalamalar incelendiğinde olumsuz değerlendirilme korku düzeyi için 33.68 ± 11.00 olarak hesaplanmıştır. Aritmetik ortalama madde sayılarına bölünerek 5'li Likert türüne göre standartlaştırıldığında ölçek için öğretmen adaylarının "Biraz Uygun" seviyesinde yani ortalama seviyede olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkularının cinsiyete göre farklılaşma durumunu test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmış olup buna ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Olumsuz Değerlendirilme Korku Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	t	sd	p
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	Kadın	112	35.19	3.669	133	<.05
	Erkek	23	26.35			

Tablo 7'te göre kadın öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korku puan ortalamaları erkeklerle göre yüksektir. Yapılan inceleme sonucunda olumsuz değerlendirilme korkusu puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(133)} = 3.669$; $p < .05$).

Öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkusu sınıf düzeyine göre farklılaşma durumunu test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış olup buna ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Olumsuz Değerlendirilme Korku Puanlarının Sınıf Seviyesine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

		N	x	sd	F	p	Fark
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	1. Sınıf	26	33.15	12.12	0.685	.563	-
	2. Sınıf	52	34.02	10.95			
	3. Sınıf	39	35.00	10.46			
	4. Sınıf	18	30.61	10.91			

Tablo 8'e göre öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korku puanlarında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F_{(3,131)} = 0.685$; $p > .05$).

Öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirme korkuları ile yaşları ilişkisi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının yaşları ile olumsuz değerlendirme puanları arasında negatif yönlü, çok küçük/ihmal edilebilir düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan ($r = -.078$, $p > .05$) bir ilişki bulunmuştur.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmayla temel olarak öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile olumsuz değerlendirilme korkuları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve ardından farkındalık ile korku düzeylerini cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu hedef doğrultusunda, Sakarya Üniversitesi öğretmenlik lisans programlarına devam eden toplam 135 öğrenciye ulaşılmıştır. Çalışmada veriler Kişisel Bilgi Formu, Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmanın bulgularına bakıldığında, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile olumsuz değerlendirilme korkuları arasında negatif yönlü, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık seviyelerini etkileyen birçok etken olsa da temelde kendi algılarıyla ilişkilidir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının kendileri hakkında sahip oldukları olumsuz algılar, üstbilişsel farkındalıklarını etkilemektedirler.

Araştırmada elde edilen diğer bulgulardan birisi de öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalığının ortalama düzeyde olmasıdır. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalar yer almaktadır. Özsoy ve Günindi (2011) tarafından okulöncesi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışmada üstbilişsel farkındalık düzeylerinin orta-üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç mevcut çalışmada elde edilen sonuçlarla benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Bununla birlikte Uslu (2016) tarafından fen bilgili öğretmen adayları ile yapılan çalışmada öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek seviyede olduğu bulunmuştur. Üstbilişsel yeteneklerdeki farklılıklar sadece yaş, olgunlaşma veya biyolojik farklılıklarla ilgili değildir. Bu farklılıklar aynı zamanda gelişimin ve öğrenme deneyimlerinin bir sonucu olabilir (Woolfolk Hoy, 2009).

Çalışmada öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini üzerinde cinsiyetin bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle, kadın ve erkek öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak, bu bulgu değerlendirilirken, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımının dengesiz olduğu (112 kadın, 23 erkek) da göz önüne alınmalıdır. Elde edilen sonuçlar Özsoy ve Günindi (2011), Gül, Köse ve Yılmaz (2015)'in yapmış oldukları araştırmalar ile tutarlılık göstermektedir. Baykara (2011), Belet ve Güven (2011)'in yapmış oldukları araştırmalar ise kızların lehine anlamlı

bir farklılık tespit etmiştir. Kişisel farkındalık, organizasyonel farkındalık ve yargısal farkındalık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p > .05$). Bu sonuçlar, Kışkır (2011) tarafından elde edilen sonuçlarla uyumludur; ancak, Yavuz (2009) tarafından elde edilen sonuçlarla çelişmektedir. Araştırmalarda gözlenen bu tutarsız sonuçların, ilgili çalışmaların örneklem gruplarının yaş, öğrenim seviyesi, önceki öğrenme deneyimleri gibi birçok nedenle farklılık göstermesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Çalışmada öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının sınıf düzeyine göre farklılaşma durumu incelenmiş ve farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür. Her ne kadar kişisel farkındalık ve organizasyonel farkındalık boyutlarında dördüncü sınıf öğretmen adaylarını diğer sınıf düzeylerinden yüksek ortalamaya sahip olsalar da bu istatistiksel olarak anlamlı değildir. Elde edilen sonuçlar Karslı (2015), Öztürk ve Serin (2020), Kaya ve Fırat (2011)'ın yapmış olduğu araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Baysal, Ayvaz, Çekirdekçi ve Malbeği (2013), Oğuz ve Kutu Kalender (2018) tarafından yapılan araştırmalarla çelişmektedir. Özsoy ve Günindi (2011)'de yapmış oldukları araştırmada ikinci ve dördüncü sınıflar arasında, dördüncü sınıflar lehine; Memnun ve Akkaya (2012)'nin yapmış oldukları çalışmada üçlerin ve dörtlerin, birinci ve ikinci sınıflara göre daha yüksek anlamlı fark oluşturulduğu görülmüştür.

Yapılan araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ortalama seviyede olumsuz değerlendirilme korkusuna sahip oldukları tespit edilmiştir. Olumsuz değerlendirilme korkusu, bireyin yaşamını olumsuz etkilediği gibi öğretim faaliyetlerini de verimsiz kılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkularının orta düzeyde olması, önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Hart ve diğerleri (2008), bireyin olumsuz değerlendirilme korkusu taşıdığı anda endişeli olacağını belirtmektedir. Bu nedenle, bu kaygıyı taşıyan bireyler sosyal sorunlar yaşayabilmektedirler.

Elde edilen diğer bir bulgu ise olumsuz değerlendirilme korkusunun cinsiyete göre farklılaşma gösterdiğidir. Kadın öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korku puan ortalamaları erkeklere göre daha yüksektir. La Greca ve Lopez (1998), Ayan ve Ünsar (2015) tarafından yapılan çalışmalarda kızların olumsuz değerlendirilme korkularının erkeklerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tosun (2013), Erkan, Gürçay, Çam (2002) ve Çam, Sevimli, Yerlikaya (2010) 'nın bazı araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Değerlendirme puanlarının cinsiyete bağlı farklılık göstermesinin sebebi, araştırma grubundaki kadın ve erkek katılımcıların sayılarının farklı olması ve değerlendirmeye ilgili düşüncelerin ile beklentilerin kadın ve erkek katılımcılarda değişiklik göstermesi olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre, sınıf düzeyi değişkeni ile olumsuz değerlendirilme korkusunda farklılaşmaya neden olan bir değişken değildir. Ayrıca, literatürde konu ile ilgili yapılan diğer çalışmalarda da benzer bir şekilde sınıf düzeyi değişkenine rastlanmamıştır. Bu bulgu, sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkusu üzerinde etkisinin olmadığını göstermektedir ve bu yönde daha fazla araştırma ve analiz yapılmasını gerektirebilir.

Elde edilen bulgulara dayanarak uygulamaya ve sonraki araştırmalara yönelik olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir.

- Öğretmen adaylarında üstbilişsel farkındalığın artırılması için lisans düzeyinde konuyla ilgili etkinliklere yönlendirilebilir. Ayrıca, ders içeriklerinde öğretmenlerin bu tür sorgulamalar yapabilmesine olanak sağlayan tasarımlar yapılabilir. Bu sayede öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını fark etmelerine yardımcı olabilir, böylece konu hakkındaki bilgi ve çalışma yöntemlerini daha iyi anlamalarını sağlar.
- Öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkularını aşmalarını desteklemek amacıyla, öncelikle bunun farkına varmaları sağlanabilir. Ardından bu korkularının derecelerine bağlı olarak ders içerikleri literatürde önerilen ilkeler doğrultusunda desteklenebilir. Bu şekilde, öğretmen adayı

yetiştirme sürecinin kalitesini artırabilir ve öğrencilerin daha güvenli bir öğrenme ortamında gelişmelerine katkı sağlanabilir.

- Araştırmanın çalışma grubunun temsiliyeti bu araştırmanın sınırlılıkları arasındadır. Bu nedenle çalışma daha büyük ve temsil edici örneklemeler üzerinde tekrar edilebilir.
- Araştırmada öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile cinsiyet ve sınıf düzeyi arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Tutum, kaygı, başarı, ebeveyn eğitim durumu ve sosyo-ekonomik durum gibi farklı değişkenler açısından üstbilişsel farkındalığın nasıl değiştiği de incelenebilir.
- Olumsuz değerlendirilme korkusu, çeşitli sınıf düzeylerindeki öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde daha detaylı bir şekilde araştırılabilir, bu sayede mevcut bulguların daha anlamlı ve kapsamlı olması sağlanabilir.

5. KAYNAKLAR

ALKAN, V., & ÇOKLUK-BÖKEOĞLU, Ö. (2020). *Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğinin Geliştirilmesi*. *Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 302-318.

ARY, D., JACOBS, L. C., IRVINE, C. K. S., & WALKER, D. (2018). *Introduction to research in education*. Cengage Learning.

AYDIN, E., & KILIÇ MOCAN, D. (2022). *Fen Eğitiminde Ortaokul Öğrencilerinde Üstbilişsel Farkındalık Üzerindeki Rolünün İncelenmesi*. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 759-770.

AYDIN, E. (2022). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi*. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 121-131.

ÇENGELCİ, S. (2021). *Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Üzerindeki Etkisi (Afyonkarahisar Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.

FIRAT DURDUKOCA, Ş. (2013). *Dizgeli Eğitim ve Düz Anlatım Yöntemleriyle İşlenen Öğretim Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanç, Öğrenme Yaklaşımları, Üstbilişsel Farkındalık ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.

GÖÇER, T. (2014). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları ile Mantıksal Düşünme Becerileri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı.

HAİR, J. F., BLACK, W. C., BABİN, B. J., & ANDERSON, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (9th ed.). Prentice-Hall.

HAN, B., & ELÇİÇEK, Z. (2021). *Öğretmen Adaylarının Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ile Özyeterlilik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 59-73.

HARMANCI, H., DAYIOĞLU, H., & KIRKPINAR, S. N. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı ve Olumlu Değerlendirilme Korkusu ile Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*(3), 242-255.

JASP Team (2024). *JASP* (Version 0.18.3) [Computer software]. <https://jasp-stats.org/>

SCHÖBER, P., BOER, C., & SCHWARTE, L. A. (2018). Correlation coefficients: appropriate use and interpretation. *Anesthesia & analgesia*, 126(5), 1763-1768.

- KIRAL, B., & SARACALOĞLU, S. (2018). *Akademik Sahtekârlık Eğilimi ile Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Arasındaki İlişki*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 323-359.
- KURTULUŞ, A., & ÖZTÜRK, B. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi İle Matematik Öz Yeterlik Algısının Matematik Başarısına Etkisi*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi(31), 762-778.
- ÖZSOY, G., & GÜNİNDİ, Y. (2011). *Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri*. İlköğretim Online, 10(2), 430-440.
- ÖZTURAN SAĞIRLI, M., BAŞ, F., & BEKDEMİR, M. (2020). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Bölümleri, Sınıf Düzeyleri ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkiler*. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(29), 1-22.
- SEZGİN, M., BAKIR AYĞAR, B., & GÜNDOĞDU, M. (2019). *Üniversite Öğrencilerinde Üstbilişsel Farkındalık Ve Epistemolojik İnançın İncelenmesi*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 276-289.
- USLU, Ç. (2013). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.
- ÜNAL, E., ARIK, S., & UZUN, B. (2016). *Sınıf ve Sosyal Bilgiler Eğitiminde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Olumsuz Değerlendirilme Korkuları*. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(22), 289-307.

**THE LEVEL OF CONNECTION BETWEEN TEACHERS' EMOTIONAL
INTELLIGENCE LEVELS AND THEIR PERCEPTION OF JUSTICE IN CLASSROOM
MANAGEMENT: CASE OF DENİZLİ PROVINCE**

**ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE SINIF YÖNETİMİNDE
ADALET ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ DÜZEYİ: DENİZLİ İLİ ÖRNEĞİ**

Osman TİTREK¹, Doğa Ece ÖK², Ayşe YILMAZ³, Ahmet ÖNGEL⁴

**¹Profesör, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı,
0000-0001-8176-4958**

**²Y.L.Öğr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Bilim Dalı, 0000-0003-2233-694X**

**³Y.L.Öğr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Bilim Dalı, 0009-0003-2327-8080**

**⁴Okul Müdürü, İBB Abdüleziz Paşa Ortaokulu, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi
ve Denetimi Bilim Dalı, 0000-0002-4059-4486**

Özet

Bir öğretmen sınıf ortamında eğitim öğretimden sorumlu olduğu kadar kendi duygularından, öğrencilerinin duygularından ve kendi tepkilerinden de sorumludur. Öğretmenin öğrenci öğrenmesini teşvik etme, öğrencilerini topluma kazandırma, sınıfta güven ortamı oluşturma şeklindeki sorumlulukları onun sergilediği duygusal zekâ becerileri ve sınıf yönetimindeki adaletli davranışları ile ilişkilidir. Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlikleri ile sınıf yönetiminde adalet algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nicel araştırma modelleri içerisinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini basit seçkisiz örnekleme ile belirlenmiştir. Bu örneklemini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Denizli'nin Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerindeki devlet okullarında görev alan toplam 403 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Sıklığı Ölçeği", "Sınıf Yönetiminde Adalet Algısı Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlikleri ile sınıf yönetimindeki adalet algıları arasında pozitif yönde, orta ve güçlü düzeylerde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliklerinin ve sınıf yönetiminde adalet algılarının düzeyleri ve bunların cinsiyet, yaş ve eğitim durumu değişkenlerine göre gösterdiği farklılıklar incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliklerinin ve sınıf yönetiminde adalet algısı düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Yaş değişkenine göre ise yalnızca duygusal zekâ yeterliklerinden olan empati boyutu anlamlı farklılık göstermektedir. Cinsiyet değişkenine göre de sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde adalet algıları ve duygusal zekâ yeterliklerinin alt boyutlarından olan öz bilinç, empati ve sosyal beceriler alt boyutları anlamlı bir farklılık gösterirken; duygularını yönetme ve duyguları güdüleme alt boyutlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Bu araştırma çerçevesinde; öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetiminde adalet algıları arasındaki ilişkiye, duygusal zekânın neden geliştirilmesi gerektiğine, duygusal zekânın nasıl geliştirilebileceğine ve duygusal zekâ kavramında oluşan değişimin öğretmenlerin sınıf yönetimindeki adalet algılarına nasıl katkı sağlayabileceğine de yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Adalet Algısı, Duygusal Zekâ, Sınıf Yönetimi.

Abstract

As much as a teacher is responsible for education and training in the classroom environment, he/she is also responsible for his/her own emotions, his/her students' emotions and his/her own reactions. The teacher's responsibilities in encouraging student learning, integrating his/her students into society, and creating a trusting environment in the classroom are related to his/her emotional intelligence skills and fair behavior in classroom management. This research aims to determine the relationship between classroom teachers' emotional intelligence competencies and their perceptions of justice in classroom management. The relational screening model, which is among the quantitative research models, was used in the research. The sample of the research was determined by simple random sampling. This sample consists of a total of 403 classroom teachers working in public schools in Pamukkale and Merkezefendi districts of Denizli in the 2022-2023 academic year. "Frequency of Using Emotional Intelligence Competencies in Business Life Scale", "Perception of Justice in Classroom Management Scale" and "Personal Information Form" were used as data collection tools in the research. As a result of the research, it was seen that there was a positive, moderate and strong significant relationship between classroom teachers' emotional intelligence competencies and their perceptions of justice in classroom management. In addition, the study examined the levels of emotional intelligence competencies of classroom teachers and their perception of justice in classroom management and their differences according to gender, age and educational status variables. In line with the findings obtained from the research, it was found that classroom teachers' emotional intelligence competencies and levels of justice perception in classroom management did not show a significant difference according to the variable of educational status. According to the age variable, only the empathy dimension, which is one of the emotional intelligence competencies, shows a significant difference. According to the gender variable, self-consciousness, empathy and social skills sub-dimensions of classroom teachers' perception of justice in classroom management and emotional intelligence competencies show a significant difference; It was observed that the sub-dimensions of managing emotions and motivating emotions did not show a significant difference.

Within the scope of this research; The relationship between teachers' emotional intelligence levels and their perceptions of justice in classroom management, why emotional intelligence should be developed, how emotional intelligence can be developed, and how the change in the concept of emotional intelligence can contribute to teachers' perceptions of justice in classroom management are also included.

Keywords: Perception of Justice, Emotional Intelligence, Classroom Management.

1. GİRİŞ

Adalet, insanların temel etik ve ahlaki değerlerinden biridir. İnsanların her zaman hayatın içerisinde meydana gelen durumlara, verilen kararlara ve gösterilen davranışlara yönelik görüşleri vardır. Sahip oldukları bu görüşlerden yola çıkan insanlar daima, karşılaştırmalar yaparak ve yargılamalarda bulunarak kendilerine karşı gösterilen davranışların adaletini ve adaletsizliğini değerlendirirler (Aydın,2021:34) ve kişisel tutum ve davranışlarını buna dayanarak şekillendirirler (Dilek, 2005). Bu durumun her yaş grubundan bireyler için geçerli olduğunu söyleyebiliriz; çünkü insan, doğası gereği adil olana hem iyilik hem de güzellik atfeder ve yaşamın içerisinde onu arar. Adaletteki iyilik, ölçülü ve hakkın gözetilmiş olmasından kaynaklanırken güzellik ise ondaki harmoni ve uyum sağlayıcı niteliklerden kaynaklanmaktadır. Bu nitelikler bir bütün olarak bireyde adalet hissini oluşturur (İlgaroğlu,2021:128).

Adalet, insanın doğasından kaynaklandığı gibi aynı zamanda sosyal içeriğe sahip bir kavramdır. Bundan dolayıdır ki varlığı bireyde ortaya çıksa da, gerçek anlamda bireyler arası ilişkilerde kendini

göstermektedir (Yılmaz,2023:67). Adalet arayışı bu sosyal içerikli yapısından dolayı bireyin sosyalleştiği her alanda karşısına çıkmaktadır.

Adalet duygusunun oluşması erken çocukluk döneminden itibaren başlar. Çocuklar bu erken dönemden itibaren duyu sistemleriyle hem kendi ihtiyaçlarını hem de çevrelerinin beklentilerini tanırlar. Tüm bunlara verdikleri tepkilerden oluşan davranışlarının sağlıklı gelişimi farklı gelişim parametrelerinin uyumuna ve bütünlük içinde olmasına bağlıdır (Can,2018:163). Sınıf için öğrencilerin yıllık öğrenim ve yaşam sürelerinin önemli bir bölümünü kapsayan, belli bir amaç ve program çerçevesinde bir parçası haline geldikleri ve eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği bir yaşam alanı tanımını yaparsak adalet duygusunun oluşumunda sınıf yönetiminin önemli rol oynadığını söyleyebiliriz (Aydın,2008). Yetenekleri geliştikçe, ihtiyaçları ve beklentileri arttıkça hak ettikleri de artmaya başlayan çocukların adalet duyguları, bu erken dönemden başlayarak haklarını ne kadar elde edebildikleriyle ilişkili olarak gelişir (Can,2018:164). Adaletin hayattaki varlığını hissetmiş, onu içselleştirmiş, okulla ve yaşamla sağlıklı bir bağ kurabilmiş bir öğrencinin topluma ve kendine olan faydası yadsınamaz. Bu sebeple adalet, üzerinde durulması, çalışılması, eğitim alanındaki öneminin değerlendirilmesi ve desteklenmesi gereken bir kavramdır (Cinar ve Nayır,2022).

Sınıflar, ortak özelliklerinde dolayı bir araya getirilen öğrenci gruplarına, önceden belirlenmiş ortak davranışların kazandırılması için eğitim öğretimin yapıldığı dersliklerdir (Çalık,2004:3). Öğrenme öğretme için en uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesi ise sınıf yönetimi olarak adlandırılmaktadır (Kılıç ve Mutlu Aydın,2016:470). Sınıf yönetimi aynı zamanda öğrencilerin akademik bilgi kazanımı, bilişsel yeterlik ve duyuşsal özelliklerinin gelişiminde oldukça önemli bir etkiye sahiptir (Dinçer ve Akgün,2015). Akademik ve sosyal anlamda başarılı öğrencilerin yetiştirilmesi için sınıf ortamında dengeli ve başarılı bir sınıf yönetimine ihtiyaç duyulur. Sınıfın yönetiminden doğrudan sorumlu olan kişi ise öğretmendir ve sınıf yönetimindeki başarının ve dengenin sağlanması öğretmenin öğrencilerine örnek teşkil eden tutum ve davranışlar sergilemesiyle mümkün olmaktadır (Nartgün ve Argon,2018).

Öğrencilerin sürekli olarak bir iletişim ve etkileşim içinde bulunduğu sınıflarda insanın adalet arayışının da devam ettiğini söyleyebiliriz. Bu adalet arayışına cevap verecek, adalet algısını sınıf ortamında temellendirecek ve geliştirecek olan da yine öğretmendir. Çünkü öğretmen, öğrencinin gözünde modern dünyanın ve çağdaş değerlerin temsilcisidir. Bu durum, özellikle de ilköğretim çağındaki öğrenciler için geçerlidir. Öğrenci giderek seçici ve eleştirel bir kişilik yapısı geliştirerek, öğretmenin, idealize ettiği öğretmen modeline ne ölçüde uygun düştüğünü sorgulamaya başlar (Kadioğlu Ateş ve Mazi,2017:445). Aynı zamanda ilköğretim çağındaki öğrenciler için sınıf öğretmeni öğrencinin aile bireylerinden biri gibidir. Bu kademede öğretmenin öğrenci üzerindeki etkileme gücü oldukça yüksektir. Öğrencilerini iyiye, doğruya yönlendirmek isteyen, başarılı bir iletişimci olmak isteyen bir öğretmenin doğal ve kendine has bir duyarlılığa ve bu doğrultuda hal ve hareketlere sahip olması gerekmektedir (Kadioğlu Ateş ve Mazi,2017:445).

İnsan, duygulanan, değerlendiren ve değer üreten bir ahlak varlığıdır. Ahlak, bir yönüyle insanın toplum içindeki var oluşunu; diğer bir yönüyle de onun iç dünyasındaki süreçlerin dış dünyasındaki ilişkilerine ve değerlerine nasıl yansıdığını ele alır (Ilgaroğlu,2021). Hangi alanda ve hangi şartta olursa olsun insanı adalet arayışından bağımsız düşünemediğimiz gibi duygulardan da bağımsız olarak düşünemeyiz; çünkü insan eylemleri, hem aklın hem de duyguların etkisi altındadır. Bu nedenle duygular da akıl kadar toplumsal ve kültürel hayatın içerisinde yer almaktadır (Alver,2011:208). Eğitim kurumlarının, insanların hayatlarının önemli bir kısmını kapladığını da göz önünde bulunduracak olursak; en temel amacı insanı yetiştirmek ve geliştirmek olan eğitim kurumlarında (Günçavdı, Arslan ve Polat,2020) duygusal zekâ ve adalet kavramlarının ilk sıralarda yerini alması gerektiğini söyleyebiliriz. Eğitim sisteminin önemli bir yapı taşı olan öğretmenlerin,

sınıf yönetimi sürecinde içselleştirmesi ve göstermesi gereken davranışları ve becerileri de bu iki kavrama hizmet etmelidir.

Öğretmen öğrenciler tarafından model olarak alınmakta ve öğretmenin sınıfta yaptığı her davranış öğrenciler açısından doğru olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde sergileyecekleri davranışların eğitsel amaçlara ulaşma düzeyi üzerindeki etkileri büyüktür (Kılıç, Kaya, Yıldırım ve Genç,2004:1); bu sebeple bir öğretmenin sınıf yönetiminde adalet algısı ve duygusal zekâ kavramlarının temellendirilmesi, geliştirilmesi konusunda yapacağı en anlamlı şey örnek teşkil etmektir. Öğretmenin öğrencilerinin öğrenmelerini teşvik etme, onları topluma kazandırma sorumluluğu, o öğretmenin sergilediği duygusal zekâ becerileri ve sınıf yönetimindeki adaletli davranışları ile ilişkilidir. Bu davranış ve beceriler, öğrencilerin kendilerini bir topluluğa ait hissetmelerini, kendilerine güvenmelerini, başarıya ulaşmalarını ve sosyal beceriler geliştirmelerini sağlar. Bir öğretmen, sınıf ortamını destekleyici ve verimli bir ortam hâline getirmek için öğrencilerinin ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını ve farklılıklarını tanımalı, onlara karşı saygılı ve destekleyici olmalıdır.

Duygu kavramı kişiler arası ilişkiler, iletişim, kültür ve toplum açısından oldukça önemlidir (Dirimeşe,2022). İnsanlar bazı açılardan duygulara güvenmiyor olsa da de aynı zamanda onların, en önemli değerlerini somutlaştırdıklarına inanmaktadırlar. Varoluşumuzu insani kılan, değerlerimizi oluşturan şey de çoğunlukla rasyonalite, teknoloji veya ekonomik ilişkilerden ziyade duygulardır (İlgaroğlu,2021:119).

Duygusal zekâyâ sahip kişi, hem mutluluğunu ve sosyal ilişkilerini sürdürülebilir kılan hem de akademik hayatında başarılı olan kişidir. Okulla ilişkisi olan herkes için duygusal tepkileri tetikleyebilecek çok sayıda sorun ve etkileşim bulunmaktadır (Ginsberg,2020). Bu bağlamda düşünülecek olursa; özellikle öğrenciler için büyüme sürecinde kendilerine eşlik eden öğretmenler, öğrencilerinin kendi duygularını tanımalarını sağlamalı ve bu duyguları yönlendirerek öğrencilerin duygusal tepkilerini tetikleyebilecek unsurlara karşı hazırlıklı olmalarını sağlamalı ve böylelikle eğitim öğretimleri esnasındaki akademik ve sosyal yaşantılarını desteklemelidirler. Bu nedenle sağlıklı nesiller yetiştirmek gayesinde olan eğitim kurumlarında aktif görev alan eğitimcilerin zihinsel varoluşlarının yanında duygusal durumları ve çözümlenmeleri son derece önemlidir. Eğitimcilerin duygusal zekâları, özellikle eğitim öğretimi yönetme süreçleri boyunca üzerine düşülmesi ve düşünülmesi gereken bir konudur. Toplumun her kesiminden insanın genellikle hayatının bir döneminde yer aldığı okullar ve toplum üzerinde büyük etkisi olan öğretmenler bu konuda ele alınan en önemli örneklerdir. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ve öğrencilerin duygusal zekâlarına etkileri ile katkıları önemli inceleme alanlarıdır. Son yıllarda sosyo-duygusal öğrenmeyi desteklemenin yoğunluğu artarken, aynı zamanda araştırmaların sayısı da artmıştır.

Sınıf yönetiminde adalet algısı ise her öğrencinin bireysel gereksinimlerini, kabiliyetlerini ve farklılıklarını dikkate almayı zorunlu kılar. Hem duygusal zekâ hem de adalet algısı kavramları incelendiğinde her ikisine de büyük oranda sahip bir öğretmenin liderliğinde yönetilen bir sınıfta verimli, olumlu ve motive edici bir ortam oluşacağı ileri sürülebilir.

Sınıf Yönetiminde Duygusal Zekâ ve Adaletin Önemi

Verimli, olumlu ve motive edici bir sınıf ortamı oluşturmada en önemli unsur öğretmendir. Çünkü sınıfın yöneticisi öğretmendir. Olumlu bir sınıf ortamından bahsedildiğinde;

- Bütünleşme, kaynaşma ve memnuniyet duyguları,
- Sınıf ortamında düzen,
- Koyulan kurallarda net olma,
- Yardımlaşma ve iş birliği,

- Eğitim-öğretimin bireyselleştirilmesi,
- Bireysel farklılıklara saygı gösterilmesi,
- Çatışmanın azlığı,
- Öğrenci özerkliği maddeleri akla gelmektedir.

Öğrenciler eğitim öğretim sürecinde bir güven ortamına ihtiyaç duyar. Öğrencilerin güven duygusunu geliştiren şey sınıf içinde adaletin sağlandığını hissedebilmek ve olduğu haliyle kabul görebilmektir. Her bir öğrenci sınıf içinde kendisini değerli ve önemli hissetmek ister. Öğretmenin sınıftaki olaylara karşı tarafsız olması ve her bir öğrencinin haklarını koruduğu bir yaklaşım sergilemesi gerekmektedir (Cinar ve Nayır,2022). Duygusal zekâsı yüksek olan öğretmen öğrencilerine tarafsız ve dengeli davranır, adil kararlar alır, iletişim becerilerini etkin kullanır, onlarla empati kurar ve onların duygusal ihtiyaçlarını anlamaya çalışır (Sü Eröz,2013). Öğretmenin sınıf yönetiminde adaletli olması, tüm öğrencilere tarafsız davranması, kişisel önyargılarından ve duygularından uzak durması öğrencilerin de birbirlerine olan saygılarını artırır. Bu durum sınıf içinde iş birliği, paylaşım ve dayanışma gibi olumlu davranışları geliştirir.

Adaletin hâkim olduğu bir öğretim ortamında öğrencilerin başarılarının ve başarısızlıklarının değerlendirilmesi de adildir. Öğretmen, değerlendirmelerini yaparken öğrencilerinin bireysel yeteneklerini tanır ve onların çabalarını göz önünde bulundurur. Bu tutum öğrenci başarısında ve motivasyonunda olumlu etkiler meydana getirir (Sü Eröz,2013). Adaletli bir öğretmen, davranışları sayesinde öğrencilerine de empatinin ve adil davranışların önemini gösterir. Öğrenciler de bu sayede kendilerine ve başkalarına adil davranma becerilerini geliştirirler. Bu gelişim öğrencilerde gerektiğinde sorumluluk alabilme, problem çözme, empati ve hoşgörü sahibi olma gibi sosyal becerilerin gelişimini de destekler. Öğrenciler sınıf ortamındaki adil bir öğretmenin varlığı sayesinde daha hoşgörülü ve daha uyumlu bireyler olma eğilimindedirler. Adil bir öğretmen disiplin kurallarını her öğrenci için tutarlılıkla uygular. Herhangi bir ayrımcılık veya önyargıya izin vermez.

Adaletli bir sınıf yönetimi; haksızlık hissine kapılan, sinirli, mutsuz öğrencilerin sayısını azaltır ve sınıf ortamının daha destekleyici ve olumlu hale gelmesini sağlar. Adalet algısı, her bir öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını, yeteneklerini ve farklılıklarını göz önünde bulundurmaya gerektirir. Öğretmen, öğrenciler arasında ayırım yapmadan, her bir öğrenciye ihtiyaç duyduğu şansı ve ortamı sunar. Sınıfta öğretimin ve değerlendirmenin de adaletli bir şekilde yapılması gerekmektedir. Örneğin, sınavlarda veya projelerde bilişsel ve fiziksel özellikler açısından benzer olan her öğrencinin aynı değerlendirmeye tabi tutulmasıyla birlikte her öğrencinin fikirlerinin, görüşlerinin ve katkılarının dikkate alınması adalet algısının bir parçasıdır. Fakat çalışan öğrenci ile çalışmayan öğrencinin aynı muameleye tabi tutulması adil bir tutum değildir. Böyle bir durumda sınıf içinde adaletsizlik ortaya çıkabilir. Öğrencilerin, eğitim sistemi içinde eşit şekilde davranılma hakları vardır.

Sınıf yönetiminde adalet algısı ve duygusal zekâ sınıf içi disiplin konusunda da önemlidir. Öğretmen, disiplin kurallarını her öğrenci için tutarlılıkla uygular ve herhangi bir ayrımcılık veya önyargıya yer vermez. Disiplin kuralları oluşturulurken öğrenci de söz hakkına sahiptir. Disiplin uygulamaları, öğrenciler arasında adil bir şekilde dağıtılır ve cezalandırma yerine davranış düzeltmeyi hedefler. Sadece ders başarıları değil doğru davranışlar da sınıf içerisinde ödüllendirilir.

2. YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Sınıf yönetimi süreci öğrenci öğrenmesini doğrudan etkileyen çok önemli bir konudur. Bu sınıf yönetimineliderlik eden öğretmenin duygusal zekâyâ sahip bir birey olması halinde bu öğretmen rehberliğinde yetiştirilen öğrencilerin de ‘eşitlik, tutarlılık, çok seslilik, sosyal eşitlik’ gibi ilkeleri içselleştirmiş dolayısıyla adalet algısı temellendirilmiş bireyler halini alması oldukça muhtemeldir. Hem duygusal zekâyâ hem de adalet algısına sahip bireylerin yetiştirilmesi gelecekte daha sağlıklı ve

adil bir toplum oluşmasına zemin hazırlayacaktır. Bundan dolayı bu çalışmada sınıf yönetimi esnasında öğretmenler aracılığıyla çocuklarımızda temellendirilmeye çalışılan adalet algısının öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile ilişki düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlköğretim kurumlarındaki sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetimindeki adalet algılarının ilişkisi bu araştırmanın problemi olarak ele alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, örnekleme oluşturan öğretmenlerin kendi yeterliklerini ve tutumlarını değerlendirmesi ile sağlanmıştır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde Titrek tarafından geliştirilen 72 maddelik “Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Sıklığı Ölçeği”, Burçin Nural tarafından geliştirilen 16 maddelik “Sınıf Yönetiminde Adalet Algısı Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. “Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Sıklığı Ölçeği” kendi içinde beş alt boyuta ayrılmıştır ve toplamda 72 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin her bir alt boyutu, ayrı ayrı ölçekler olarak tasarlanmıştır. ‘Öz bilinç’ alt boyutu 12 sorudan, ‘duyguları yönetme’ alt boyutu 15 sorudan, ‘duyguları güdüleme’ alt boyutu 14 sorudan, ‘empati’ alt boyutu 12 sorudan ve ‘sosyal beceriler’ alt boyutu 19 sorudan oluşmaktadır. Alt boyutların Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla .76, .80, .73, .76 ve .88’dir. “Sınıf Yönetiminde Adalet Algısı Ölçeği” ise 16 sorudan oluşmaktadır ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .84’tür. Bu sonuçlar, veri toplama aşamasında kullanılan ölçeklerin güvenilir ölçme araçları olduğunu ortaya koymaktadır.

Verilerin analizi

Bu tez çalışması için kullanılan veri toplama araçlarının çalışmadaki Cronbach Alfa değerlerine bakıldığında “Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Sıklığı Ölçeği”nin ‘öz bilinç’ alt boyutunun Cronbach Alfa değeri .87, ‘duygularını yönetme’ alt boyutunun Cronbach Alfa değeri .85, ‘duyguları güdüleme’ alt boyutunun Cronbach Alfa değeri .92, ‘empati’ alt boyutunun Cronbach Alfa değeri .89 ve ‘sosyal beceriler’ alt boyutunun Cronbach Alfa değeri .93 bulunmuştur. “Sınıf Yönetiminde Adalet Algısı Ölçeği”nin Cronbach Alfa değeri ise .93 bulunmuştur. Bir ölçeğin Cronbach Alfa katsayısının 0.70’den büyük olması o ölçeğin tutarlı ve güvenilir olduğu anlamına gelmektedir (Gürbüz ve Şahin,2018). Bu tanım sınıf öğretmenlerine uygulanan her iki ölçeğin de yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Veri analizi aşamasında, elde edilen verilerin nasıl analiz edileceğini belirlemek adına öncelikle normallik testi yapılmıştır. Normalliği belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve bu değerlerin -2 ile +2 arasında bulunduğu saptanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında bulunması verilerin normal dağılım gösterdiğini söylemek için yeterlidir (George ve Mallery,2010). Bu bağlamdan yola çıkarak verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Normal dağılım gösteren verilerin analizinde iki gruplu olanlar için Bağımsız Örneklem T-testi uygulanırken; ikiden fazla grup olduğunda verilere ANOVA testi uygulanmıştır. ANOVA ile yapılan analizlerde bulunan anlamlı farklılığın hangi iki grup arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma Post-Hoc testlerden biri olan Games-Howell testi yapılmıştır. Test sonuçları için anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Örneklemden elde edilen veriler normal dağılım gösterdiği için sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlikleri ve sınıf yönetiminde adalet algısı arasındaki ilişki parametrik analiz yöntemlerinden biri olan Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplama yöntemi ile incelenmiştir.

Tablo 1

Ölçeklerin Çarpıklık-Basıklık Değerleri

Ölçekler	Çarpıklık	Basıklık
Sınıf yönetiminde adalet algısı	-0,06	-1,56
Duygusal zekâ yeterliklerinin öz bilinç alt boyutu	-0,21	-0,80
Duygusal zekâ yeterliklerinin duygularını yönetme alt boyutu	-0,40	-1,05
Duygusal zekâ yeterliklerinin duyguları güdüleme alt boyutu	0,60	-0,75
Duygusal zekâ yeterliklerinin empati alt boyutu	-0,38	-0,71
Duygusal zekâ yeterliklerinin sosyal beceriler alt boyutu	0,37	-1,15

Çalışma Grubu/Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, Denizli ilinin Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerindeki kamu kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem grubunun belirlenmesinde ‘basit seçkisiz örnekleme yöntemi’ tercih edilmiştir. Bu yöntem, olasılık temelli örnekleme yöntemleri arasında yer almaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminin formülü esas alınarak %95 güven aralığı ve .05 hata payı dikkate alındığında evren büyüklüğü 2888 olan araştırmalar için örneklem büyüklüğünün en az 339 olması gerektiği hesaplanmıştır. Bu çerçevede, ölçekler elden teslim edilerek 457 kişiye ulaştırılmıştır. Katılımcıların 38’inden geri dönüş sağlanamamıştır. İncelenen ölçekler sonucunda 16 tane ölçeğin verilerinin geçersiz olduğu belirlenmiş ve geçersiz sayılan cevaplar analize dahil edilmemiştir. Sonuç olarak araştırmanın örneklemini 403 kişiden oluşturmaktadır.

Tablo 2

Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	193	47,9
	Erkek	210	52,1
Yaş	20-30	23	5,7
	31-40	142	35,2
	41-50	206	51,1
	51 ve üzeri	32	7,9
Eğitim Durumu	Lisans	314	77,9
	Yüksek lisans	79	19,6
	Doktora	10	2,5

Tablo 2’de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı incelendiğinde katılımcıların %47.9’u kadın %52.1’i erkektir. Katılımcıların dağılımı yaş değişkenine göre incelendiğinde %7.9’u “51 ve üzeri”, %51.1’i “41-50 arası”, %35.2’si “31-40 arası”, %5.7’si “20-30 arası”nda yer almaktadır. Ayrıca katılımcıların %77.9’u lisans düzeyinde eğitime, %19.6’sı yüksek lisans düzeyinde eğitime ve %2.5’i de doktora düzeyinde eğitime sahiptir.

3.BULGULAR

Veri analizi aşamasında ilk olarak her bir ölçeğin ve alt boyutların kendi içinde aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları alınmıştır. Daha sonra yeni oluşan aritmetik ortalama değerleri yeniden adlandırılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetiminde adalet algılarının demografik özelliklere göre gösterdiği farklılığı ve duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetiminde adalet algılarının arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla ANOVA Testi, T-testi ve Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Bu analiz aşamalarında elde edilen verilerin betimsel istatistik değerleri ve analizler sonucunda elde edilen sonuçlar ve yorumları tablolaştırılmış şekilde aşağıda verilmektedir.

Tablo 3

Duygusal Zekâ Yeterliklerinden Biri Olan Öz Bilinç Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.

	\bar{x}	ss
İş hayatımda karar verirken, hem olumlu hem de olumsuz duygularımı birlikte değerlendiririm.	4,11	0,75
Hissettiklerimden kendimi sorumlu tutarak gerekli sonuçları çıkarırım.	4,23	0,72
Duygularımın performansımı nasıl etkilediğinin farkında olurum.	3,83	0,63
Hissettiğim duygular sonucunda ortaya çıkabilecek davranışları anlarım.	3,96	0,75
Ortaya çıktıklarında olumsuz duygularıyla yüzleşerek yönlendirme yeterliğine sahibim.	3,80	0,65
Kendimi iyi hissetmemi sağlayan duygularımı bilirim.	4,42	0,61
Duygu ve davranışlarımla ilgili dönütlere önem veririm.	3,71	0,73
Olacakları önceden sezerim(Önsezilerim güçlüdür).	3,18	0,84
Güçlü ya da zayıf özelliklerimin farkındayım.	3,99	0,69
Güçlü yönlerimden işte yararlanırım.	4,32	0,47
Zayıf yönlerimi geliştirmeye çabalarım.	4,29	0,58
Görev verildiğinde başaracağım konusunda kendime güvenirim.	4,40	0,49

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öz bilinç algılarının yüksek ve çok yüksek düzeylerde olduğu görülmektedir. Öz bilinç boyutuna ait en yüksek üç algı: “Kendimi iyi hissetmemi sağlayan duygularımı bilirim ($\bar{X}=4,42$).” , “Görev verildiğinde başaracağım konusunda kendime güvenirim ($\bar{X}= 4,40$). ” ve “Güçlü yönlerimden işte yararlanırım ($\bar{X}= 4,32$).” şeklindedir.

Tablo 4

Duygusal Zekâ Yeterliklerinden Biri Olan Duygularını Yönetme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.

	\bar{x}	ss
İş yaşamında stresli durumda kolaylıkla sakinleşirim.	3,44	0,75
Tedirgin olduğum bir olaydan sonraki baskı ortamında dahi öfke, haset, kin vb. negatif duygulardan kurtulmayı başarırım.	3,34	0,66
Aksiliklere rağmen umudumu yitirmeden ve yılmadan yoluma devam ederim.	3,89	0,78
Dürüst ve açık karakterin, etik değerlerin gerektirdiği biçimde hareket ederim.	4,58	0,49
Etik olarak hareket etmeyenlere karşı koyarım.	4,28	0,45
İş yaşamında çalışmalarını özenli ve ilkeli olarak gerçekleştiririm.	4,50	0,50
İş yaşamında sorumluluklarımı yerine getirirken nesnel (objektif) davranırım.	4,10	0,48
İş yaşamında verdiğim sözlerimi tutarım.	4,52	0,50
İnsanlarla ilişkilerimde vicdanımın sesini önemserim.	3,95	0,83
İş yaşamında insanların güvenini kazanmaya çaba gösteririm.	4,02	0,53
İş arkadaşlarımdan davranışlarımdan dolayı gerekince özür dilerim.	3,98	0,80
İş yaşamında sorumluluklarının gereğine uygun hareket ederim	4,18	0,65
İş yaşamında insan ilişkilerinde esnek davranışlar gösteririm.	2,92	0,70
Değişik kaynaklardan yeni düşünceleri araştırmaya ilgi duyarım.	3,88	0,64
Problemlerin çözümünde yeni çözümler ortaya koyarım.	4,09	0,58

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin duygularını yönetme algılarının “İş yaşamında insan ilişkilerinde esnek davranışlar gösteririm ($\bar{X}=2,92$).” maddesi haricinde yüksek ve çok yüksek düzeylerde olduğu görülmektedir. Duygularını yönetme boyutuna ait en yüksek üç algı: “Dürüst ve açık karakterin, etik değerlerin gerektirdiği biçimde hareket ederim ($\bar{X}=4,58$).” , “İş yaşamında verdiğim sözlerimi tutarım ($\bar{X}=4,52$).” ve “ İş yaşamında çalışmalarını özenli ve ilkeli olarak gerçekleştiririm ($\bar{X}=4,50$).” şeklindedir.

Tablo 5

Duygusal Zekâ Yeterliklerinden Biri Olan Duyguları Güdüleme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.

	\bar{x}	ss
Rekabet ortamında eğlenme, mizah vb. olumlu duygularla kendimi ve çevremi olumlu yönde etkilerim.	3,31	0,87
Engeller karşısında sakinleşerek, kendimi yaşamın amaçlarına doğru güdülerim.	3,89	0,57
Gerektiğinde araştırmaya dayalı hesaplanmış riskler alırım.	3,35	0,81
Kendimin ve iş arkadaşlarımda performansımı nasıl arttıracığımı bilirim.	3,47	0,60
İş yaşamında çalışmalarımı azim ve sebat göstererek sürdürürüm.	4,33	0,54
Kendimi aşmak için büyük amaçlara ulaşmaya önem veririm.	3,72	0,82
İş yaşamındaki zorlukları aşmada kırtasiyecilik yerine yaratıcı olmaya çalışırım.	3,82	0,73
İş yaşamındaki insan ilişkilerinde fedakârlık yapıp inisiyatif (ilk adımı atma) kullanırım.	3,05	0,78
Bireysel ve örgütsel (kurum) amaçlar için ortaya çıkan fırsatları anlarım.	3,60	0,76
Görev verildiğinde, başarısızlıktan korkmadan kısa sürede harekete geçerim.	4,08	0,58
Başarısızlık durumundan ders çıkararak, başarmak için tekrar harekete geçerim.	4,13	0,65
Çalıştığım örgüt ya da içinde bulunduğum grubun çıkarları ile kendi çıkarlarımı dengelemeye çabalarım.	3,73	0,69
Amaçlar doğrultusunda harekete geçmek için iş arkadaşlarımı kolaylıkla etkilerim.	3,19	0,58
Olaylar ve engeller karşısında iyimse bakış açısını oluşturarak sürdürmeye özen gösteririm.	3,70	0,54

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin duygularını yönetme algılarının yüksek düzeylerde olduğu görülmektedir. Duygularını yönetme boyutuna ait en yüksek üç algı: “İş yaşamında çalışmalarımı azim ve sebat göstererek sürdürürüm ($\bar{X}=4,33$).”, “Başarısızlık durumundan ders çıkararak, başarmak için tekrar harekete geçerim ($\bar{X}=4,13$).” ve “Görev verildiğinde, başarısızlıktan korkmadan kısa sürede harekete geçerim ($\bar{X}=4,08$).” şeklindedir.

Tablo 6

Duygusal Zekâ Yeterliklerinden Biri Olan Empati Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.

	\bar{x}	ss
İş arkadaşlarımı iyi dinlerim.	3,80	0,58
İş yaşamında başkalarının görüşlerine önem veririm.	3,90	0,78
Başkalarının duygusal gereksinimlerine karşı duyarlı davranırım.	3,56	0,58
İş arkadaşlarımın açıkça ifade etmediği duygularını dahi çok iyi anlarım.	2,94	0,64
İnsanların duygularını yüz ifadelerinden okurum.	3,06	0,43
İş arkadaşlarımın bakış açılarını anlamak için sorular sorarım.	3,65	0,80
İş arkadaşlarımın duygusal yönden gelişmelerine yardım ederim.	3,32	0,66
İş arkadaşlarımın karamsar ruh hallerini iyimserliğe çevirmeye çabalarım.	3,88	0,53
İnsanlara karşı önyargılı olarak hareket etmemeye özen gösteririm.	4,27	0,57
Farklı dünya görüşlerindeki insanlara karşı hoşgörülü davranırım.	4,39	0,49
Bulduğum çevredeki güç ilişki ve ağlarını doğru olarak algılarım.	4,06	0,63
Bayram, doğum günü vb. günleri iş arkadaşlarımla güçlü bağlar kurmak için fırsat olarak kullanırım.	3,26	0,64

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin empati algılarının yüksek düzeylerde olduğu görülmektedir. Duygularını yönetme boyutuna ait en yüksek üç algı: “Farklı dünya görüşlerindeki insanlara karşı hoşgörülü davranırım ($\bar{X}=4,39$).”, “İnsanlara karşı önyargılı olarak hareket etmemeye özen gösteririm ($\bar{X}=4,27$).” ve “Bulduğum çevredeki güç ilişki ve ağlarını doğru olarak algılarım ($\bar{X}=4,06$).” şeklindedir.

Tablo 7

Duygusal Zekâ Yeterliklerinden Biri Olan Sosyal Beceriler Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.

	\bar{x}	ss
İnsanları kolayca ikna ederim.	3,38	0,58
Sunum ve konuşmalarımı dinletmek için gerekli stratejileri uyguluyorum.	3,91	0,74
İnsanlarla ilişkileri karşılıklı saygı ile düzeyde gerçekleştiririm.	4,60	0,49
İş yaşamında esnek ve açık biçimde, tüm iletişim kanallarını etkili kullanırım.	3,87	0,84
İnsanlarla etkili iletişim kurarken beden dilini etkili kullanırım.	3,58	0,63
Kişisel vizyonumu ve misyonumu örgüt vizyonu ile uyumlu olarak sürdürürüm.	3,97	0,32
	3,64	0,70
İş yaşamında gerektiği durumlarda lider olmak için adım atmaktan çekinmem.		
Sorumlu olduğum grubun performansını arttırmada onlara rehberlik ederim.	3,68	0,74
İlişkilerimde gerginliklere yol açabilecek çatışmaları, karşımdakilerin amaçları ile uzlaştırarak çözerim.	3,76	0,58
Değişimin gereğini anladığımda, engelleri kaldırmaya çabalarım.	4,10	0,65
Gerektiğinde değişim için başkalarına model olurum.	3,52	0,66
Gerektiğinde değişim için başkalarını model alırım.	3,76	0,62
Çalıştığım örgütün ya da arkadaşlarımın performanslarının gelişimi artması için gerektiğinde liderlik yapmaktan çekinmem	3,86	0,71
İnsanlarla yakın ve sıcak ilişkiler kurarım.	3,32	0,71
İş yaşamında gergin durumlarda diplomatik davranış ve konuşmaları başarıyorum.	3,76	0,68
Başkaları ile birlikte çalışmaktan hoşlandığım için çeşitli gruplarda görev alırım.	3,19	0,82
Çalışmalara ve kararlara, bulunduğum grubun üyelerinin katılımını sağlarım.	3,47	0,50
İş arkadaşlarımın karşılaştığı problemleri, işbirliği yaparak çözerim.	4,01	0,41
Durum ne olursa olsun grubun ve iş arkadaşlarımın saygınlığını korurum.	3,96	0,63

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sosyal beceri algılarının yüksek düzeylerde olduğu görülmektedir. Duygularını yönetme boyutuna ait en yüksek üç algı: “İnsanlarla ilişkileri karşılıklı saygı ile düzeyde gerçekleştiririm ($\bar{X}=4,60$).”, “Değişimin gereğini anladığımda, engelleri kaldırmaya çabalarım ($\bar{X}=4,10$).” ve “İş arkadaşlarımın karşılaştığı problemleri, işbirliği yaparak çözerim ($\bar{X}=4,01$).” şeklindedir.

Tablo 8

Sınıf Yönetiminde Adalet Algısı Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.

	\bar{x}	ss
Öğrencilerime anlayışlı davranırım.	4,00	0,66
Öğrencilerime tarafsız davranırım.	4,39	0,59
Öğrencilerime kız erkek ayrımı yapmadan tarafsız davranırım.	4,39	0,49
Öğrencilerimin ders başarılarını dikkate almadan onlara eşit davranırım.	3,65	0,48
Her öğrenciye eşit ilgi gösteririm.	3,52	0,62
Öğrencilerimi dersteki başarılarına göre değerlendiririm.	4,07	0,26
Yüksek not alan öğrencilerimin o notu hak ettiğine inanırım.	3,92	0,71
Hak ettiklerinde bütün öğrencilerimin başarılarını ödüllendiririm.	4,15	0,64
Sınıf için alınan kararların gerekçelerini öğrencilerime açıklarım.	4,01	0,73
Sınıf kurallarını oluştururken öğrencilerimin fikirlerini dikkate alırım.	3,71	0,86
Sınıf kurallarının ne olduğunu öğrencilerime açık bir şekilde anlatırım.	4,33	0,70
Öğrencilerimin dersin işlenişiyile ilgili fikirlerini dikkate alırım.	4,25	0,79
Öğrencilerime hak etmedikleri bir ceza vermem.	4,49	0,64
Öğrencilerime sınavlardan hak ettikleri notu veririm.	4,49	0,50
Yüksek not alan öğrencilerimin o notu hak ettiğine inanırım.	4,44	0,50
Düşük not alan öğrencilerimin o notu hak ettiğine inanırım.	4,30	0,53

Tablo 8 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sosyal beceri algılarının yüksek düzeylerde olduğu görülmektedir. Duygularını yönetme boyutuna ait en yüksek üç algı: “Öğrencilerime hak etmedikleri bir ceza vermem ($\bar{X}=4,49$)”, “Öğrencilerime sınavlardan hak ettikleri notu veririm ($\bar{X}=4,49$)” ve “Yüksek not alan öğrencilerimin o notu hak ettiğine inanırım ($\bar{X}=4,44$)” şeklindedir.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlilikleri düzeylerinin ve sınıf yönetiminde adalet algısı düzeylerinin “cinsiyet, yaş ve eğitim durumu” gibi demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterme durumları aşağıda yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlilikleri düzeylerinin ve sınıf yönetiminde adalet algısı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dair analiz sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

		n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Özbilinç	Kadın	193	3,93	0,43	-4,25	401	0
	Erkek	210	4,11	0,42			
Duygularını Yönetme	Kadın	193	4	0,39	1,24	401	0,21
	Erkek	210	3,96	0,34			
Duygularını Güdüleme	Kadın	193	3,63	0,46	-1,55	401	0,12
	Erkek	210	3,71	0,51			
Empati	Kadın	193	3,74	0,4	2,99	401	0
	Erkek	210	3,61	0,44			
Sosyal Beceriler	Kadın	193	3,72	0,46	-1,66	401	0,09
	Erkek	210	3,79	0,42			
Adalet Algısı	Kadın	193	4,1	0,41	-1,22	398	0,22
	Erkek	210	4,16	0,48			

* $p < .05$

Tablo incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliklerinden olan öz bilinç ($t[401] = -4,25$; $p < .05$), empati ($t[401] = 2,99$; $p < .05$) ve sosyal beceriler ($t[401] = -1,66$; $p < .05$) alt boyutları cinsiyet değişkenine anlamlı bir farklılık gösterirken; duygularını yönetme ($t[401] = 1,24$; $p > .05$) ve duyguları güdüleme ($t[401] = -1,55$; $p > .05$) alt boyutlarının anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Öz bilinç ve sosyal beceriler yeterlikleri için erkekler daha yüksek düzeye sahipken empati yeterliği için kadınlar daha yüksek düzeyde yeterliğe sahiptir. Tabloya göre sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetiminde adalet algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t[398] = -1,22$; $p > .05$).

Yaş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlilikleri düzeylerinin ve sınıf yönetiminde adalet algısı düzeylerindeki farklılaşmayı belirlemek için parametrik analiz yöntemlerinden ANOVA testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

		n	\bar{x}	ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort	F	p
Öz bilinç	20-30	23	4,08	0,6	Gruplar arası	0,32	3	0,11	0,57	0,63
	31-40	142	4,02	0,41	Gruplar içi	75,39	399	0,19		
	41-50	206	4,03	0,43	Toplam	75,71	402			
	51 ve üzeri	32	3,94	0,41						
Duygularını Yönetme	20-30	23	3,97	0,42	Gruplar arası	0,18	3	0,06	0,44	0,73
	31-40	142	4	0,35	Gruplar içi	53,12	399	0,13		
	41-50	206	3,97	0,36	Toplam	53,3	402			
	51 ve üzeri	32	3,93	0,41						
Duygularını Güdüleme	20-30	23	3,83	0,62	Gruplar arası	0,73	3	0,24	1,02	0,38
	31-40	142	3,67	0,46	Gruplar içi	94,81	399	0,24		
	41-50	206	3,66	0,49	Toplam	95,53	402			
	51 ve üzeri	32	3,6	0,47						
Empati	20-30	23	3,68	0,43	Gruplar arası	1,16	3	0,39	2,19	0,09
	31-40	142	3,72	0,42	Gruplar içi	70,19	399	0,18		
	41-50	206	3,67	0,41	Toplam	71,35	402			
	51 ve üzeri	32	3,51	0,49						
Sosyal Beceriler	20-30	23	3,9	0,54	Gruplar arası	0,63	3	0,21	1,07	0,36
	31-40	142	3,76	0,43	Gruplar içi	78,32	399	0,2		

41-50	206	3,74	0,45	Toplam	78,95	402
51 ve üzeri	32	3,71	0,41			

Adalet Algısı	20-30	23	4,12	0,48	Gruplar arası	0,29	3	0,1	0,48	0,70
	31-40	142	4,17	0,43	Gruplar içi	80,35	399	0,2		
	41-50	206	4,12	0,45	Toplam	80,64	402			
	51 ve üzeri	32	4,08	0,51						

*p<.05

Tablo 10'daki verilere göre sınıf öğretmenlerin yaş değişkenine göre duygusal zeka yeterlikleri ve sınıf yönetiminde adalet algısı düzeylerinden yalnızca duygusal zekâ yeterliklerinin empati boyutunun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (F=2,19; p <0,05). 51 yaş ve üzerindeki sınıf öğretmenlerinin empati düzeyi ($\bar{X}=3,51$) anlamlı olarak diğer yaş gruplarından daha düşüktür.

Eğitim durumu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlikleri düzeylerinin ve sınıf yönetiminde adalet algısı düzeylerindeki farklılaşmayı belirlemek için parametrik analiz yöntemlerinden ANOVA testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

		n	\bar{x}	ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort	F	p
Öz bilinç	Lisans	314	4,02	0,42	Gruplar arası	0,07	2	0,04	0,19	0,82
	Yüksek lisans	79	4,04	0,46	Gruplar içi	75,64	400	0,19		
	Doktora	10	3,95	0,58	Toplam	75,71	402			
Duygularını Yönetme	Lisans	314	3,97	0,36	Gruplar arası	0,05	2	0,03	0,19	0,83
	Yüksek lisans	79	4	0,37	Gruplar içi	53,25	400	0,13		
	Doktora	10	3,98	0,45	Toplam	53,3	402			

Duygularını Güdüleme	Lisans	314	3,66	0,48	Gruplar arası	0,13	2	0,07	0,28	0,76
	Yüksek lisans	79	3,7	0,5	Gruplar içi	95,4	400	0,24		
	Doktora	10	3,74	0,65	Toplam	95,53	402			
Empati	Lisans	314	3,67	0,43	Gruplar arası	0,04	2	0,02	0,10	0,90
	Yüksek lisans	79	3,66	0,4	Gruplar içi	71,31	400	0,18		
	Doktora	10	3,72	0,42	Toplam	71,35	402			
Sosyal Beceriler	Lisans	314	3,75	0,44	Gruplar arası	0,02	2	0,01	0,06	0,94
	Yüksek lisans	79	3,77	0,46	Gruplar içi	78,93	400	0,2		
	Doktora	10	3,76	0,6	Toplam	78,95	402			
Adalet Algısı	Lisans	314	4,13	0,45	Gruplar arası	0,01	2	0	0,02	0,98
	Yüksek lisans	79	4,14	0,44	Gruplar içi	80,63	400	0,2		
	Doktora	10	4,14	0,48	Toplam	80,64	402			

*p<.05

Tablo 11'deki analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerin duygusal zekâ yeterlikleri ve sınıf yönetiminde adalet algıları düzeylerinde eēitim durumu deēiēkenine anlamlı bir farklılık bulunmamıētır [F(2,402) = .19, .19, .28, .10, .06, .02; p > 0.05].

Sınıf yönetiminde adalet algısı ve duygusal zekâ yeterlilikler arasındaki iliēkiyi tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıētır. Elde edilen bulgular Tablo 12'de gsterilmiētir.

Tablo 12

Sınıf Yönetiminde Adalet Algısı ve Duygusal Zekâ Yeterlilikleri Alt Boyutları Arasındaki İlişki

		Sınıf Yönetiminde
		Adalet Algısı
Öz bilinç	Pearson korelasyon	,509**
	p	0
	N	403
Duyularını Yönetme	Pearson korelasyon	,783**
	p	0
	N	403
Duyuları Güdüleme	Pearson korelasyon	,698**
	p	0
	N	403
Empati	Pearson korelasyon	,841**
	p	0
	N	403
Sosyal Beceriler	Pearson korelasyon	,723**
	p	0
	N	403

*Korelasyon $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Öz bilinç ve sınıf yönetiminde adalet algısı arasında orta düzeyde pozitif ($r=0,509$) ve anlamlı ($p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Duyularını yönetme ve sınıf yönetiminde adalet algısı arasında güçlü düzeyde pozitif ($r=0,783$) ve anlamlı ($p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Duyuları güdüleme ve sınıf yönetiminde adalet algısı arasında orta düzeyde pozitif ($r=0,698$) ve anlamlı ($p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Empati ve sınıf yönetiminde adalet algısı arasında güçlü düzeyde pozitif ($r=0,841$) ve anlamlı ($p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Yani katılımcıların empati ve sınıf yönetiminde adalet algıları güçlü bir ilişki ile ve anlamlı olarak birlikte artmaktadır. Sosyal beceriler ve sınıf yönetiminde adalet algısı arasında orta düzeyde pozitif ($r=0,723$) ve anlamlı ($p < .01$) bir ilişki bulunmuştur.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Duygusal zekâ kavramının ortaya çıkmasından beri çeşitli bilim dallarında bu konuyla ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Duygular insandan bağımsız düşünülmemeyeceği için duygulara önem

verilmesi gerektiği aşıkârdır (Günçavdı ve diğerleri,2020). Duygusal zekâ ve zekâ birbirinden bağımsız olarak düşünülmemelidir. Özellikle günümüzde çocuklara kazandırmayı amaçladığımız eğitim öğretim sürecinin eğitim kolunda yer alan manevi değerler, etik ve ahlaki davranışlar, adalet kavramı (Argon ve Taşkın,2023) duygusal zekâ önderliğinde gelişmektedir. Duygusal zekânın bu denli hayatın merkezinden, gerekli ve önemli olması onun gelişimi konusundaki çalışmaları da arttırmıştır. Duygusal zekâ kalıtsal değildir ve geliştirilip pekiştirilebilir (Somuncuoğlu,2010:272). Duygusal zekânın ömür boyu geliştirilebilir olması da o alanda yapılan araştırmaları daha önemli hale getirmiştir.

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetiminde adalet algıları arasındaki ilişkinin araştırılması, eğitim alanında önemli bir konudur. Duygusal zekâ, öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları ilişkileri, sınıf ortamını ve öğrencilerin motivasyonunu etkileyebilir. Adalet algısı ise, öğrencilerin öğretmenlerine güven duymalarını, sınıf kurallarına uymalarını ve öğrenmeye istekli olmalarını sağlayabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetiminde adalet algıları arasındaki ilişkiyi incelediğimizde ortaya çıkan veriler, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini adalet kavramı ve duygusal zekâ çerçevesinde geliştirmelerine olanak tanırken; dolaylı olarak öğrencilerin akademik başarılarını artırmalarına da katkıda bulunur.

Duygusal zekânın, bireylerin doğuştan getirdiği yeteneklerin yanı sıra geliştirilebilir bir beceri olması duygusal zekâ gelişimi için bazı yöntemlerin oluşmasına sebep olmuştur. Bu yöntemleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Duygusal farkındalık, duyguları yönetme, empati gibi becerilerin anlaşılmasını ve uygulanmasını destekleyecek eğitim programları
- Öğretmenlerin farkındalıklarını artırıp kendi duygusal durumlarını ve tepkilerini değerlendirmelerine yardımcı olacak öz-refleksiyon süreçleri ve kendini inceleme teknikleri,
- Deneyimli öğretmenlerin veya uzmanların, öğretmenlere rehberlik ederek duygusal zekâ becerilerini geliştirmelerine destek olması,
- Kitaplar, makaleler, seminerler, eğitim videoları ve çevrimiçi kurslar gibi duygusal zekâ becerilerini geliştirecek kaynaklardan yararlanması,
- Öğretmenlerin, duygusal zekâ becerilerini öğrencilerine model olma suretiyle geliştirmesi,
- Duygusal zekâ becerilerini sınıfta uygulanması,
- Okul yönetimi tarafından duygusal zekâyı geliştirmek için öğretmenlere kaynaklar sağlanması ve çalışma ortamında destek ve iş birliği kültürünün teşvik edilmesi,
- Öğretmenler arasında duygusal zekâ konusunda deneyim paylaşımı ve iş birliği fırsatlarının oluşturulması.

Duygusal zekânın gelişimi üzerine yapılan geliştirme çalışmaları okullardaki disiplin sorunlarına, sosyal ve psikolojik problemlere de olumlu etkilerde bulunmuştur. Duygusal zekâ, empati, ilişki kurma, duygularının farkında olma ve onları düzenleyebilme, gibi becerileri içerir. Bu becerilere sahip olan öğretmenler, öğrencilerle daha iyi bir iletişim kurabilir, duygusal ihtiyaçlarına daha duyarlı olabilir ve adaletli bir sınıf ortamı sağlama potansiyeline sahip olabilir. Bu alanda yapılan çalışmalarda duygusal zekâyı geliştirmenin iletişimi güçlendirmek için en iyi tavsiye olduğu fikrini ileri sürülmüştür (Somuncuoğlu, 2010:273).

Duygusal zekânın geliştirilebilir potansiyeli bilişsel zekâyı kıyasla oldukça fazladır ve yaşam boyu geliştirilmeye devam edildiğinde yeterli bir düzeye ulaşabilir. Bir çocuğun kendini değerli hissetmesinde okul başarısının etkisi büyüktür. Okul başarısı düşen çocuğun kendisine güveni ve

saygısı da düşer. Bu durum da kendisini hayata karşı yenilmiş hisseden ve bu his eşliğinde hayatına yön vermeye çalışan bireyler meydana getirir. Bu kötü sona engel olmak bir bakıma öğretmenlerin elindedir. Yalnızca bir öğretmenin sahip olduğu duygusal zekâ üzerine çalışmasıyla kendisinin ve pek çok çocuğun geleceğini kurtarmaya yardımcı olabilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliklerinin ve sınıf yönetiminde adalet algılarının düzeyleri ve bunların cinsiyet, yaş ve eğitim durumu değişkenlerine göre gösterdiği farklılıklar incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguları doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliklerinin ve sınıf yönetiminde adalet algısı düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Yalnızca empati boyutu yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Duygusal zekâ yeterliklerinden olan öz bilinç, empati ve sosyal beceriler alt boyutları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığa sahiptir. Titrek (2004) tarafından yapılan araştırmada da cinsiyet değişkeni açısından duygusal zekâ yeterliklerinde anlamlı farklar bulunmuştur. Toykok (2013) ve Güvenç (2012) tarafından yapılan araştırmalarda ise duygusal zekâ yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Acar (2002) tarafından banka şube yöneticileri ile gerçekleştirilen bir çalışmada da duygusal zekâ ile cinsiyet arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamıştır.

Sınıf yönetiminde adalet algısı eğitim durumu, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığa sahip değildir. Adalet algısının bu demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık göstermemesi adaletin daha varoluşsal bir temelden gelmesi ile ilgili olabilir. Bu yüzden adalet algısını etkileyen unsurlar ile ilgili daha ayrıntılı nitel bir çalışma gerçekleştirilebilir.

Araştırmamıza katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre duygusal zekâ aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmişti. Toykok (2013) tarafından yapılan araştırmada ise eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin duygusal zeka yeterliklerini duyguları yönetme, duyguları güdüleme ve empati boyutlarında anlamlı düzeyde bir fark ortaya koyduğu görülmektedir. Bu boyutlarda eğitim düzeyi yükseldikçe duygusal zekâ düzeyinin azaldığı gözlemlenmiştir. Bu sonuç bizim araştırma sonucumuz ile örtüşmemektedir.

Kılıç ve Mutlu Aydın'ın (2016) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri hakkında gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlamak için öğrencilere eşit davrandıklarını, öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir sınıf ortamı sağladıklarını, öğrencilerine saygı ve nezaketle yaklaştıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Yeşilyurt ve Çankaya (2008) da yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin kendilerinde gördükleri sınıf yönetimi yeterlikleri arasında öğrencileri karar alma sürecine dahil etme, öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını açıklamasına imkân verme ve adil davranma maddeleri yer almaktadır. Çalışmamızda yer alan sınıf yönetiminde adalet algısı ölçeğinin maddeleri incelendiğinde bu araştırma sonuçları ile çalışmamızın sonuçlarının tutarlılık gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmanın bulgularına dayanarak şu önerilerde bulunulabilir:

Daha sonraki araştırmacılar tarafından en az bir kez sınıf öğretmeni değişikliği yaşayan öğrencilerin davranış değişikliklerinin boylamsal olarak araştırılabilir.

Yapmış olduğumuz çalışmanın örneklemini devlet okulundaki sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Benzer bir çalışma özel okullardaki sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilebilir.

Özel okullardaki sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimlerindeki adalet algılarına çevresel ve sosyoekonomik faktörlerin etkisi araştırılabilir.

5. KAYNAKLAR

Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(12), 53-68.

- Alver, K. (2011). Emile Durkheim ve kültür sosyolojisi. *Istanbul University Journal of Sociology*, 3(21), 199-210.
- Argon, T. ve Taşkın, S. (2023). Teachers' views on work values, employee performance and ethical climate. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 9(2), 60-78.
- Ashforth, B. E.ve Humphrey, R. H.(1995).Emotion in the workplace: are appraisal. *Human Relations*,48(2), 97- 125.
- Ashkanasy, N. M. ve Dorris, A. D.(2017). İşyerindeki duygular. *Örgütsel Psikoloji ve Örgütsel Davranışın Yıllık İncelemesi*, 4(1), 67-90.
- Aydoğan, İ.ve Küçükçene, M. (2018). Eğitim yönetiminde adaletin önemi ve gerekliliği üzerine bir inceleme. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 641-664. .
- Bloom, P. (2015). *Bebeklerin ahlaki yaşamı*, (E. Kardelen, Çev.). İstanbul: Verita Yayınları.
- Can, M. (2018). Çocuklarda adalet kavramının şiddet ve çocuk hakları üzerinden değerlendirilmesi. *Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Akademik Dergisi*, (1), 163-179.
- Cinar, D. ve Nayır, F. (2022). Eğitimde sosyal adalet liderliği ile okul aidiyet duygusu arasındaki ilişki: Kanonik korelasyon analizi. *EĞİTİM VE BİLİM*, 47(211), 369-389.
- Çağlayan Yılmaz, G. ve Çam Aktaş, B. (2021). Türkiye’de duygusal zekâ ile ilgili yapılmış çalışmaların incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(51) , 450-469.
- Çalık, T. (2004). *Sınıf yönetimi ve özellikleri*. (Edt. L. Küçükahmet). Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çankaya, İ. ve Yeşilyurt, E. (2008).Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,7(23),274-295.
- Çelikten, M. (2018). Sınıf yönetimi açısından öğretmenlerin adalet algısı ve adalet uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 18(2), 219-244.
- Demirci, N. ve Özdamar, K. (2015). Sınıf yönetimi becerileriyle öğretmenin sosyal adalet algısı arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 689-702.
- Dilek, H. (2005). *Liderlik tarzlarının ve adalet algısının; Örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkilerine yönelik bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 188149).
- Dinçel, Ö., Çetin, R. ve Berker, S. (2022). Öğretmenlerin empati becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin ilgili literatür bağlamında incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 9 (4) ,54-74.
- Dinçer, Ç. ve Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40 (177), 187-201.
- Dirimeşe, E. (2022). Duygu ve zekâ kavramlarına sosyolojik bakmak. *Avrasya Terim Dergisi*, 10(2), 51-65.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10th ed.). Boston: Pearson.
- Ginsberg, R. (2020). Navigating Emotional Waters in Schools: Becoming an Emotionally Adaptable Leader. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 6(2), 13-30.
- Ginsberg, R. (2020). Navigating emotional waters in schools: Becoming an emotionally adaptable leader. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 6(2), 13-30.

- Goleman, D. (1995). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (B.Seçkin Yüksel, Çev.).Varlık Yayınları.
- Görgülü, H. ve Kazak, E. (2022). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile etkili okul algıları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84),2013-2040.
- Greenberg, J. (2006). *İşte adalet arayışı: Denemeler ve deneyler.* (H. Yıldırım, Çev.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Gültekin, G. ve Ergün, M. (2016). The effect of the classroom management skills of Turkish language and literature teachers on students' perceptions of teacher effectiveness, justice, and quality learning. *Journal of Curriculum and Teaching*, 5(1), 39-50.
- Günçavdı, G., Arslan, Y. ve Polat, S. (2020). The reasons of negative emotions that school administrators feel and how they manage them. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 6(1), 36-42.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 322444).
- Helvacı, M.A. (2018). School Managers, Emotion Management Competencies During Change Management' Scale: Development, Validity and Reliability. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 4(2), 8-15.
- İlgaroğlu, M. C. (2021). Verili bir değer duygusu olarak adalet. *Felsefe Dünyası Dergisi*, 2(74), 118-135.
- Kadioğlu Ateş, H. ve Mazı, M.G.(2017). Sınıf yönetimi: Prof. Dr. Ayhan AYDIN. *Kesit Akademi Dergisi*, (7), 443-478.
- Kılıç, D. ve Mutlu Aydın, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 0 (65) ,469-484.
- Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, N., Genç, G. (2004). Eğitimci gözüyle öğretmen ve öğrenci, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T. ve Öncel, A. (2017). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1) , 1-14.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. ve Pickering, D. J. (2003). Her öğretmen için araştırmaya dayalı stratejilerle sınıf yönetimi. Eğitim Yayınevi.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. ve Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D., Salovey, P. ve Caruso, D. R. (Eds.).(2000). *Duygusal zekâ modelleri*. İnsan Zekası El Kitabı. Kaknüs Yayınları.
- Nartgün, Ş. S. ve Argon, T. (2018). Developing primary school teachers' classroom management skills. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 4(1), 29-35.
- Salavcı, Ş. B. ve Ertürk, A. (2016). Duygusal zekâ ile liderlik davranışları arasındaki ilişki: Otomotiv sektöründe bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (50), 189-202.
- Salovey, P. ve Sluyter, D. J. (Eds.). (1997). *Duygusal gelişim ve duygusal zekâ: Eğitimsel çıkarımlar*. Temel Kitaplar.

- Somuncuoğlu, D. (2010). Duygusal zekâ yeterliliklerinin kuramsal çerçevesi ve eğitimdeki rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 269-293.
- Sü Eröz, S.(2013). Örgütlerde duygusal zekâ. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 213-242.
- Taşdan, M., Oğuz, E.ve Ertan Kantos, Z.(2006). Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (12), 100-110.
- Titrek, O. (2004). Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerini İş Yaşamında Kullanma ve Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Karşılaştırma. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Toytok, E. A. (2005). *Adapazarı ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygusal zekâyeterliliklerini kullanma düzeyleri*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Toytok, E. H. (2013). Öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliliklerini sınıf yönetimi sürecinde kullanma düzeyleri: Sakarya ili örneği. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*. 1(1), 27-43.
- Uluçınar Sağnak, A. ve Boz, G. E. (2014). Liderin örgütsel adalet algısı ve işe bağlılık ilişkisinde duygusal zekânın aracı rolü. *İş Ahlakı Dergisi*, 7(2), 141-160.
- Wong, H. K. ve Wong, R. T. (2009). *Okulun ilk günleri: Etkili bir öğretmen nasıl olunur?* (E. Yıldırım, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2001). *Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 25(25), 139-146.
- Yılmaz, A. (2018). Adalet ve sosyal düzen arayışında özgürlük ve eşitlik çatışması. *Liberal Düşünce Dergisi*, 23(89), 65-76.

USING INTERACTIVE VIDEOS IN EDUCATION AND VIDEO ANALYTICS* EĞİTİMDE ETKİLEŞİMLİ VİDEOLARIN KULLANIMI VE VİDEO ANALİTİKLERİ*

Nur Seda KARAKOÇ¹, Emine ŞENDURUR²

¹Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmeni, Samsun Büyükşehir Belediyesi, Video Tabanlı Öğrenme, 0009-0001-0933-2680

²Doç Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Öğretim Tasarımı ve Teknolojisi, 0000-0002-0340-6378

Özet

Öğretim teknolojilerinin uygulama alanında pek çok öğretim medyası eğitim öğretim ortamlarına entegre edilmektedir. Yeni çıkan her bir teknoloji entegrasyon şeklini de etkileyebilmektedir. Hareketli resim, sessiz film, sesli film ve daha sonra televizyonların yaygınlaşmasıyla farklı formatlara bürünen çoklu ortam materyalleri günümüzde sundukları çeşitli etkileşim imkanlarıyla sıklıkla tercih edilir hale gelmiştir. Bilgiyi sunmada güçlü ve etkileyici bir yol olarak bilinen videolar, yaygın olarak kullanılmakla birlikte çeşitli disiplinler ile eğitimin her alanında kendini göstermektedir. Öğrencilerin sadece bilgi almakla kalmayıp aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirebilmeleri için bu teknolojik araçlar büyük bir potansiyele sahiptir. Öğrenenlerin eğitim videolarında daha aktif olmalarını teşvik etmek ve etkileşimli bir öğrenme sürecine dahil olmalarını sağlamak için çeşitli etkileşim türlerinin videolara entegre edilmesi mümkündür. Videolarda kullanılan etkileşimler, öğrencinin bilgiyi işleme sürecini yönlendirerek öğrenme içeriğinin daha etkili ve anlaşılır hale gelmesine, böylelikle bilgiyi daha etkili bir şekilde özümsemelerine yardımcı olabilir. Video izleme esnasındaki davranışların doğrudan ölçülmesini sağlayan video analitikleri, video ile etkileşimde bulunan öğrenci hakkında çok boyutlu veriler sunabilmektedir. Bu çalışmada, eğitimde etkileşimli videoların hangi alanlarda daha çok tercih edildiği ve video analitiklerinin öğrenme amaçlı kullanımına dair örneklerle ilgili inceleme yapılmıştır. Alanyazın incelenirken Web of Science ve Google Akademik veritabanlarından yararlanılmıştır. Videolarda yer alan etkileşimlerin, eğitimin yanı sıra gerçek durumlara benzer deneyimlerin gerçekleştiği ve güvenliğin amaçlandığı simülasyon eğitimlerinde yaygın olarak kullanıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmaların bir bölümünde farklı platformlardaki temel analitikler ile çalışılmış, diğer bölümünde ise etkileşimleri kaydetmeye yönelik geliştirilen video analiz sistemleri kullanılmıştır. Videoların analiz edilmesi için geliştirilen bu araçlar başta eğitim ve sağlık olmak üzere farklı disiplinlerde yaygın olarak görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Eğitimde video analitikleri, etkileşimli video, video analitikleri

***Bu proje OMÜ BAP tarafından PYO.EGF.1904.23.001 proje numarasıyla desteklenmiştir.**

Abstract

In the field of instructional technology, various instructional media have been integrated into educational settings in practice. Any advancement in technology can affect the form of integration. Instructional materials, including motion pictures, silent movies, audio movies, and multimedia materials, which have been observed in different modalities thanks to the widespread use of televisions, have been equipped with interactive features and therefore, frequently preferred by educators. Videos are known as effective and powerful ways of information presentation. Besides

being favored as educational tools in the field of education, the videos can be observed in various disciplines for educational purposes. These technological tools not only enable learners to access information but also help them to leverage their critical thinking, problem solving, and communication skills. Integrating certain interactive features into traditional videos can encourage learners to active learning and improve their engagement level. The interactive features in videos can guide learners' information processing, so that the content of video can be understood effectively. In other words, the instructional message can be delivered effectively and efficiently owing to the interactive features. Video analytics make it possible to track user behavior during the watching period. The logs can provide data on users' behaviour from different dimensions. This study aims to explore the literature in terms of interactive video usage in education and the examples of best practices of video analytics. Web of Science and Google Scholar databases were searched to explore the literature. It was found that interactive videos were used for simulation purposes. Basic analytics in different platforms were used in certain studies, whereas others created their own video analysis system based on recorded interactions. Those tools were primarily preferred in education and health fields in addition to variety of disciplines.

Keywords: Video analytics in education, interactive videos, video analytics

***This project is funded by OMU BAP with project number PYO.EGF.1904.23.00.**

1. GİRİŞ

21. yüzyıl öğrenenleri, bilgi kaynağı olarak oldukça çeşitli ve teknolojiyle zenginleştirilmiş içeriklerle etkileşim kurmaktadır. Bu sebeple bilgiyi sunmada güçlü ve etkileyici bir yol olarak bilinen ve görsel-işitsel öğrenme ortamı sağlayan videolar, televizyon programları aracılığıyla uzun yıllar eğitim amaçlı kullanılmıştır (Kleftodimos ve Evangelidis, 2014). Aynı zamanda video, öğrenenlerin daha fazlasını anlamalarını ve bilgileri daha iyi hatırlamalarını destekleyen etkili sanal öğrenme ortamlarından biri olarak tanımlanmaktadır (Fern vd., 2011; Syed 2001). Videolarda kullanılan animasyon ve simülasyonların yüz yüze eğitime göre daha iyi öğrenme çıktıları sağladığı görülmüştür (El-Ariss vd., 2021). Böylelikle video tabanlı öğrenme, pasif ve doğrusal olmaktan çıkarak, öğrenenler için ilgi çekici etkileşimli video deneyimine doğru ilerlemiştir (Merkt vd., 2011; Shephard, 2003). Etkileşimli video olarak tasarlanan materyallerde verilen yanıtların doğruluğu, yanlılığı, materyalin devam etmesi veya tekrarlanması gibi olasılıklardan herhangi biriyle sonuçlanarak, öğretimle ilgili önemli ipuçları sunabilir.

Bu çalışmada, eğitimde etkileşimli videoların hangi alanlarda daha çok tercih edildiği ve video analitiklerinin öğrenme amaçlı kullanımına dair örneklerle ilgili inceleme yapılmıştır. Çalışma aşağıdaki araştırma soruları çerçevesinde gerçekleştirilmiştir:

1. Alanyazında son yirmi yılda etkileşimli videolar eğitimin hangi alanlarında çalışılmaktadır?
2. Video analitiklerinin öğrenme amaçlı kullanım desenleri nedir?

1.1. Etkileşimli Video

Etkileşim, multimedya tasarımlarında önemli bir role sahiptir ve katılımcının materyalde gezinme özgürlüğünü sınırlamaktan daha fazlasını hedeflemelidir (Haughey ve Muirhead, 2005). Bu bağlamda tasarlanan materyalde durdurma ve başlatma butonlarının ötesine geçen, içeriğe yönelik çeşitli soruların farklı biçimlerde sunulduğu örnek ortamlar, etkileşimin daha derin ve zengin bir şekilde gerçekleşmesini sağlayabilir.

Öğrenme sürecinde kontrol sağlayarak öğrenme hedefleri üzerinde daha fazla performansla sonuçlanan etkileşimli video, karar verme kapasitesini video yetenekleriyle birleştiren bir eğitim teknolojisi olarak ortaya çıkmaktadır (DeBloois, 1982). Öğretimsel anlamda kullanılan etkileşimli video, öğrenme hedefleri olarak verilen mesajların sırasının ve seçiminin, kullanıcıların video

üzerinden verdiği yanıt doğrultusunda belirlendiği bir materyal olarak tanımlanmakta, izleyicilerin dikkatini yönlendirmeyi ve yansıtmayı amaçlamaktadır (Floyd, 1982; Palaigeorgiou ve Papadopoulou, 2019). Etkileşimli öğelerin videolara dahil edilmesiyle öğrenen pasif bir izleyici değildir (Wachtler vd., 2016). Etkileşimli olmayan eğitim videolarında sunulan bilgilerin hızlı organize edilmesi gerekmektedir (Schwan ve Riempp, 2004). Etkileşimli olarak sunulan videoların ise geleneksel videoların aksine bilişsel süreçleri kolaylaştırdığından destek niteliğinde olduğu söylenebilir. Bu nedenle yapılan araştırmalarda öğrenme başarısı karşılaştırmalarında etkileşimli videonun tercih edildiği görülmekte; öğrenen etkileşimi ile öğrenci memnuniyeti arasında bağlantı kurulmaktadır (Zhang vd., 2006).

Etkileşimli videonun öğrencilerin öğrenme çeşitlerine göre düzenlenmesiyle birlikte tıklama, yakınlaştırma ve oynatma gibi etkileşimler yoluyla öğrenmeler sağlar (Kartimi vd., 2023). Etkileşimli özelliklerin öğreneni harekete geçirdiği ve öğrenenin ilgisini çekerek öğrenmeyi desteklediği (Domagk vd., 2010; Fisch vd., 2014) ve öğrenme sürecinde dinamik bir ortam sağlayarak bireyselleştirilmiş ve motive edici bir öğrenme ortamı yarattığı ileri sürülmektedir (Moreno & Mayer, 2007; Mudinillah, 2019; Petan vd., 2014).

1.2. Video Analitikleri

Çevrimiçi öğrenmenin hızlı büyümesi göz önüne alındığında video içeren derslerin, ders konuları hakkında bilgilendirmek için etkili bir ortam olduğu kabul edilmektedir (Snelson, 2010). Video oynatıcıların ek açıklamalar sağlayan gelişmiş özellikleri, öğrencilerin ana öğrenme içeriğiyle aktif olarak etkileşime girmelerine yardımcı olabilir. Bunun yanı sıra video içeriğinde tasarlanan etkileşimler katılımcıya uygulanırken verilen yanıtların seçimine göre sonuçlanarak, gerçekleşen öğretimle ilgili önemli ipuçları sunabilir. Bu bağlamda video analitikleri, katılımcıların öğrenme ortamlarında video kullanımlarından elde edilen verilerin, nasıl etkileşime girdiklerini anlamak amacıyla toplanması, ölçülmesi ve analiz edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Mirriahi ve Vigentini, 2017). Video oynatıcılarda yer alan yaygın etkileşimli özellikler arasında, öğrencilerin içeriği duraklatarak veya geri veya ileri hareket ettirerek keşfetmelerini sağlayan düğmeler veya ilerleme çubuğu bulunmaktadır (Yoon vd., 2021). Bu temel etkileşimli özellikleri kullanarak, öğrenciler videoları doğrusal olmayan bir şekilde görüntüleyebilirler; bu durumun bu tür özelliklere sahip olmayan videolarla karşılaştırıldığında daha iyi öğrenme çıktılarına yol açtığı tespit edilen bir görüntüleme davranışıdır (Schwan ve Riempp, 2004). Video analitikleri, katılımcıların sınavlar veya açıklamalar gibi çeşitli çevrimiçi aktivitelerle etkileşime geçme zamanlarını ve şekillerini keşfetmek için toplanan verilerle birlikte, katılımcıların gerçek video kullanımlarını inceleme fırsatı sunmaktadır. Bu tür veriler, öğrencilerin amaçları veya motivasyonları hakkında bilgi toplamanın yanı sıra, öğrenme sonuçları üzerindeki etkilerini de gözlemlemeye yardımcı olabilir.

2. YÖNTEM

Çalışma kapsamında "eğitimde video analitikleri", "video analitikleri" ve "etkileşimli video" anahtar kelimeleri kullanılarak Web of Science ve Google Akademik veritabanları taranmıştır. Tarama sonucunda 35 bilimsel çalışmaya erişilmiştir. Araştırma kapsamında, anahtar kelimelerden en az birini içeren, öğrenme amaçlı kullanım desenlerine sahip olan ve son 20 yıl içinde eğitim alanında yapılmış çalışmalar incelenmiş; meta analiz çalışmaları ise kapsam dışı bırakılmıştır. Bu kriterlere uygun olan 25 bilimsel çalışma araştırmaya dahil edilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Etkileşimli Videoların Tercih Edildiği Alanlar

Etkileşimli video için alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, Gysels ve Higginson (2007) kanser hastalarının bakımında hasta eğitimi için etkileşimli videolardan yararlanmış ve bu durum öğrenme

sürecindeki destekleyici etki ve bilgiye erişimdeki memnuniyet olarak kendini göstermiştir. Son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında Poquet ve arkadaşları (2018) tarafından geliştirilmiş etkileşim özelliklerinin videodan öğrenmek için yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrenme performansı için olumlu etkisinin olup olmadığı konusunu açık bıraktıkları görülmüştür (Poquet vd., 2018). Bir başka çalışmada, sürüş simülatöründeki bir davranış kuralının katılımcılar tarafından uygulanması için etkileşimli rehberlik sistemi kullanılmıştır (Beloufa vd., 2019). Çalışma sonucunda katılımcılar üzerinde daha yüksek performans ve daha derin bir öğrenme sağladığı görülmüştür (Beloufa vd., 2019). Palaigeorgiou ve Papadopoulou (2019), yaptıkları çalışmada etkileşimli videonun, tabletler ve çevrimiçi ders öğrenme ortamı ile birlikte sınıfta kendi kendine öğrenmeyi teşvik etmek için bir araç haline gelip gelebileceğini incelemiştir. Çalışmada, etkileşimli videoların öğrenciler üzerinde öğrenme etkinliği, öz yönelimli öğrenme gibi dinamiklerin ortaya çıktığı belirtilmiştir (Palaigeorgiou ve Papadopoulou, 2019). Yapılan bir başka çalışmada tatlı ekmek üretiminin eğitiminde öğrenme ortamı olarak eğitici video kliplerden yararlanılmış ve öğrenme sürecinde etkili olduğu doğrulanmıştır (Muhariati vd., 2017). Güney Kore’de yapılan bir çalışmada ise hemşirelik öğrencileri üzerinde klinik becerilerin öğretimi ve gerçek durumlara benzer deneyimler ile hastaların güvenliği amaçlanarak eğitimlerinde simülasyon kullanılmıştır (Yeun vd., 2020). Bulgular simülasyon temelli öğrenmede etkili bilgilendirme öğretim stratejilerinin oluşturulmasında kullanılabileceğini göstermiştir (Yeun vd., 2020). Mutawa ve arkadaşlarının (2023) Covid-19 pandemi döneminde yaptığı çalışmada ders eğitiminde öğrencilerin, geleneksel yüz yüze öğrenme ortamlarında olduğu gibi akranları ve öğretmenleriyle aynı etkileşime sahip olmadıkları görülmüştür. Aynı zamanda e-öğrenmeyi daha etkili hale getirmek için H5P’nin etkileşimli ve ilgi çekici olmasının öğrencilerin çalışmaları boyunca motivasyonlarını ve katılımlarını sağlamaya yardımcı olacağını belirtmişlerdir (Mutawa vd., 2023).

3.2. Video Analitiklerinin Öğrenme Amaçlı Kullanımı

Video analitikleri için alanyazın incelendiğinde, Schiltz (2015)’in yaptığı çalışmada inşaat mühendisleri için fizik giriş derslerinin yer aldığı video eğitimlerinin hedef kitle tarafından nasıl kullanıldığı hakkında Youtube analitikleri kullanılarak veri toplanmıştır. Sonuç olarak çoğu öğrencinin video eğitimlerini yüksek katılım göstererek kendilerini destekleyecek şekilde kullandığı görülmektedir (Schiltz, 2015). Giannakos ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan çalışmada çevrimiçi videolar üzerinde tıklama akış modellerini kaydeden açık erişimli bir video analiz sistemi tasarlanarak video destekli bir kursta uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, video destekli derslerin ve uygulamaların daha fazla geliştirilmesi ve iyileştirilmesine katkı sağlamıştır (Giannakos vd., 2014). Yoon ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan başka bir çalışmada üniversite öğrencilerinin video üzerinden davranış kalıpları incelenmiştir. Gözlemlenen davranışlar aktif öğrenen ve pasif öğrenen olarak iki kümede toplanarak değerlendirilmiştir (Yoon vd., 2021). Diğer bir çalışmada video analitiği ve veri madenciliği teknikleri kullanılarak dönem sonunda öğrencinin genel performansının tahmin edilmesi amaçlanmıştır (Hasan vd., 2020). Öğrenci bilgi sistemi, öğrenme yönetim sistemi ve mobil uygulamalardan elde edilen veriler analiz edilerek yüksek oranda doğru tahminler elde edilmiştir (Hasan vd., 2020). Kim ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin video içerikli derslere katılımı ile matematik öğrenme platformunun devam etme olasılığı arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Bu çalışmada, izlenen video derslerin sayısı ve arama düğmelerini kullanma sıklığının kalıcılığa katkıda bulunduğu saptanmıştır (Kim vd., 2020). Video analitikleri üzerine yapılan çalışmaların bir kısmında veri toplama aracı olarak Youtube, edX, Udacity, Khan Academy, Coursera gibi platformlarda bulunan temel analitikler (izleme sayısı, durdurma sayısı, hızlandırma vb.) ile çalışılmış; bir kısmında ise etkileşimleri kaydetmeye olanak sağlayan video analiz sistemi geliştirilmesi ve uygulanması sonrasında elde edilen verilerin değerlendirilmesi konu edinilmiştir (Agnew vd., 2010; Giannakos vd., 2015; Han vd., 2022; Kleftodimos, Evangelidis, 2016; Patterson, 2018; Schiltz, 2015; Tacchino vd., 2021; Torre vd., 2020).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında eğitim alanında video etkileşimlerinin kullanımının genel olarak bilgi ve nadiren beceri geliştirmek üzerine olduğu görülmektedir. Bu tür kullanımlara eğitim sürecinde gösterip yaptırma tekniği ile gerçekleşen uygulamalar örnek olarak verilmektedir. Çalışmalar incelendiğinde etkileşimli videoların, eğitimin yanı sıra gerçek durumlara benzer deneyimlerin olduğu ve güvenliğin amaçlandığı sağlık eğitimlerinde de öne çıktığı görülmüştür. Sağlık alanında yapılan çalışmalarda genellikle simülasyonlardan yararlanılmıştır. Literatürdeki çeşitli yayınlar, genellikle eğitsel videoların izlenmesinden ortaya çıkan öğrenenin izleme kalıplarıyla ilgilenmektedir. Yapılan araştırmalarda veri toplama aracı olarak yaygın platform analitiklerinin kullanımıyla birlikte, video analiz sistemlerinin geliştirilip uygulandığı da gözlemlenmiştir. Videoların analiz edilmesi için geliştirilen bu araçlar başta eğitim ve sağlık olmak üzere farklı disiplinlerde yaygın olarak kullanılmıştır. Video tabanlı öğrenmede etkileşimin önemine rağmen, öğrencilerin video içeriği ile etkileşimleri sırasında gözlemlenen davranışları hakkında ulusal alanyazında sınırlı araştırma yapılmıştır. Aynı zamanda alanyazında, etkileşimli video ve video analitikleri için belirli alanlara özgü çalışmaların sayısı oldukça azdır. Beceri geliştirmeye yönelik olarak bilgisayar bilimleri alanında çalışmaların yapılması öneri olarak sunulabilir.

5. KAYNAKLAR

- Agnew, G., Mills, C. M., & Maher, C. A. (2010, January). VMCAnalytic: Developing a collaborative video analysis tool for education faculty and practicing educators. In *2010 43rd Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 1-10). IEEE.
- Beloufa, S., Cauchard, F., Vedrenne, J., Vailleau, B., Kemeny, A., Mérienne, F., & Boucheix, J. M. (2019). Learning eco-driving behaviour in a driving simulator: Contribution of instructional videos and interactive guidance system. *Transportation research part F: traffic psychology and behaviour*, *61*, 201-216.
- DeBloois, M.L. (1982). Principles for designing interactive videodisc instructional materials. In M. L. DeBloois (Ed.), *Videodisc/microcomputer courseware design*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Domagk, S., Schwartz, R. N., & Plass, J. L. (2010). Interactivity in multimedia learning: An integrated model. *Computers in Human Behavior*, *26*(5), 1024–1033.
- El-Ariss, B., Zanelidin, E., & Ahmed, W. (2021). Using videos in blended e-learning for a structural steel design course. *Education Sciences*, *11*(6), 290.
- Fern, A., Givan, R., & Siskind, J. M. (2011). Specific-to-general learning for temporal events with application to learning event definitions from video. *Journal of Artificial Intelligence Research*, *17*, 379–449.
- Fisch, S. M., Lesh., Motoki, E., Crespo, S., & Melf, V. (2014). Cross-platform learning: How do children learn from multiple media. In F.C. Blumberg (Ed.), *Learning by playing: Video gaming in education* (pp. 207-219). New York, NY: Oxford University Press.
- Floyd, S. (1982). Thinking interactively. In S. Floyd & B. Floyd (Eds.), *Handbook a/interactive video*. White Plains, NY: Knowledge Industry Publications.
- Giannakos, M. N., Chorianopoulos, K., & Chrisochoides, N. (2014, October). Collecting and making sense of video learning analytics. In *2014 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*

Proceedings (pp. 1-7). IEEE.

Giannakos, M. N., Chorianopoulos, K., & Chrisochoides, N. (2015). Making sense of video analytics: Lessons learned from clickstream interactions, attitudes, and learning outcome in a video-assisted course. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(1), 260–283.

Gysels, M., & Higginson, I. J. (2007). Interactive technologies and videotapes for patient education in cancer care: systematic review and meta-analysis of randomised trials. *Supportive care in cancer*, 15, 7-20.

Han, H., Lien, D., Lien, J. W., & Zheng, J. (2022). Online or face-to-face? Competition among MOOC and regular education providers. *International Review of Economics & Finance*, 80, 857-881.

Hasan, R., Palaniappan, S., Mahmood, S., Abbas, A., Sarker, K. U., & Sattar, M. U. (2020). Predicting student performance in higher educational institutions using video learning analytics and data mining techniques. *Applied Sciences*, 10(11), 3894.

Haughey, M., & Muirhead, B. (2005). The pedagogical and multimedia designs of learning objects for schools. *Australasian Journal of Educational Technology*, 21(4), 470–490.

Kartimi, K., Chandra, E., & Riyanto, O. R. (2023). The Influence of H5P Interactive Video on Stereoisomer Understanding in Terms of Learning Style. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 12(3).

Kim, D., Lee, Y., Leite, W. L., & Huggins-Manley, A. C. (2020). Exploring student and teacher usage patterns associated with student attrition in an open educational resource-supported online learning platform. *Computers & Education*, 156, 103961.

Kleftodimos, A., & Evangelidis, G. (2014, November). Using metrics and cluster analysis for analyzing learner video viewing behaviours in educational videos. In *2014 IEEE/ACS 11th International Conference on Computer Systems and Applications (AICCSA)* (pp. 280-287). IEEE.

Kleftodimos, A., & Evangelidis, G. (2016). An interactive video-based learning environment supporting learning analytics: Insights obtained from analyzing learner activity data. In *State-of-the-Art and Future Directions of Smart Learning* (pp. 471-481). Springer, Singapore.

Merkt, M., Weigand, S., Heier, A., & Schwan, S. (2011). Learning with videos vs. learning with print: The role of interactive features. *Learning and Instruction*, 21(6), 687-704.

Mirriahi, N., & Vigentini, L. (2017). Analytics of learner video use. *Handbook of learning analytics*, 251-267.

Moreno, R., & Mayer, R. (2007). Interactive multimodal learning environments. *Educational Psychology Review*, 19(3), 309–326.

Mudinillah, A. (2019). The development of interactive multimedia using Lectora Inspire application in Arabic Language learning. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 4(2), 285–300.

Muhariati, M., Nurlaila, N., & Mahdiyah, M. (2017). Assessing the Impact of Instructional Video Clips in the Training of Bread Production. *Jurnal Pendidikan Teknologi Dan Kejuruan*, 23(3), 273-278.

Mutawa, A. M., Al Muttawa, J. A. K., & Sruthi, S. (2023). The Effectiveness of Using H5P for Undergraduate Students in the Asynchronous Distance Learning Environment. *Applied Sciences*, 13(8), 4983.

Patterson, R. W. (2018). Can behavioral tools improve online student outcomes? Experimental evidence from a massive open online course. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 153, 293-321.

- Palaiogeorgiou, G., & Papadopoulou, A. (2019). Promoting self-paced learning in the elementary classroom with interactive video, an online course platform and tablets. *Education and Information Technologies*, 24, 805-823.
- Petan, S., MOCOAN, M., & Vasiliu, R. (2014). Enhancing Learning In Massive Open Online Courses Through Interactive Video. *eLearning & Software for Education*, (1).
- Poquet, O., Lim, L., Mirriahi, N., & Dawson, S. (2018). Video and learning: A systematic review (2007-2017). In A. Pardo, K. Bartimote-Aufflick, G. Lynch, S. B. Shum, R. Ferguson, A. Merceron, & X. Ochoa (Eds.), *Proceedings of the 8th international conference on learning analytics and knowledge* (pp. 151–160). Association for Computing Machinery.
- Schiltz, G. (2015). Video analytics: when and how do students use tutorial videos. In *Proc. 23rd Int. Conf. on Computers In Education ICCE* (pp. 774-776).
- Schwan, S., & Riempp, R. (2004). The cognitive benefits of interactive videos: Learning to tie nautical knots. *Learning and instruction*, 14(3), 293-305.
- Shepherd, K. (2003). Questioning, promoting and evaluating the use of streaming video to support student learning. *British Journal of Educational Technology*, 34(3), 295e308.
- Snelson, C. (2010). Web-based video for e-learning: Tapping into the YouTube™ phenomenon. In *Collective intelligence and e-learning 2.0: Implications of Web-based communities and networking* (pp. 147–166). Hershey, PA: IGI Global.
- Syed, M. R. (2001). Diminishing the distance in distance education. *IEEE Multimedia*, 8(3), 18–20.
- Tacchino, C., Impagliazzo, M., Maggi, E., Bertamino, M., Bianchi, I., Campone, F., ... & Casadio, M. (2021). Spontaneous movements in the newborns: A tool of quantitative video analysis of preterm babies. *Computer Methods and Programs in Biomedicine*, 199, 105838.
- Torre, M. V., Tan, E., & Hauff, C. (2020, March). edX log data analysis made easy: introducing ELAT: An open-source, privacy-aware and browser-based edX log data analysis tool. In *Proceedings of the Tenth International Conference on Learning Analytics & Knowledge* (pp. 502-511).
- Wachtler, J., Hubmann, M., Zöhrer, H., & Ebner, M. (2016). An analysis of the use and effect of questions in interactive learning-videos. *Smart Learning Environments*, 3(13), 1–16.
- Yeun, E. J., Chon, M. Y., & An, J. H. (2020). Perceptions of video-facilitated debriefing in simulation education among nursing students: Findings from a Q-methodology study. *Journal of professional nursing*, 36(2), 62-69.
- Yoon, M., Lee, J., & Jo, I. H. (2021). Video learning analytics: Investigating behavioral patterns and learner clusters in video-based online learning. *The Internet and Higher Education*, 50, 100806.
- Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R. O., & Nunamaker Jr, J. F. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information & management*, 43(1), 15-27.

**REFLECTIONS OF THE ECONOMY DIMENSION OF EDUCATION ON
INTERNATIONAL SUCCESS: TÜRKİYE AND THE OTHERS**
**EĞİTİMİN EKONOMİ BOYUTUNUN ULUSLARARASI BAŞARIYA YANSIMALARI:
TÜRKİYE VE DİĞERLERİ**

Funda ERYILMAZ BALLI

Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri,

ORCID:0000-0003-4703-3945

Özet

Bu çalışmada Aralık 2023 tarihinde yayımlanan 2022 yılına ait verileri içeren PISA 2022 Sonuçları Raporu'nda Türkiye'ye dair veriler sosyoekonomik göstergeler ve öğrenci performansı ve eğitime ayrılan kaynaklar bakımından incelenmiş ve bir önceki raporun verileri ile karşılaştırılmıştır. Sosyoekonomik göstergelerin öğrenci başına yapılan harcama ve sosyoekonomik düzeye göre öğrencilerin performansları açısından; eğitime ayrılan kaynakların insan kaynakları, okul kaynakları ve öğrenmeye ayrılan zaman açısından değerlendirildiği rapor Türkiye'nin OECD ülkeleri arasındaki konumuna dair bir betimleme yapılmaktadır. Rapor incelendiğinde, Türkiye'nin yaklaşık 47.000 dolar harcama ile kriter olarak belirlenen 75.000 dolar öğrenci başı kümülatif harcama düzeyinin altında yer alan 35 ülkeden biri olduğu görülmektedir. Bunun yanında Türkiye'deki öğrencilerin PISA Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Durum (ESKD) indeksi -1,19 olarak ifade edilmekte ve bunun Türkiye'deki öğrencilerin OECD ülkelerine göre sosyoekonomik durum bakımından dezavantajlı olduğu durumunu ortaya koymaktadır. Ancak buna rağmen veriler matematik, fen ve okuma becerileri alanlarında öğrenci performanslarının sosyoekonomik durumdan etkilenme düzeyinin OECD Ülkeleri ile karşılaştırıldığında Türkiye'deki öğrencilerin bundan daha az etkilendiği sonucunu ortaya koymaktadır. Sosyoekonomik çeyreklikler bazında incelenen ortalama puanlar Türkiye'deki öğrencilerin matematik, fen ve okuma becerileri ortalama puanlarında 3. ve 4. çeyrekler arasında keskin farklar bulunduğunu göstermektedir. Bununla beraber OECD ortalamaları ile karşılaştırıldığında Türkiye'deki akademik dirençli öğrencilerin oranının her üç alanda da OECD ortalamalarının üzerinde olduğu görülmektedir. Raporda eğitime ayrılan kaynaklardan insan kaynaklarına yönelik veriler göz önünde bulundurulduğunda Türkiye'nin eğitim personeli eksikliği indeksinin OECD ortalamasının altında olduğu, bu değer 2018'e göre artış göstermesine rağmen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya konmaktadır. Yetersiz ve düşük nitelikli eğitim personeli oranları açısından değerlendirildiğinde Türkiye (%17) yine OECD ortalamasının (%25,4) altında bir değere sahiptir. Diğer bir kaynak olarak nitelendirilen okul kaynakları açısından ortaya konan veriler Türkiye'nin eğitim materyali eksikliği indeksinin (-0,57), OECD ortalaması (-0,17) ile kıyaslandığında Türkiye'de ilgili sorunların eğitim süreçlerini daha az oranda engellediği görülmektedir. Okulların sosyoekonomik durumlarına göre dijital kaynak eksikliği oranları Türkiye ortalamaları tüm öğrenciler, dezavantajlı okullar, ortalama düzeydeki okullar, avantajlı okullar açısından OECD ortalamalarından daha düşük iken; avantajlı ve dezavantajlı okullar arasındaki fark OECD ortalamasının üzerindedir. Diğer taraftan dijital öğrenmeye hazırlık indeksi incelendiğinde ise çevrim içi öğrenme destek platformunun varlığına ilişkin Türkiye ortalaması %91 olup, OECD ortalamasının (%78) üzerinde olmasının yanı sıra 2018 yılı Türkiye ortalamasına (%66) göre önemli bir artış göstermiştir. Son olarak öğrenmeye ayrılan zaman açısından incelendiğinde okul öncesi eğitime katılım oranları genel olarak OECD ortalamalarının altında kalmaktadır (en az iki yıl ancak

üç yıldan az statüsü hariç). OECD ülkelerinde öğrenciler haftada ortalama 24 saat ders görürken bu süre Türkiye’de 20 saattir. Ancak ödev için geçirilen süre incelendiğinde OECD ortalamasının haftalık 11 saat olduğu, Türkiye’deki öğrencilerin ise haftalık 13 saati ödevle geçirdikleri görülmektedir. Raporda dikkat çekici şekilde Türkiye’de tüm olumsuz koşullara rağmen eğitim süreçlerinin etkilenme düzeyinin düşüklüğüne ilişkin veriler ortaya konmaktadır. Bu durum Türkiye’deki öğrencilerin akademik yılmazlıklarına yönelik araştırmaların derinleştirilmesi gerektiğine yönelik bir gösterge olarak kabul edilebilir.

Anahtar kelimeler: Eğitim ekonomisi, Pisa sonuçları, Uluslararası göstergelerle eğitimin değerlendirilmesi

Abstract

In this study, the PISA 2022 Results Report, which included data for 2022, published in December 2023, was examined in terms of socioeconomic indicators, student performance and resources allocated to education, and compared with the data of the previous report. The report, in which socioeconomic indicators in terms of expenditure per student and performance of students according to socioeconomic level; the resources allocated to education are evaluated in terms of human resources, school resources and time devoted to learning, provides a description of Turkey's position among OECD countries. When the report is analyzed, it is seen that Turkey is one of the 35 countries with an expenditure of approximately 47,000 USD, which is below the criterion of 75,000 USD per student cumulative expenditure level. In addition, the PISA Economic, Social and Cultural Status (ESKD) index for students in Turkey is -1.19, indicating that students in Turkey are disadvantaged in terms of socioeconomic status compared to OECD countries. Nevertheless, the data suggest that student performance in mathematics, science and reading skills is less affected by socioeconomic status in Turkey compared to OECD countries. The mean scores analyzed by socioeconomic quartiles show that there are sharp differences between quartiles 3 and 4 in the mean scores of students in Turkey in mathematics, science and reading skills. However, when compared to OECD averages, the proportion of academically resilient students in Turkey is above OECD averages in all three areas. Considering the data on human resources from the resources allocated to education, the report reveals that Turkey's education staff shortage index is below the OECD average, and although this value has increased compared to 2018, this difference is not statistically significant. In terms of inadequate and underqualified teaching staff, Turkey (17%) is again below the OECD average (25.4%). In terms of school resources, another resource, Turkey's lack of educational materials index (-0.57) is lower than the OECD average (-0.17). According to the socio-economic status of schools, the Turkish averages for the lack of digital resources are lower than the OECD averages for all students, disadvantaged schools, average schools, and advantaged schools, while the difference between advantaged and disadvantaged schools is above the OECD average. On the other hand, when the digital learning readiness index is analyzed, Turkey's average for the availability of online learning support platforms is 91%, which is above the OECD average (78%) and a significant increase compared to the 2018 Turkey average (66%). Finally, in terms of time allocated for learning, participation rates in pre-primary education are generally below OECD averages (at least two years but excluding less than three years status). In OECD countries, students spend an average of 24 hours a week in class, compared to 20 hours in Turkey. However, when the time spent on homework is analyzed, it is seen that the OECD average is 11 hours per week, while students in Turkey spend 13 hours per week on homework. Remarkably, the report reveals that despite all the unfavorable conditions in Turkey, the level of impact on educational processes is low. This situation can be taken as an indication that research on the academic resilience of students in Turkey should be deepened.

Keywords: Education economics, Pisa results, Evaluation of education with international indicators

LIFE AT SCHOOL ACCORDING TO STUDENT PERCEPTIONS ÖĞRENCİ ALGILARINA GÖRE OKULDA YAŞAM

Funda ERYILMAZ BALLI

**Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri,
ORCID:0000-0003-4703-3945**

Özet

Bu çalışmada öğrencilerin okul ortamlarına yönelik algıları, okula düzenli ve zamanında gitme ve evde ailenin desteği başlıklar çerçevesinde ele alınan PISA 2022 verilerinin incelenmesi yoluyla Türkiye'deki öğrencilerin okul yaşantılar ile diğer ülkelerdeki çocukların okul yaşantılarının karşılaştırılması, Türkiye'ye yönelik mevcut durumun ortaya konması yoluyla konuya ilişkin iyileştirici önerilerin sunulması amaçlanmaktadır. Raporda öğrencilerin okul ortamlarına yönelik algıları okulda güvende hissetme, okulda güvenlik riski, zorbalık, okula aidiyet alt başlıklarıyla detaylandırılmıştır. Okulda veya okul çevresinde kendini güvende hissetmeye yönelik veriler incelendiğinde öğrencilerin ortalama %83'ün üzerinde olumlu yanıtlar verdiği ancak bu değer yine de %91,5 olan OECD ülkeleri ortalamasının altında kaldığı görülmektedir. Okulda güvenlik risklerine yönelik yanıtlar incelendiğinde, okulun tahrip edilmesi dışındaki maddelere (Bir öğrencinin başka bir öğrenciyi yaralamakla tehdit ettiğini duydum- Okul sınırları içinde birisinin yaralandığı bir kavgaya şahit oldum- Okulda çeteler gördüm- Okulda silah veya bıçak taşıyan bir öğrenci gördüm) verilen yanıtların yine OECD ortalaması üzerinde bir değerde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin zorbalığa uğrama durumları incelendiğinde son zamanlarda hem sosyal medya hem de ulusal basında sıkça yer alan haberleri destekler şekilde ve OECD ülkeleri ortalamalarının üzerinde olacak oranların ortaya çıktığı görülmektedir. Raporda Türkiye'de öğrenciler ve okullar arasında herhangi bir tür zorbalığa uğrama açısından farklılıklara yönelik olarak erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre; dezavantajlı okullardaki öğrencilerin, avantajlı okullardaki öğrencilere göre daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları belirtilmektedir. Sosyoekonomik durum ve okul türüne göre ise bir farklılaşma görülmemektedir. Sık sık zorbalığa uğrayan öğrenci oranı Türkiye için %11 iken OECD ülkeleri ortalaması %8 ve zorbalık içeren herhangi bir davranışa uğradığını bildirme oranı Türkiye için %27 iken OECD ülkeleri ortalaması %20'dir. Türkiye'deki öğrencilerin en az ayda birkaç defa zorbalığa uğrama oranlarının yıllara göre değişimi incelendiğinde, 2022 yılı verilerinde 2018 yılı verilerine göre artışın yanında bazı maddelerde azalmanın da gerçekleştiği görülmektedir. Raporda okula aidiyete ilişkin olarak; öğrencilerin okula aidiyet duygusuna ilişkin değerlendirmede yer alan maddelere verilen yanıtların Türkiye ortalamalarının yine OECD ülkeleri ortalamalarının altında kaldığı ortaya konmuştur. Aidiyete ilişkin olarak öğrencilerin okulu asmasına yönelik Türkiye ortalamalarının (%63), OECD ülkeleri ortalamalarının (%31) oldukça üzerinde olduğu gözlenmektedir. Türkiye'de öğrencilerin okula geç gelme düzeyleri OECD ülkeleri ortalamaları ile paralellik göstermektedir. Son olarak raporda, Türkiye'de aile desteği açısından diğerine göre daha avantajlı grupların kız öğrenciler, sosyoekonomik açıdan avantajlı öğrenciler ve avantajlı okullarda eğitim gören öğrenciler olduğu ortaya konmuştur. Genel olarak değerlendirildiğinde Türkiye'deki öğrencilerin okul yaşamına yönelik algılarının OECD ülkelerine göre oldukça olumsuz olduğu yorumunda bulunmak mümkündür. Bu algıların olumluya dönüştürülebilmesi için etkili eğitim politikaları ve uygulamalara ihtiyaç duyulduğu ortadadır.

Anahtar kelimeler: Okul yaşantısı, öğrencilerin okul ortamlarına yönelik algıları, eğitime ailenin desteği

Abstract

In this study, it is aimed to compare the school experiences of students in Türkiye with the school experiences of children in other countries by analysing PISA 2022 data under the headings of students' perceptions of school environments, regular and timely attendance to school and family support at home, to present the current situation in Türkiye and to provide suggestions for improvement. In the report, students' perceptions of school environments are detailed under the subheadings of feeling safe at school, security risk at school, bullying, and belonging to school. When the data on feeling safe at school or in the school environment are analysed, it is seen that students gave positive answers above 83% on average, but this value is still below the average of OECD countries, which is 91.5%. When the responses regarding the security risks at school are analysed, it is seen that the items other than vandalising the school (I heard a student threatening to injure another student - I witnessed a fight within the school boundaries in which someone was injured - I saw gangs at school - I saw a student carrying a gun or a knife at school) were answered positively. It is seen that the answers given are also above the OECD average. When the bullying of students is analysed, it is seen that the rates are above the averages of OECD countries and support the news that have been frequently reported in both social media and national press recently. Regarding the differences between students and schools in Türkiye in terms of being subjected to any type of bullying, the report states that male students are more likely to be bullied than female students and students in disadvantaged schools are more likely to be bullied than students in advantaged schools. There is no differentiation according to socioeconomic status and school type. The proportion of students who are frequently bullied is 11% in Türkiye compared to 8% in OECD countries and the proportion of students who report being subjected to bullying behaviour is 27% in Türkiye compared to 20% in OECD countries. When the change in the rates of students in Türkiye being bullied at least a few times a month is analysed by years, it is seen that there is an increase in the data for 2022 compared to the data for 2018, as well as a decrease in some items. Regarding school belonging in the report, it is revealed that Türkiye's averages of the answers given to the items in the evaluation of students' sense of belonging to school are again below the averages of OECD countries. Regarding belongingness, it is observed that the average of Türkiye (63%) for students skipping school is well above the average of OECD countries (31%). The level of tardiness of students in Türkiye is in line with the averages of OECD countries. Finally, the report reveals that the more favourable groups in terms of family support in Türkiye are female students, socioeconomically advantaged students and students attending advantaged schools. In general, it is possible to conclude that students' perceptions of school life in Türkiye are quite negative compared to OECD countries. It is obvious that effective educational policies and practices are needed to transform these perceptions into positive ones.

Keywords: School life, students' perceptions of school environments, family support for education

THE EFFECT OF PATERNALISTIC LEADERSHIP ON TEACHER JOB SATISFACTION PATERNALİST LİDERLİĞİN ÖĞRETMEN İŞ DOYUMUNA ETKİSİ

Merve AYTAŞ¹, M. Şükrü BELLİBAŞ²,

¹ELT, 0000-0002-0988-6966

²Assoc. Prof. Dr., Adıyaman University, Educational Administration , 0000-0003-1281-4493

Özet

Bu araştırmada okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının öğretmen iş doyumuna etkisini incelemek amaçlanmaktadır. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan kesitsel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2022-2023 güz dönemi Adıyaman ilindeki resmi ilkököl ve ortaokullarda görev yapan 15.343 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 374 öğretmen oluşturmaktadır. Ancak 695 öğretmene ulaşılmış ve bu sebeple 695 öğretmenin görüşleri temel alınmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; Kişisel Bilgi Formu, Paternalist Liderlik Yönetici Davranışları Ölçeği ve TALİS- Öğretmen İş Doyum Ölçeğidir. Paternalist Liderlik Yönetici Davranışları Ölçeği; aile havası, hayırseverlik, otoriterlik, müdahalecilik ve yetersiz görme olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretmen İş Doyum Ölçeği ise çalışma ortamındaki iş doyumunu ve mesleki iş doyumunu olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin demografik verilerinin iş doyumlarını anlamlı şekilde yordayıp yordadığı ve paternalist liderlik yönetici davranışlarının öğretmen iş doyumunu anlamlı şekilde yordayıp yordadığı aşamalı regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre okul kademesi ve mesleki kıdemin çalışma ortamındaki iş doyumunun anlamlı yordayıcısı; hayırseverlik, yetersiz görme ve aile havasının, çalışma yerindeki iş doyumunun anlamlı yordayıcısı; yetersiz görme ve aile havasının ise mesleki iş doyumunun anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Anahtar kelimeler: iş doyumunu, paternalist liderlik, okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları, öğretmen iş doyumunu

Abstract

It is aimed to analyze the effect of school principals' paternalistic leadership behaviors on teacher job satisfaction. The cross-sectional survey design has been used in this research. The universe of this research is 15.343 teachers working in formal primary and secondary school in Adıyaman in 2022-2023 in fall term. The sample of research consists of 374 teachers selected by random sampling method from the universe. But 695 teachers were reached, so 695 teachers' opinions were taken as basis. The data analysis tools used in this research are Personal Information Form, Paternalistic Leadership Behaviors Scale (P.L.B.S.) and TALIS-Teacher Job Satisfaction Scale (T.J.S.S.). Paternalistic Leadership Behaviors Scale consists of five sub-dimensions; family atmosphere, benevolence, authoritarianism, interventionism, finding inadequacy. Teacher Job Satisfaction Scale consists of two sub-dimensions; job satisfaction in working environment and professional job satisfaction. In this research, whether teachers' demographic information significantly predict their job satisfaction and paternalistic leadership behaviors significantly predict teacher job satisfaction or not is analyzed by Stepwise Regression Analysis. According to findings, it is concluded that school level and professional seniority significantly predict job satisfaction in working environment; benevolence, finding inadequacy and family atmosphere, sub-dimensions of P.L.B.S., significantly

predict teacher job satisfaction in working environment, the sub-dimension of T.J.S.S.; finding inadequacy and family atmosphere significantly predict professional job satisfaction, the sub-dimension of T.J.S.S.

Keywords: job satisfaction, paternalistic leadership, school principals' paternalistic behaviors, teacher job satisfaction,

1. INTRODUCTION

1.1. Leadership

Leadership is a concept that the famous thinkers and philosophers Confucius and Platon who lived in B.C, N. Machivelli who lived in the 1500s contributed to the definition of leadership they discussed in their works, respectively in *Analects*, *The State and The Ruler*, and they also tried to define the leaders' behaviors (Öztürk, 2020). Leadership is an international phenomenon (Day & Antonakis, 2012) that has kept its place through the history of humanity and has many definitions (Özalp et al., 1992; Bakan & Büyükmeşe, 2010; Turan, 2020). In literature there are more than 350 definitions of leadership (Özkaynak Topaçoğlu & Şahin Fırat, 2016; Bakan & Büyükmeşe, 2020; Turan, 2020). But due to its complex structure (Day & Antonakis, 2012) it is difficult to reach a consensus on a single definition (Özalp et al., 1992; Silva, 2016; Day & Antonakis, 2012).

Leadership can be carried out in formal and informal way. Informal leaders as well as formal leaders can influence and have followers in an organization (Lunenburg & Ornstein, 2013). The concept of leadership is not a one way concept, it is reciprocal. Namely, the leaders both can influence and change the behaviors of subordinates and be influenced by them (Çetin, 2008; Lunenburg & Ornstein, 2013; Turan, 2020). Leadership which has a vital place in both the effectiveness of societies, on the achievement and effectiveness of organizations (Turan, 2020) has a say in all areas of life (Özalp et al., 1992; Turan, 2020).

An effective leader means prospering organization while ineffective leader could be associated with an unprosperous organization (Çetin, 2008). While Lunenburg and Ornstein defines an effective leader as a person who has internal motivation, whose words and actions dovetail with each other, inspires people, has high self-confidence, has high analytical skills and technical knowledge, is open to criticism and has reached emotional maturity; they distinguish the difference between leader and manager with sharp lines. According to them, the manager tries to protect and maintain existing situation, focuses on the work and aims only to do the things right, avoids conflict in business life and uses his/her authority to get work done, does not aim to create change, but try to implement and manage the change instructions from higher positions (Lunenburg & Ornstein, 2013)

Although leadership is rooted as human history, being the subject of science corresponds to the beginning of 20th century (Bakan & Büyükmeşe, 2010). The fact that the concept of leadership comes into prominence (Çetin, 2008) and has different definitions has also affected the emergence of distinct leadership theories. The most widely accepted and common leadership theories in literature are the Trait Approach, the Behavioral Approach, and the Contingency Approach (Çetin, 2008; Küçüközkan, 2015; Öztürk, 2020).

The Trait Approach which argues that the leadership is innate and has different qualities that distinguish the leader from other people and focuses on the qualities that make the leader a leader and also known as Great Man Theory is exposed to critics for not being based on empirical studies, not being able to clearly express the behaviors that reveal the achievement of the leader and also not taking cognizance of the mediating variables between traits and outcomes (Öztürk, 2020).

Contrary to the trait approach, the behaviorist approach putting to the touch to determine the leader's behavior by focusing on the behaviors of the leader within the leadership (Bakan & Büyükmeşe,

2010), his behaviors towards the job and followers (Çetin, 2008; Öztürk, 2020) has identified two main leadership behaviors: Production oriented leadership behavior and people –oriented leadership behaviors based on the studies.

In 1970-1980s context has come into prominence as well as characteristics of an influential leader (Çetin, 2008). Based on these, the contingency approach which argues that there is no single leadership behavior that is appropriate and influential in every context and that emphasizes the importance of results arising from the interaction between behavior/quality and context/situation has taken its place in literature (Öztürk, 2020). Along with the contingency theory, researches on leadership types have kept going (Özdemir & Sezgin, 2002). Autocratic, charismatic, participant, transformational, transactional leader (Bakan & Büyükmeşe, 2010), cultural, super, learning leader and quantum type leadership (Çetin, 2008) come into sight (Çetin, 2008; Bakan & Büyükmeşe, 2010).

With the concept of leadership gaining importance in educational institutions in the early 1900s, it can be stated that the leadership behaviors in these educational institutions executed were under the influence of management theories applied in business life. Leader behaviors that emerged under the influence of management theories revealed that schools have distinct characteristics from the institutions in the business sector, and it was emphasized by scholars/ education researchers that leadership behaviors should be exhibited by allowing for these distinctions in the leadership in an educational environment. This has led to the emergence of different leadership models suitable for educational institutions. The most emphasized leadership models in educational studies are transformational leadership, distributed leadership, instructional leadership etc ... (Gümüş et al , 2018).

Leadership is a term that emerged in the West. Western societies have individualistic structures and low power distance and therefore, Western-based leadership models might not be not suitable for Eastern culture. Leadership behaviors might not have the same implications for every country (Meydan & Polat, 2010). Therefore, paternalistic leadership model which is thought to be suitable for collectivist and high power distance cultures, emerged.

Leaders expect respect, obedience, loyalty and responsibility from their subordinates in paternalistic leadership. And these features come to the fore in collectivist societies (Çelik, 2020). It is stated that the leadership models emerging in Western societies are incompatible with societies where Eastern culture is dominant and may not provide efficiency because there are differences between Eastern and Western societies (Köksal, 2011). It can be stated that paternalistic leadership model is suitable for eastern societies which have collectivist structure and high power distance (Çelik, 2020).

Job satisfaction is one of the field affected by paternalistic leadership (Aydınoğlu, 2020). And this shows that the leader has effect on satisfaction a person gets from his/her job. In educational intuitions, teacher job satisfaction gains more importance exhibiting negative/positive behaviors towards both school and job. Because teacher job satisfaction level affects both her private and professional life (Başbekleyen, 2019). The effectiveness of a teacher who has high job satisfaction does his/her job reluctantly. In literature, there are studies usually focus on the effect of instructional leadership (Ege, 2023), communication skills of manager (Topçu, 2021), transformational leadership model (Bilir, 2007), mentoring functions and power sources of the school principals (Eröz, 2019), servant leadership model (Çoban, 2019) and other leadership models on teacher job satisfaction. Also, paternalistic leadership model focuses on organizational commitment, organizational cynicism (Arslan, 2016), organizational creativity (Üzman, 2022), and organizational dissent (Ağalday, 2017). However, it has been observed that there are limited number of studies examining the relationship between paternalistic leadership and teacher job satisfaction. So, this research is important in terms of showing whether culture is effective on leadership or not and whether paternalistic leadership has effect on teacher job satisfaction or not and guiding educational administrators. It is aimed to analyze

the effect of paternalist leadership behaviors on teacher job satisfaction. The following questions will be answered.

- Do teachers' gender, school level, educational status and professional seniority significantly predict their perceptions of job satisfaction?
- Do school principals' paternalistic leadership behaviors significantly predict teacher job satisfaction?
- Which dimensions of school principals' paternalistic leadership behaviors predict teacher job satisfaction?

2. METHOD

2.1. Model of the Research

The cross-sectional survey design was used in this research.

2.2. Population and Sampling

The population of this research is teachers working in official primary and secondary schools in Adıyaman province and its districts. The number of teachers forming the population of this research is 15.343. Simple random sampling method is chosen as the sampling method. This research consists of 695 teachers chosen with the random sampling method.

Table 1. Demographic Information

Variable	Feature	n	%
Gender	Female	309	57,4
	Male	296	42,6
Total		695	100
School Level	Primary School	260	37,4
	Secondary School	435	62,6
Total		695	100
Educational Status	Undergraduate	601	86,5
	Postgraduate	94	13,5
Total		695	100
Professional Seniority	0-5 years	170	24,46
	6-10 years	203	29,20
	11-15 years	121	17,41
	16-20 years	95	13,67
	21+ years	106	15,26
Total		695	100

309 (57.4 %) of the teachers participating in the research are female and 296 (42,4 %) are female. In the school level variable, 260 teachers (37,4 %) work at the primary school and 435 teachers (62,6%) work at the secondary school. 601 teachers (86,5%) have completed their undergraduate education

and 94 teachers(13,5 %) have completed their postgraduate education. When professional seniority variable is considered, it is seen that 203 teachers (29,20 %) are in service period of 6-10 years; 170 years (24,46 %) are in service period of 0-5 years; 121 teachers (17,21 %) are in service period of 11-15 years; 106 teachers (15,25 %) are in service period of 21 and more years; and 95 teachers (13,67 %) are in service period of 16-20 years.

2.3. Data Collection Tools

Personal Information Form are about teachers' demographic information. This form asks teachers their gender, school level they are working, their professional seniority, and their educational status.

Paternalistic Leadership Behavior Scale consists of five sub-dimensions; family atmosphere, benevolence, authoritarianism, interventionism and inadequacy. The Cronbach's alpha value (α) of the scale was found as .81 and its internal consistency reliability is high. It is a five-point Likert-type scale consisting of the options never (1), sometimes (2), often (3), usually (4), and always (5).

Teacher Job Satisfaction Scale consists of eight items and it is four-point Likert-type scale consisting of options strongly disagree (1), disagree (2), agree (3) and strongly agree (4). The Cronbach alpha (α) value of the scale was found as .84 and internal consistency reliability of the scale was achieve

2.4. Analysis of Data

The data set showed homogenous distribution taking values between -2 and +2. The data set is analyzed with IBM SPSS 26.0. Stepwise regression analysis was applied to examine the extent to which dimensions of the paternalistic leadership behaviors predict teacher job satisfaction and which variables predict teacher job satisfaction.

3. FINDINGS

Table 2. Stepwise Regression Analysis of Job Satisfaction in Working Environment Sub-Dimension of T.J.S.S

Model		R	R ²	A.R ²	Std. Error of the Estimate	
1		,192	,037	,035	3,07830	
2		,241	,058	,055	3,04602	
Model	Predictors	B	ss	β	t	p
1	Constant	13,844	,409		33,821	,000
	School Level	-1,241	,241	-,192	-5,141	,000
2	Constant	12,802	,483		26,525	,000
	School Level	4,258	-,240	-,177	-4,771	,000
	P. Seniority	-3,568	,084	,147	3,971	,000

It is seen that school level variable explains % 0,37 of teacher job satisfaction sub-dimension of Job Satisfaction Scale in the first step of stepwise regression analysis ($F=26,433$, $p<0,05$). Professional seniority variable involves into model in the second step of analysis. School level and professional seniority variables explain % 0,58 of job satisfaction in working environment sub-dimension of J.S.S ($F=15,766$, $p<0,05$). Any variable can't enter into model of regression analysis of Professional Job Satisfaction sub-dimension.

Table 3. Stepwise Regression Analysis of P.L.B.S and Job Satisfaction in Working Environment

Model		R	R ²	A. R ²	Std. Error of the Estimate	
1		,623	,388	,387	2,45348	
2		,702	,493	,491	2,23516	
3		,714	,509	,507	2,20036	
Model	Predictors	B	ss	β	t	p
1	Constant	6,192	,284		21,765	,000
	Benevolence	,201	,010	,623	20,965	,000
2	Constant	10,174	,422		24,110	,000
	Benevolence	-143	,010	,445	14,425	,000
	F. Inadequacy	-,145	,012	-,369	-11,958	,000
3	Constant	10,060	,416		24,179	,000
	Benevolence	,082	,016	,255	5,109	,000
	F. Inadequacy	-,147	,012	-,375	-12,313	,000
	F. Atmosphere	,152	,032	,227	4,802	,000

It is seen that benevolence variable explains % 0,388 of teacher job satisfaction in working environment, sub-dimension of Job Satisfaction Scale, in the first step of stepwise regression analysis (F=439,518, p<0,05). Finding inadequacy variable involves into model in the second step of analysis. Benevolence and finding inadequacy variables explain % 493 of job satisfaction in working environment, sub-dimension of J.S.S (F=142,993, p<0,05) and in the third step of analysis, family atmosphere variable enter into the model. Benevolence, finding inadequacy and family atmosphere variable explain %509 teacher job satisfaction in working environment sub-dimension of T.J.S.S

Table 4. Stepwise Regression Analysis of P.L.B.S and Professional Job Satisfaction

Model		R	R ²	A. R ²	Std. Error of the Estimate	
1		,254	,064	,063	3,10349	
2		,281	,075	,076	3,08131	
Model	Predictors	B	ss	β	t	p
1	Constant	12,698	,269		47,207	,000
	F. Inadequacy	-,102	,015	-,254	-6,909	,000
2	Constant	11,271	,506		22,258	,000
	F. Inadequacy	-,082	,016	-,204	-5,179	,000
	F. Atmosphere	,089	,027	,131	3,318	,001

(F=23,058, p<0,05).

It is seen that finding inadequacy variable explains % 0,64 of teacher professional job satisfaction, sub-dimension of Job Satisfaction Scale, in the first step of stepwise regression analysis (F=47,732, p<0,05). Family atmosphere variable involves into model in the second step of stepwise regression analysis. Finding inadequacy and family atmosphere variable explain %0,75 of professional teacher job satisfaction (F=11,011, p<0,05).

4. CONCLUSION, DISCUSSION AND SUGGESTION

Societies that is collectivistic and has high power distance adopt paternalistic leadership behaviors most. One of the countries with these features is Turkey (Dağlı & Ağalday, 2017) In Turkey, the concept of “we” instead of “I” dominates in organizations and employees want to see the organization as a family and want their leaders/managers to be aware of situations regarding them (Sarı, 2021). School principals’ leadership behaviors have effect on teacher job satisfaction (Yılmaz & Ceylan, 2011). And paternalistic leadership has effect on teacher job satisfaction (Sarı, 2021). The results of this study prove this situation.

Two models come in view in job satisfaction in working environment sub-dimension. Model 1 has school level variable, model 2 has school level and professional seniority variables. Educational status and gender can't enter into any model. It means that teachers' school level they are working and professional seniority are effective to get satisfaction from job. There is no variable that can enter into model in professional job satisfaction sub-dimensions. So there is no model in this sub-dimension.

Three models come in view in job satisfaction in working environment. Model 1 has benevolence variable, Model 2 has benevolence and finding inadequacy and Model 3 has benevolence and finding inadequacy and family atmosphere variables. Authoritarianism and interventionism can't enter into any model. It means that benevolence, finding inadequacy and family atmosphere, the sub-dimensions of paternalistic leadership behaviors scale, are significant predictors of job satisfaction in working environment. Authoritarianism and interventionism sub-dimensions are not predictor of teacher job satisfaction. It is also stated in another study that authoritarianism is not predictor of teacher job satisfaction (Sarı, 2021).

Two models come in view in professional job satisfaction sub-dimension. Model 1 has finding inadequacy variable, Model 2 has finding inadequacy and family atmosphere variables. Benevolence authoritarianism and interventionism can't enter into any model. Finding inadequacy and family atmosphere sub-dimensions are significant predictor of professional job satisfaction. Benevolence, authoritarianism and interventionism are not predictor of professional job satisfaction.

Here are suggestions for the next research

- The private schools can be included in research and in this way the scope of the research can be expanded.
- All formal schools can be included in research.
- Other leadership models' effect on teacher job satisfaction can be researched.
- Qualitative and quantitative method can be used together to search the relation between paternalistic leadership and teacher job satisfaction.
- There can be mediator between paternalist leadership and teacher job satisfaction, therefore it can be researched with mediator.

5. REFERENCES

- Ağalday, B. (2017). İlkokul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel muhalefet düzeyleri arasındaki ilişki. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Arslan, Ö. (2016). Okul yöneticilerinin paternalist liderlik düzeyleriyle öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Aydınoglu, N. (2020). Yöneticilerin otantik ve paternalist liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyon, iş tatmini ve örgüt bağlılığına etkilerinin incelenmesi (Ankara özel okullar örneği). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik "türleri" ve "güç kaynakları" na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2010(2), 73-84.
- Başbekleyen, M. A. (2019). *Okul yöneticilerinin dönüşümsel, etkileşimsel liderlik davranışları ile iş doyumunu arasındaki ilişki* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).

- Bilir, M.E. (2007). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çelik, M. (2020). *Paternalist Liderlik*. Kürşat Yılmaz (Ed.). *Liderlik: Kuram- Araştırma- Uygulama* (ss. 583-599). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetin, N. (2008). Kuramsal Liderlik Çözümlemelerinin Işığında, Okul Müdürlüğü Ve Eğitilebilir Durumsal Liderlik Özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), pp. 74-84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11120/132991>
- Çoban, O. (2019). *Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiler* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Dağlı, A., & Ağalday, B. (2017). Developing a headmasters' paternalistic leadership behaviours scale in Turkey. *Journal of Education and Practice*, 8(30), 190-200.
- Day, D. V., & Antonakis, J. (2012). Leadership: Past, present, and future. *The nature of leadership*, 3-25.
- Ege, H. (2023). İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ve öğretmenlerin iş doyumunu. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Eröz, A. (2019). *Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Gümüş, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gümüş, E. (2018). a systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25-48. <https://doi.org/10.1177/1741143216659296>
- Köksal, O. (2011). Bir kültürel liderlik paradoksu: Paternalizm. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 101-122.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 85-116.
- Lunenburg, F.C. & Ornstein, A.C. (2013). *Eğitim Yönetimi*. (Çev: Gökhan Arastaman). (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Meydan, C. H., & Polat, M. (2010). Liderin güç kaynakları üzerine kültürel bağlamda bir araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(04), 123-140.
- Özalp, İ., Eren, G. & Öcal, H. (1992). Organizasyonlarda durumsallık yaklaşımı açısından liderlik : liderliğin fred e. fiedler teorisindeki liderlik tarzlarına göre belirlenmesi ve eskişehir bölgesinde seçilen büyük sanayi işletmelerinde bir uygulama. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 161-205. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/anadoluibfd/issue/48366/612849>
- Özdemir, S., & Sezgin, A. G. F. (2002). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. *Kirgizistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özkaynak Topaçoğlu, D. & Şahin Fırat, N. (2016). "İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları / primary school principals' instructional leadership behaviours", *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume 11/3* Winter 2016, Ankara/Turkeywww.turkishstudies.net,<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Öztürk, İ. (2020). Liderliğe Özellikler Yaklaşımı, Davranışçı Yaklaşım ve Durumsallık Yaklaşımı (Edt: K. Yılmaz). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, pp. 7-42

- Sarı, T. (2021). *Okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki* (Master's thesis, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).
- Saylık, A., & Aydın, İ. (2020). Development of the paternalist leadership behavior scale of school principals: Validity and reliability study. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(1), 273-300.
- Silva, A. (2016). What is leadership?. *Journal of Business Studies Quarterly*, 8(1), 1.
- Topçu, E. (2021). *İlk ve ortaokulda görev yapan yöneticilerin iletişim tarzlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi* (Master's thesis, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).Dumlupınar Üniversitesi. Kütahya.
- Turan, S. (2020). *Liderlik Nedir? Liderlik: Kuram - Araştırma - Uygulama* (Edt: K. Yılmaz). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, pp. 1-5.
- Üzman, R. (2022). *Okul müdürlerinin paternalistik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık düzeylerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, A. & Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2 (2), 277-394.

SOCIAL COURAGE AT WORKPLACE AND PROFESSIONAL COLLABORATION AMONG TEACHERS

İŞYERİNDE SOSYAL CESARET VE ÖĞRETMENLER ARASINDA MESLEKİ İŞBİRLİĞİ

Türkan ARGON¹, Erhan YÜCEL²

¹Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, 0000-0002-0744-8647

²Öğretmen, Mevlana Ortaokulu, Bilişim Teknolojileri, 0009-0000-2923-7894

Özet

Karşılıklı ilişki ve etkileşimlerin yoğun olarak yaşandığı eğitim kurumlarında sosyal cesaret, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında meydana gelen sosyal etkileşimlerde gösterilen cesur davranışları ifade etmektedir. Zorbalığa-haksızlığa karşı çıkma, dışlanmış öğrencilere destek olma, eşitlik ve adalet için mücadele etme, yönetim veya okul politikalarını eleştirebilme, paylaşma-dayanışmayı teşvik etme, okul güvenliğini koruma bunlardan birkaçıdır. Okulu topluluk olarak algılamayı sağlayıp eğitimin niteliğini artıran önemli faktörlerden olan öğretmenlerin mesleki işbirliği ise öğretmenlerin ekip halinde çalıştıkları bir süreçtir ve bu süreç öğrencilerin, ekiplerin ve okulların başarılarını artırmayı hedefler. Mesleki işbirliği, öğrenme etkinliklerinin planlanması, ödevlerin oluşturulması, ders planlarının geliştirilmesi, değerlendirme süreçlerinin yönetilmesi ve eğitim programlarının gözden geçirilmesi gibi faaliyetleri içerir. Her iki kavram da eğitim ortamında bireysel ve kurumsal kolektif başarıyı destekleyen kültür oluşturmada oldukça büyük potansiyeline sahiptir. Zira sosyal cesaret, bireylerin özgüvenle fikirlerini paylaşma ve işbirliği içinde çalışma becerilerini içeren bir özellik olup, birlikte oluşturacakları sinerji öğrencilere zengin öğrenme deneyimleri sunma, öğretmenlerin kariyer gelişimine katkıda bulunma ve eğitim kalitesini artırma potansiyeline işaret etmektedir. Bu bağlamda, yapılan araştırmayla ortaokul öğretmenlerinin işyerinde sosyal cesaret ve mesleki işbirliğine yönelik görüşleri belirlenerek, görüşleri arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın çalışma evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Bolu merkez ilçe ortaokullarında çalışan 217 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak İşyerinde Sosyal Cesaret Davranışı Ölçeği ve Öğretmenlerin Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin ölçek genellerine yönelik görüşleri sosyal cesaret davranışlarında "sık sık"; meslektaşları ile aralarındaki işbirliğine yönelik "katılıyorum" düzeyindedir. Öğretmenlerin işyerinde sosyal cesaret davranışı ve mesleki işbirliğine yönelik görüşleri arasında, pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmada, öğretmenlerin sosyal cesaret ve mesleki işbirliği konularında farkındalık kazanmaları için eğitimler düzenlenmesi, mesleki işbirliği faaliyetlerine teşvik etmek adına özel ödüller veya motivasyon artırıcı uygulamaların yapılması önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: İşyerinde sosyal cesaret, mesleki işbirliği, öğretmen

Abstract

Social courage in educational institutions, where mutual relationships and interactions are intensively experienced, refers to courageous behaviors exhibited in social interactions among students, teachers, and administrators. Standing against bullying and injustice, supporting marginalized students,

advocating for equality and justice, being able to criticize administration or school policies, promoting sharing and solidarity, and maintaining school safety are some examples. Professional collaboration among teachers, which is a process where teachers work as a team, aims to increase the success of students, teams, and schools. Professional collaboration includes activities such as planning learning activities, creating assignments, developing lesson plans, managing assessment processes, and reviewing educational programs. Both concepts have significant potential in creating a culture that supports individual and institutional collective success in the educational environment. Social courage is a characteristic that involves individuals sharing their ideas with confidence and working collaboratively. The synergy they create can provide students with rich learning experiences, contribute to the career development of teachers, and enhance the quality of education. In this context, the aim of the research was to determine the opinions of middle school teachers on social courage and professional collaboration in the workplace and to identify if there is a meaningful relationship between these opinions. The study population consisted of 217 teachers working in middle schools in the central district of Bolu during the 2022-2023 academic year. The data collection tools used were the Workplace Social Courage Behavior Scale and the Attitude Scale Towards Teachers' Professional Collaboration. The analysis of the data used average, standard deviation, and Pearson Moment Product Correlation Coefficient test. According to the research results, teachers' general opinions on social courage behaviors are "often," and their opinions on collaboration with colleagues are at the level of "agree." A positively moderate significant relationship was found between teachers' opinions on workplace social courage behavior and professional collaboration. In light of these results, it is recommended that training be organized to raise awareness among teachers about social courage and professional collaboration. Additionally, special rewards or motivation-enhancing practices could be implemented to encourage professional collaboration activities.

Keywords: Social courage at workplace, professional collaboration, teacher

1. GİRİŞ

Günümüz iş dünyasında örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde çalışanların sosyal cesaret ve mesleki işbirliği düzeylerinin artırılmasının önemi her geçen gün artmaktadır. Özellikle öğretmenler arasında sosyal cesaret ve etkili işbirliği, başarılı eğitim ortamlarının oluşturulmasında kritik rol oynayan faktörlerin başında gelmektedir. Bu bağlamda, işyerinde sosyal cesaretin ve öğretmenler arasındaki mesleki işbirliğinin detaylı bir şekilde incelendiği bu araştırma, profesyonel gelişim ve iş performansı açısından değerli katkılar sunmayı hedeflemektedir.

1.1. Sosyal Cesaret

Cesaret insanlık tarihi boyunca varlığını sürdürmüş ve popülerliğini yitirmemiş kavramların başında gelmektedir. Cesaret kavramını önemli kılan unsurların başında bireyin karşılaştığı zorluklarla korkmadan baş edebilmesi, doğru olanı yapıp üstesinden gelebilmesi ve dayanıklılık göstermesi gibi özellikler gelmektedir. İçeriğinde istek, düşünme süreci, risk ve belirgin bir amaç veya sonuç bulunduran cesaretin sosyal yönü, taşıdığı riskler sebebiyle diğer insanların kaçındığı ve toplumdaki saygınlığı tehlikeye atabilecek cesur davranışların sergilenmesini kapsamaktadır (Howard, Farr, Grandey ve Gutworth, 2017). Bu doğrultuda sosyal bilimlerde cesaret, bilinçli ve içerdiği riskin farkında olarak önemli bir amacı ve/veya sonucu elde etmek için çaba gösterme olarak tanımlanmaktadır (Rate, Clarke, Lindsay ve Sternberg, 2007; Detert ve Bruno, 2017; Koerner, 2014).

Farklı boyutları olan cesaretin toplumsal etkilerini değerlendirebilmek için bu boyutların anlaşılması önemlidir. Öncelikle cesaret bir davranış biçimi değil, bir özellik olarak ele alınmakta ve içerdiği risklere bağlı fiziksel, ahlaki ve sosyal cesaret gibi farklı boyutlara ayrılmaktadır (Howard, 2019; Woodard ve Pury, 2007). Fiziksel cesaret, kişinin fiziksel sağlığını tehlikeye atan toplum odaklı davranışları içerirken (Clancy, 2003), ahlaki cesaret diğer insanlara yönelik risklerle başa çıkma,

norm ihlalleriyle mücadele, özgünlüğü ifade etme ve olağanüstü hallerde dahi cesaret gösterme çabalarını içermektedir (Howard ve Cogswell, 2018; Halmburger vd., 2015). Bu araştırmada ele alınan sosyal cesaret ise kişinin sosyal olarak iyi olma hali için risk oluşturan toplum taraflı davranışları içermektedir (Howard vd., 2017; Woodard ve Pury, 2007).

Sosyal cesaret çoğunlukla davranışı gerçekleştirmeden önce zihinsel düşünce ve değerlendirmeyi içerdiği için fiziksel cesarettten ayrı etkileyici faktörlere bağlı olabilmektedir. "Kişinin başkalarının gözündeki itibarını riske atma olasılığına karşın cesurca davranması" şeklinde tanımlanan sosyal cesaret (Howard ve Fox, 2020), gösterilen davranışlar açısından bireyin sosyal imajını riske atıp ilişkilerine zarar verebilmektedir. Bireylerin toplumsal veya sosyal konularda dürüstlük, etik ve adalet temelinde hareket etme cesaretini içeren sosyal cesaret, haksızlığa karşı çıkmak, zorlu konuşmalar yapmak, diğerlerine yardım etmek, toplumsal sorunlara karşı durmak ve olumlu değişikliklere yol açmak gibi davranışlarla kendini göstermektedir. Belirtilen cesaret gösterileri, toplumda daha adil, eşitlikçi ve sürdürülebilir bir ortamın oluşmasına yardımcı olurken, günlük hayatta tehlike ve zorlukların üstesinden gelebilmek için gösterilirken bireyi sosyal kahraman yapabilmektedir.

Örgütsel yaşamın içinde de yer alan ve işyerinde meydana gelen risklerle sıklıkla ilişkili olan sosyal cesaret (Holmes ve Howard, 2022), çalışanların kurumlarındaki olumsuzlukların üstesinden gelmesinde diğer çalışanlara göre daha cesur davranış sergileyebilmesini içermektedir (Arslan ve Gül, 2023). Bu durum çalışanların sosyal imajını riske atıp ilişkilerine zarar vermeyi içerse de genellikle örgütsel süreçte fayda sağlamaktadır (Detert ve Bruno, 2017; Howard vd., 2017). Çalışanların sosyal cesaret davranışları, işyerindeki sorunları daha etkili bir şekilde çözme, yaratıcı düşünce ve inovasyonu teşvik etme, örgüt içinde bir kültür oluşturma ve işbirliğini artırma gibi olumlu sonuçlar doğurabilmektedir. Ayrıca, çalışanların iş memnuniyetini ve bağlılığını artırabilmekte, liderlik becerilerini geliştirebilmekte ve iletişim kalitesini yükseltebilmektedir. Sosyal cesaretin bu olumlu etkileri, işyerinde daha sağlıklı bir çalışma ortamı oluşturarak örgütün genel performansını olumlu yönde etkileyebilmektedir.

1.2. Eğitim Kurumlarında ve Öğretmenlerde Sosyal Cesaret

İnsanların zamanlarının büyük bir bölümünü işyerlerinde geçirmeleri ve bu ortamlarda olumlu olduğu kadar olumsuz farklı pek çok olay ve durumlarla karşı karşıya kalmaları, sosyal cesareti iş yaşamında da vazgeçilmez bir olgusu haline getirmiştir. Schilpzand, Hekman ve Mitchell'e (2015) göre cesaret işyerinde; otoriteye meydan okumak, hataları açığa çıkarmak, belirsizlikle başa çıkmak ve ihtiyacı duyanları korumak olmak üzere dört temel biçimde ortaya çıkmaktadır. Woodard ve Pury (2007, 140) ise işyerine yönelik sosyal cesaret konusunu geliştirerek, cesaret türleriyle ilgili olarak davranışları belirlemiştir. Eleştirilme riskine rağmen bir işi kabul etme ya da çalışmalarını yayınlamaya devam etme, kariyerinde yükselme isteğinde bulunma, farklı bir ülkedeki iş fırsatını kabul etme, toplumsal zorlamalara karşı yine de doğru davranma, hedeflerine ulaşmada diğerlerince engellenme, çoğunluğun zorbalıklarına dayanma, kurumunda çatışmaların parçası olma belirtilen bu davranışlara örnektir. Söz konusu davranışları sergileyen çalışanlar, otoriteye, normlara, yöneticilere veya çalıştıkları kuruma meydan okuduklarında belirli bir risk almaktadırlar. Diğer yandan bazı çalışanlar bu davranışları öğrenerek ve uygun bir yaklaşım sergileyerek kariyerlerini tehlikeye atmadan sergiledikleri için çalışma ortamında pozitif değişime katkıda da bulunabilmektedirler. Genelde sosyal cesaret sahibi kişiler, kurum içinde saygınlık sahibi kişiler olup içinden çıkılmaz işlerde çözüm yolları üretme konusunda başarılı (Uysal ve Bayramoğlu, 2022) ve danışılan kişilerdir.

Karşılıklı ilişki ve etkileşimlerin yoğun olarak yaşandığı, milyonlarca öğrenci ve öğretmenin bulunduğu eğitim kurumları belirtilen çalışma ortamlarından biridir. Eğitim kurumlarında sosyal cesaret, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında meydana gelen sosyal etkileşimlerde gösterilen cesur davranışları ifade etmektedir ki, bu davranışlar okullarda sıklıkla yaşanabilmektedir.

Örneğin öğrenciler arasında zorbalığa veya haksızlığa karşı çıkma, dışlanmış öğrencilere destek olma, eşitlikçi bir ortam ve adalet için mücadele etme, grup çalışmalarında liderlik üstlenme-farklı fikirleri ortaya koyma veya yardım ihtiyacı olan öğrencilere destek olup haklarını koruma öğrencilerin gösterdiği sosyal cesaret davranışlarına örnek gösterilebilir. Öğretmenler arasında gösterilebilecek sosyal cesaret davranışlarına ise yönetim veya okul politikalarıyla ilgili eleştirel düşünceleri ifade etme, sorunlu durumlarda yapıcı bir şekilde iletişim kurup çözüm önerileri sunma, meslektaşlarına destek olma ve ortak projelerde yer alma, mesleki gelişim fırsatlarına aktif olarak katılma ve öğretim alanındaki en iyi uygulamalar ile inovatif öğretim yöntemlerini deneyerek diğer öğretmenlerle paylaşma ya da işbirliği ve dayanışma ruhunu teşvik etme örnektir. Okul yöneticilerinin gösterdiği sosyal cesaret davranışları da okul iklimi ve kültürü için oldukça önemlidir. Örneğin öğretmenler ve öğrencilerin fikirlerine değer vererek onların seslerini duyurma, adaleti savunma, okul güvenliğini koruma, ihtiyaç duyanlara destek olma, çatışma yönetimi ve işbirliği kültürü için adımlar atma, değişim için cesaretlendirme ve risk almaya yönelik ortam yaratma, inovasyonu teşvik etme yöneticilerin sosyal cesareti nasıl gösterilebileceklerine yönelik örneklerdir. Gösterilen davranış ve sonuçları göz önüne alındığında sosyal cesaretin, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin birlikte çalışarak daha adil, destekleyici ve yenilikçi bir eğitim ortamını oluşturmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Sosyal cesaret öğretmenler bağlamında incelendiğinde ise süreç ve davranışlar sadece okul ortamı ve eğitim sürecinde değil okul dışındaki toplumsal ilişkilerde de cesurca davranışlar sergilemeyi içermektedir. Sosyal cesaretin eğitim ortamındaki bağlamsal etkilerini görebilmek için öğretmenlerin davranışlarının incelenmesi önemlidir. Zira sosyal cesaret gösteren öğretmenler, yönetimdeki otoriteye karşı çıkabilme cesaretine sahip olup, eğitim politikaları, programlar veya yönetim kararlarıyla ilgili olarak düşüncelerini açıkça ifade ederler ve gerekirse yapıcı bir şekilde eleştirel yaklaşımlarını sergiler ve öneriler sunabilirler. Kendileri de yönetim ve diğer öğretmenlerden gelen eleştirilere açık olup bu eleştirileri olgunlukla karşılar, gelişime açık bir tutum sergiler ve gelen eleştirileri dikkate alarak kendilerini geliştirmeye çalışırlar. Bu öğretmenler, yönetim ve meslektaşları arasında ortaya çıkan sorunları çözmeye konusunda da daha cesurdurlar. Sorunlara odaklanıp yapıcı bir şekilde iletişim kurar, diğerlerinin fikirlerine saygı duyar, alternatif çözümler önerir ve ortak bir anlayışa ulaşmayı hedefler. Haksızlıklara kayıtsız kalamaz, gözlemlediklerinde öğrenci ve meslektaşlarının haklarını korur, adaleti ve eşitliği savunup eşitlik ilkesini desteklerler. Diğer öğretmenlerle işbirliği yapıp bilgi paylaşmaya da açıktırlar. Okul yönetimi ve diğer öğretmenler arasında yenilikçi fikirleri ve değişimi teşvik ederler. Öğretim materyallerini, deneyimlerini ve en iyi uygulamalarını diğer öğretmenlerle paylaştıkları gibi yeni yöntem, araç-gereç ve programlar hakkında yenilikçi uygulamaları desteklerler. Verilen örnek davranışlar da görüldüğü gibi sosyal cesaret, öğretmenlerin kendi düşüncelerini açıkça ifade etmelerini, farklı görüşlere saygı göstermelerini, yeniliklere açık olmalarını ve gerektiğinde risk alarak değişime katkıda bulunmalarını içermektedir. Kendilerine ve öğrencilere karşı sorumluluk duyan, adaletli ve etik davranışlar sergileyen, dürüst ve açık iletişim kuran öğretmenlerin toplumsal ve kültürel farklılıklara saygılı olmaları, öğrencilerin çeşitliliklerini değerlendirmeleri ve her öğrencinin potansiyelini desteklemek için adil bir ortam yaratmalarını kolaylaştırır. Bu öğretmenler, öğrenme ortamlarında katılımı teşvik eder, fikirlerini paylaşmaktan çekinmez ve gerektiğinde öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun çözümler üretirler. Zor durumlarda bile adaleti savunup öğrencilerine rol model olurlar. Görüldüğü gibi sosyal cesaret eğitim öğretim ortamlarının geliştirilip zenginleştirilmesi için oldukça derece önemlidir.

Öğretmenlerden beklenen sosyal cesaretle, etkili bir eğitim ortamı oluşturmak, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini teşvik etmek, toplumsal adalet ve eşitlik için mücadele etmek ve öğrencilerin yaşamlarında pozitif bir etki bırakmaktır. Diğer bir ifade ile sosyal cesaret öğretmenin görev ve sorumluluklarını yerine getirmesini kolaylaştıran ve onda olması beklenen davranışları

içermektedir. Ancak her öğretmenin bireysel özellikleri, çalıştığı okul kültürü ve dinamikleri farklı olduğu için, sosyal cesaret gösterme şekilleri de kişiden kişiye değişebilmektedir.

1.3. Mesleki İşbirliği

21. yüzyıl öğreniminin vazgeçilmez bir unsuru olarak kabul edilen iş birliği, Lai, DiCerbo ve Foltz'un (2017) da belirttiği gibi, 'Critical Thinking' (Eleştirel Düşünme), 'Collaboration' (İş Birliği), 'Communication' (İletişim) ve 'Creativity' (Yaratıcılık) gibi 4C becerilerinden biri olarak öne çıkmaktadır. "Bir işin tamamlanması veya asıl hedefe ulaşılmasında, hedefi olumlu yönde etkileyeceği düşünülen kişilerin bir araya gelerek çalışması ve yardımlaşması" (Şener, 1997, 17) olarak tanımlanan işbirliği çalışma ortamlarında kurumların da vazgeçilmez özelliklerinden biridir. Örgütsel yaşamda aynı mesleki alanda çalışan bireylerin, bir araya gelerek ortak hedeflere ulaşmak, bilgi ve deneyim paylaşmak amacıyla iş birliği yapmaları mesleki işbirliği olarak adlandırılabilir. Benzer eğitim seviyesine sahip veya aynı alanda çalışan profesyoneller arasında gerçekleşen mesleki işbirliği, meslek grubundaki bireyler arasında karşılıklı güven, saygı ve anlayış temelinde gerçekleşir. Temel amacı, bireylerin birbirinden öğrenmesini, bilgi ve deneyimlerini paylaşmasını sağlayarak profesyonel gelişimlerine katkıda bulunmaktır. Çalışanların ortak mesleki gelişim hedeflerine ulaşmalarını hedefleyen mesleki işbirliği, çalışanların bilgi tabanını genişletmelerine ve güncel kalmalarına yardımcı olur. Örneğin, ortak eğitim programlarına katılım, konferanslara birlikte gitme, ortak projelerde yer alma gibi etkinlikler bu amaca hizmet eder. Çalışılan kurumda iş yükünün etkili şekilde paylaşılmasını sağlayan mesleki işbirliği karşılaşılan zorlukların da birlikte çözülmesine olanak verir. Yaşanılan ortak sorunlara çözümler bulmak, en iyi uygulamaları paylaşmak ve daha etkili çalışma yöntemleri geliştirmek aynı zamanda örgütsel gelişim için önemlidir. Mesleki işbirliği sürecinde çalışanlar, birbirlerine geri bildirimde bulunup deneyimlerini paylaşarak sürekli olarak kendilerini geliştirme fırsatı bulurlar. Mesleki işbirliği, genellikle bir öğrenme topluluğu oluşturmayı, profesyonel ilişkileri güçlendirmeyi ve işbirliği içinde daha etkili sonuçlar elde etmeyi amaçlar. Bu tür işbirlikleri ise bireylerin kişisel ve mesleki büyüme sağlamalarına katkıda bulunur.

1.4. Eğitim Kurumlarında ve Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliği

İşbirliği eğitim örgütleri olan okulların amaçlarını gerçekleştirmelerinde vazgeçilmez unsurlardan biridir. Okullarda işbirliği öğretmen-öğrenci, öğretmen-yönetici, öğretmen-veli vb. şekillerde çeşitli paydaşlar arasında farklı dinamiklerle ortaya çıkmaktadır. Okul paydaşları arasındaki işbirliği aynı zamanda okulu bir topluluk olarak algılamayı sağlayan en önemli faktörlerden de biridir (Slater, 2004). Örgüt psikolojisi ve dinamikleri açısından kritik öneme sahip olan işbirliği, 21. yüzyılın modern eğitim ve okul anlayışının da temel becerileri arasındadır. Bu bakımdan son yıllarda eğitim araştırmacıları ve politika yapıcıları, öğretmen ilişkilerine ve işbirliğine daha fazla odaklanmış, okullarda kapasite geliştirme ve öğretmen profesyonel gelişimini destekleme ihtiyacını vurgulamışlardır (Moolenaar, 2012). Okullarda öğretmenler arasındaki işbirliği, problemlerin çözümü için de bir yöntem olarak kabul edildiğinden ve okul gelişimiyle yakın ilişkili olduğundan gün geçtikçe daha fazla önem kazanmaktadır (Kelchtermans, 2006). Bu noktada, iletişim güçlendirme, profesyonel gelişim fırsatları, veli katılımı, liderlik rolü, kültürel anlayış, öğrenci katılımını teşvik etme ve işbirliği kültürünü yaratma gibi stratejilerle okullardaki işbirliğinin daha etkili hale getirilmesinin sağlanabileceği söylenebilir.

Okullardaki bireyler arasındaki işbirliğinin, örgütsel hedeflerin başarıyla gerçekleştirilmesine olan etkisi, işbirliğine verilen önemi artırmıştır (Gajda ve Koliba, 2007). Geleceğin yetiştirdikleri öğrencilerin başarılarına bağlı olduğunun farkında olan okullar temelde kolektif bir yapıya sahip olup, bu durumun doğal bir sonucu olarak işbirliğini hem formal hem de informal bir şekilde oluşturabilmektedir (Selimoğlu ve Saylık, 2022). Okullarda işbirliği eğitim örgütleri olarak işlev görmeleri nedeniyle çeşitli paydaşlar arasındaki etkileşimleri içeren öğretmen-öğrenci, öğretmen-yönetici, ve öğretmen-veli gibi ilişkilerin dinamiklerini barındırmaktadır. Bu durum hedeflerini

gerçekleştirmek isteyen okullarda çalışanların birbirlerinden izole bir şekilde değil, aksine işbirliği içinde çalışmasını da zorunlu kılmaktadır (Gajda ve Koliba, 2007). Dolayısıyla eğitim kurumları ve çalışanları yaşadıkları sorunların üstesinden gelmek için birlikte hareket etmenin gerekli olduğunun bilincinde olmalıdırlar (Connolly ve James, 2006).

Yürütülen eğitimin niteliğini geliştirmek adına, eğitim sürecinin öncü aktörleri olan öğretmenlere sürecin her aşamasında düşen sorumluluklardan biri mesleki işbirliği içerisinde çalışmalarını (Şişman, 2011). Öğretmenler arasındaki mesleki işbirliği, “mesleki uygulamalarını analiz edip etkilemek amacıyla birlikte çalıştıkları; öğrencilerin, ekiplerin ve okulların sonuçlarını iyileştiren düzenli bir süreç”tir (DuFour, 2011, 7). Bu süreci belirleyen temel kavramlar öğretimle ilgili olması, müfredat konularına odaklanması, öğrenmeye katılan bireylerin mesleki gelişimlerini teşvik etmesi, eğitim programlarını iyileştirmesi ve nihayetinde öğrencilere fayda sağlaması şeklindedir (Howland ve Picciotto, 2003, 14-18). Bu çerçevede, öğretmen işbirliği; “öğrenme faaliyetleri, ders planlamaları, ödevler, ders tasarımları, değerlendirmeler ve program gözden geçirmelerini içeren öğretim ve öğrenme öğeleri üzerinde sistemli olarak konuşan iki veya daha fazla öğretmenden oluşan bir pedagoji biçimidir.” (Howland ve Picciotto, 2003, 3). Okullarda yasal olarak öğretmenler arasında okul, zümre ve şube öğretmenler kurulları aracılığıyla oluşturulan işbirliği ağına ek olarak, bu çabanın yasal sınırlarının ötesinde de işbirliği zeminini genişletebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Belirtilen genişletme sosyal ortamlar/dijital platformlarda gönüllülük temelinde oluşturulabilir. Oluşturulan ortamlarda mesleki gelişim bakımından başarılı örneklerin, yaşanan benzer sorunların çözümlerinin paylaşılması ve ortak projelerin yürütülmesi mesleki gelişim konusunda önemli katkılar sağlamakla kalmayıp aynı zamanda öğretmenler arasında dayanışma ve yardımlaşma temelinde gönüllü bir ağın oluşmasına da destek olacaktır (Bozanoğlu, 2020).

Okulun etkili bir şekilde faaliyet göstermesinde en önemli rolü üstlenen kişiler olan öğretmenlerin işbirliği ile çalışarak öğrenim programlarını oluşturmaları, tüm çalışanların görevlerini okul vizyonuyla uyumlaştırmaları hem okul performansını hem de öğrenci başarısını artırma potansiyeline sahiptir (Wiseman, 2010). Zira araştırmalar da öğretmenlerin işbirliğinin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilediğini aynı zamanda problemleri azalttığını göstermektedir (Goddard, LoGerfo ve Hoy, 2004; Sørli ve Torsheim, 2011).

1.5. İşyerinde Sosyal Cesaret ve Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliği Arasındaki İlişki

Sosyal cesaret, bireyin sosyal ortamlarda kendini ifade etme, risk alma, farklı görüşlere açık olma, eleştiriye katlanma, yeni fikirler üretme ve değişime uyum sağlama gibi davranışlar sergileme yeteneğidir. Mesleki işbirliği ise bireyin meslektaşlarıyla ortak hedeflere ulaşmak için işbirliği yapma, bilgi ve deneyim paylaşma, fikir alışverişi yapma, ortak sorumluluk alma ve takım çalışmasına katılma gibi davranışlar sergileme yeteneğidir. Her iki kavramın da okullarda eğitim sürecini olumlu etkileyip, kaliteli bir öğrenme deneyimi sağlama etki ve gücüne sahip olduğu düşünülmektedir. Bireylerin özgüvenle fikirlerini paylaşma ve işbirliği içinde çalışma becerilerini içeren özelliğe sahip olan sosyal cesaret, öğretmenler arasında işbirliğini oluşturup geliştirme potansiyeline sahiptir. Diğer yandan mesleki işbirliği sosyal cesareti de içermektedir. Öğretmenlerin birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını, bilgi ve deneyimlerini paylaşmalarını ve birlikte çalışarak profesyonel gelişimlerine katkıda bulunmalarını sağlamaktadır. Eğitim ortamlarında olumlu bir etki yaratmak için kritik öneme sahip olan bu etkileşim, sadece öğretmenler arasında değil, aynı zamanda kurumsal kolektif başarıyı destekleyen bir kültür oluşturabilmektedir. İşbirliği ve sosyal cesaretin sinerjisi, öğrencilere zengin öğrenme deneyimleri sunma, öğretmenlerin kariyer gelişimine katkıda bulunma ve eğitim kalitesini artırma potansiyeline işaret eder. Bu bağlamda, sosyal cesaret ve mesleki işbirliği arasındaki olumlu ilişki, eğitim alanında bir dizi avantajın elde edilmesine olanak tanıyacaktır.

Sosyal cesaret ve mesleki işbirliği arasındaki ilişki, özellikle öğretmenler için önemli bir konudur. Çünkü hem öğrencileriyle hem de meslektaşlarıyla sürekli etkileşim halinde olan öğretmenlerin sosyal cesaret düzeyleri, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini, öğrenme motivasyonlarını, özgüvenlerini ve yaratıcılıklarını etkileyebilir. Aynı şekilde, öğretmenlerin mesleki işbirliği düzeyleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini, mesleki doyumlarını, örgütsel bağlılıklarını olumlu etkileyip kurum iklimine pozitif yönde katkıda bulunabilir. Alanyazına bakıldığında sosyal cesaret ve mesleki işbirliğine yönelik tek tek ya da farklı ilişki düzeylerini inceleyen çalışmalar bulunduğu halde birbirleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya ulaşılamamıştır. Çok fazla sayıda kişiyi ve alanı etkileyen sosyal cesaret ve mesleki işbirliği konusundaki bu araştırmanın alanyazına katkı sunması hedeflenmektedir.

1.6. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin işyerinde sosyal cesaret ve mesleki işbirliğine yönelik görüşlerini belirleyerek, görüşleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Bolu ili merkez ilçe ortaokullarında görevli öğretmenlerin;

1. İşyerinde sosyal cesaret davranışları ve mesleki işbirliğine yönelik görüşleri ne düzeydedir?
2. İşyerinde sosyal cesaret davranışları ve mesleki işbirliğine yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin işyerinde sosyal cesaret ve mesleki işbirliğine yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla, ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve olası sonuçları tahmin etmek amacıyla yapılan çalışmalar olup iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri derinlemesine analiz etmek için kullanılmaktadır (Tutar ve Erdem, 2022).

2.2. Çalışma Evreni

2022-2023 eğitim-öğretim yılında Bolu ili Merkez ilçede bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda görev yapan 810 öğretmen, araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Okullar ziyaret edilerek öğretmenlerin tamamına ulaşılmaya çalışılmış, araştırmaya gönüllü olarak 217 öğretmen katılmayı kabul etmiştir. Öğretmenlere ait kişisel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	145	66,8
	Erkek	72	33,2
Branş	Sayısal	67	30,9
	Sözel	122	56,2
	Yetenek	28	12,9

Öğrenim Düzeyi	Lisans	165	76,0
	Yüksek Lisans	49	22,6
	Doktora	3	1,4
Kıdem Yılı	1-10 Yıl	36	16,8
	11-20 Yıl	130	59,9
	21 Yıl ve üstü	51	23,5
Toplam Öğretmen		217	100

Tablo 1'e göre öğretmenlerin 145'i kadın, 72'si erkek; 67'si sayısal, 122'si sözel, 28'i sayısal ders branşına sahip; 165'i lisans mezunuyken, 52'si lisansüstü eğitim mezunu; 36'sı -10 yıl, 130'u 11-20 yıl, 51'i ise 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, İşyerinde Sosyal Cesaret Davranışı Ölçeği ve Öğretmenlerin Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. İşyerinde Sosyal Cesaret Davranışı Ölçeği, öğretmenlerin işyerinde sosyal cesaret davranışlarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla Howard, Farr, Grandey ve Gutworth (2017) tarafından geliştirilmiş, Uysal ve Bayramoğlu (2022) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 9 maddeden oluşup, tek boyutlu ve beşli likert tipindedir. Ölçek maddeleri; Hiçbir Zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Sık Sık (4) ve Her Zaman (5) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach alfa düzeyi .849 olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada Cronbach alfa değeri .906 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin öğretmenlerin işyerinde sosyal cesaret davranışları konusunda görüşlerini belirlemede yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği, öğretmenlerin meslektaşları ile aralarındaki mesleki işbirliği konusunda tutumlarını belirlemek amacıyla Yılmaz ve Çelik (2020) tarafından geliştirilmiştir. 13 maddeden oluşan ölçek, tek boyutlu, beşli likert tipindedir. Ölçek maddeleri; Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Orta Derecede Katılıyorum (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach alfa düzeyi .870 olarak belirtilmiş, bu çalışmada .891 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin öğretmenler arasında mesleki işbirliği konusunda öğretmen görüşlerini belirlemede ölçeğin yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler üzerinde hangi analizlerin yapılacağını belirlemek amacıyla önce veri dağılımı Kolmogorov Smirnov testi, çarpıklık basıklık katsayılarına göre incelenmiştir. Uygulanan testlerin sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüş ve parametrik testler kullanılmıştır ($p>.05$). Bu doğrultuda araştırmada öğretmen görüşleri için ortalama, standart sapma, öğretmen görüşleri arasında anlamlı ilişki için nedeniyle Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

3.1. İşyerinde Sosyal Cesaret Davranışı ve Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Bulgular

Tablo 2

İşyerinde Sosyal Cesaret Davranışına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek Maddeleri	N	\bar{X}	SS	Düzye
İş arkadaşımın güceneceğini bilsem de çalışma konusunda ona daha iyi yöntemler öneririm.	217	3,17	1,051	Bazen
İş ile ilgili anlamadığım bir konu olduğunda saçma bir soru gibi düşünsem de yine o soruyu sorarım.	217	3,43	1,091	Sık sık
Üzüleceğini bilsem de başkasına karşı kaba davranan iş arkadaşşıma tolerans göstermem.	217	3,59	1,176	Sık sık
Emrimdeki kişileri, bundan hoşlanmayacak olsalar bile kurum politikasına ters davrandıklarında uyarırım.	217	3,46	1,134	Sık sık
Olaya negatif baktığımı düşünseler bile endişelendiğim bir durumu iş arkadaşlarımla paylaşıyorum.	217	3,78	,955	Sık sık
Aramızdaki ilişkiye zarar vereceğini düşünsem de çalışmam uyumsuzluk çıkardığında bunu ona söylerim.	217	3,57	1,025	Sık sık
Beceriksiz gibi görünecek olsam bile herhangi bir hata yaptığımda bunu iş arkadaşlarıma söylerim.	217	3,65	1,045	Sık sık
İnsanlar önünde gülünç duruma düşme riskine rağmen yine de iş ile ilgili sunum yapmaya gönüllü olurum.	217	3,17	1,124	Bazen
Arkadaşlığımızı tamamen mahvedeceğini bilsem bile iş arkadaşşıma dürüst bir performans değerlendirmesi yaparım.	217	3,49	1,175	Sık sık
Toplam Puan	217	3,48	,822	Sık sık

Tablo 2'deki görüşler incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak sosyal cesaret davranışlarına "sık sık" düzeyinde cevap verdikleri belirlenmiş, bu durum onların genellikle sosyal cesaret davranışları sergilemeye eğilimli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte bazen düzeyinde de görüşlerin olması, bazı durumlarda temkinli bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Ölçek maddeleri ayrıntılı incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

Öğretmenler, işle ilgili anlamadığı bir konuda saçma bir soru olsa da sorma, başkasına karşı kaba davranan iş arkadaşşıma üzüleceğini bilse de tolerans göstermeme, emrindeki kişileri hoşlanmayacak olsalar da kurum politikasına ters davrandıklarında uyarma, olaya negatif baktığını düşünseler de endişelendiği bir durumu iş arkadaşlarıyla paylaşma, ilişkilerine zarar vereceğini düşünse de çalışmam uyumsuzluk çıkardığında bunu ona söyleme, beceriksiz gibi görünecek olsa da herhangi bir hata yaptığında bunu iş arkadaşlarına söyleme ve arkadaşlıklarını tamamen mahvedeceğini bilse de iş arkadaşşıma dürüst bir performans değerlendirmesi yapma durumlarına "sık sık" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Elde edilen görüşler doğrultusunda öğretmenlerin anlamadıkları konularda soru sorma, endişeli durumları ve kendi hatalarını iş arkadaşlarıyla paylaşma, kaba davranışlara karşı tolerans göstermeme, kurum politikasına karşı davranışları uyarma vb. pek çok davranışta cesur bir tutum sergileme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Ancak öğretmenler gülünç duruma düşme riskine rağmen yine de işiyle ilgili sunum yapmaya gönüllü olmada ve iş arkadaşının güceneceğini bilse bile çalışma konusunda ona daha iyi yöntemler önerme konusunda daha temkinli bir tavır sergilemektedir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin sosyal cesaret davranışlarını sergileme eğiliminde olsa da belirli sınırları olduğunu ve bazı durumlarda aynı cesareti

göstermediklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, daha riskli veya duygusal olarak zorlayıcı olduğunu düşündüklerinde daha temkinli davranmaya eğilimlidir. Bu, sosyal cesaretin genel bir özellik olmasına rağmen, belirli durumlar ve konularla ilişkilendirilebileceğini göstermektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin çoğunluğu sosyal cesaret davranışları sergilemeye eğilimli olsa da, bazı durumlarda temkinli bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin sosyal cesaretlerinin geniş bir yelpazede değişebileceğini ve her durumda aynı düzeyde cesaret göstermeyebilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3

Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek maddeleri	N	\bar{X}	SS	Düzyer
İşbirliği çalışmalarını öğrenmenin doğasını keşfetmemize yardımcı olur.	217	4,21	,927	Kesinlikle Katılıyorum
Öğretmenlerle yaptığım işbirliği çalışmalarını mesleğime katkı sağlar.	217	4,42	,831	Kesinlikle Katılıyorum
Paylaşılan öğrenmeler, öğrenme sorunlarının doğasını keşfetmemize yardımcı olur.	217	4,34	,852	Kesinlikle Katılıyorum
Okullarda işbirliği çalışmalarını yapmak boşa zaman harcamaktır.	217	1,93	1,328	Katılmıyorum
İşbirliği çalışmalarını işlerin yapılmasını zorlaştırıyor.	217	2,38	1,571	Katılmıyorum
İşbirliği çalışmalarını öğretmenlerin yaratıcılığını kısıtlıyor.	217	2,18	1,437	Katılmıyorum
İşbirliği, kendimi okulun bir üyesi gibi hissetmemi sağlar.	217	4,31	,894	Kesinlikle Katılıyorum
Başkalarından bir şeyler öğrenmekten memnun olurum.	217	4,47	,764	Kesinlikle Katılıyorum
İşbirliği çalışmalarını bir kurumdaki insanları birbirine yakınlaştırır.	217	4,36	,871	Kesinlikle Katılıyorum
İşbirliği gerektiren çalışmalara gönüllü olarak katılıyorum.	217	3,99	,938	Katılıyorum
İşbirliği yapınca iletişim becerilerimiz gelişiyor.	217	4,38	,890	Kesinlikle Katılıyorum
İşbirliği çalışmalarını sayesinde yıkıcı çatışmaları daha kolay çözebiliyoruz.	217	4,08	,963	Katılıyorum
İşbirliği yapınca okulun toplam performansı gelişiyor.	217	4,19	,965	Katılıyorum
Toplam Puan	217	4,17	,689	Katılıyorum

Tablo 3'teki öğretmenlerin meslektaşları ile aralarındaki işbirliğine yönelik görüşlerinin toplamda "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu öğretmenlerin mesleki işbirliğine yönelik genel tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. Ölçek maddeleri ayrıntılı incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

Öğretmenler işbirliği çalışmalarının, öğrenmenin doğasını keşfetmeye yardımcı olma, mesleğine katkı sağlama, kurumdaki insanları birbirine yakınlaştırma, paylaşılan öğrenmelerin, öğrenme sorunlarının doğasını keşfetmeye yardımcı olma, okulun bir üyesi gibi hissetmeyi sağlama, başkalarından bir şeyler öğrenmekten memnun olunma, iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaya yönelik maddelere “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin çoğunluğunun, işbirliği çalışmalarının öğrenme süreçlerine ve sorunların çözümüne katkı sağladığına inandıklarını göstermektedir. Ayrıca bu sonuçlar, işbirliği ile öğrenme süreçlerinin birbirine entegre olduğunu, öğretmenlerin birbirine yakınlaşmasını sağlayarak okul içinde bir topluluk hissi oluşturduğunu, bu sayede sosyal bağları güçlendirdiğini ve toplam performansı artırdığını göstermektedir. Öğretmenler, işbirliği gerektiren çalışmalara gönüllü olarak katılma, işbirliği çalışmaları sayesinde yıkıcı çatışmaları daha kolay çözebilme ve işbirliği yapınca okulun toplam performansının gelişme durumlarına “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda öğretmenlerin işbirliği gerektiren çalışmalara gönüllü katılma, yıkıcı çatışmaları kolay çözebilme ve okulun toplam performansını geliştirme konularında istekli olduklarını göstermektedir. Öğretmenler, okullarda işbirliği çalışmaları yapmak boşa zaman harcama, işbirliği çalışmaları işlerin yapılmasını zorlaştırma, işbirliği çalışmaları öğretmenlerin yaratıcılığını kısıtlama durumlarına “katılmıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Bu bulgular da öğretmenlerin işbirliği çalışmalarının boşa zaman harcama olmadığı, işlerin yapılmasını zorlaştırmadığı ve öğretmenlerin yaratıcılığını kısıtlamadığını düşündüklerini göstermektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin genel olarak mesleki işbirliğine olumlu bir bakış açısına sahip oldukları görülmektedir.

3.2. Öğretmenlerin İşyerinde Sosyal Cesaret Davranışı ve Mesleki İşbirliğine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki

Tablo 4

İşyerinde Sosyal Cesaret Davranışı ve Mesleki İşbirliğine Yönelik Görüşler Arası İlişki

İşyerinde Sosyal Cesaret Davranışı Ölçeği	Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği		
	N	r	p
	217	,302**	,000

**p<.01

Tablo 4 incelendiğinde işyerinde sosyal cesaret davranışı ve öğretmenler arasında mesleki işbirliğine yönelik öğretmen görüşleri arasında, pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($r=.302$, $p<.01$). Elde edilen bu bulgudan hareketle öğretmenlerin sosyal cesaret davranışına yönelik görüşleri arttıkça mesleki işbirliğine yönelik görüşlerinin de orta düzeyde arttığı ya da sosyal cesaret azaldıkça mesleki işbirliğine yönelik görüşlerinin de orta düzeyde azaldığı söylenebilir. Elde edilen bulgular sosyal cesaret ve mesleki işbirliği arasında bir etkileşim olduğunu gösterir. Bu doğrultuda sosyal cesaret düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, mesleki işbirliği yapmaya daha yatkın oldukları ve çevrelerini etkiledikleri söylenebilir. Çünkü sosyal cesaretli öğretmenler, meslektaşlarıyla iletişim kurmaktan, fikirlerini paylaşmaktan, yeni şeyler öğrenmekten ve değişime uyum sağlamaktan çekinmezler. Ayrıca, mesleki işbirliği yapmak, öğretmenlerin sosyal cesaretlerini de artırabilir. Çünkü mesleki işbirliği, öğretmenlerin sosyal becerilerini, özgüvenlerini, risk alma cesaretlerini ve yaratıcılıklarını geliştirebilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada öğretmenlerin işyerinde sosyal cesaret davranışlarına ilişkin değerlendirmeleri dikkate değerdir. Öğretmenler genel olarak sosyal cesaret davranışları sergilemeye eğilimli olsalar da belirli

durumlarda, özellikle iş arkadaşlarının gücenmesi veya gülünç duruma düşme riski gibi, temkinli davranma eğilimindedirler. Öğretmenler arasındaki mesleki işbirliğine yönelik görüşler de genel olarak olumlu bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenler, mesleki işbirliğinin öğrenme süreçlerine, sorunların çözümüne ve okulun genel performansına olumlu katkılarda bulunduğuna yönelik olumlu görüş belirtmiştir. Araştırmada son olarak elde edilen bulgu öğretmenlerin sosyal cesaret davranışına yönelik görüşleri ile mesleki işbirliğine yönelik görüşleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki olmasıdır.

Öğretmenlerin mesleki işbirliği yapmaları için gerekli olan sosyal cesaret davranışlarını geliştirmeleri, hem kendi profesyonel gelişimleri hem de okul ve öğrencilerin gelişimi için faydalı olacaktır. Bu nedenle, öğretmenlerin sosyal cesaret ve mesleki işbirliği konusunda farkındalık kazanmaları, bu konularda eğitim almaları ve desteklenmelerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Okul yönetimleri, seminerler ve atölye çalışmaları düzenleyerek öğretmenlerin işbirliği ve sosyal cesaret konusundaki farkındalıklarını artırabilir. Örneğin etkili iletişim becerileri ve çatışma çözümü stratejilerini geliştirmeye yönelik düzenlenecek programlar öğretmenleri cesur davranışları teşvik etmeye yönlendirebilir.

Öğretmenleri mesleki işbirliği faaliyetlerine teşvik etmek adına özel ödüller veya motivasyon artırıcı uygulamalar tanımlanabilir. Yöneticilerin öğretmenlere düzenli geri bildirimlerde bulunması, başarıları konusunda takdirlerini ifade etmesi bu duruma örnek gösterilebilir.

Mesleki işbirliği projeleri ve sosyal cesaretin geliştirilmesine yönelik eğitim kaynakları ve araçları öğretmenlere sağlanabilir. Bu durum bilgi alışverişini kolaylaştırabileceği gibi öğrenmeyi de destekleyecektir.

5. KAYNAKLAR

- Arslan, A. ve Gül, H. (2023). İşyerinde sosyal cesaret davranışlarının işyeri mutluluğuna etkisi üzerine bir araştırma. *İzmir İktisat Dergisi*, 38(4). 1152-1175. Doi: 10.24988/ije.1239083
- Bozanoğlu, B. (2020). Öğretmenlerde iş yeri arkadaşlığı, mesleki doyum ve örgütsel huzur ilişkisi, Yayınlanmış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Clancy, T. (2003) Courage and Today's Nurse Leader. *Nursing Administration Quarterly*, 27, 128-132. <https://doi.org/10.1097/00006216-200304000-00006>
- Connolly, M. ve James, C. (2006). Collaboration for school improvement: A resource dependency and institutional framework of analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 69-87.
- DuFour, R. (2011). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Gajda, R. ve Koliba, C. (2007). Evaluating the imperative of intraorganizational collaboration a school improvement perspective. *American Journal of Evaluation*, 28(1), 26-44.
- Goddard, R. D., LoGerfo, L., ve Hoy, W. K. (2004). High school accountability: The role of perceived collective efficacy. *Educational Policy*, 18(3), 403-425.
- Gülbahar, Y. & Özkan, O. S. (2023). İş yeri sosyal cesaret davranışlarının çalışanların savunmacı sesi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(75): 4710-4717. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sm_ryj.72504
- Halmburger, A., Baumert, A. ve Schmitt, M. (2015). Anger as driving factor of moral courage in comparison with guilt and global mood: A multimethod approach. *European Journal of Social Psychology*, 45(1), 39-51. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2071>

- Howard, M.C. & Cogswell, J.E. (2018). The left side of courage: Three exploratory studies on the antecedents of social courage. *The Journal of Positive Psychology*, 1-17.
- Howard, M. C., Farr, J. L., Grandey, A. A. ve Gutworth, M. B. (2017). The Creation of the workplace social courage scale (WSCS): An investigation of internal consistency, psychometric properties, validity, and utility. *Journal of Business and Psychology*, 32(6), 673-690. <https://doi.org/10.1007/s10869-016-9463-8>
- Howard, M. C. (2019). Applying the approach/avoidance framework to understand the relationships between social courage, workplace outcomes, and well-being outcomes. *Journal of Positive Psychology*, 14(6), 734- 748. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1545043>
- Howland, J. ve Picciotto, H. (2003a). Professional development from the inside: Teacher collaboration in the independent secondary school. <http://www.picciotto.org/math-ed/teaching/collaboration.pdf>
- Howland, J. ve Picciotto, H. (2003b). Teacher collaboration: Professional development from the inside. <http://www.picciotto.org/math-ed/teaching/collaboration-slides.pdf>
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. *A Review. Zeitschrift fur Padagogik*, 52(2), 220.
- Köksal, K., Mert, İ., & Gürsoy, A. (2022). İşyeri sosyal cesareti ile örgütsel adalet ilişkisi: Cinsiyete göre çoklu grup analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 13, 29-41. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.1136016>
- Lai, E., DiCerbo, K., & Foltz, P. (2017). Skills for today: What we know about teaching and assessing collaboration. Pearson.
- Moolenaar, N. M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology, and applications. *American Journal of Education*, 119(1), 7-39.
- Özdoğru, M. (2021). Öğretmenler Arasındaki İş Birliği: Mevcut Durum, Engeller ve Çözüm Önerileri. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 12(23), 125-147.
- Pury, C. L. S., Britt, T. W., Zinzow, H. M. ve Raymond, M. A. (2014). Blended courage: Moral and psychological courage elements in mental health treatment seeking by active duty military personnel. *Journal of Positive Psychology*, 9(1), 30-41. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.831466>
- Rate, C. R., Clarke, J. A., Lindsay, D. R. ve Sternberg, R. J. (2007). Implicit theories of courage. *The Journal of Positive Psychology*, 2(2), 80-98. <https://doi.org/10.1080/17439760701228755>
- Schilpzand, P. (2008). Personal courage: A measure creation study. University of Florida, Anaheim, California.
- Schilpzand, P., Hekman, D. R., & Mitchell, T. R. (2015, January–February). An Inductively generated typology and process model of workplace courage. *Organization Science*, 26(1), s. 52-77. doi:<http://dx.doi.org/10.1287/orsc.2014.0928>
- Sekerka, L. E. & Bagozzi, R. P. (2007). Moral courage in the workplace: Moving to and from the desire and decision to act. *Business Ethics: A European Review*, 16(2), 132–149.
- Selimoğlu, B. ve Saylık, A. (2022). Öğretmenlerin örgüt iklimi algıları ile mesleki işbirliğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 86-96. <https://doi.org/10.53586/susbid.1202550>
- Slater, L. (2004). Collaboration: a framework for school improvement. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ984546.pdf>

- Sørlie, M. A., ve Torsheim, T. (2011). Multilevel analysis of the relationship between teacher collective efficacy and problem behaviour in school. *School effectiveness and school improvement*, 22(2), 175-191. doi: 10.1080/09243453.2011.563074
- Şener, B. (1997). Modern otel işletmelerinde yönetim ve organizasyon. Ankara: Gazi Kitabevi
- Şişman, M. (2011). Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar. Ankara: PegemA.
- Uysal, E. ve Bayramoğlu, G. (2022). “İşyerinde Sosyal Cesaret Davranışı” Ölçeğinin Türkçe’ye uyarlama çalışması. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 14 (1), 54-71. <https://doi.org/10.20491/isarder.2022.1366>
- Wiseman, P. P. (2010). Strong Schools, Strong Leaders: What Matters Most in Times of Change. BOOK, Plymouth: Rowman & Littlefield Education.
- Woodard, C. R. & Pury, C. L. (2007). The construct of courage: Categorization and measurement. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 59(2), 135
- Yılmaz, K. (2022). Teachers’ professional collaboration: Current status, barriers and suggestions. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 55(3), 1005-1043. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1143251>
- Yılmaz, K., & Çelik, M. (2020). Öğretmenler arasında mesleki işbirliğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 731-740.

SOSYAL BİLGİLERDE SANAT EĞİTİMİNİN ETKİSİ VE ÖNEMİ

Servet HALİ, Eren DOĞAN

DOÇ. DR., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Y.L., Hatay Mustafa Kemal üniversitesi

ÖZET

Eğitimde sanat konusu tüm dünyada etkinliği ve sağladığı fayda açısından tam anlaşılammış ve bu bağlamda gereken önemi görmeyen konulardan birisidir. Karşılığı tam olarak sağlanamayan bu konunun ve yok sayılan bu eğitim aslında sağlayabileceği katkılar, oluşturabileceği yetkinlikler ve katkı sunacağı perspektifler açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı tarih boyunca insanın olduğu her yerde kendini göstermiş olan sanatın Sosyal Bilgiler dersindeki etkisi ve önemini belirlemek ve bu bağlamda sanat eğitiminin sağlayacağı faydaları açıklayıcı bir çerçevede ortaya koymaktır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi uygulanmıştır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler eğitiminde Sanat Eğitiminin önemi ortaya konulmuş ve kazandırdığı faydalar bakımından ayrıca ele alınmıştır. Araştırmaya Sosyal Bilgilerde sanat eğitiminin öğrencilerde 'Tarihi Canlandırmak', 'Coğrafyayı Görselleştirmek', Toplumsal Sorunları İfade Etmek', 'Dilin Ötesinde İfade Geliştirmek', 'Çok Kültürlü Perspektif Kazanmak', 'Yaratıcılığı Geliştirmek', 'Etkileşim ve İş birliği', 'Eleştirel Düşünme ve Değerlendirme', 'Duygusal Zeka Gelişimi', 'Tarih ve Sanatın Etkileşimi', 'Sanatın Günlük Hayatla Bağlantısı', 'Sanat Tarih ve Kültürel Miras', 'Sürdürülebilirlik ve Çevresel Farkındalık', 'Sanatın Evrimi ve Teknoloji', 'Sanatın Özgün İfade Biçimi' gibi konularda sağlayabileceği faydalar, katkılar ve oluşturabileceği perspektifler açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda sanat eğitiminin Sosyal Bilgiler eğitimi açısından öğrencilere kazandıracığı kazanımlar ile oluşturabileceği faydalar değerlendirilmiştir. Bu bağlamda Sosyal bilgilerde sanat eğitiminin, öğrencilere geniş bir bakış açısı, çok yönlü düşünme ile kendisini ifade etme, dış dünya ile bağlantı kurma gibi konularda öğrenme deneyimi sunacağı sonucuna varılmıştır.

ABSTRACT

The subject of art in education remains not fully understood globally and is often overlooked in terms of its effectiveness and the benefits it provides. This subject, which is not fully acknowledged, holds significant importance in the contributions it can make, the competencies it can develop, and the perspectives it can offer. This research aims to determine the impact and significance of art in the Social Studies course, which has been evident throughout history wherever humans have existed. Additionally, the study aims to discover the benefits that art education can provide within this context. The research employed a descriptive survey method, in which the importance of art education in Social Studies was highlighted, and its benefits were further examined. The study explored the contributions that art education could make in Social Studies, such as 'Animating History', 'Visualizing Geography', 'Expressing Societal Issues', 'Developing Expression Beyond Language', 'Gaining a Multicultural Perspective', 'Fostering Creativity', 'Interaction and Collaboration', 'Critical Thinking and Evaluation', 'Emotional Intelligence Development', 'Interaction of History and Art', 'Connection of Art with Daily Life', 'Art History and Cultural Heritage', 'Sustainability and Environmental Awareness', 'Evolution of Art and Technology', and 'Unique Expression Form of Art'. The results of the research evaluated the gains that art education could provide to students in Social Studies. It was concluded that art education in Social Studies can offer students a broad perspective,

multifaceted thinking, and learning experiences in expressing themselves and establishing connections with the external world.

GİRİŞ

Sanat, tarihi itibari ile insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. İnsanın kendini gösterdiği her yerde sanatı da görebiliriz. Bu süreç içerisinde bütün toplumların kendilerine özgü sanat anlayışlarının olduğunu görebiliriz. İnsan topluluğu her neredeyse, yaşamı orada yaşamı gerekli kılan sezgilerin, maddi bir hayatın, içgüdüsellik ve hatta sezgilerin de birer etkisi olarak sanatın kendini gösterdiğini söyleyebiliriz. Tarihçiler ülke değerlendirmeleri yaparken güç temelli zaferlerden ziyade bilim, sanat ve teknoloji gibi özgün değerler üzerinde durmaktadırlar. Çünkü toplumları yücelten onların akılları ve üretim güçleridir (Kavcar, 1993: 263). Sanat öğrenmenin bir yolu ve yöntemi olarak da nitelendirilebilir. Ruha dayalı ve etik bir eğitimidir. Sanat bireyde özgür düşüncüyü ve beraberinde karar verme yetisini geliştirir. ‘Sanat yaşam karşısında bir inancın ve sevincin geliştirilmesine destek olan bir paylaşma unsuru olarak tanımlanabilir’ (Erzen, 1991, s. 51). Sanatsal zekanın ortaya çıkarılması, yönlendirilebilmesi ve beraberinde gelişim sağlatılabilmesi eğitim öğretimin önemli faktörlerindedir. Bireyin kendine uygun ve doğru seçilmiş bir sanat dalında yetkinlik kazanması, o bireyin zihninin en geniş zeminde kullanılması demektir (Kırıçoğlu, 1993: 53). Toplumsal yaşamın en önemli öğelerinden birisi olan Sanat, insanın vazgeçilmez bir parçası ve insan olmanın bir gerekliliğidir. Tarihi sahneye ilk çıktığı andan beri doğayla bütünleşmiş, doğanın zorluklarına katlanan ve tarihsel süreç içerisinde tüm bu zorlukları aklı ve geliştirmiş olduğu tekniklerle aşmayı başaran insanoğlu, sadece gerekliliklerini ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek için değil; gelişen estetik duygusu ile ürettiklerini, geliştirdiklerini daha güzel yapmaya da çalışmıştır. Sanat, insanın kendi iç üretkenliğini, bireysel olarak duygularının, düşüncelerinin, hayal ettiklerinin, yaratıcılık ile ortaya çıkarmış olduğu çabaların ve nihayetinde insanın kendini gerçekleştirmesinin bir aracı, toplumları kaynaştırmada ve kaynaştırmada birleştirici ve bütünleyici yönü ile toplumsal kültürün en önemli dinamiklerinden biridir. Aynı zamanda sanat, sosyal yaşama ait bir üründür. Bu bağlamda sanatsal gelişimi incelediğimizde sanatsal gelişim ile toplumsal gelişim ve beraberinde sosyal yaşamın yapısına doğrudan bağlı olduğunu söyleyebiliriz. Sanata işlevleri açısından baktığımızda ise sanat ne salt bir haz duygusu ne de salt bir duygusal rahatlamadır. Sanatın çok yönlü becerileri bulunmaktadır. Bunlar: Eğitimsel, iletişimsel, kültürel, aydınlatıcı, ulusal ve hatta evrensel becerilere sahiptir. Sahip olduğu beceriler sanatı çok yönlü ve oldukça önemli kılmaktadır. Sanatın belirttiğimiz bu işlevleri yalnızca sanata ait işlevlerdir ve bireyin akla dayalı olarak gelişimini desteklemektedir. Bu gelişimi sanattan başka sağlayan hiçbir alan da yoktur. Bu yüzden sanat eğitiminin çok yönlü yapılması sanat eğitimi içerisinde çağdaş yaklaşımın bir gerekliliğidir.

Sanat eğitiminin eksik kazandırıldığı bir bireyin görevi veya mesleği her ne olursa olsun, değerli bir sanat eseri dahi yereli değeri ve önemi kazanmaz. Eseri üretmek kadar, eseri anlayabilen estetik beğenisi yetkin olan insanları yetiştirmek gerekir. Uygar bir toplum ortaya çıkarabilmenin yolu sanat eğitiminden geçmektedir (Ersoy, 1993: 275). Sanat eğitimi görsel sanatları da bütünüyle kapsamaktadır. Yine sanat kültür ve toplum bilinci sağlamak açısından önemli bir rol oynamaktadır. Bu açıdan “sanat eğitimi” başlığı altında birçok alan bulunmakta olup, toplumu da bu doğrultuda eğitme amacı gütmektedir. Sanat eğitimi bireylerin duygularını, düşüncelerini ve beraberinde izlenimlerini aktarabilme becerilerini, yaratıcılık gücünü estetik bir seviyeye getirmek amacıyla ortaya konan bütün eğitim çabasına denmektedir. Tanımından da anlayabileceğimiz üzere sanat eğitimi temel olarak iki ana başlıkta inceleyebiliriz. Bu başlıklardan birincisi estetik bir tavır kazandırmak diğeri ise yaratıcılığı geliştirmek olarak tanımlanabilir. İnsanda eğitimin temel yön ve bileşenlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkan sanat eğitiminin; bilim, felsefe, teknik ve kinestetik gibi alan eğitimleriyle beraber bireysel ve toplumsal alanlardaki eğitimin en temel ve vazgeçilemez taşlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Mercin, Alakuş, 2007, s.15).

Sanat eğitimi sonucunda birey içerisinde yaşadığı toplumun kültürünü öğrenmektedir ve bu doğrultuda geleneklerine, kültürel değerlerine, tarihine ve sanatına bağlılık gösteren, saygı duyan ve koruyan bireyler ortaya çıkmaktadır. Bu bireyler kültürün gelecek nesillere aktarılması konusunda birer taşıyıcı görevi görürler. Milletlerin oluşumlarında, gelişmesinde, varlığını koruyabilmesinde, sağlıklı bir temel üzerinde ilerlemesinde maddi ve manevi değerlerin önemi büyüktür. Sanat eğitimi öğrencilere kültürlerini öğretirken tanıtır ve sevdiren. Öğrencileri değerlerini koruyacak ve yaşatacak bireyler olarak eğitir. Bilimsel eğitimlerin yanında sanat eğitimi gerçekleştirmek bireylerin zekâ gelişimlerini, düşüncelerini ve beraberinde zihinsel yetilerinin de gelişmesini sağlar. Bu bağlamda sanat eğitimi zekâyâ bağlı duyuların ve sezgilerin eğitimi olarak görülebilir.

ÇALIŞMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı sanatın eğitime etkisini, önemini ortaya koyabilmek ve sosyal bilgilerde sanat eğitimi özelinde sanatın eğitime etkilerinin katkılarını ortaya koymaktır. Sanat eğitimi amacı özelinde ele alındığında tüm öğrencileri sanatçı yapmak gibi bir amaç gütmemektedir. Amaç halihazırda bulunan eğitim süreci çerçevesinde verilen sanat eğitimi ile bireylere estetik temelli bir duyarlılık ve davranış kazandırmak ve bilinçli izleyiciler yetiştirmektir. Bilinçli izleyici sanatçıyı seçerek onun şevkini ateşler ve sanat eğitimi temel maksadına erişmiş olur dolayısıyla sanatsal ve estetik açılardan doyuma ulaşmış bir toplum ortaya çıkar. Ortaya çıkan bu toplum da özgürlükçü, barışçıl, hümanist, toplumla bütünleşmiş, kendini geliştirebilen ve yenileyebilen, yurtseverlik ve vatanseverlik gibi milli sevgileri kendi tarihi temellerinden alan, çağdaşlaşma ve gelişme sürecine uyum sağlayabilen insanların oluşturduğu bir toplum demektir. Öğrenciler geçmişte ortaya konan sanat eserlerini tanıma ve çalışma imkanlarına sahip oldukları zaman sanatın toplumsal değerlerle nasıl bir paralellik içerisinde olduğunu ve sanatın toplumların siyasi, sosyal ve ekonomik durumlardan nasıl etkilendiklerini kavramaya başlarlar. Sanat objeleri, yapıldıkları zamanı ve kültürel bağlamı yansıtmaktadır. Aslında başka bir açıdan incelediğimizde önceki kültürler hakkında var olan bilgilerin ve tahmin edilenlerin hemen hepsi kaynağını sanattan almaktadır. Sanat eserleri yerlerin, bölgelerin, insanların nasıl göründüklerini kaydetmektedir. Geçmiş dönemlerin materyal ve üretim teknikleri, coğrafi olarak çevrelerin ve toplumların yapısal özelliklerini verebilir. Tarihsel süreç boyunca insanın olduğu her yerde ortaya çıkmış ve kendini etkin bir şekilde hissettirmiş olan sanatın Sosyal Bilgiler dersindeki etkisi ve önemini belirlemek ve bu bağlamda sosyal bilgiler dersinde sanat eğitiminin sağlayacağı faydaları açık bir şekilde ve açıklayıcı bir çerçevede ortaya koymaktır. Buna ek olarak çalışmanın amacı sosyal bilgiler eğitimi ile öğrencilerin hayata en iyi ve güçlü şekilde hazırlanmasını sağlarken sanatsal ve estetik bir bakış açısı kazanmalarını sağlamaktır. Sosyal Bilgiler, öğrencilerin yakın çevrelerini ve yerel olarak toplum incelemelerini sonrasında ise küresel problemlerin ve olayların çalışılması bağlamında ilköğretim öğrencileri için çok önemli ve vazgeçilmesi mümkün olmayan bir derstir. Bazı araştırmalar Sosyal Bilgilerin sanat eğitimiyle birleştiğinde daha kalıcı bir etki bıraktığını göstermiştir. Çünkü sanat, tarihi tanımlamalar ve uygarlıklara ışık tutmaktadır. Sanat, derslerde mümkün olduğunca çok ve etkin kullanılmalıdır. Böyle olduğu takdirde öğretmenler sanatın eğitime sunduğu katkının ne derece önemli olduğunu görebilirler ve sınıflarda eskiye kıyasla daha rahat ve etkili bir öğretim gerçekleştirebilirler. Sanat ve estetik eğitime erken yaşlarda başlamak son derece önemlidir. Sosyal bilgiler dersi ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin estetik duyarlılık kazanmasına destek olan en önemli derslerden birisidir. Sosyal bilgiler dersi sanatı kullanarak öğrencilerin içerikleri keşfetmelerine, tarihi yorumlayarak günümüzle karşılaştırmalarını ve bu sentez sonucunda geleceği değerlendirmelerine yardımcı olur. Bu sebeple Sosyal bilgiler programlarında sanat eğitiminin yeterli seviyede bulunması oldukça önemlidir. Ayrıca Sosyal bilgiler öğretimi yapılırken diğer toplumlara ait kültür öğelerinin de önem göstererek incelenmesi ve ele alınması gerektiği de unutulmamalıdır.

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli ile yapılmıştır. Konu ile ilgili geniş bir literatür çalışması yapılarak, kaynaklar betimsel olarak incelenmiş ve çalışma bulgularına ulaşılmıştır.

Betimsel analiz: İçerik ve söylem analizi gibi diğer farklı boyutlardaki analiz yaklaşımlarına göre daha basit yani başka bir tabirle daha yüzeyseldir. Temaların, araştırmaya ait sorularını baz alarak düzenlenip yorum yapılmasına veya resmedilmesine fırsat tanır. Betimsel analiz yaklaşımının kullanılmasındaki asıl hedef verilerin sistemli ve yorumlanmış şekliyle ortaya konulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

BULGULAR

Sosyal Bilgilerde Sanat Eğitiminin Önemi

Sosyal bilgilerde sanat eğitimi, öğrencilere tarih, coğrafya ve toplum bilimleri alanlarında anlam kazandırmak için sanatın gücünden yararlanan bir yaklaşım benimsemektedir bu yaklaşım, çeşitli sanat disiplinlerini kullanarak öğrencilere daha derinlemesine bir bakış açısı sunar.

Sosyal bilgiler kazandırmak istediği kavramlar açısından bir değerler eğitimi dersidir. Sanatsal bakış açısı ile de oldukça koyu bir ilişki içerisindedir. Bu açıdan dikkat edilmesi gereken temel nokta kazandırılmak istenen değerlerin, sanatsal bakış açısının ulusalda ziyade evrensel bir niteliğe sahip olmasıdır (Kan, 2010).

Tarihi Canlandırmak: Sanat, tarihi olayların canlandırılmasında ve öğrencilerin geçmiş dönemlerin atmosferlerini hissetmeleri konusundaki yeteneği ile ortaya çıkmaktadır. Tabloların, resimlerin, sahneleme çalışmalarının öğrencilere tarihi olayları daha yakından değerlendirmesi konusunda deneyimleme şansı tanımaktadır. Sanatsal olarak oluşturulan simülasyonlar geçmiş olayların öğrenci zihninde yapılanması ve canlandırılması imkanı sunar.

Coğrafyayı Görselleştirmek: Sanat, coğrafi bölgelerin, manzaraların görselleştirilmesine imkan sunmaktadır. Haritaların beraberinde resim ve heykeller, illüstrasyonlar coğrafyanın karmaşık yapısını öğrencilere daha sade olarak aktarmada etkin rol oynamaktadır. Soyut olan tarihi mekanın somutlaştırılmasına katkı sağlar.

Toplumsal Sorunları İfade Etmek: Sanat toplumsal olayları ve sonuçları ele alarak öğrencilerin duygusal ve düşünsel bir bağ kurmalarına imkan sağlamaktadır. Çeşitli sanat eserleri, toplumsal meseleleri betimleme ve öğrencilere bu meseleler üzerine düşünme, eleştirel bakma fırsatı sunmaktadır

Dilin Ötesinde İfade: Sanat, dilin sınırlarını aşarak duygu ve düşüncelerin ifade edilme gücüne sahiptir. Öğrencilere analiz ettikleri sanat eserlerini farklı ifade edebilme ve değerlendirme becerisi ve zengin bir hayal gücü kazandırmaktadır. Çocuklar farklı etkinliklerde özellikle de sanat temelli çalışmalarla yaratıcılıklarını hem geliştirebilir hem de ortaya çıkan bu becerilerini sergileyebilirler (Walker, 1998).

Çok Kültürlü Perspektif: Farklı kültürleri ve toplumların anlaşılması konusunda sanat öğrencilere oldukça geniş bir perspektif sunmaktadır. Farklı kültürlerin sanatsal ifadeleri öğrencilerin kültürel çeşitlilik hakkında kapsamlı anlayışlar kazanmalarında yardımcı olmaktadır.

Sosyal bilgilerde sanat eğitimi, öğrencilere konuları sadece farklı bilgilerle değil, aynı zamanda duygusal, estetik ve yaratıcı boyutlarıyla kavramalarını sağlar. Bu durum öğrencilere öğrenmeyi daha etkili ve özgün bir deneyim haline getirme olanağı sağlar.

Yaratıcılığı Geliştirmek: Sanat eğitimi, öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin ortaya çıkmasına imkan sunmaktadır. Sanat eseri oluşturmak, öğrencilere düşünme ve ifade etme gibi becerilerini ilerletme şansı sunar. Bunun sonucunda ise yaratıcılıkların arttığını görebiliriz.

Yaratıcı düşünce dünün ve bugünün kavranmasıyla kalmayarak ileriye yönelir. Bu düşünce tarzında estetik, ekonomik, manevi ve sosyal değerler yer almakta doğru ve güzel olan önemsenmektedir kazanır (Varış, 1988: 186). Sanat eğitimi ile öğrencinin bir denge içerisinde ve sağlıklı şekilde gelişmesinde özgür ve bilimsel düşünce yapısının oluşmasında, kapsamlı bir dünya görüşü kazanmasında ve yaratıcılığı oluşmuş bir kişilik kazanmasında en etkili yoldur (Gel, 1993: 300).

Etkileşim ve İşbirliği: Sanat projeleri öğrencilerin etkileşim ve işbirliği kurma gibi yeteneklerinin ilerletilmesine imkan sunar. Grup çalışmaları ile oluşturulan sanat eserleri öğrencilerin birlikte çalışmayı öğrenmesi ve farklı perspektiflerle karşılaşmasına zemin hazırlamaktadır.

Eleştirel Düşünce ve Değerlendirme: Sanat eserleri değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi gelişimine olumlu katkı sunmaktadır. Bunun sonucunda öğrenciler kendi düşüncelerini mantık çerçevesinde ifade etme becerisi kandırmaktadır.

Duygusal Zeka Gelişimi: Sanat duygulu ifadelerin bir aracıdır. Öğrencilerin duygusal zeka gelişimlerine zemin sunarak kendi duygusal tepkilerini anlama, yorumlama ve ifade etme yeteneklerini geliştirir.

Tarih ve Sanatın Etkileşimi: Sanat eserleri tarihi dönemlerin aydınlatılmasına dönemin düşünce tarzları, sosyal normlarını ve dönem olaylarını yansıtarak öğrencilerin tarihle organik bir bağ kurmalarına şans tanımaktadır. Bu sayede soyut olan tarihi olaylar somutlaşmış olur.

Sosyal bilgilerde sanat eğitimi, öğrencilere bilgi aktarmaktan öte, düşünme becerilerini, ifade gücünü ve duygusal zekayı geliştirmeleri için bir alan sunar. Bu sayede öğrenciler, öğrenmeyi daha kişisel ve derinlemesine bir deneyim olarak yaşarlar.

Sanatın Günlük Hayatla Bağlantısı: Sanat öğrencilere günlük hayatın onlara katmış olduğu deneyim ve olayları derinlemesine anlayabilme fırsatı sunmaktadır. Günlük objeler, manzara ve kişisel duygular ile sanat bireye kendi yaşamıyla ilgili zengin bakış açısı kazanması konusunda destek olmaktadır.

Sanat Tarihi ve Kültürel Miras: Sanat eğitimi, öğrencilere farklı sanat akımlarının ve dönemlerin araştırılarak sanat tarihinin anlaşılmasına imkan sunar. Bu kültürel mirasın değişim sürecini keşfetme ve farklı kültürlere ait sanatsal ifadeleri kavrayabilme ve anlama ikmanı sunmaktadır.

Sürdürülebilirlik ve Çevresel Farkındalık: Sürdürülebilirlik ve çevresel konuların dikkat çekmesinde de sanat oldukça önemlidir. Geri dönüşümlü malzemelerle ortaya konan sanat eserleri veya doğal kaynakları koruma ile ilgili temalar, öğrencilere çevresel duyarlılık kazandırabilir.

Sanatın Evrimi ve Teknoloji: Sanat, teknolojinin gelişim süreci ile de bağlantılıdır. Öğrencilerin dijital sanatın gelişimi ve sanal gerçeklik uygulamaları dediğimiz uygulamalar veya teknolojik gelişmelerin sanat alanına etkilerini anlatma fırsatı sunmaktadır.

Sanatın Özgün İfade Biçimi: Her öğrencinin kendi sanatsal tarzlarını keşfetmelerinde destek sunarak. Öğrencilerin özgün ifadelerini keşfetmelerinde yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin bu aşamada, özgürce çalışabileceği bir ortam yaratılır bunun sonucunda özgün ve yaratıcı ürünlerin ortaya çıkması sağlanabilir. Yaratıcılığı zayıf kalmış öğrenci'... tamamıyla ezber sistemine dayalı, kendini ifade etmekte zorlanan, özgüveni eksik, yeni bir şeyler üretemeyen, sorunlarla baş edemeyen, çözüm üretemeyen bireyler olarak ortaya çıkarlar (Ayaydın & Mercin, 2013, s.3).

SONUÇ

Sosyal Bilgilerde sanat eğitiminin etkisi ve önemi konusu ile ilgili yapılan literatür taraması sonucunda Sosyal Bilgiler dersinin sosyal yaşamda karşılaşılabileceğimiz her konuyu barındırdığı ve sanatın da aktarım açısından, algılayış açısından ve birçok açıdan katkı sağlayacağını göz önünde bulundurduğumuzda Sosyal Bilgilerde sanat eğitimi oldukça önemli bir yere sahip olduğu sonucuna varılabilir.

Sosyal Bilgilerde sanat eğitimi tarihi olayların algılanmasında müzeleri, tarihi dönemlerdeki günün koşullarını algılamak açısından döneme ait sanat eserlerini, toplumsal olaylara farklı bakış açıları geliştirebilmek açısından eleştirel düşünce becerisi gibi ileri düzey becerilerin gelişimine katkı sağlaması açısından oldukça önemli olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Etkili sanat eserleri ile birey ve toplumun hisleri belirlemekte ve sonucunda bireyler kendilerini sanat eserlerinde bulabilmektedirler. Ayrıca, Yolcu tarafından (2009)'da konu ile ilgili yapılan bir araştırmanın sonuçlarına baktığımızda sanat yalnızca duyguları ve bilinçliliği harekete geçirmekle sınırlı olmayıp bilişsel ve duyuşsal açılardan da zihinsel süreçleri canlı tutmaktadır. Sosyal bilgilerde sanat eğitimi, öğrencilere çok yönlü bir öğrenme deneyimi sunduğu gibi geniş bir perspektif sağlar sonucuna varılabilir. Bu öğrenme deneyimi, öğrencilere düşünme, ifade etme ve dünya ile bağlantı kurma konularında güçlü bir temel oluşturur.

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre Sosyal Bilgiler eğitiminde sanat eğitimi öğrenciye geniş bir düşgücü ve eleştirel bakış açısı ile soyut olan birçok konuyu derinlemesine algılama ve soyut düşünme becerilerini geliştirme imkanı sunar.

Araştırmanın bulgularından elde edilen verilere göre Sosyal bilgilerde sanat eğitimi sayesinde öğrenciler doğal kaynakları koruma ve bu kaynakları dönüştürerek sürdürülebilirliğini sağlama becerisi kazanabilir.

Sonuç olarak sanatın eğitime en önemli katkılarından bir diğeri de öğrencilerin kendilerini ifade edebileceği özgün bir bakış açısı ile soyut olan tarihi olayların zaman ve zeminde somut algılanmasını sağlamasıdır.

KAYNAKLAR

Akhan, Nadire Emel, (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sanat Alguları ve Sanat Konularının Öğretimine Yönelik Görüşleri, (s.146-162). *Uşak*.

Ayaydın, A., & Mercin, L. (2013). Görsel sanatlar eğitiminde uygulamalar. Ankara: *Pegem Akademi*.

Yolcu, E. (2009). Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri. Ankara: *Nobel Yayıncılık*

ERSOY, Ayla. "Sanat Eğitimi Genel Eğitime Katkısı." Eğitim Bilimleri Birinci Kongresi, Eğitim Programları ve Öğretim. Ankara: *Milli Eğitim Basımevi*, 1993:273-277.

GEL, H. Yücel. "Türkiye'de Güzel Sanatlar Eğitiminin Resim-iş Olarak Anılan Disiplinlerinin İlk ve Ortaöğretim Düzeyindeki Sorunları." *Eğitim Bilimleri Birinci Kongresi, Eğitim Programları ve Öğretim*, Ankara: *Milli Eğitim Basımevi*, 1993: 299-316.

KIRIŞOĞLU, Olcay Tekin. "Görsel Sanatlarda Öğrenme Süreçleri ve Bu Süreçlerin Sanatın Üretimine Katkısı." Eğitim Bilimleri Birinci Kongresi, Güzel Sanatlar Eğitimi Eğitim Programları ve Öğretim. Ankara: *Milli Eğitim Basımevi*, 1993: 53-62.

KAVCAR, Cahit. "Edebiyat ve Güzel Sanatlar Eğitimi." Eğitim Bilimleri Birinci Kongresi, Eğitim Programları ve Öğretim, Ankara: *Milli Eğitim Basımevi*, 1993: 263-272.

VARIŞ, Fatma. Eğitimde Program Geliştirme, Teori ve Teknikler. Ankara: *AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları*, 1988.

Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 138-145.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: *Seçkin Yayınları*.

Mercin, L., Alakuş, A. İ. (2007). Birey ve Toplum İçin Sanat Eğitiminin Gerekliliği. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, s.14-20.

Walker, J. (1998). Process Portfolios as a Means for Formative and Summative Evaluation of Student Work in the Visual Arts. Chicag

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE COMPUTATIONAL THINKING SKILLS OF STUDENTS TRAINING IN DENEYAP TECHNOLOGY WORKSHOPS AND INSTRUCTORS PROVIDING TRAINING IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

DENEYAP TEKNOLOJİ ATÖLYELERİ'NDE EĞİTİM ALAN ÖĞRENCİLER İLE EĞİTİM VEREN EĞİTMENLERİN BİLGİ İŞLEMSEL DÜŞÜNME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Sümeyye Elif SUBAŞI¹, Doç. Dr. M. Betül YILMAZ²

¹Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, 0009-0008-2320-4467

²Öğretim Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, 0000-0003-4704-189X

Özet

Tüm dünyada yaşanan teknolojik ilerleme ve dijital dönüşüm süreci, birçok konuda olduğu gibi toplumların nitelikli insan kaynağı ihtiyacının sahip olması gereken yetkinlik ve becerileri de şekillendirmiştir. Bireylerin 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan bu becerileri edinmeleri, değişen dünyanın gerektirdiklerine kolaylıkla uyum sağlayabilmeleri için önemli görülmektedir. Bu beceriler arasında yer alan bilgi işlemsel düşünme, temeli eskilere dayanmakla birlikte, dünya genelinde yeni öğrenme becerileri arasında yer edinmeye başlayan önemli bir yetkinliktir. Bir tür problem çözme becerisi olan bilgi işlemsel düşünme her bireyin sahip olması gereken bir beceri olarak tanımlanmaktadır. Bu beceri, öğrencilere kazandırılması hedefiyle öğretim programlarında yerini almaya başlamıştır; ancak bu eğitimi verecek öğretmenlerin de bu beceriye ve bu beceriyi aktarma yetkinliğine sahip olması gerekmektedir. Bu çalışma ile ortaokul ve lise öğrencilerine ulusal ölçekte uygulanan Deneyap Türkiye projesi kapsamında, teknoloji eğitimleri verilen atölyelerde eğitim alan öğrenciler ile yine bu atölyelerde eğitim veren öğretmenlerin bilgi işlemsel düşünme becerileri arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. 81 ilde eğitim alan öğrenciler ve eğitim veren öğretmenler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmakta olup araştırmaya 3650 öğrenci ve 635 öğretmen katılmıştır. Araştırmada ortaokul ve lise öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerilerini ortaya koymak üzere Tsai, 2021 tarafından geliştirilmiş olup Karalar ve Alpaslan (2021) ile Gök ve Karamete (2023) tarafından yürütülmüş iki ayrı uyarlama çalışması bulunan “Alan Bağımsız Bilgi İşlemsel Düşünme Ölçeği” ile Deneyap öğretmenlerinin bilgi işlemsel düşünme becerilerini ortaya koymak üzere Dolmacı, A , Akhan, N. (2020) tarafından geliştirilen “Bilişimsel Düşünme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır.

Anahtar kelimeler: Bilgi İşlemsel Düşünme, Teknoloji Eğitimi, Deneyap Teknoloji Atölyesi

Abstract

The technological progress and digital transformation process experienced all over the world has shaped the competencies and skills that societies need for qualified human resources, as in many other topics. It is considered important for individuals to acquire these skills, which are defined as 21st century skills, so that they can easily adapt to the requirements of the changing world. Computational thinking, which is among these skills, is an important competency that, although its foundation dates

back to old times, has begun to take its place among new learning skills around the world. Computational thinking, a type of problem-solving skill, is defined as a skill that every individual should have. This skill has begun to take its place in curriculum with the aim of teaching it to students; However, the teachers who will provide this training must also have this skill and the competence to transfer this skill. With this study, within the scope of the Deneyap Turkey project implemented on a national scale for secondary and high school students, the relationship between the computational thinking skills of the students who received technology training in the workshops and the instructors who taught in these workshops was examined in terms of various variables. Relational survey design, one of the quantitative research methods, was used in the study. Students receiving education and instructors providing education in 81 provinces constitute the study group of the research, and 3650 students and 635 instructors participated in the research. In the study, the "Field Independent Computational Thinking Scale", which was developed by Tsai, 2021 and had two separate adaptation studies carried out by Karalar and Alpaslan (2021) and Gök and Karamete (2023), was used to reveal the computational thinking skills of secondary and high school students. The "Computational Thinking Skills Scale" developed by Dolmacı, A, Akhan, N. (2020) was used to reveal operational thinking skills.

Keywords: Computational Thinking, Technology Education, Deneyap Technology Workshop

**OBSTACLES ENCOUNTERED BY FEMALE SCHOOL ADMINISTRATORS IN THE
MANAGEMENT PROCESS: THE PROVINCE OF DIYARBAKIR**

**KADIN OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİM SÜRECİNDE KARŞILAŞTIKLARI
ENGELLER: DİYARBAKIR İLİ ÖRNEĞİ**

Gülseren KORKMAZ¹, M. Şükrü BELLİBAŞ²,

¹Öğretmen, MEB, İngilizce, 0000-0001-5991-0656

²Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, 0000-0003-1281-4493

Özet

Tarih boyunca çalışma hayatında var olma mücadelesi içinde olan kadınların yükselmelerinin önünde her zaman farklı sebeplerden kaynaklanan engeller ortaya çıkmıştır. İş dünyasının her sektöründe var olan bu engeller eğitim sektöründe de etkisini göstermektedir. "Cam tavan sendromu" kavramı altında toplanan bu faktörler kadın öğretmenleri yöneticilik ve yönetici olma sürecinde engellemektedir. Bu çalışmada ise kadın okul yöneticilerinin karşılaştıkları engelleri belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırma karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen modeline dayanmaktadır. Karma araştırma yöntemi hem nicel hem de nitel yöntemlerin beraber kullanılmasıdır. Çalışmanın nicel bölümünde kullanılan anket 16 makaleden toplanan 28 veri ve 5 ana tema ile oluşturulmuştur. Oluşturulan anket ile kadın okul yöneticilerinin en çok karşılaştıkları engeller belirlenmiştir. Çalışmanın evreni 2022- 2023 eğitim öğretim yılında Diyarbakır'da görev yapan tüm kadın okul yöneticileridir. Bu anket ise çalışmanın örneklemini oluşturan 2022-2023 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ilinin bütün ilçelerinde görev yapan bütün kadın okul yöneticilerden çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 138 katılımcıya uygulanmıştır. Anket sonucunda kadın okul yöneticilerin en çok karşılaştıkları engeller aile ve eşin tam desteğini alamama veya eksik olması, cinsiyet temelli ayrışma, mobbingtir. Çalışmanın ikinci bölümü olan nitel bölümde ise gönüllü olarak katılan 5 görüşmeciye belirlenen bu engellerden oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak nitel yollarla bilgiler edinilmiştir. Araştırmada görüşmecilerin kişisel görüş ve düşünceleri ile deneyimlerinden de alıntılar yapılmıştır. Araştırmanın bulgular kısmında kadın okul yöneticileri karşılaştıkları bu engellere ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini aktarmışlardır. Çalışmanın sonunda araştırmacılara ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: cam tavan sendromu, kadın okul yöneticiliği, liderlik.

Abstract

Throughout history, there have always been obstacles to the advancement of women, who have been struggling to exist in working life, arising from different reasons. These obstacles, which exist in every sector of the business world, also show their effects in the education sector. These factors, which are gathered under the concept of "glass ceiling syndrome", prevent women teachers from becoming administrators and managers. In this study, it is aimed to determine the obstacles faced by female school administrators. The research is based on the explanatory sequential design model from mixed research methods. Mixed research method is the use of both quantitative and qualitative methods together. The questionnaire used in the quantitative part of the study was created with 28 data collected from 16 articles and 5 main themes. With the questionnaire, the most common obstacles faced by female school administrators were determined. The population of the study is all female school administrators working in Diyarbakır in the 2022-2023 academic year. This questionnaire

was applied to 138 participants who voluntarily accepted to participate in the study from all female school administrators working in all districts of Diyarbakır in the 2022-2023 academic year, which constitutes the sample of the study. As a result of the questionnaire, the most common obstacles faced by female school administrators are lack of full support from family and spouse, gender-based discrimination, and mobbing. In the second part of the study, the qualitative part, information was obtained qualitatively by applying a semi-structured interview form created from these obstacles to 5 interviewees who participated voluntarily. In the research, the personal opinions and thoughts of the interviewees and their experiences were also quoted. In the findings section of the study, female school administrators shared their views and experiences regarding these obstacles. At the end of the study, suggestions were made for researchers and practitioners.

Keywords: female school manager, glass ceiling syndrome, leadership.

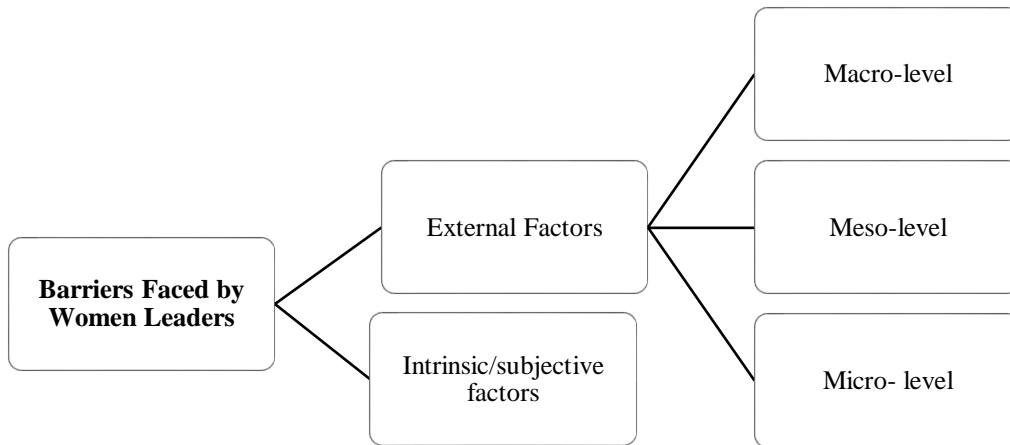
1.INTRODUCTION

In all social processes from the past to the present, women and men have shared tasks by dividing labor in every field. Although women, who entered the business life with the Industrial Revolution, started to take part in business life, they have not been able to get the reward for their qualifications and labor as much as men (Tok and Yalçın, 2017). One of the main factors affecting this is that women and men are raised according to different cultural value judgements, especially in patriarchal societies; the difference in gender roles and having different gender self-perceptions (Üstün & Bahçivan, 2021). These factors have a negative impact on women's self-confidence and ideals of success and advancement in the workplace. Women who feel the pressure of male individuals who are more competent than them in terms of authority in their environment damage their perceptions of being successful. One of the factors that trigger this situation is the patriarchal society that exists in Turkey, where boys are raised differently and privileged from girls (İnandı & Tunç, 2012). In the traditional upbringing style, it is thought that boys are generally more suitable for high-level professions due to their gender, while girls should be directed to professions suitable only for girls because it is thought that women's roles in society and in the family prevent women from taking part in high-level occupational groups (Negiz & Yemen, 2011). "Management", which is among the high-level occupational groups, is seen as a "masculine" high-level job not only in our country but also globally (Tok & Yalçın, 2017).

In the classical understanding of management, the concept of management is identified with the "hero" or "great man" at the top of the hierarchy (Gökçe, 2020). In patriarchal societies, the idea that management qualities are only suitable for men puts management into a gendered mold. This pattern leads to seemingly indestructible transparent barriers in front of women on the path to management (Karaoğlu, 2020). These transparent barriers were named "*glass ceiling syndrome*" in the 1970s in the USA (Öğüt, 2006).

The concept of glass ceiling syndrome, which is defined as *invisible artificial barriers arising from behavioral and organizational prejudices that prevent women at all levels of society and organizations from reaching top management positions*, suggests that the goals that women are trying to achieve are visible but it is unclear what the obstacles are caused by (Akbaş & Korkmaz, 2017). As in every organization, female school administrators face glass ceiling syndrome in schools as educational organizations and face various obstacles in the process of reaching the managerial position or after reaching it. Maheshwari (2021) categorized the barriers faced by women leaders as shown in Figure 1:

Figure.1 Classification of Barriers Faced by Women Leaders



Intrinsic/subjective factors include factors arising from the fact that some of women's inherent characteristics are not compatible with the essence of leadership. External factors include macro-level socio-political barriers, meso-level organizational barriers and micro-level individual barriers.

Although the impact of women on management and leadership is undeniably important, the rate of women managers in the fields of economy, education, health and politics is so low that they only represent their presence qualitatively. In the literature, there are fewer studies on the problems experienced by women managers in the education community compared to other communities. This study aims to examine the obstacles faced by women as school administrators, who are rarely in managerial positions in the field of education as in other fields of work.

2. METHOD

2.1 Model of the Research

The research is based on the explanatory sequential design model, one of the mixed research methods. Mixed research method is the use of both qualitative and quantitative methods together in the study. The explanatory sequential design is a design consisting of two stages, starting with the collection of quantitative data and ending with the collection and analysis of qualitative data in the second stage to explain and examine the data obtained in the first stage in detail (Büyüköztürk, 2019: 266).

2.2 Sample and Participant

The sample of this study was determined as female school administrators working in primary, secondary and high schools in Diyarbakır province and districts in the 2022-2023 academic year. In the quantitative phase, sample of study is 138, and in the qualitative part, 5 participants were interviewed within the framework of interview questions created by semi-structured interview technique.

Table 1. Demographic Information

Variable	Feature	n	%
Marital Status	Married	74	53,6
	Single	64	46,4
Total		138	100
Age Range	Under 25	6	4,3
	26-35 range	56	40,6
	36-45 range	41	29,7
	46-55 range	25	18,1
	56 and over	10	7,2
Total		138	100
Professional Seniority	0-5 years	57	41,3
	6-10 years	45	32,6
	11-15 years	16	11,6
	16-20 years	4	2,9
	21+ years	16	11,6
Total		138	100

Table 1 shows that 64 (46.4%) participants are single and 74 (53.6%) are married. When age range variable is analyzed, it is seen that 56 managers (40,6 %) are in service period of 26-35 range; 41 managers (29,7 %) are in service period of 36-45 range; 25 managers (18,1 %) are in service period of 46-55 range; 10 managers (7,2 %) are in service period of 56 and over; and 6 managers (4,3 %) are in service period of under 25. When professional seniority variable is analyzed, it is seen that 57 managers (41,3 %) are in service period of 0-5 years; 45 managers (32,6 %) are in service period of 6-10 years; 16 managers (11,6 %) are in service period of 11-15 years; 16 managers (11,6 %) are in service period of 21 and more years; and 4 managers (2,9 %) are in service period of 16-20 years.

Table.2 Demographic Information of the Participants

	Position	Seniority of School Head	Education	Branch	Age	Marital Status	Kids
K1	manager	18	undergraduate	Classroom teaching	43	single	-
K2	assistant manager	6	undergraduate	Classroom teaching	32	married	1
K3	assistant manager	5	undergraduate	information technologies	34	married	1

K4	manager	8	postgraduate	preschool teacher	39	single	-
K5	manager	12	postgraduate	Classroom teaching	42	married	3

When Table 2 is examined, it is seen that two of the 5 participants have a master's degree and two of them are single. In addition, three of the five participants were classroom teachers.

2.3. Data Collection Tools

In the research, a questionnaire from quantitative methods will be used as a data collection tool in the first stage and semi-structured interview technique from qualitative methods will be used in the second stage. A questionnaire is a research material consisting of a series of questions aimed at describing people's living conditions, behaviors, beliefs or attitudes (Büyüköztürk, 2019: 129). The semi-structured interview technique is a research material in which the researcher prepares the questions in advance, but depending on the flow of the interview, the participant can ask sub-questions (Yıldırım & Şimşek, 2003).

The questionnaire used in the study was composed of 32 data compiled from 16 articles related to the study content under 5 main themes. The participants chose one of the options "*always - often - sometimes - rarely - never*" to determine the level of obstacles they encountered from the prepared questions.

In the second stage of the study, a semi-structured interview form was prepared using the data obtained from the questionnaire used in the first stage. The questions prepared for the interview form were formed as a result of the participants voting on the most common obstacles they encountered in the questionnaire.

2.4 Data Analysis

2.4.1 Data Analysis of the Questionnaire

The data obtained from the questionnaire used in the research were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) program. Some statistical calculations such as frequency and percentage were made in the questionnaire. The participants were asked to rate the 28 items by choosing one of the ratios "*always - often - sometimes - rarely - never*".

2.4.2 Data Analysis of the Interview Form

The data analysis of the semi-structured interview form used in the second stage of the research was carried out by converting the answers given by the female school administrators to the questions in the form into a one-to-one writing format together with the audio recordings and content analysis. Inferences and interpretations were made by determining the findings in the data obtained.

3.FINDINGS

3.1 Findings Related to the Problem

In the analysis of the data, firstly, the answers given by the female school administrators to the questions in the questionnaire were analyzed in terms of percentage and frequency. As a result of this analysis, it was determined that 138 participants mostly encountered the obstacles related to the glass ceiling syndrome listed in the questionnaire.

Table. 3 Frequency and percentage values of female administrators' answers to the survey items

Themes	Always		Frequently		Sometimes		Rarely		Never		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Macro Level (Socio- political) Factors	Perception that women are not suitable for leadership-1	55	39,9	21	15,2	27	19,6	18	13,0	17	12,3
	The influence of patriarchal society values-7	54	39,1	22	15,9	20	14,5	23	16,7	19	13,8
	The effect of culture, traditions and customs on the role of women 6	64	46,4	11	8,0	24	17,4	24	17,4	15	10,9
	Family responsibilities, the role of motherhood and having children 8	15	10,9	25	18,1	31	22,5	30	21,7	37	26,8
	Full responsibility for household chores 9	34	24,6	35	25,4	29	21,0	20	14,5	20	14,5
	Lack of skills development policies for women 10	66	47,8	25	18,1	24	17,4	11	8,0	12	8,7
	Lack of transparency in promotion policies 11	57	41,3	21	15,2	21	15,2	12	8,7	27	19,6
	Social environment's negative attitude towards women's leadership roles 13	16	11,6	11	8,0	20	14,5	30	21,7	61	44,2
Meso Level (organisational) Factors	Unsupportive female colleagues 15	18	13,0	16	11,6	31	22,5	27	19,6	46	33,3
	Challenging competition with male colleagues 3	26	18,8	36	26,1	18	13,0	26	18,8	32	23,2
	Glass ceiling syndrome and mobbing 16	56	40,6	16	11,6	15	10,9	21	15,2	30	21,7
	Long working hours 17	22	15,9	38	27,5	40	29,0	22	15,9	16	11,6
	Senior male managers' desire to find fault with women 18	17	12,3	20	14,5	26	18,8	38	27,5	37	26,8
	Separation due to pregnancy is frowned upon 19	6	4,3	7	5,1	14	10,1	12	8,7	99	71,7
	The fact that male leadership is more taken for granted in the organisational culture 20	56	40,6	16	11,6	22	15,9	24	17,4	20	14,5
Micro Level (individual) Factors	Lack of self- confidence, self- efficacy, ambition 22	7	5,1	9	6,5	22	15,9	23	16,7	77	55,8
	Fear of failure 23	9	6,5	15	10,9	27	19,6	23	16,7	64	46,4
	Pressure to fulfil social norms and family roles 24	21	15,2	9	6,5	20	14,5	29	21,0	59	42,8

	Failure to balance family and work 25	10	7,2	16	11,6	30	21,7	33	23,9	49	35,5
	Lack of networking 26	4	2,9	8	5,8	19	13,8	22	15,9	85	61,6
	Obtaining the full support of family and spouse 27	7	5,1	10	7,2	12	8,7	17	12,3	92	66,7
	Ineffective support policies 28	61	44,2	18	13,0	22	15,9	16	11,6	21	15,2
subjective	Women's struggle to prove themselves in every situation 2	46	33,3	25	18,1	28	20,3	21	15,2	18	13,0
	Thinking that women do not have an analytical point of view 5	13	9,4	6	4,3	18	13,0	29	21,0	72	52,2
Intrinsic-Factors	Queen Bee syndrome (not allowing anyone else to succeed) (4)	17	12,3	23	16,7	33	23,9	30	21,7	35	25,4
	Gendered leadership styles (like men's work) 12	15	10,9	34	24,6	37	26,8	26	18,8	26	18,8
Other Barriers	Gender-based segregation 14	57	41,3	16	11,6	12	8,7	28	20,3	25	18,1
	Discrimination at the assessment stage (pregnant/ not pregnant- single/married) 21	10	7,2	10	7,2	22	15,9	34	24,6	62	44,9

When Table 3 is analyzed, the most common obstacles faced by female school administrators are getting full support from family and husband (n= 92, never), lack of skills development policies for women (n= 66, always), the influence of culture, traditions and customs on the role of women (n= 64, always), ineffective support policies (n= 61, always), gender-based segregation (n= 57, always), lack of transparency in promotion policies (n= 57, always), glass ceiling syndrome and defeat to mobbing (n= 56, always), male leadership is more taken for granted in the organizational culture (n= 56, always), perception that women are not suitable for leadership (n= 55, always), influence of patriarchal social values (n= 54, always).

3.2 Findings Related to the Female Manager's Opinions

In order to learn the thoughts and experiences of female school administrators about the obstacles identified in the quantitative section, a semi-structured interview form was applied in the qualitative section. Five female school administrators who voluntarily participated in the qualitative part of the study were interviewed. Coding was used to keep the identities of the interviewees confidential. Each interviewee was coded by giving a number to the K code. For example, the code K1 represents the first female school administrator. The qualitative data obtained as a result of the interviews were evaluated.

3.2.1 Family and Spouse Support

When the interviewees were asked about their views on the attitudes of their families and spouses during the process of becoming a manager and being a manager, they responded as follows

K3 : "To be honest, my family told me not to stand out too much because of the region I work in. As a result, being an administrator does not only mean school. You are responsible for everything related to the school. If someone is needed for renovation, I am the contact person, if a painter is needed, I am the contact person.

K2: "Although my husband didn't react too much, he didn't look at it positively either."

K4: "To be honest, my husband supported me, but there were moments when we inevitably clashed. Being an administrator means a lot of responsibility. Spending my time with my children on school work caused problems from time to time. We tried to take the car with my children and my husband and take care of the village or school affairs on weekends."

When the interviewees' views on family and spouse support are analyzed, the idea that it is inconvenient for a woman to be in the public eye emerges. Although family members and spouses appear to be supportive, the disruptions experienced over time have damaged this process. It was observed that the female manager had difficulty balancing her family and her job.

3.2.4 Gender-Based Segregation and Mobbing

When the interviewees were asked about their thoughts on whether they were exposed to gender-based discrimination and mobbing, they responded as follows:

K5: "I was a teacher in charge of principal in the village school where I first worked. There are various advantages and additional points that come with being a teacher in charge of principal. A male teacher I worked with insisted on being an authorized principal. He lacked points. I gave it to him for a period of 2-3 months, but he never gave it back. In the process after that, I was constantly mobbed by him. He made me feel very bad by ignoring my work, my teaching, in short, my existence."

K1: "To give an example from a different profession, when the driver of a public transportation vehicle is a woman, it is newsworthy, but when there are thousands of men doing the same profession, they are not newsworthy. Because society is not used to it. Although we say that the 21st century is the age of innovation, unless people bring an innovation to their minds, women will always continue to be evaluated in this perception."

When the thoughts of the interviewees are analyzed, it is seen that a male colleague, whom she tried to help by showing good intentions, abused this and ignored the person herself and her professional life. In addition to this, it is seen that the male-dominated business world, which society has instilled in individuals, leads to gender-based segregation, and that women's professions are marginalized when they leave the status that society perceives as "women's work".

4. DISCUSSION, CONCLUSIONS AND SUGGESTION

The experiences of the female school administrators participating in the study regarding the most common obstacles were evaluated. In the light of the data obtained, women's lack of family and spouse support made it difficult for women to progress in the management process and to cope with the problems they faced in this process. Vella (2020) examined the gap between leadership and women and found that lack of support is an important obstacle and that women leaders who receive support, especially during long working hours, are more successful and self-confident.

As a result of the obstacles arising from gender-based segregation, women managers stated that they were only considered suitable for certain occupational groups. Professions are categorized as "men's work" and "women's work". According to Ögüt (2006), although the rate of women's participation in working life is increasing, they have difficulty in positions such as management due to gender-based segregation. In addition to this, male leadership is so ingrained in society that women are thought to be inadequate for management. There is a perception that a woman in the decision-making mechanism cannot approach professionally (Maheshwari, 2021).

In this study, the obstacles faced by women school administrators in the process of administration were classified as macro level (social), meso level (organizational) and micro level (individual). In addition, the characteristics that women have by nature are expressed as intrinsic/subjective factors.

Although women are present in all areas of society, private and public sectors, they are not sufficiently represented in decision-making mechanisms. When women do not prefer to work only in occupational groups that society deems appropriate for them, which are characterized as "women's work", they face the aforementioned obstacles.

In the study, the most common obstacles faced by women school administrators were listed as lack of support from family and spouse and gender-based segregation. These obstacles caused women to be indecisive in the process of becoming administrators, psychological violence, inadequacy due to the stereotypes instilled by society, lack of self-confidence, the anxiety of failure, and gender inequality. Suggestion to researchers is that they can identify ways of coping with the obstacles faced by female school administrators. In addition, the study can be expanded and conducted on a regional basis.

5. REFERENCES

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak K.E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- İnandı, Y., Tunç, B. (2012). Kadın öğretmenlerin kariyer engelleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 203- 222.
- Karaoğlu, Z. (2020). Okullarda Kadın Yöneticilerin Yönetim Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar. [Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Korkmaz, L., Akbaş, G. (2017). Kadın yöneticiler: görünmez engellerin gölgesinde yükselme çabası. *İş ve İnsan Dergisi*, 4(2), 73-86.
- Maheshwari, G. (2021). A review of literature on women's leadership in higher education in developed countries and in Vietnam: Barriers and enablers. *Educational Management Administration & Leadership*.
- Negiz, N., Yemen, A. (2011). Kamu örgütlerinde kadın yöneticiler: yönetici ve çalışan açısından yönetimde kadın sorunsalı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 195-214.
- Öğüt, A. (2006). Türkiye’de kadın girişimciliğin ve yöneticiliğin önündeki güçlükler: cam tavan sendromu. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1(1), 56-78.
- Gökçe, A. (2020). Liderlikte kadın ve feminist yaklaşımlar. *Liderlik: Kuram- Araştırma-Uygulama* (Edt: K. Yılmaz).Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. ss. 817-836.
- Tok, N. T., Yalçın, N. (2017). Okul Yöneticileri Gözünden Kadın Okul Yöneticileri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28
- Üstün, A., Bahçıvan, H.Z. (2021). Kadın okul yöneticilerinin liderlik becerilerine ve yönetim süreçlerinde karşılaştıkları cinsiyetçi yaklaşımlara ilişkin tutumları. *Social Sciences Research Journal*, 10 (3), 657-677.
- Vella, R. (2020). Leadership and women: The space between us. Narrating the stories of senior female educational leaders in Malta. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(1), 121–139.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

THE NATURE OF EXISTENCE IN THE PHILOSOPHY OF IBN SINA İBN SİNA FELSEFESİNDE VARLIĞIN MAHİYETİ

Alkım Burak YÜCELER

Doktora Öğrencisi, Sistemik felsefe ve Mantık, 0000-0002-8035-7514

Özet

İbn Sina'nın varlık felsefesini ele alan bu makalenin temel amacı, filozofun varlık ve mahiyet kavramlarına yönelik temel düşüncelerini açıklamak ve anlamaktır. Makale, İbn Sina'nın ontolojik perspektifini ortaya koymak ve onun varlıkla mahiyet arasındaki ilişkiyi nasıl kavramsallaştırdığını anlatmak üzerine odaklanır. İbn Sina'nın varlık felsefesinin ana hatlarını çizerek, varlığın temel niteliklerini ve varlık ile mahiyet arasındaki ilişkiyi aydınlatmaya çalışır. Aynı zamanda, İbn Sina'nın varlık düzeylerini sınıflandırma yöntemini ve varlıklar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini nasıl değerlendirdiğini ele alarak, filozofun evrenin yapısını anlama çabasını vurgular.

İbn Sina'nın düşüncelerinin tarihsel ve felsefi bağlamını da ele alarak, onun düşünsel mirasının nasıl şekillendiğini ve ilerleyen dönemlerdeki düşünce akımlarına nasıl etki ettiğini açıklamayı amaçlar. İbn Sina'nın varlık felsefesi, Orta Çağ İslam dünyasındaki düşünce geleneği üzerindeki etkisiyle birlikte, genel olarak felsefe tarihindeki yerini vurgular.

Bu şekilde, makale, İbn Sina'nın varlık felsefesinin ana hatlarını çizerek, filozofun düşünce sistemini anlamak ve değerlendirmek isteyen okuyuculara odaklanmış bir inceleme sunmayı amaçlamaktadır. İbn Sina, Orta Çağ İslam dünyasının önde gelen filozoflarından biridir ve varlık felsefesi konusundaki düşünceleri önemli bir etki bırakmıştır. İbn Sina'nın varlığın mahiyeti üzerine geliştirdiği düşünceler, ontolojik bir derinlik taşımaktadır.

İbn Sina'nın varlık felsefesinin merkezinde, varlığın mahiyeti ile bu mahiyetin varlıkla ilişkisi bulunmaktadır. Ona göre, varlık ve mahiyet birbirinden ayrılamaz bir birliktelik içerisindedir. Varlık, bir şeyin gerçek varoluşunu temsil ederken, mahiyet ise o şeyin niteliklerini ve özünü ifade eder. İbn Sina, varlığın temel özellikleri üzerinden evrenin temel yapısını anlamaya yönelik bir çaba içerisindedir.

Filozof, varlıkları farklı düzeylere ayırarak bir sınıflandırma yapar. Fiziksel varlıklar, zihinsel varlıklar ve ilahi varlık gibi ayrı düzeylerde varlıkların bulunduğunu savunur. Bu sınıflandırma, İbn Sina'nın evrenin çeşitli yönlerini anlama çabasının bir yansımasıdır.

Ayrıca, İbn Sina varlıklar arasındaki neden ve sonuç ilişkilerine de odaklanır. Her varlığın bir nedeni olduğunu savunur ve bu nedenler arasında bir hiyerarşi bulunduğunu düşünür. Bu perspektif, evrenin düzeni ve yapısını anlamak adına İbn Sina'nın metafizik anlayışını ön plana çıkarır.

İbn Sina'nın varlık felsefesi, Orta Çağ İslam dünyasındaki düşünsel geleneği etkilemiş ve aynı zamanda batı dünyasındaki Scholastic düşünce geleneğine önemli katkılarda bulunmuştur. Filozofun bu düşünceleri, genel olarak felsefe tarihinde derinlemesine bir etki bırakmış ve ontoloji konusunda ileri düzeyde bir anlayış geliştirmiştir.

Anahtar kelimeler: İbn Sina, Varlık, Mahiyet

Abstract

The main purpose of this article, which deals with the formula of Ibn Sina's entities, is to maintain and maintain the basic nourishment for the philosopher's concepts of entities and essence. The article focuses on revealing Ibn Sina's ontological perspective and explaining how he conceptualized the distance between entities and essence. By outlining the formula of Ibn Sina's beings, he tries to elucidate the basic features of being and the clarity between beings and essence. At the same time, it emphasizes the philosopher's effort to understand the change of the universe by discussing how Ibn Sina comprehensively evaluates the distribution of levels of existence and the cause-effect between entities.

By discussing the formation and deterioration of Ibn Sina, it completes the explanation of how his intellectual development was shaped and how the movement influenced his thoughts in later periods. Avicenna's formula of beings emphasizes the unity of the tradition of thought in the medieval Islamic world and its place in the history of philosophy in general.

In this way, by outlining the nourishment of Ibn Sina's existence, he reveals the philosopher's system of thought and continues to offer a focused review to the evaluative readers. Ibn Sina was one of the leading philosophers of the medieval Islamic world and had a significant impact on the chemistry of beings. Ibn Sina's thoughts on the nature of existence have an ontological depth.

For Ibn Sina, the equality of beings is related to the nature of being and the relationship of this nature to beings. According to him, existence and essence are in an inseparable unity. While existence represents the real existence of a being, quiddity expresses the properties and essence of that thing. Ibn Sina is in an effort to fundamentally change the universe through the basic characteristics of existence.

The philosopher combines beings by dividing them into different layers. Entities at separate levels exist and defend, such as international beings, mental beings, and divine beings. These examples are a continuation of various attempts to understand Ibn Sina's universe.

Additionally, Avicenna also focuses on the cause and effect components between entities. He argues that there is a reason for its existence and thinks that it exists in the future among these reasons. This perspective highlights Ibn Sina's metaphysical understanding of the order and support of the universe.

Avicenna's formula of existence influenced the tradition of thought in the medieval Islamic world and also made significant contributions to the Scholastic tradition of thought in the western world. In this regard, the philosopher left an impact on the history of philosophy in general and developed an advanced understanding of ontology.

Key words: Ibn Sina, Being, Essenc

İBN SİNA FELSEFESİNDE VARLIĞIN MAHİYETİ

Ebu 'Ali el-Hüseyin ibn Sina, Avrupa'da Latince "İbn Sînâ" adıyla daha iyi bilinir. Muhtemelen İslam geleneğindeki en önemli filozof ve modern öncesi çağın en etkili filozofudur. Yaklaşık 980'de Orta Asya'da Buhara yakınlarındaki Afşana'da doğdu, başlıca eseri olan Kanun (el-Kanun fi'l-Tibb) Avrupa'da tıp ders kitabı olarak öğretilmeye devam eden bir hekim olarak bilinir. Erken modern döneme kadar İslam dünyasında ve en önemli eseri olan Şifa'nın Avrupa skolastisizm ve özellikle Thomas Aquinas (ö. 1274) üzerinde belirleyici bir etkisi olan bir filozoftur. Öncelikle benliğin bu dünyadaki varlığını olumsuzluğuyla bağlantılı olarak anlamakla ilgilenen metafizik bir varlık filozofu olan İbn Sina'nın felsefesi, İslam kültürünün dini gereklilikleriyle uyumlu, tutarlı ve kapsamlı bir sistem inşa etme girişimidir. Bu nedenle, ilk büyük İslam filozofu olarak kabul edilebilir. Zorunlu Varlık olarak Tanrı için ifade ettiği felsefi alan, ruh, akıl ve kozmos teorilerinin temelini oluşturur. Dahası, klasik İslam'daki felsefi girişimde, din ve felsefe arasındaki ilişkiyi kurmaya yönelik

savunmacı kaygılardan uzaklaşarak, temel dini öğretileri felsefi anlamlandırma ve hatta Kur'an'ı analiz etme ve yorumlama girişiminde bulundu. 20. yüzyılın sonlarında yapılan araştırmalar, onu Aristotelesçi ve Neoplatonik gelenekler içinde konumlandırmaya çalıştı. İkincisi ile ilişkisi kararsızdır: Yayılmacı bir kozmoloji gibi bazı temel yönleri kabul etmesine rağmen, Neoplatonik epistemolojiyi ve önceden var olan ruh teorisini reddetti. Bununla birlikte, onun metafiziği, daha sonraki Aristoteles yorumcularının “Amonnian” sentezine ve hukuk teorisi ve kelamdaki anlam, anlam ve varlık tartışmalarına katkıda bulundu. İbn Sînâ'nın felsefe dışında diğer katkıları tıp, doğa bilimleri, müzik teorisi ve matematik alanlarındadır. İslami bilimlerde ('ulum), eğitilmiş bir filozofun tefsir yöntemini ortaya koyan ve vahiy ile uzlaşma girişiminde bulunan seçilmiş Kur'an ayetleri ve bölümleri üzerine bir dizi kısa tefsir yazdı. Ayrıca 20. ve 21. yüzyıl biliminin felsefi değeri konusunda şiddetle çelişen bazı edebi alegoriler de yazdı. Ortaçağ Avrupa'sındaki etkisi, ilk olarak İspanya'da yaptığı eserlerin çevirileriyle yayıldı. İslam dünyasında etkisi hızla yayıldı ve Michot'un “la pandémie avicennienne” (İbni Sina salgını) dediği şeye yol açtı. Gazali, filozofların sapkınlıklarına karşı teolojik saldırılara önderlik ettiğinde, İbn Sînâ'yı seçti ve bir nesil sonra Şehristânî, İslam filozoflarının doktrinlerini açıkladığında, metafiziğini incelediği İbn Sînâ'nın çalışmalarına dayandı. Daha sonra Filozoflara Karşı Mücadele (Musari'at al-felasifa) adlı eserinde bunu çürütmeye çalıştı. İbn Sînâ metafiziği, İslam felsefesi ve felsefi teoloji tartışmalarının temeli oldu. İran'da erken modern dönemde onun metafiziksel konuları, başta Molla Sadra (ö. 1641) olmak üzere İsfahan ekolünün düşünürleri nedeniyle maruz kaldıkları yaratıcı bir değişiklikte gösterilmeye başlandı.

İbn Sînâ'ya (İbn Sînâ) göre metafizik bir bilimdir (ilm), yani insan aklının dünyanın iç yapısına dair otantik bir anlayışa ulaşmasını sağlayan, tamamen rasyonel olarak kurulmuş bir disiplindir. Metafizik, varlık bilimi ve dolayısıyla her varlığı açıklayan bilimdir. İbn Sînâ yorumunda, yenilemeyi amaçladığı Aristoteles geleneğini, sistemini üzerine inşa ettiği Neo-Platonik sudur fikriyle birleştirir: böylece metafizik, teoloji, kozmoloji ve angelolojiyi içerir ve fizik, psikoloji, peygamberlik ve eskatoloji için bir temel sağlar. Hatta metafizik, “mevcut tikel şeylerin hallerini” araştıran (İlâhiyyât, 1997: I, 2, 14, 18–15, 7) ve ona tabi olan (Bertolacci, 2006: 7) “tikel bilimlerin ilkelerini” bile göstermektedir. Dolayısıyla metafizik yönleri, tüm bilimlerin “ilk” ve “başındadır” (İlâhiyyât, 1997: I, 3, 18, 14–17; Houser 1999; Lizzini 2005) ve yalnızca varlık olarak olmakla ilgili olduğu için değil (bazı bilimlere yerine) aynı zamanda gerçeği ve bunun ima ettiği ilim sistemini bir bütün olarak (bazı kısımlarını değil) kavradığı için evrenseldir.

İbn Sînâ ilk iki eserini Farabi'nin etkisi altında Bukhara'da yazmıştır. İlki, Ruh Üzerine Bir Özet (Maqala fi'l-nafs), Samanid hükümdarına adanmış, rasyonel ruhun veya aklın cisimsizliğini, onun önceden var olduğu konusunda Neoplatonik ısrara başvurmadan tesis eden kısa bir risaledir. İkincisi, yerel bir bilgin için kaleme aldığı metafizik üzerine ilk büyük eseri olan Felsefe için Prozodi (al-Hikma al-'Arudiya) ve Aristoteles felsefesine yönelik ilk sistematik girişimidir. Daha sonra üç felsefe ansiklopedisi yazdı. Geç Antik müfessirlerinki (örn. sözde Plotiniana ve Procliana arabica - bunların bir kısmı bizzat Aristoteles'e atfedilmiştir. Sonuç olarak Aristoteles'in Metafiziği'ni yeniden yorumlar ve kendi metnine özgün bir yapı kazandırır (Bertolacci, 2006: Bölüm 5; Menn, 2013). Bunlardan ilki, yani filozofun külliyatını model alan bir eser olan eş-Şifa'dır (Tedavi). Latince çevirisi aracılığıyla skolastisizm üzerinde önemli bir etkiye sahip olan bu eser Aristoteles, doğa bilimleri, mantığı, matematiği, metafiziği ve teolojiyi kapsar. Juzjani ve diğer öğrencileri tarafından 1016'da Hamadan'da istendi ve askeri bir seferde bazı kısımlarını kaybetmesine rağmen 1027'de İsfahan'da tamamladı. Diğer iki ansiklopedi daha sonra hamisi Buyid prensi 'Ala'-İsfahan'da Dawla al için yazıldı. Arapça yerine Farsça olan ilki, Danishnama-yi 'Ala'i ('Ala' al-Dawla için Bilgi Kitabı) başlığını taşır ve meslekten olmayanlar için tasarlanmış bir giriş metnidir. Kendi Arapça Şifa (The Cure) özünü, yani en-Nejat'ı (Kurtuluş) yakından takip eder. İlim Kitabı, Gazali'nin daha sonraki Arapça eseri Makâsid el-falasifa'nın (Filozofların Hedefleri) temelidir. Tarihlendirmesi ve yorumu yüzyıllardır tartışmalara ilham veren ikincisi, deliller için tamamlanmış deliller sunmayan ve onun

olgun düşüncelerini çeşitli mantıksal ve metafizik düşünceler üzerine yansıtan el-Isharat wa'l-Tenbihat (İşaretler ve Hatırlatmalar) adlı eserdir. Gutas'a göre 1030'ların başında İsfahan'da yazılmıştır; Michot'a göre, Hamadan'da ve muhtemelen Rayy'de daha erken bir döneme aittir. Radikal ve Aristotelesçi Aristoteles'in Yeni-Platonculuğunu aşan bir felsefi konumu temsil etme iddiasında olan el-İnsaf (Yargı) adlı başka bir çalışma maalesef günümüze ulaşmamıştır ve içeriğiyle ilgili tartışmalar daha çok Platon'un ezoterik veya yazılı olmayan doktrinleriyle ilgili olarak karşılaşılan tartışmalara benzer. Çok tartışılan bir başka eseri de 1020'lerin sonunda yazdığı ve çoğu kayıp olan Doğulular (el-Mashriqiyun) veya Doğu Felsefesi (el-Hikma al-Mashriqiya)'dir.

İbn Sînâ'nın en etkili ikinci fikri, onun bilgi teorisidir. Doğuştan insan zekası daha çok bir tabula rasa gibidir, eğitim yoluyla gerçekleştirilen ve öğrenilen saf bir potansiyeldir. Bilgi, evrensel kavramların soyutlandığı bu dünyadaki nesnelere ampirik aşinalık yoluyla elde edilir. Tasımsal bir akıl yürütme yöntemiyle geliştirilmiştir; gözlemler, birleştirildiğinde daha fazla soyut kavramlara yol açan edatlı ifadelerle yol açar. Akıl kendisi, bilgi edinebilen maddi akıldan (el-'akl-i hayulani) aktif akla (el-'akl-i 'ül-fa'il) kadar gelişme seviyelerine sahiptir; mükemmel bilgi kaynağıyla birleşir. Ancak şu soru ortaya çıkar: Bir önermenin doğru olup olmadığını nasıl doğrulayabiliriz? Bir deneyimizin gerçek olduğunu nasıl bilebiliriz? Bunu başarmak için iki yöntem vardır. İlk olarak, argümanların resmi çıkarım standartları vardır: Argüman mantıksal olarak sağlam mı? İkincisi ve en önemlisi, şeylerin tüm özlerinin ve tüm bilgilerin içinde bulunduğu aşkın bir akıl vardır. Aktif Akıl olarak bilinen bu akıl, insan aklını birleşme yoluyla aydınlatır ve insan aklına şeylerin gerçek bilgisini bahşeder. Bununla birlikte, bağlaç epizodiktir ve yalnızca yeterince eğitilmiş ve böylece gerçekleşmiş insan zekasında meydana gelir. Faal akıl, İbn Sînâ'nın sezgi teorisi aracılığıyla sağlam çıkarımların değerlendirilmesine de müdahale eder. Kıyassal bir çıkarım, iki edat öncülünden bağlantıları veya orta terimleri aracılığıyla bir sonuç çıkarır. Orta terimin ne olduğunu görmek bazen oldukça zordur; dolayısıyla, çıkarımsal bir problem üzerinde düşünen biri aniden orta terime çarptığında ve böylece doğru sonucu anladığında, aktif akıldan ilham alan sezgiler (hads) ona yardım etmiştir. Özellikle Kopernik sonrası dünyada geniş çapta çürütülmüş bir kozmolojiye dayandığı için, bu teoriye karşı yapılabilecek çeşitli itirazlar vardır. İbn Sînâ epistemolojisinin en sorunlu çıkarımlarından biri, Tanrı'nın bilgisi ile ilgilidir. İlahi olan saf, basit ve önemsizdir ve bu nedenle bilinecek özel şeyle doğrudan epistemik bir ilişkiye sahip olamaz. Böylece İbn Sînâ, Tanrı'nın bu dünyada olup bitenleri bildiği halde, şeylerin evrensel nitelikleri aracılığıyla "evrensel bir tarzda" bildiği sonucuna vardı. Tanrı sadece varlık türlerini bilir, bireyleri bilmez. Bu, İbn Sînâ'nın teorisinin Allah'ın tikellere dair bilgisinin sapkın bir reddi anlamına geldiğini söyleyen Gazali'nin meşhur kınamasıyla sonuçlandı.

İbn Sina'nın bir bilim olarak metafizik tanımı, Aristoteles dayanarak geliştirdiği bir önermeye (Aristoteles, 2018: I.10, 76b11–22) ve el-Fârâbî'ye (Metafiziğin amaçları üzerine) dayanmaktadır. Bunların ilki subjekti ve ikincisi nesnesi olarak iki kısımda değerlendirilebilir. İlkinin var olduğu varsayımına dayanır (bir başlangıç noktasıdır); Bilimin amacı veya bilimin yöneldiği amaç olan ikincisinin varlığı tespit edilmelidir. Bu ayırmadan temel bir ikilik ortaya çıkar: konusu (var olan ve

onun özellikleri) gereğince metafizik varlıkla ilgilenir ve ontolojidir, oysa cevaplama gereken soru açısından metafizik, İlk İlkenin varlığını tesis eder (itbât) ve teolojiyi barındırır. Dolayısıyla İbn Sînâ, Kindî'nin altını çizdiği (ve Aristoteles'in kendisinin önerdiği) teolojik anlayışı muhafaza eder; aynı zamanda, varlığı evrensel bir bilim olarak metafiziğin odak noktası olarak kabul ederek başlattığı Fârâbî çizgisini geliştirir. (Bertolacci, 2006: Bölüm 2–3; Menn, 2013). Böylece geleneksel bir soruya (Aristoteles'in metafiziği nasıl tanımlanmalı?) kendi cevabını verir: Metafizik, varlık olarak varlık bilimi ya da kelimenin tam anlamıyla, var olan olarak var olanın bilimi tanımını getirir.

İbn-i Sina, Farabi'den Neoplatonik sudurcu varoluş şemasını miras aldı. Klasik Müslüman teologların aksine, yoktan yaratılışı reddetmiş ve kozmosun bir başlangıcı olmadığını, ilahi Bir'in doğal mantıksal bir ürünü olduğunu savunmuştur. Bu anlamda bol, saf İyi, yani zamanda yer almayan Bir'in düzenli

ve iyi bir kozmos yaratmakta başarısız olamayacağını düşünmektedir. Evren, yalnızca mantıksal düzende ve varoluşta Tanrı'dan sonra gelir. Sonuç olarak, İbn Sina, Tanrı'nın varlığına dair önemli ve etkili bir kanıtın yazarı olarak bilinir. Bu kanıt, ortaçağ felsefesinde yaygın olduğu gibi, bir filozofun aklının teolojik bir amaç için konuşlandırılmasına iyi bir örnektir. Argüman şu şekildedir: Varoluş vardır, daha doğrusu dünyaya ilişkin fenomenal deneyimimiz, nesnelere var olduğunu ve var olmalarının zorunlu olmadığını doğrular çünkü nesnelere var olduğunu ve ondan geçtiğini fark ederiz. Olumsal varlık, bir sebep tarafından gerekli kılınmadıkça ortaya çıkamaz. Gerçekte bir nedensel zincir, nedensiz bir nedenle sonuçlanmalıdır, çünkü nedenlerin gerçek bir sonsuz gerilemesi (Aristotelesçi bilimin temel bir aksiyomu) varsayılmaz. Bu nedenle, mümkün varlıklar zinciri, nedensel ilkesini, Zorunlu olan tek, kendi kendine devam eden bir varlıkta bulmalıdır. Bu, elbette, dinin Tanrısı ile aynıdır.

İbn Sînâ'nın olumsallardaki varlık ve öz, bir şeyin var olduğu gerçeği ile ne olduğu arasındaki ünlü ayrımıdır. İbn Sînâ doktrininin kökleri en iyi klasik İslam teolojisi veya kelamında anlaşılabilir, bu tartışmaya açık bir şekilde Aristoteles'te gizli olan bir ayrımıdır. İbn Sînâ'nın öz teorisi üç kiplik varsayar: özlere dış dünyada o gerçekliğe özgü nitelikler ve özelliklerle ilişkili olarak var olabilir; zihinsel varoluştaki niteliklerle ilişkili kavramlar olarak zihinde var olabilirler ve herhangi bir varoluş tarzından bağımsız olarak kendi içlerinde var olabilirler. Özün bu son hali varoluştan oldukça farklıdır. Özler bu nedenle kendi içlerinde varoluşsal olarak tarafsızdır. Bu âlemde varlıklar, ister insan, ister hayvan, ister cansız bir varlık "bir şey" olarak var olurlar; onları bileşik olarak tanımlayan bir özellikler demeti olan bir öz biçiminde "giydirilirler". Öte yandan Tanrı kesinlikle basittir (Öz) ve onun birliğini bozacak farklı ontolojik özellikler demetine bölünemez. Olumsallıklarının bir işareti olarak olumsallar, hem birinci varlık ve öz düzeyinde hem de özelliklerin ikinci düzeyinde kavramsal ve ontolojik bileşimlerdir. Bu dünyadaki mümkün şeyler, zorunlu varlık tarafından bahsedilen varoluş ve özün zihinsel olarak farklı bileşimleri olarak ortaya çıkarlar. Olumsallığın bu kanıtı bazen "radikal olumsallık" olarak da adlandırılır. Daha sonraki tartışmalar, ayrımın zihinsel mi yoksa gerçek mi, kanıtın ontolojik mi yoksa kozmolojik mi olduğu konusunda tartışmalar çıkmaktadır. İbn Sînâ'nın ispatlarıyla ilgili en açık sorun, ontolojik argümanlara yönelik meşhur Kantçı itirazda yatmaktadır: varoluş kendi içinde anlamlı mıdır? Ayrıca, Georg Cantor'un sonsuzluk sorununa getirdiği çözüm, gerçek sonsuzların imkansızlığına ilişkin argümana bir gerileme olarak da görülebilir. İbn Sina'nın metafiziği genellikle Aristoteles'in terimleriyle ifade edilir. Varlığı varlık olarak anlama arayışı felsefi Tanrı mefhumunu (kavramını) kapsar. Nitekim, gördüğümüz gibi ilahi varlık, onun metafiziğinin mihenk taşıdır. İlahi varlık, var olan her şeye anlam ve değer bahşeder. Güncel olan iki soru, varoluş teorisi aracılığıyla çözüldü. Birincisi, el-Eş'arî ve takipçileri gibi teologlar, ikincil nedensellik olasılığını reddetmekte kararlıydılar; onlar için Tanrı, gelişen her şeyde tek fail ve aktördü. İbn Sînâ'nın metafiziği, radikal olumsallık görüşü nedeniyle son derece determinist olmasına rağmen, yine de insan ve diğer ikincil nedenselliğin önemi konusunda ısrar eder. İkincisi, asırlık bir sorun olan: "Tanrı iyiye, kötülük nasıl var olabilir?" tartışıldı. İlahi takdir, Timaeus'un* yaratıcısına benzer bir yaratıcıdan beklenebilecek rasyonel düzende düzenlenmiş dünyanın tüm olası dünyaların en iyisi olmasını sağlar. Ancak bu, üretim ve yozlaşma dünyasında kötülüğün varlığını inkar etmese de, kötülüğün iyiliğin yokluğu şeklindeki ünlü Yeni-Platoncu tanımı nedeniyle bazı evrensel kötülükler mevcut değildir. Bu dünyadaki belirli kötülükler, iyiliğin tesadüfi sonuçlarıdır. Bu, doğal kötülükler sorunuyla ilgilenirse de ahlaki kötülükler ve özellikle "korkunç" kötülükler sorunu devam etmektedir.

İbn Sînâ'nın epistemolojisi, bedenden bağımsız ve soyutlama yeteneğine sahip bir ruh teorisine dayanmaktadır. Benliğin bu kanıtı, birçok yönden Kartezyen cogito'yu ve modern felsefi benlik

* Timaeus, antik Yunan filozofu Platon'un eseri olan "Timaeus" adlı diyalogda yer alan bir karakter ve aynı adı taşıyan bir eserdir. Bu diyalog, Platon'un ünlü eserlerinden biridir ve M.Ö. 360 civarında yazılmıştır. Timaeus, Platon'un devlet, adalet, bilgi teorisi ve doğa felsefesi gibi konulardaki düşüncelerini içeren bir diyalogdur.

mefhumunu 600 yıl öncesinin habercisidir. Psikolojisinin Aristotelesçi temelini ve Neoplatonik yapısını gösterir. Bu, Fi'-Nafs/De Anima'nın (Ruh Üzerine İncelemenin) başında bulunan sözde “uçan adam” argümanı veya düşünce deneyidir. Bir insan mükemmel bir vaziyette yaratılmış olsa, fakat kör ve havada asılı kalsa ve duyuları ile hiçbir şeyi algılayamazsa, nefsinin varlığını tasdik edebilir mi? Böyle bir durumda askıya alındığında, ampirik olarak farkında olmadığı için bedeninin varlığını onaylayamaz, bu nedenle argüman, ruhun bedenden bağımsızlığını onaylıyor, bir tür düalizm olarak görülebilir. Ancak bu durumda, düşünen bir özne olduğu için kendi benliğinin var olduğundan şüphe edemez, bu nedenle argüman, ruhun öz-farkındalığının ve onun tözselliğinin bir olumlaması olarak görülebilir. Bu argüman, Descartes'a da yöneltebilecek bir itirazı gündeme getiriyor: bilen öznenin benlik olduğunu nasıl bilebiliriz? Bu rasyonel benlik, Aristoteles ile başlayan ve Neoplatonizm aracılığıyla gelişen bir teoride yetilere veya duylara sahiptir. İlk duyu, fiziksel duylardan gelen bilgileri epistemik bir nesneye dönüştüren sağduyudur (al-hiss al-mushtarak). İkinci duyu, algılanan epistemik nesnenin görüntüsünü işleyen hayal gücüdür (el-hayal). Üçüncü duyu, imgeleri hafızada birleştiren, onları ayıran ve yeni imgeler üreten hayal gücüdür (el-mütehayyile). Dördüncü his, algılanan görüntüyü anlam kazandıran tahmin veya kavrayıştır (wahn). Bu yenilikçi duygunun klasik örneği, koyunun kurdu algılaması ve örtük tehlikeyi anlamasıdır. Nihai anlam, üretilen fikirlerin saklandığı, analiz edildiği ve hayal gücü yetisinin üretimine ve tahminine dayalı anlamlar yüklendiği yerdir. Farklı yetiler, rasyonel ruhun tekil bütünlüğünden taviz vermez. Onlar sadece akıl süreci için bir açıklama sağlarlar.

İbn Sînâ'nın en büyük başarısı, kökleri İslam'ın teolojik gerçeğine dayanan felsefi bir savunma sistemi ileri sürmektir ve başarısı, İslam'da felsefi teolojinin daha sonraki tarihinde bulunan İbn Sînâ fikirlerine başvurulmasıyla ölçülebilir. Onun metafiziği ve ruh teorisi, Latin Batı'da skolastik argümanlar üzerinde derin bir etkiye sahipti ve İslami Doğu'da olduğu gibi, önemli tartışma ve tartışmaların temelini oluşturdu. Kendisinden sadece iki nesil sonra Gazali (ö. 1111) ve el-Şehrastani (ö. 1153) eleştirilerinde büyük Müslüman düşünürlerin onu görmezden gelemeceğine tanıklık ederler. İbn Sînâ'yı felsefenin İslam'daki başlıca temsilcisi olarak görüyorlardı. Daha sonraki İran geleneğinde, İbn Sînâ'nın düşüncesi, mistik içgörü ile eleştirel bir şekilde damıtıldı ve o, 20. yüzyılın sonları ve 21. yüzyılın başlarındaki bilim adamlarında çok tartışılan bir görüş olan mistik bir düşünür olarak tanındı. Yine de İbn Sînâ'nın başlıca eserleri, özellikle The Cure(Şifa) ve Pointers(İşaretler/çiler), medresedeki felsefi müfredatın temeli oldu. Bunlar üzerine çok sayıda tefsir, tefsir ve süper şerh bestelendi ve 20. yüzyıla kadar üretilmeye devam edildi. Kozmoloji, nefsin doğası ve bilgi hakkındaki görüşlerimiz, İbn Sînâcı fikirler için ayrı problemler doğururken, onun düşüncesinin neden bu kadar uzun süre etkili kaldığı gibi önemli bir meseleyi ele almıyorlar. 20. ve 21. yüzyıllarda İbn Sînâ, Arap kültüründe İbn Rüşd'ü İbn Sînâ'ya karşı savunan yeni bir rasyonalizm arayışındaki bazı çağdaş Arap Müslüman düşünürler tarafından eleştirilere maruz kaldı.

İbni Sina mistik miydi? İran'daki tercümanlarından bazıları, Sühreverdi (ö. 1191) tarafından açıklanan İşraki veya Aydınlanmacı, sezgisel felsefe kavramıyla yüzeysel bir benzerliğe sahip olan kayıp Doğulular adlı eserine ve tasavvuf ve tasavvuf terminolojisi ile ilgilenen İşaretçiler son bölüme atıfta bulunarak olumlu yanıt verdiler. Doğulular çoğunlukla mevcut olmadığı için soru onun felsefesini doğrudan etkilemiyor. Ancak bu, ideolojiyle ve modern yorumcuların ve bilim adamlarının İslam felsefesini tamamen rasyonel bir araştırma biçimi veya gerçekliği anlamının akıl üstü bir yöntemi olarak çalışmak isteme biçimleriyle ilgili bir argümandır. Gutas, İbn Sînâ'daki herhangi bir mistisizmi reddetmesinde en şiddetlisi olmuştur. Ona göre İbn Sînâcılık, Aristoteles geleneğinin rasyonalizminde kök salmıştır. Sezgi, mistik ifşayı gerektirmez, aktif akılla zihinsel bir birleşme eylemidir. Sezgi kavramı, Gutas tarafından Aristoteles'in Posterior İkinci Çözümlemeler89b10-11'inde yer almaktadır. İşaretçiler'in son bölümleri, İbn Sînâ'nın mistik bilgide mevcut olan söylemsel olmayan akıl ve basit bilgi olasılığı gibi bazı temel epistemolojik olasılıkları kabul ettiğinin önemli kanıtlarıdır. Onun bir Sufi olduğu kategorik olarak inkar edilebilse de (aslında

onun zamanında tasavvuf kurumları bir asır sonra olduğu kadar yerleşik değildi) ve hatta onun bir tür mistisizme bağlılığı hakkında sorular sorulsa da, daha sonraki otantik eserlerinden bazılarında mistik bilginin olanaklarıyla ilgilendiğini inkar edemeyiz.

Arapça'da 'vücûd' kelimesi, İngilizce'deki 'varlık' kelimesinin karşılığı olarak kullanılmaktadır. Mevcûdât kelimesi tikel ve münferit varlıklara, mevcut kelimesi de var olana tekabül etmektedir. Buradaki 'mevcut' kelimesi, varlığın sıfatıdır; var olmanın tarzı onun tarzıdır (Ülken, 1968:144). Aslında burada “mevcut” kelimesinden kastedilen varlıktır. Var olan ile var olan arasındaki farkın getirdiği zorluklara ve tartışmalara rağmen kelimenin karşılığı olarak varlık terimi kullanılmaktadır. Aynı şekilde, var olmaya odaklanan varoluşçuluk, varlık ile var olan arasında net bir ayrım çizer. Varlık kavramı aslında bir öz, bazı yüklem, sıfatlar ve kipler gerektirir. Bu ilişki, Aristoteles'in varlığı öz/töz, kavramları araz olarak görmesine yol açmıştır (Ülken, 1968: 110). Bilindiği gibi Aristoteles varlık ile öz arasında ayrım yapmamıştır. Ve bu iki kavrama odaklanan Ortaçağ felsefesi, 18. yüzyıl ve '18. yüzyıl sonrası' varoluşçuluğun doğuşuna katkıda bulunmuştur. Bu açıdan İbn Sînâ, Averroes ve St. Thomas gibi filozofların bu terimlerin kavramlaştırılmasında ve felsefi terminolojiye girmesinde öncülük ettiklerini vurgulamak önemlidir.

İslam felsefi terminolojisinde “varlık” teriminin Arapça “vücûd” teriminin karşılığı olduğu ve aynı etimolojik kökten türeyen ve “var olan” anlamına gelen “mevcûd” kelimesinin yaygın olarak kullanıldığı bilinmektedir. Terminolojideki tutarsızlık doğal olarak bazı sorunlara yol açmıştır. Örneğin İbn Rüşd'e göre Yunan düşüncesini Arapçaya çevirenler mahiyet, araz, araz gibi kavramların Arapça karşılığını bulamadıkları için 'mevcûd' terimini kullanmak zorunda kalmışlardır. Aristoteles'in metafiziğinde potansiyel ve aktüellik olarak kullanılır (Averroes,2008: 371). İbn Rüşd'ün buradaki argümanına paralel olarak, hem “varlık” hem de “mevcut” anlamında kullanılan “mevcûd” teriminin, “varlık”tan ziyade “varlık”a tekabül ettiğini söylemeliyiz. Yani ilk olarak dış dünyada zâtı ve mahiyeti bulunan her şeyi karşılar. İkinci anlamda ise mevcut, dış dünyada var olan şeyin zihindeki tasavvuruna işaret eder. Dolayısıyla burada 'vücûd' varlığı ifade ederken, 'mevcûd' (var olan) 'varlık' anlamına gelir. İbn Sînâ Şifa Kitabı'nın (el-Şifâ) Metafizik bölümünün en başında 'vücûd' ve Tanrı kavramı ile ilgili olarak 'mevcûd' terimlerini kullanır. Bu da yukarıda bahsedilen genel eğilimin İbn Sînâ'da güçlü bir şekilde temsil edildiğini göstermektedir. Ona göre Allah'ın varlığından bahsederken ya O'nun varlığının apaçık olduğunu kastederiz ya da akılla açıklanamayacak bir şeyden söz etmiş oluruz. Ancak bu iki şey aynı anda geçerli ve doğru olamaz. Çünkü bir şey açıklanamazsa, onun varlığından söz edemeyiz. Dolayısıyla Allah'ın varlığı ve sıfatları ile ilgili bir araştırma, doğrudan doğruya olmasa da metafiziğin konusu olabilir (Kitâb-ı Şifâ/İlâhiyyât,2002: 4). Fârâbî'yi takip eden İbn Sînâ, varlık kavramının yalnızca Tanrı özelinde değil, genel olarak o kadar geniş kapsamı hiçbir terim altında toplanamaz ve hiçbir kavramla açıklanamaz. Bu nedenle, onu mantıksal olarak tanımlamak için başka hiçbir sözcük kullanılamaz. O'nun cinsi, türü, dengi yoktur (Kitâb ash-Shifâ/İlâhiyyât, 2002: 28). Aslında varoluş öyle bir şeydir ki, anlamı a priori zihinde şekillenir.

İbn Sînâ için “(Allah'ın varlığı) konusunun olması mümkün değildir. Çünkü her ilmin konusu, o bilimde varlığı kabul edilen bir şeydir ve araştırılan tek şey onun halleridir. (Bu, başka yerlerde de biliniyordu.) Allah'ın varlığı -azanı yücedir- bu ilmin konusu kabul edilemez; Bilâkis o, onda (bir şey) aranır. Çünkü eğer böyle olmasaydı, o zaman (Allah'ın varlığı) ya bu ilimde kabul edilip başka bir ilimde aranır, ya da bu ilimde kabul edilip başka bir ilimde aranmazdı... O hâlde, iki yönü vardır: Biri, O'nun varlığı bakımından O'nu araştırmak (sorgulamaktır), diğeri O'nun sıfatları ile ilgili olarak sorgulamaktır. O hâlde O'nun varlığının araştırılması bu ilimde ise, bu ilmin konusu olamaz. Çünkü kendi konusunu oluşturmak hiçbir bilimin görevi değildir.”

İbn Sînâ'ya göre varlık her şeyin temeli ve ilk ilkesidir. Kendinden başka bir şeyle açıklanamaz. Çünkü, daha önce de belirttiğimiz gibi, onda bir şeyi tarif etmek için gerekli olan ne cins ne de fasıl

vardır. Varoluş açık ve kesin bir kavramdır. Aslında bir şeyi tanımlamanın en kestirme yolu, o şeyin daha önce de belirttiğimiz gibi cinsiyet/kategori ve gelişim evrelerinin olması gerektiğidir (Davidson, 2020: 173). Varlık tanımlanamazken nasıl anlaşılacaktır? İbn Sînâ'nın bu soruya verdiği yanıt, varlık anlayışının insan olduğudur. Böylece varlık hiçbir tanım ve nitelik olmaksızın kavranabilir. Aklın en açık hali olan varlık kavramı, başka bir kavramla açıklanamaz çünkü varlıktan daha net bir kavram olamaz. (Kitâb-ı Şifâ'/İlâhiyyât, 2002: 27). İşte bu yüzden İbn Sînâ, varoluş ile felsefi kesinlik esaslarını aynı düzleme oturtarak burada özgün bir duruş sergilemektedir (Ay, 2006: 84)

Onun varlık anlayışında mahiyet (mâhiya) terimi, bir şeyin kendinde ve kendinde ne olduğu sorusuna verilen cevaptan oluşur. Bu sorunun cevabı, o şeyin mahiyetini ve mahiyetini tam olarak gösterecektir. Arapça 'mâhiya' terimi, Batı terminolojisinde genellikle 'öz' ve 'mahiyet' (Marmura,1964: 77-88) karşılık gelir. Felsefi olarak, bir şeyi ne ise o yapan, yani onun özüdür. Varoluşçuluğun en belirgin özelliğinin varlık-öz ayrımı olduğunu göz önünde bulundurduğumuzda, bu tartışmanın zemininin çok eskilere, özellikle de Müslüman Meşşailere dayandığını kabul etmemiz gerekir. Aristoteles'in, İkinci Analitikler'deki "...bir şeyin ne olduğunu nasıl ispat edeceksiniz? Çünkü başka herhangi bir şeyin ne olduğunu bilen birinin, onun ne olduğunu da bilmesi gerekir (çünkü olmayanın ne olduğunu kimse bilmez) ...bir şeyin olduğu her şeyin onun özü olmadığı sürece ispat yoluyla kanıtlanması gerektiğini söylüyoruz. Dolayısıyla onun olduğuna dair bir ispat olacaktır, ancak bu ifadelerden varlık ve mahiyet hakkında bir ayırmadan ziyade ancak sınırlı bir bilgi edinebiliriz. Varlık ve öz arasındaki ayrımın ilk olarak Fârâbî tarafından yapıldığı ve daha sonra takipçisi İbn Sînâ tarafından sürdürülüp geliştirildiği yaygın kabul görmektedir. Bu nedenle, İbn Sînâ'nın öz ile varlık arasındaki ayrımının kökenlerinin, genel olarak sanıldığı gibi eski Yunan felsefesinde değil, erken İslami doktrin teolojisinde (Kelâm) ve özellikle dokuzuncu ve onuncu yüzyılda Müslüman dogmatikler (mütekellimûn) arasındaki tartışmalarda yattığını söylemek kolaydır. (Goodman, 2006: 154) 'şey' (şey') ve 'mevcut' (mevcûd) terimlerinin birbiriyle nasıl ilişkili olduğunu inceler (Wisnovsky, 2004: 144). Bir şeyin mahiyetini bilmek, onun ne olduğunu (ya da hüviyesini/kimliğini) bilmek demektir (Marmura, 1964: 81). Bu yönüyle öz, bir şeyin hem anlaşılabilirliğini hem de dile getirilebileceğini ifade eden zihinsel bir kavramdır (Atay 76). Öz böylece bir şeyi tanımlamayla ilişkilidir ve onun tarafından belirlenir. Çünkü gerçek tanım, bir şeyin mahiyetini açıklayan ve ancak bir şeyin tüm bileşenleriyle ortaya konmasıyla elde edilebilen tanımdır (Sina, 2011: 126).

Şimdi, ister dış dünyadaki ister zihnimizdeki bir şeyin özünden söz edelim, özü oluşturan yapıcı unsurlar her iki durumda da bir arada bulunmalıdır. Burada öz, varoluştan ayrı bir şeydir. İnsanı ele aldığımızda bir yanda varlığından, diğer yanda özünden söz edebiliriz. Ama hangisi önce? Bu sorunun cevabı bize İbn Sînâ ile varoluşçular arasında bir paralellik çizme imkanı verecektir. Fârâbî'nin varlık ile öz arasındaki farkı ortaya koyarken hangisinin diğerinden önce geldiğine dair bazı açıklamalar yaptığını biliyoruz. Ona göre, eğer mahiyet varlıktan önce gelseydi, o zaman iki ayrı varlıktan söz edilebilirdi: Biri varlıkla olan ilişkisinden önce, diğeri ise bu bağlıktan sonra. Bu imkansızdır, çünkü varoluştan önce gelecek bir öz yoktur. Varoluş, bir dış nedenden öze getirilir. Dolayısıyla öz, varlığa yüklenilmeden önce var olmamıştır (Fârâbî, 2018: el-Hurûf 128). Bize göre varlığın öze birleşmesi, iki farklı varlığın bir araya gelmesiyle değil, iki şeyin "bir varlık" oluşturması olarak tasavvur edilmelidir. "Varoluş"un, özü var ettiği söylenebilecek bir durumda, sanki varlık özden önce gelir. Ancak bu, (varoluşçuluğun aksine) varlığın önceliği olduğu anlamına gelmez, aksine birlikte var oldukları anlamına gelir, bu da onu varoluşçu filozoflardan farklı kılar. Muhtemelen Fârâbî, yaratılışı böyle bir izahla izah etmeyi amaçlamıştır (Atay, 2001: 73).

İbn Sînâ'nın el-Ishârât wa-t-Tenbîhât adlı eseri, insanı bir varlık olarak nasıl gördüğüne dair pek çok açıklama sunmaktadır. Ona göre insan, bedensiz veya vücudun parçaları olmaksızın akılda tasavvur edilebilir. Çünkü insanın bir bedenden veya vücudun parçalarından oluştuğu düşünülürse, insan olarak varlığı vücut parçalarının parçalanmasından sonra ortadan kalkacaktır. Dolayısıyla insan

varlığı, salt bedenle idrak edilen bir şey değil, onun ötesinde bir şeydir. Bunun için insan kendine dönüp tefekkür etmelidir. “Kendinin farkında olmada,” diye düşünür İbn-i Sina, kişi kendini bir düşünme nesnesi olarak bilinçli olarak yansıtır. Bu itibarla, öz-farkındalık ikinci dereceden bir farkındalık olarak düşünülebilir: bir farkındalık nesnesi olarak kendinin farkında olmak. Ancak İbn Sînâ, yalnızca akıl için değil, genel olarak insan ruhu için de gerekli olduğuna inandığı, daha temel veya ilkel bir öz-farkındalık biçimi tanımlar. Bu ilkel öz-farkındalık, kişinin tüm eylemlerine ve bilinçli deneyimlerine eşlik eden, onların altında yatan ve onları birleştiren “ben”in bilinçaltı farkındalığıdır. İbn Sînâ'ya göre, beden ve bedensel faaliyetlerle olan ilişkisinden bağımsız olarak düşünüldüğünde ruhumuzun özüne dair farkındalığımızdır. Kişinin kendisidir (dhāt)” (McGinnis 143; Goodman, 2006: 149).

Varoluşçulukta başkalarının farkında olmanın, kendinizin farkında olmak ve dolayısıyla var olmak olduğunu düşündüğümüzde (Sartre, 2022: 221), başkalarının kendini algılamadaki rolünün İbn Sînâ tarafından çok daha önce vurgulanmış olduğu vurgulanmalıdır. Buna göre insan, kendi öz benliğini algılamaya başladığında başkalarını algılayamaz. Mesela insan kendi nefsinin idrak etmeye başlayınca başkalarını idrak edemez. Mantiken, “Onu algıladım” dediğimde, kendi benliğimle ilgili algımın ondan önce gelmesi gerektiğini düşünmeliyim. Yani “Ben o şeyle özümü biliyorum dersem, özümü bilme durumum daha önce gerçekleşmiş demektir. Bu durumda ben kendimi tanıyorum demek doğru olmayacaktır. Aslında, özümü bildiğim şey özümün ta kendisidir. Başkalarını algıladığımda, algılayan ile algılanan arasında bir ayrım olması gerekir. Önce kendinizi algılamış olabilirsiniz ama başkalarını da algılamış olabilirsiniz. İşte böylece algın oluşur ve kendinle başkaları arasındaki ayrımın farkına varırsın.” kendisi için. O asla bilincini kaybetmez. Demek ki insanın zatının varlığı, zati idrak etmesiyle aynıdır (Sina, 1947: 172).

KAYNAKÇA

ALFĀRĀBĪ, “‘Uyun al-Masā’il.” in al-Majmū’. Cairo, 1907.

ALFĀRĀBĪ, ad-Da’āwa al- Qalbiyyah. Hyderabad, 1349.

ALFĀRĀBĪ, Al-Ilāhiyyāt min Kitāb al-Şifā’, Çev. H. al-Āmūlī, Maktab al-I’lām al-Islāmī, Qum: Markaz al-Naşr, 1418 H.q./1376 H. ş [1997–8].

ALFĀRĀBĪ, al-Siyāsah al-Madaniyyah. Hyderabad, 1346.

ALFĀRĀBĪ, Fī Ithbāt al-Mufāriqat. Hyderabad, 1926.

ALFĀRĀBĪ, Harfler Kitabı Kitabu'l-Hurūf, Çev. Ömer Türker, Litera Yayıncılık, 2018.

ALFĀRĀBĪ, K. al-Hurūf. Çev: Muhsin Mahdī. Beirut, 1969.

ARİSTOTELES (ARİSTO), İkinci Çözümlemeler, Çev. Ali Houshiary, 2018.

ATAY, Hüseyin, İbn Sînâ’da Varlık Nazariyesi. Ankara: Kültür Bakanlığı, 2001.

AVERROES' Tahafut Al-Tahafut: (The Incoherence of the Incoherence), Volumes I and II (Gibb Memorial Trust Arabic Studies): 1 & 2 Kağıt Kapak – 1 Kasım 2008

AY, Mahmut, Sadruşşerî’ a’da Varlık (Existence in Sadr al-Sarî’ah). Ankara: İlahiyat, 2006.

BERTOLACCİ, A., “The Doctrine of Material and Formal Causality in the ‘Ilāhiyyāt’ of İbn Sînâ’s Kitāb al-Şifā’”, Quaestio, 2: 125–154, 2002.

GOODMAN, Lenn E. İbn Sînâ. New York: Cornell University Press, 2006.

HERBERT, A. Davidson, Çev. Erkan Kurt Fârâbî, İbn Sînâ ve İbn Rüşd'de Akıl, Litera Yayıncılık, 2020.

IBN SĪNĀ, al-Ishārāt wa-t-Tanbīhāt. Turkish Trans: Muhittin Macit-Ali Durusoy- Ekrem Demirli, İstanbul: Vakıflar Genel Müdürlüğü, 2011.

IBN SĪNĀ, at-Ta‘līqāt. Çev: Abdurrahman Badawī. Cairo: 1947.

IBN SĪNĀ, Kitāb ash-Shifā’/Ilāhiyyat(Metafizik I). Çev: Ekrem Demirli- Ömer Türker, İstanbul: Litera, 2004.

MARMURA, Micheal E. “Evicenna’s Theory of Prophecy in the Light of Ash’arite Theolgy.” Toronto Press, 159-178, 1964.

SARTRE, J.P. Varlık ve Hiçlik (A phenomenological Essay on Ontology). Çev: Hazel E. Barnes, New York: Washington Square Press, 1956.

SARTRE, Jean Paul, Varlık ve Hiçlik, Fenomenolojik Ontoloji Denemesi, Çev. Turhan Ilgaz/Gaye Çankaya Eksen, İthaki Yayınları, 2022.

ÜLKEN, H. Ziya. Varlık ve Oluş (Existence and Being). Ankara: 1968.

WISNOVSKY, Robert, “İbn Sina’nın Şey’iyye Kavramı Üzerine Notlar”, Çev Arzu Meral, MÜİFD,2004

DISASTER EDUCATION AS A HUMANITARIAN RESPONSIBILITY İNSANİ BİR SORUMLULUK OLARAK AFET EĞİTİMİ

Esra TAŞ¹, Sevilay AYAS²

¹AABT, Balıkesir İl Sağlık Müdürlüğü, Acil Sağlık Hizmetleri, 0000-0001-7225-0090

²AABT, Bursa İl Sağlık Müdürlüğü, Acil Sağlık Hizmetleri, 0000-0001-5845-9728

Özet

Afetler insanlar için sakatlık, yaralanma, ölümlerle sonuçlanabilen psikolojik ve sosyolojik travmalara sebebiyet verebilen normal hayatın sürdürülebilirliğine etki ederek kısmen yahut tam anlamıyla durmasına neden olan durumlardır. Bir doğa ya da insan kaynaklı gerçekleşen olayın meydana getirdiği olumsuz sonuçlar olarak tanımlayabileceğimiz afetler sosyolojik anlamda insan hayatında derin etkiler bırakmaktadır. Günümüz teknolojisine rağmen önceden tahmin edilemeyen birçok afete karşı direnç kazanarak mücadele edebilmek adına birey ve toplumun afet eğitimi alması mühim bir konudur. Nitekim önlenemeyen her afeti baş edilebilir kılabilecek yolda atılacak en temel adım eğitimidir. Bu derleme çalışmada "Afet Eğitimi, Afetler, Afete Hazırlık" anahtar kelimeleriyle literatür taraması yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı afetlerde direnç kazanmak, bir sorumluluk olarak afet eğitiminin önemine vurgu yapabilmek, afet eğitimine yönelik farkındalık oluşturabilmektir. Bu çalışmadaki sonuçlar afet eğitiminin toplumsal açıdan önemini net bir şekilde göstermektedir. Literatürde önceden yapılmış çalışmalar incelendiğinde afet eğitimi alan bireylerin afetlere yönelik bilgi düzeyinde artış saptanmıştır. Eğitimi alan katılımcıların eğitim durumu değişkeninin afet bilincinin kazanılmasında etkin bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Ülkemizin afet ülkesi olduğu gerçeği göz önünde bulundurularak ve afetlerin dinamik ve karmaşık yapısı baz alınarak birey ve toplumun afetlere yönelik bilgi ve beceri kazanmalarına adına afet eğitimi almaları gerekmektedir. Afetleri daha kolay bir şekilde atlatabilmek, afet sonrası normal hayata dönüşü hızlandırabilmek ve afetlere yönelik direnç kazanabilmek adına afet eğitimi insani bir sorumluluktur.

Anahtar kelimeler: Afet Eğitimi, Afetler, Afete Hazırlık

Abstract

Disasters are situations that can cause psychological and sociological trauma that may result in disability, injury or death, and can bring normal life to a partial or complete halt. Disasters, which we can define as the negative consequences of a natural or human-caused event, leave deep effects on human life in a sociological sense. Despite today's technology, many disasters cannot be predicted. It is important for individuals and society to receive disaster training so that they can gain resilience and combat many unpredictable disasters. As a matter of fact, the most basic step that must be taken to make every unpreventable disaster manageable is education. In this review study, a literature review was conducted with the keywords "Disaster Education, Disasters, Disaster Preparedness". The aim of this study is to build resilience in disasters, emphasize the importance of disaster education as a responsibility, and raise awareness about disaster education. The results of this study clearly demonstrate the social importance of disaster education. When previous studies in the literature were examined, it was determined that individuals who received disaster training increased their knowledge about disasters. The education level variable of the participants who received the training

played an active role in gaining disaster awareness. Considering that our country is a country of disasters and the dynamic and complex nature of disasters, individuals and society need to receive disaster training in order to gain knowledge and skills regarding disasters. Disaster education is a humanitarian responsibility in order to overcome disasters more easily, accelerate the return to normal life after disasters, and gain resilience against disasters.

Key Words: Disaster Education, Disasters, Disaster Preparedness

**EVALUATION OF QUALITATIVE EDUCATION PRACTICES FROM SUSTAINABLE
DEVELOPMENT GOALS ACCORDING TO THE OPINIONS OF PRIMARY
EDUCATION TEACHERS**

**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE SÜRDÜRÜLEBİLİR
KALKINMA HEDEFLERİNDEN NİTELİKLİ EĞİTİM UYGULAMALARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Meliha KAPLAN¹, Mehmet Emin USTA², Ümit DOĞAN³

¹Yüksek Lisans Öğrencisi, Millî Eğitim Bakanlığı, 0000-0001-9131-2015-

²Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, 0000-0003-2355-1203

³Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, 0000-0002-8144-9744

Özet

Bu araştırmanın amacı ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden nitelikli eğitim uygulamalarının değerlendirilmesidir ve bu değerlendirmeler ışığında nitelikli eğitimin uygulanabilme ortamları, uygulanabilirliği, uygulanma koşulları vb. ele alınmaktadır. Bununla beraber katılımcıların demografik özelliklerinin araştırma değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya İstanbul İlinde yaşamını sürdüren 28 katılımcı dahil edilmiştir. Veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Veri toplama araçları ile toplanan verilerde İçerik analizi, Thomas ve Hardene (2008) tarafından kullanılan analiz aşamaları ile birlikte nitel veri analiz programı MAXQDA 2018 kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; nitelikli bir eğitimin öğrencilere ve topluma sağlayabileceği geniş yelpazedeki faydaları ortaya koymaktadır. Nitelikli eğitim, bireylerin kişisel ve toplumsal gelişimlerini destekleyerek daha bilinçli, duyarlı ve kültürlü nesillerin yetişmesine katkıda bulunabilir. Bu nedenle, eğitimde niteliğin artırılması, toplumsal refah ve kalkınma için hayati öneme sahip olduğu, nitelikli eğitimde öğretmenlerin rolünün kritik olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sahip olması gereken yetkinlikler, beceriler ve tutumlar, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini doğrudan etkiler ve eğitim kalitesini yükseltir. Bu nedenle, öğretmenlerin profesyonel gelişimi ve sürekli eğitimi, eğitimdeki kalitenin artırılması için hayati öneme sahip olduğu gibi veriler saptanmıştır. Sınıf ortamı, eğitim politikaları, öğretmen, yönetim, sosyo-ekonomik faktörlerle ilgili eğitimde iyileştirme yapılması gereken alanları ve bu iyileştirmelerin öğrenci öğrenme deneyimlerini nasıl etkileyebileceğini vurgular. Bu engellerin üstesinden gelmek, eğitimde kalitenin artırılması ve öğrencilerin daha iyi öğrenme deneyimleri yaşaması için kritik öneme sahip olduğu tespit edilmiştir. Nitelikli eğitimin, bireylerin kişisel ve toplumsal gelişimlerini destekleyerek daha bilinçli, duyarlı ve kültürlü nesillerin yetişmesine katkıda bulunabileceği bu sayede de eğitimde niteliğin artırılması da toplumsal refah ve kalkınma için yani sürdürülebilir bir kalkınma ve sürdürülebilirlik için önemli olduğu açıklanmaya çalışılmıştır. Elde edilen tüm sonuçlar bulgu, sonuç, tartışma ve öneri bölümünde ilgili literatür ışığında ifade edilmektedir.

Anahtar Kelimeler:Nitelikli eğitim, Sürdürülebilir kalkınma, Sürdürülebilirlik.

Abstract

The aim of this research is to evaluate qualified education practices from sustainable development goals according to the opinions of primary school teachers, and in the light of these evaluations, the environments in which qualified education can be implemented, its

applicability, conditions of implementation, etc. Is being addressed. In addition, it was aimed to examine the demographic characteristics of the participants in terms of research variables. 28 participants living in Istanbul were included in there search. A semi-structured interview form was used as data collection tools. Content analysis of the data collected with data collection tools was conducted using the qualitative data analysis program MAXQDA 2018 along with the analysis stages used by Thomas and Hardene (2008). According to there search results; It reveals the wide range of benefits that a quality education can provide to students and society. Quality education can contribute to the raising of more conscious, sensitive and cultured generations by supporting the personal and social development of individuals. Therefore, increasing the quality of education is of vital importance for social welfare and development, and the role of teachers in quality education is critical. The competencies, skills and attitudes that teachers must have directly affect students' learning experiences and increase the quality of education. Therefore, the Professional development and continuing education of teachers is vital for improving the quality of education. It highlights areas where improvements in education need to be made regarding classroom environment, educational policies, teachers, administration, socio-economic factors, and how these improvements may affect student learning experiences. Over coming these obstacles has been found to be of critical importance for improving the quality of education and providing students with beter learning experiences. It has been tried to explain that qualified education can contribute to the raising of more conscious, sensitive and cultured generations by supporting the personal and social development of individuals, and thus, increasing the quality of education is important for social welfare and development, that is, for sustainable development and sustainability. All results obtained are expressed in the findings, conclusions, discussion and recommendation sections in the light of the relevant literature.

Keywords: Quality education, Sustainable development, Sustainability.

1. GİRİŞ

Sürdürülebilir kalkınma, dendiği zaman gerek çevre gerekse kalkınma arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir kavramdır. Her gün artmakta olan dünya nüfusu ekosistemin taşıma kapasitesini aşmış olan yerlerde gensel anlamda refah düzeyinden yarar sağlayamamaktadır. Tarihsel süreç boyunca izlenen bu durum dünyanın ekosistem dengesinin bozularak hem doğal yaşamın yani biyo-çeşitliliğin azalarak hem de orman ve mercan resiflerinin önemli şekilde azalması, iklim değişikliği ile beraber çölleşme, hava, su, toprak kirliliği ayrıca plansız, çarpık bir kentleşme şeklindeki ekolojik anlamdaki problemlerin yanı sıra gerek ekonomik gerekse sosyal olarak önemli sorunlardandır. Genel anlamda sürdürülebilir kalkınma; gelecek kuşakların kendi gereksinimlerini karşılayabilme potansiyelini ortadan kaldırmaksızın günümüzün gereksinimlerinin karşılanması olarak ifade edilmiş ve bu şekilde yaygın bir kabul görmüştür.

Sürdürülebilir bir kalkınma için bireyin gördüğü eğitim ve öğrenim kişinin doğal kaynaklara yaklaşımını, nasıl yararlanılması gerektiği hususundaki düşünce yapısına, etkin ve verimli kullanma, yönetme hususundaki bakış açısını belirleyecektir. Sürdürülebilir kalkınma; birden fazla içeriği ifade ederken nitelikli eğitimin aslında diğer içeriklerle olan sıkı ilişkisi diğerlerinin de etkisini belirlemektedir. Zira iyi eğitim neticesinde birey çevre konusunda yeterli bilgiye sahip olarak iyi bir çevre bilincine sahip olabilir. Nitelikli bir eğitimden bahsedilebilmesi için elbette ki sadece öğretmen ve öğrenci boyutu yeterli olmamakta beraberinde okul idaresi, okul çevresi, veliler, yerel yönetimler de sürece aktif dahil olmalıdırlar ki bir bütün halinde hareket etmenin getireceği iş birliğinin olumlu katkısı hissedilebilsin. Daha önce de ifade edildiği üzere nitelikli bir eğitimin varlığından söz edilebilmesi için öncelikle eğitimin en aktif rolüne sahip olan aktörleri yani öğretmenleri iyi bir eğitimden geçirerek

alanlarında uzman ve yetkin bireyler kılmak, sürdürülebilirlik yönüyle de sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin öncelikle öğrenilerek devamında bir yaşam tarzı haline getirilmesi çok önemlidir(Gökmen ve Ekici, 2017).

Dünyanın ekonomik alanda iktisadi hayata yansıyan bakışından biri olan merkantalizme göre örneğin; bir ülke zenginleşmek istiyorsa altın ve gümüş vb. değerli madenlere sahip olması gerektiği ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra dünyanın zenginliği yani doğal kaynakları sabittir. Bu açıdan bir ülkenin zengin hale gelmesi bir diğerinin fakirleşmesi demektir, yani diğerini yoksul kılabilmektedir. Bu noktada doğal kaynakların eşit, düzenli ve planlı kullanmanın sürdürülebilirlik kavramını bize hatırlattığını ifade edebiliriz (Bilgili, 2014).

İlköğretimde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin uygulanma durumunun analizi, nitelikli eğitim hedeflerine uygulama, çalışma, ulaşılma durumu ve mevcut durumların hedeflerle ilişkisi ilköğretim kurumlarının bu hedeflere yön vermedeki ve şekillendirmede eğitimdeki rolünün değerlendirmeleri sonucunda nitelikli eğitimin varlığını güçlendirecek sentez ve çıkarımlarda bulunmak.

Türkiye'nin sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda nitelikli bir eğitimi canlandırmak, güç kazandırmak yerel, milli ve evrensel açıdan eğitimin gücüne güç katarken insanlığa ve toplumumuza nitelikli eğitim sonucu nitelikli insan gücünü kazandıracaktır. Nitelikli insan gücü ise sosyal, kültürel, siyasal, ticari vb konularda evrensel boyutta geleceğe dönük ses getirecek anlamlı projelerin üretimine zemin hazırlayarak dünyanın her alanında insanlığın varlığına olumlu katkılar sunacaktır. Nitelikli bir eğitimin topluma kazandıracığı bireyden o bireylerin oluşturacağı sosyal ağların geleceğe dönük sürdürülebilir dünyanın kaynaklarını doğru kullanabilen, geleceğin insanlarına sürdürülebilirliğin sunacağı katkılarının farkındalığını sağlıklı, refah bir hayatın izlerini taşıyıp yine geleceğe adımlarını atabilen nesiller olacaktır. Bu araştırma neticesinde öncelikle ülkemizin sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve bunlardan nitelikli eğitimin mevcut değerlendirmesi yapılacak ve gelece dönük nitelikli bir eğitimin nasıl olması gerektiği, nasıl bir gelecek vadettiği ve nitelikli eğitimi canlandıracak unsurların değerlendirmeleri yapılacaktır. Yapılmış olan bu araştırma ile Türkiye' de hedeflenen sürdürülebilir kalkınma hedefleri araştırmanın amacı kapsamında belirlenen konulardaki görüşlerin ortaya konması açısından önemine dikkat çekilmiş. İlköğretim kurumlarında nitelikli eğitim kapsamında iyi bir analiz yapılarak elde edilen verilerin literatür dünyasına kazandırılarak eğitim alanında en yüksek verimin alınması ve burada çalışan öğretmenlerin mesleki bağlılığını kuvvetlendirecek beraberinde mesleki problem sahalarının, eğitim ortamlarındaki nitelikli eğitimi engelleyici unsurların belirlenerek elbette ki bu alanda yapılacak araştırmalar ve ortaya konulacak yeni bilgi analizleri ve araştırma birikimleri tarafından desteklenecektir. Bu araştırma ile İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin ilköğretim düzeyinde uygulanma durumuna ilişkin görüşleri ve nitelikli eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi ile görüş ve önerilerinin neler olduğu araştırılmaktadır. Bu kapsamda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretimde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden nitelikli eğitimi nasıl ifade edersiniz?
2. İlköğretimde ne tür faaliyetlerin sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden nitelikli eğitimi sağlayacağını düşünüyorsunuz?
3. Kurumunuzda nitelikli bir eğitimin önündeki engellerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?
4. Nitelikli bir eğitimin ortaya konmasında öğretmen profilinin nasıl olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
5. Okulunuzda nitelikli bir eğitimin geleceği için sizce öğrencilerinizin talepleri nelerdir?

6. Bir öğretmen ya da yönetici olarak nitelikli bir eğitimin nasıl bir gelecek vaat ettiğini düşünüyorsunuz?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, fenomenoloji olarak da bilinen olgu bilim yöntemine başvurulmuştur. Araştırmanın temel odak noktası, Türkiye'deki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin nitelikli eğitim uygulamaları, görüşleri ve karşılaştıkları zorluklardır. Olgu bilim, bireylerin deneyimlerinin temel ve özünü anlamlandırma ve açıklama çabası olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda, "öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim sürecindeki paylaşılan deneyimler" deneyimlerin temel ve özü olarak kabul edilir. Bu ortak deneyimlerin anlaşılması, ilköğretimde nitelikli eğitimin ne olduğu ve nasıl elde edilebileceği hakkında kavramsal çıkarımlar yapılmasını sağlar (Johnson ve Christensen, 2004).

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ve benzer özellikleri barındıran olguların veya grupların incelendiği çalışmalarda sıklıkla tercih edilen benzeşik örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Benzeşik örnekleme, katılımcıların belirli ortak özelliklere sahip olması gerektiği bir örnekleme stratejisidir (Patton, 2002). Bu yöntem, çalışma konusuyla doğrudan ilişkili ve çalışmanın amaçlarına hizmet edecek şekilde, belirli özellikleri paylaşan katılımcıların seçilmesini vurgular (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu yaklaşım, araştırmanın odak noktasına uygun, derinlemesine ve ayrıntılı bilgi sağlamak için tasarlanmıştır. Buna göre araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların ortak özelliği, Türkiye'deki ilköğretim okullarında görev yapmalarıdır. Araştırma grubu, toplam 28 gönüllü ilköğretim öğretmeninden oluşmaktadır ve katılımcılar; Ö1, Ö2, Ö3, ..., Ö28 olarak kodlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların demografik özellikleri şu şekildedir: 21'i kadın ve 7'si erkektir. Katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımı ise şu şekildedir: 5 kişi 20-30 yaş arasındadır, 13 kişi 31-40 yaş arasındadır, 7 kişi 51-60 yaş arasındadır ve 3 kişi yaşlarını belirtmemiştir. Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında ise 4 kişi lise mezunu, 1 kişi ön lisans mezunu, 14 kişi lisans mezunu ve 8 kişi yüksek lisans/doktora mezunudur. Mesleki deneyimlerine göre ise 3 kişi 1-5 yıl arası deneyime sahiptir, 4 kişi 6-10 yıl arası deneyime sahiptir, 6 kişi 16-20 yıl arası deneyime sahiptir ve 14 kişi 21 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Katılımcıların görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayısına göre dağılımı ise 20 kişi 61-80 öğretmen sayısına sahiptir, 5 kişi 80 ve üzeri öğretmen sayısına sahiptir ve 3 kişi bu bilgiyi vermemiştir. Görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayısına göre ise 1 kişi 501-1000 öğrenci sayısına sahiptir, 20 kişi 1501-2000 öğrenci sayısına sahiptir, 4 kişi 2001 ve üzeri öğrenci sayısına sahiptir ve 3 kişi bu bilgiyi vermemiştir. Öğretmenin sınıfındaki öğrenci sayısına bakıldığında ise 3 kişi 10-20 öğrenci sayısına sahiptir, 6 kişi 21-30 öğrenci sayısına sahiptir, 12 kişi 41 ve üzeri öğrenci sayısına sahiptir ve 7 kişi bu bilgiyi vermemiştir.

2.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Türkiye'deki ilköğretim okullarında nitelikli eğitimin mevcut durumunun betimlenmesi, bu alandaki engellerin belirlenmesi ve öğretmenlerin nitelikli eğitimi daha efektif bir şekilde uygulamaları için öneriler ilgili görüşlerinin ele alındığı yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlamak amacıyla alan yazın incelenmiş ve taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Taslak sorular alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Soruların dil bilgisi açısından doğruluğu ve anlaşılır olma durumunu denetlemek için ise görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler

doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme soruları düzenlenmiştir. Buna göre hazırlanan görüşme formunda 6açık uçlu soru yer almıştır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada, veri toplama süreci katılımcılarla yapılan bireysel görüşmeler üzerinden yürütülmüştür. Özel olarak planlanan bu görüşmeler, 09.11.2023 ve 10.11.2023 tarihleri arasında, katılımcıların uygun oldukları zamanlarda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan alınan onay ile görüşmeler kaydedilmiş ve sonrasında yazılı metne çevrilmiştir. Araştırma sürecinde toplamda 28 katılımcı ile görüşme tamamlanmıştır. Görüşmelerin yazılı metne dönüştürülmesi sonucu oluşturulan veri seti, 8 sayfalık bir uzunluğa sahiptir. Bu veri seti, araştırmanın analiz aşamasında kritik bir öneme sahip olup, katılımcıların deneyimlerini ve görüşlerini detaylı bir şekilde yansıtmaktadır. Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, benzer kavram ve temaların düzenlenerek verilerin yorumlanmasını sağlayan bir analiz türü olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu analiz, Thomas ve Hardene (2008) tarafından önerilen adımları takip ederek ve nitel veri analiz programı MAXQDA 2018 kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ilköğretmenleri ile yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular kategoriler altında analiz edilmiştir. Bu kategoriler Tablo 1’de görülebilir.

Tablo 1. Katılımcı Görüşlerine Ait Kategoriler

Kategoriler		
Katılımcı Kategoriler	Görüşlerine Ait	Nitelikli Eğitimin İfade Edilmesi
		İlköğretimde Nitelikli Eğitimi Sağlama Yöntemleri ve Stratejileri
		Kurumlarda Nitelikli Eğitimin Önündeki Engeller
		Nitelikli Eğitimde Öğretmen Profilinin Önemi
		Öğrencilerin Nitelikli Eğitim Talepleri
		Nitelikli Eğitimin Gelecekteki Vadettikleri

Tablo 1.’de görüldüğü gibi katılımcı görüşleriyle ilgili kategoriler sırasıyla başlıklandırılarak sunulmuştur. Bunlar; Nitelikli Eğitimin İfade Edilmesi, İlköğretimde Nitelikli Eğitimi Sağlama Yöntemleri ve Stratejileri, Kurumlarda Nitelikli Eğitimin Önündeki Engeller, Nitelikli Eğitimde Öğretmen Profilinin Önemi, Öğrencilerin Nitelikli Eğitim Talepleri kategorilerinden oluşmaktadır.

3.1. Nitelikli Eğitimin İfade Edilmesi

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların nitelikli eğitimi ifade etmeleri hakkındaki görüşleri Tablo 2.’te verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Nitelikli Eğitimi İfade Etmeleri

Kategori	Temalar	Frekans (f)
Nitelikli Eğitimin İfade Edilmesi	Eğitim Sisteminin İstikrarı	2
	Eğitimde Eşitlik ve Erişilebilirlik	3
	Eğitimin Kapsamlılığı ve Çok Yönlülüğü	3
	Eğitimin Kalitesi ve İçeriği	3
	Eğitimin Toplumsal Etkisi	1
	Temel İnsan Hakları Perspektifi	2

Tablo 2’te görüldüğü gibi katılımcıların nitelikli eğitimi ifade etmeleri;Eğitim Sisteminin İstikrarı (2), Eğitimde Eşitlik ve Erişilebilirlik (3), Eğitimin Kapsamlılığı ve Çok Yönlülüğü (3), Eğitimin Kalitesi ve İçeriği (3), Eğitimin Toplumsal Etkisi (1) ve Temel İnsan Hakları Perspektifi (2) şeklinde temalaştırılmıştır.

3.2. İlköğretimde Nitelikli Eğitimi Sağlama Yöntemleri ve Stratejileri

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların ilköğretimde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden biri olan nitelikli eğitimi sağlama yöntemleri ve stratejileri konusundaki görüşleri farklı kategorilere ve temalara ayrılarak Tablo 3.'te verilmiştir.

Tablo4. Katılımcıların İlköğretimde Nitelikli Eğitimi Sağlama Yöntemleri ve Stratejileri

Kategori	Temalar	Frekans (f)
Eğitim Yöntemleri ve Stratejileri	Sürekli Değerlendirme ve Yenilenme	2
	İyi Örneklerin Benimsenmesi ve Uygulanması	2
	"Yaparak Yaşayarak" Eğitim Yaklaşımı	3
	Teknolojik ve Yenilikçi Uygulamalar	2
	Sınıf Mevcutlarının Düzenlenmesi	2
Eğitim Ortamı ve İçeriği	Çocuk Merkezli Eğitim Ortamları	2
	DeneySEL ve Bilimsel Faaliyetler	2
Eğitimde Fırsat Eşitliği	Herkese Ulaşılabilir Eğitim	2
	Kız ve Erkek Öğrenciler için Eşit Eğitim	1

Tablo 3’te görüldüğü gibi katılımcıların ilköğretimde nitelikli eğitimi sağlama yöntemleri ve stratejileri; Eğitim Yöntemleri ve Stratejileri (9), Eğitim Ortamı ve İçeriği (6) ve Eğitimde Fırsat Eşitliği (3) şeklinde temalaştırılmıştır. Bu kategoriler katılımcıların ilköğretimde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden biri olan nitelikli eğitimi sağlama yöntemleri ve

stratejileri hakkındaki görüşlerini geniş bir yelpazede sunmaktadır. Ayrıca bu kategoriler; eğitimde sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmak için temel stratejiler olarak kabul edilir ve global eğitim politikalarında ve uygulamalarında sıkça karşılaşılan konseptlerdir. Bu yaklaşımların uygulanması, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal olarak daha iyi gelişim göstermelerine yardımcı olur ve toplumda daha geniş anlamda pozitif değişiklikler yaratılmasına katkıda bulunur.

3.3. Kurumlarda Nitelikli Eğitimin Önündeki Engeller

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların kurumlarında nitelikli bir eğitimin önündeki engeller hakkındaki görüşler farklı kategorilere ve temalara ayrılarak Tablo 4.'te verilmiştir.

Tablo 4. Kurumlarda Nitelikli Eğitimin Önündeki Engeller

Kategori	Temalar	Frekans (f)
Sınıf Ortamı ve Koşulları	Sınıf Mevcutlarının Fazlalığı	8
	Fiziksel ve Teknolojik İmkanların Eksikliği	4
Eğitim Politikaları ve Yönetim	Değişen Eğitim Politikaları ve Bürokrasi	3
	Yönetim ve Öğretmen Sorunları	5
Sosyoekonomik Faktörler	Velilerin Eğitim ve Ekonomik Durumu	2
	Genel Sosyoekonomik Koşullar	3
Öğretmen ve Yönetim Faktörleri	Öğretmenlerin Katılımı ve Motivasyonu	3

Tablo 4'te görüldüğü gibi katılımcıların kurumlarında nitelikli bir eğitimin önündeki engeller hakkındaki görüşleri; Sınıf Ortamı ve Koşulları (12), Eğitim Politikaları ve Yönetim (8), Sosyoekonomik Faktörler (5) ve Öğrenci Faktörleri (6) şeklinde kategorileştirilmiştir. Bu kategoriler katılımcıların nitelikli eğitimin önündeki engellerin çeşitliliğini ve bu engellerin nasıl üstesinden gelinmesi gerektiğine dair deneyimlerini sunar. Her kategori ve tema, eğitimde iyileştirme yapılması gereken alanları ve bu iyileştirmelerin öğrenci öğrenme deneyimlerini nasıl etkileyebileceğini vurgular. Bu engellerin üstesinden gelmek, eğitimde kalitenin artırılması ve öğrencilerin daha iyi öğrenme deneyimleri yaşamaları için kritik öneme sahiptir.

3.4. Nitelikli Eğitimde Öğretmen Profiline Önemi

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların nitelikli bir eğitimin ortaya konmasında öğretmen profiline nasıl olması gerektiği hakkındaki görüşleri, farklı kategorilere ve temalara ayrılarak Tablo 5'da verilmiştir. Bu analiz, öğretmenlerin niteliklerinin ve becerilerinin eğitim kalitesine nasıl katkıda bulunabileceğini göstermektedir.

Tablo 5. Nitelikli Eğitimde Öğretmen Profiline Önemi

Kategori	Temalar	Frekans (f)
Öğretmen Yetkinlikleri	Yeniliklere Açıklık ve Kendini Geliştirme	12

Kategori	Temalar	Frekans (f)
	İletişim Becerileri ve Hoşgörü	5
Pedagojik ve Akademik Yeterlilik	Akademik Donanım ve Çağdaş Düşünce	5
Teknolojik Yeterlilik	Teknoloji Kullanımı	3
Sosyal ve Eğitimsel Farkındalık	Eşitlik ve Merhamet Duygusu	3

Tablo 5’da görüldüğü gibi katılımcıların nitelikli bir eğitimin ortaya konmasında öğretmen profiline nasıl olması gerektiği hakkındaki görüşleri; Öğretmen Yetkinlikleri (17), Pedagojik ve Akademik Yeterlilik (5), Teknolojik Yeterlilik (3) ve Sosyal ve Eğitimsel Farkındalık (3) şeklinde kategorileştirilmiştir. Bu kategoriler; nitelikli eğitimde öğretmenlerin rolünün kritik olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sahip olması gereken yetkinlikler, beceriler ve tutumlar, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini doğrudan etkiler ve eğitim kalitesini yükseltir. Bu nedenle, öğretmenlerin profesyonel gelişimi ve sürekli eğitimi, eğitimdeki kalitenin artırılması için hayati öneme sahiptir.

3.5. Öğrencilerin Nitelikli Eğitim Talepleri

Katılımcıların görev yaptıkları okullarda nitelikli bir eğitimin geleceği için öğrencilerin talepleri hakkındaki görüşleri, farklı kategorilere ve temalara ayrılarak Tablo 6.’de verilmiştir. Bu analiz, öğrencilerin eğitim ortamı ve etkinlikleriyle ilgili ihtiyaç ve beklentilerini ele almaktadır.

Tablo 6. Katılımcıların Görev Yaptıkları Okullarda Nitelikli Bir Eğitimin Geleceği İçin Öğrencilerin Talepleri

Kategori	Temalar	Frekans (f)
	Fiziki Koşulların İyileştirilmesi	5
Fiziksel ve Sosyal Ortam	Sosyal ve Spor Etkinlikleri	8
	Daha Az Mevcutlu Sınıflar, Eğitsel Oyunlar	4
Akademik ve Eğitsel İhtiyaçlar	Sanatsal ve Akademik Ders Çeşitliliği	3
Teknoloji ve Altyapı	Teknolojik Araç ve Gereçler	2
Sosyal ve Kültürel Etkinlikler	Okul Gezileri ve Sosyal Etkinlikler	3

Tablo 6’de görüldüğü gibi katılımcıların görev yaptıkları okullarda nitelikli bir eğitimin geleceği için öğrencilerin talepleri hakkındaki görüşleri; Fiziksel ve Sosyal Ortam (13), Akademik ve Eğitsel İhtiyaçlar (7), Teknoloji ve Altyapı (2) ve Sosyal ve Kültürel Etkinlikler (3) şeklinde kategorileştirilmiştir. Bu kategoriler; öğrencilerin eğitim ortamından ve sunulan imkanlardan ne tür beklentileri olduğunu ortaya koyar. Öğrencilerin bu talepleri, onların akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyecek şekilde eğitim ortamlarının düzenlenmesi gerektiğini gösterir. Bu nedenle, öğrencilerin taleplerinin karşılanması, eğitimde kalitenin artırılması ve onlara zengin bir öğrenme deneyimi sunulması için hayati öneme sahiptir.

3.6. Nitelikli Eğitimin Gelecekteki Vadettikleri

Katılımcıların, nitelikli bir eğitimin gelecekte ne vadettiği hakkındaki görüşleri, çeşitli kategorilere ve temalara ayrılarak Tablo 7.'de verilmiştir.

Tablo 7. Nitelikli Eğitimin Gelecekteki Vadettikleri

Kategori	Temalar	Frekans (f)
Bireysel ve Toplumsal Gelişim	Bilinçli ve Kültürlü Nesiller	4
	Özgüvenli ve Kendini Taniyan Bireyler	3
Eğitimde Fırsat Eşitliği	Fırsat Eşitliği ve Duyarlılık	2
Toplumsal Refah ve Kalkınma	Refah Düzeyi Yüksek Bir Toplum	3
Çağdaş ve Sorgulayıcı Nesiller	Yeniliklere Açık ve Sorgulayıcı Bireyler	3
Eğitimde Değerler ve Saygı	Hoşgörülü ve Saygılı Bireyler	2

Tablo 7’de görüldüğü gibi katılımcıların nitelikli bir eğitimin gelecekte ne vadettiği hakkındaki görüşleri; Bireysel ve Toplumsal Gelişim (7), Eğitimde Fırsat Eşitliği (2), Toplumsal Refah ve Kalkınma (3), Çağdaş ve Sorgulayıcı Nesiller (3) ve Eğitimde Değerler ve Saygı (2) şeklinde kategorileştirilmiştir. Bu kategoriler; nitelikli bir eğitimin öğrencilere ve topluma sağlayabileceği geniş yelpazedeki faydaları ortaya koymaktadır. Nitelikli eğitim, bireylerin kişisel ve toplumsal gelişimlerini destekleyerek daha bilinçli, duyarlı ve kültürlü nesillerin yetişmesine katkıda bulunabilir. Bu nedenle, eğitimde niteliğin artırılması, toplumsal refah ve kalkınma için hayati öneme sahiptir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, İlköğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden nitelikli eğitim uygulamalarının değerlendirilmesine ilişkin veriler ele alınarak sonuçlar değerlendirilmesi ve açıklanması amaçlanmıştır. Sonuç olarak şu şekilde ifade edilebilir ki karşılaşılan kompleks yapıdaki toplumsal durum ve olayları çözerek süreci rahatlatmanın ve aynı zamanda sürdürülebilir kalkınmanın amaçlarına belirlenen hedeflerine ulaşmadaki en önemli yol eğitimidir. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerini gerçekleştirebilmek için eğitime ve öğrenme fırsatına sahip olan, kavuşabilen her bir kişinin doğal kaynaklardan yararlanabilme ile sürdürülebilir kalkınmaya dönük sürdürülebilir bir hayat biçimini benimsemesi noktasında bireyleri bilgi sahibi yapmak bir gerekliliktir. Sürdürülebilir kalkınma penceresinden eğitime bakıldığında eğitim birden fazla muhtevaya sahip olan karmaşık bir tema olmakta ve farklı paydaşları da etkin kılarak yalnızca öğrenci ve öğretmen arasındaki bir süreçten ibaret olmamaktadır. Yani bu süreçte onların yanı sıra diğer paydaş ve ortaklar olarak okulun idare ve çevresi ile veliler ve yerel yönetimler de katkı sağlamaları gerekmekte ve beklenmektedir. Elbette nitelikli eğitimin en önemli aktörlerinden öğretmenlerin sürdürülebilir bir ilerleme ve gelişme için ihtiyaç duyulan bilgi, değer, yaşam biçimi vb. eğitim görmelerinin de oldukça önemli olduğu ifade edilmektedir (Gökmen, Ekici ve Solak, 2017).

Yapılan incelemelerden örneğin; 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında ilköğretim müfredatında mevcut bulunan MEB'e bağlı okullarda gösterilen ve zorunlu ile seçmeli dersler ele alınarak, öğrencilere gösterilen zorunlu derslerdeki kitaplarda, sürdürülebilir çevre eğitimi isimli gibi

konu ile ilgili bir ders olmadığı görülmüştür. Fakat zorunlu ders olan Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler gibi derslerde değişik ünite ve konularda iklim değişikliği, sürdürülebilir çevre ile ilgili bazı kazanımlarda yer bulmuştur. MEB'in Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanmış ilköğretim için ders kitaplarının sürdürülebilir bir çevre eğitimi açısından incelemeleri yapılabileceği de ifade edilmektedir. Aynı zamanda hazırlanan diğer kitapların ilköğretim müfredatında yer alan çevre muhtevalı kazanımların uyumluluğunun ne oranda olduğu da böylece ortaya konulabilir. İlköğretim ya da ortaöğretim dersleri için hazırlanan ve yayımlanan ders ve öğretim programları BM 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri çerçevesinde öğretmen görüşleri alınarak incelenebileceği ifade edilmektedir. Sonuç olarak bu hedefler doğrultusunda tüm öğretmenlerin farkındalık seviyeleri de belirlenerek, bu konuda gelişme ve geliştirmeye yönelik etkinlik, çalışma ve ilgili eğitimler sunulabileceği belirtilmiştir (Aktaş, Özgür ve Yılmaz, 2019).

Yapılan araştırmalara göre sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik etkinliklerin mesela çevre eğitimi vb. genellikle Fen Eğitimi alanında yürütüldüğü gözlemlenmiştir. Yine yapılan araştırmalar mevcut durumun ne olduğuna yönelik bilgiler sunmakla, sadece betimsel yaklaşmakla sınırlı olup ilgili konunun hem uygulamada hem de planlamada sayıca çok az olması yerel boyutta ve küresel boyutta sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin önündeki gelişmeye engel olan problemlere kalıcı çözümler ortaya koymada eksik kalabilmektedir. Sürdürülebilir gelişme merkezli eğitim bakış açısının ülkemizde verilen eğitim-öğretim ortam ve süreçlerine yansımaları hakkında yapılan girişimler genel olarak çevre eğitimi olarak sınırlı kalmıştır. Bununla ilgili olarak Özdemir (2007) makalesinde “ülkemizde uygulanmakta olan çevre eğitiminin nicelik ve nitelik açısından oldukça yetersiz ve dağınık yapıda olduğunu” ve “çeşitli derslerde okutulan çevre konularının içeriğinde ve öğretiminde sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim odaklı çevre eğitimi yaklaşımının neredeyse hiç gözetilmediğini” belirtmiştir. Önemli olan husus şu ki sürdürülebilirlik konusu sadece basit bir halde çevresel konulara indirgenmemeli; sürdürülebilir bir topluma bakıldığında, toplumsal ihtiyaçlara, ekonomik imkanlara, refaha ve çevreyle ilişkili olarak daha kapsayıcı problemlerin, sorunların çözülerek ekosistemin destek gördüğü bir toplum modeli şeklinde kendini göstermesi gerektiği ifade edilmiştir. Ekonomik olarak, sosyal olarak ve kültürel açıdan kapsayıcı şekilde bir muhteva ile konunun ele alınarak işlenmesinin gerekliliğine değinilmiştir. Dolayısıyla sürdürülebilir gelişmenin eğitim müfredatına yansıtılması amacıyla gösterilen çabalar bu alandaki tüm unsurların dikkate alınmasının gerekliliğini ifade eder. Sürdürülebilir bir gelecek amacıyla, bu kavramın eğitim sistem ve programlarında anlatılıp, aktarılacak suretiyle benimsenmesi sağlanmalı, yükseköğretim kurumlarında ise sürdürülebilir gelişme merkezli eğitim faaliyet ve çalışmalarının beraberinde planlama ve araştırmalarının yapılarak öğretmen yetiştiren müfredatlarda gerekli düzenlemelerle yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Sınıf ve okul içi etkinliklerde hedef ve uygulamaların görünürlüğünü artırarak etkin ve verimli sonuçların doğması için ilgili etkinliklere yer verilerek desteklenmelidir. Sürdürülebilir gelişme anlayışının bir alışkanlığa, davranışa, tutuma dönüşebilmesi, yansımaları için bu hedeflerle ilgili eğitim-öğretim sene başında, belirtilen konularla ilgili tutum, davranış ortaya koyacaklarına yönelik öğrenciler ile öğretmenleri tarafından bir sınıf antlaşması imzalanması şeklinde ortaya koyulabileceği de ayrıca bir yaklaşım olarak kendini göstermektedir. Sözleşmenin muhtevasında sürdürülebilir kalkınma hedeflerini belirtir; geri dönüşüm, çevreyi koruma, sağlıklı beslenme, bilinçli bir tüketim, demokrasi ile insan hakları, sınıf içerisinde birbirlerine karşı hoşgörü ile kültürel farklılıklara saygı vb. önemli konular hakkında maddeler söz konusu olmalıdır. Herkes tarafından imzalanan bu sözleşme sınıfta uygun bir yerde sene boyunca asılı kalabilir. Sınıf içerisinde sürdürülebilir kalkınma ve gelişme amacıyla ihtiyaç duyulan farkındalığın ve özverinin kazandırılarak uygulanan faaliyetlerin gözlenerek değerlendirilmesi, rapor olarak tutulması önemli bir katkı ve geri dönüt sağlayacaktır. Okullar bünyesinde bu hedeflerle ilgili

ve hedeflerin hangi boyutlarda yaşatıldığı ve uygulanarak değerlendirildiği bir komite, komisyon kurularak yapılabilir. Bu komite, komisyon isimlerine ya da üye isimlerine öğrencilerin ilgilerini çekecek isimler verilebilir. Örneğin, ‘Doğa Dostu, Çevre Rehberi, Barışın Elçisi“ vb. isimler öğrencilerin konu ile ilgili etkinlik ve sorumlulukları benimseyerek içselleştirmelerini sağlar. Sınıf ve okul meclisleri ile konu dışarı taşınarak daha etkili ve ilgi çekici bir şekilde yaygınlaştırılabilir. Bunun yanı sıra okul izleme komisyonları ile süreç ve etkililiği izlenebilir. Yine diğer okullarla olan iş birliği ve çözümler okul ortaklıkları kurularak yapılabilir. Okul bünyesinde ya da okullar arasında farklı kampanyalarla ya da sergilerle hedeflere yönelik ilgi ve duyarlılık artırılabilir. Aynı zamanda konuyla ilgili okulda ya da okullar arasında şiir, müzik, resim, kompozisyon vb. yarışmaları düzenlenebilir. Tiyatro, drama vb. etkinliklerle de ilgi ve farkındalık uyandırılabilir, güçlendirilebilir. Yapılan tüm etkinlik ve çalışmalara veli, okul personeli, okul çevresi, yerel yönetimler vb. de dahil edilerek etkili ve verimli sonuçlar alınabilir. Yaz kampları, doğa yürüyüşü, piknikler vb. ile doğaya dikkat çekilerek uygulamalara yerindelik kazandırılabilir. Örnek tasarım ve modellerle ders içerikleri istenen yönde zenginleştirilerek anlamlı ve nitelikli bir eğitim için önemli bir adım atılabilir. Üniversite boyutunda ise yeni çağın gereklerine uygun bir programla sürdürülebilir kalkınma önündeki engellere çözüm odaklı projelerin sunulduğu, çok boyutlu ve verimli bir eğitimden bahsedilebilir. Günümüz dünyasında nitelikli bir eğitimin sahip olması gereken en önemli özelliklerden biri artık yalnızca bilmenin yeterli olmadığı, bilinenin aynı zamanda kullanılması, aktif hale getirilmesi, hayata dönük ve hayatta uygulanabilir olması gerekliliğidir. Ayrıca bir ülkenin belirleyeceği eğitim politikaları, müfredatı ve planları da nitelikli bir eğitimin en önemli belirleyicisidir (Öztürk, 2017).

Yapılan çalışmalar ışığında da görülmektedir ki fırsat ve imkân eşitliği, amaçlar doğrultusunda belirlenen strateji, yöntem, eğitimin ortamı vb. faktörler nitelikli eğitimi sağlamada etkilidir. Bu doğrultuda da öğrenci ve öğretmenler ihtiyaç duyulan yetkinlik gösterebilmekte ve gelişimlerini sağlamaktadır, Öğrenme süreçlerinde uygulanan etkinlikler akademik ve sosyal olarak uygulamalarda kendini gösteren yollardır. Öğretmen ve öğrencilerin yetkin, konuya hâkim ve bilgi sahibi olmaları eğitim iklimine olumlu, pozitif bir atmosfer sunmaktadır. Eğitim alanında değerlendirme ve iyileştirme sürecinin devamlı olması hem öğrencilerin bireysel hem de çağın gereksinimlerine uyumlu müfredatın önemi üzerinde durularak eğitimi etkin, verimli, dinamik ve güncel tutmaktadır. Eğitimde niteliğin, yeniliklerin ve yenilikçi yaklaşımların takip edilmesi çok önemlidir zira etkinlik, müfredat, program ve metotların eğitim prensip ve politikalarında sürekli bir gelişmeye ihtiyaç duyar. Başarılı olarak görülen ve belirlenen eğitim metot, yaklaşım, politika, modellerin, etkinliklerin ele alınarak, değerlendirilip farklı eğitim ortamlarına uyarlanıp etkili olanlarının yaygınlaştırılmasına özen gösterilmelidir. Burada dünya çapındaki başarılı olarak belirlenenlerin esaslarının, uygulamalarının yerel bazda uyarlanması bireye, kültürüne, coğrafyasına vb. farklılık gösterebilmektedir. Dolayısıyla birçok faktörden etkilenen nitelikli eğitim hem küresel hem yerel çapta değişiklik gösterebilmekte ve bu faktörler doğrultusunda düzeltme ve güncellemelere ihtiyaç duymaktadır. Çağın gereklerine uygun, teknolojik altyapının etkin kullanıldığı, bilginin üretilip yaşama geçirildiği bir eğitim sistemi nitelik ve nicelik gerektirecek ve bu sistemin yetiştirdiği birey ve toplumlar güçlü, refah, huzurlu bir geleceğin anahtarlarını bize sunacaktır.

5. KAYNAKLAR

Abide, Ö.F. ve Gelişli, Y. (2020). Eğitimde Nitelik Kavramına Yönelik Öğretmen Algıları: Karşılaştırmalı Bir Analiz, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Hatay.

- Akputat, F., (2019). Sürdürülebilirlik kavramına farklı yaklaşımlar: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uluslararası İşletmecilik Anabilim Dalı, İstanbul, s. 23.
- Arı, S. (2019). Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine Ulaşılabilmesi İçin Türkiye’de Tarım - Çevre Özelinde Politika Önerilerinin Geliştirilmesi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitü, Tarım Ekonomisi Anabilim Dalı, Ankara.
- Aktaş, F., Özgür, S.D., Yılmaz, A. (2020). İlköğretim Programlarının BM 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Açısından İncelenmesi, Karaelmas Fen ve Mühendislik Dergisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Aktaş, F., Özgür, S.D., ve Yılmaz, A. (2019). İlköğretim Programlarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Açısından Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Boyutunun İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Anabilim Dalı, Kimya Eğitimi Programı, Ankara, s. 88-89.
- Bilgili, Y. (2014). Karşılaştırmalı İktisat Okulları, s. 19.
- Bilgili, Y. (2014). Mikro İktisat, s. 27.
- Boğaziçi Üniversitesi SDSN Türkiye’nin (t.y.). Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları. Erişim adresi: <https://unsdsn.bogazici.edu.tr/tr/amac-4-nitelikli-egitim>
- Çobanoğlu, O., ve Türer ,B. (2015). Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalıklarının Belirlenmesi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Samsun, s. 236-237.
- Deveci, Ö., ve Aykaç, N. (2018). Temel Eğitimde Yaşanan Sorunları İnceleyen Çalışmaların Değerlendirilmesi, Bir Meta Sentez Çalışması, Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 2018.
- Gökmen, A., Solak, K., ve Ekici, G. (2017). Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim: Öğretmen Adaylarının Tutumları ile İlişkili Olan Faktörler, Kesit Akademi Dergisi, s.462-480.
- Gülmez, M., ve Özeltürkay, E. D. (2021). Pazarlama İç görüşü üzerine Çalışmalar: Türkiye’de Sürdürülebilirlik Konusunda Yazılan Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi ile İncelenmesi, Çağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, s.51-52.
- Hill, N. (2022). Düşün ve Zengin ol, Altın Kitaplar, İstanbul, s. 106.
- Johnson, B., & Christensen, L.B. (2004). Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches, Boston: Pearson Education, Inc.
- Küçükahmet, L. (2005). Sınıf Yönetimi, İr Nobel Yayınları, Ankara, s. 4.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). Data management and analysis methods, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Öztürk, M. (2017). Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim; Kuramsal Çerçeve, Tarihsel Gelişim ve Uygulamaya Dönük Öneriler, Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, Düşünce Yazısı, Ankara, s. 8.
- Patton, M.Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3rd Edition), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Saygın, O. 7 Düşünce Becerisi, Karma Kitaplar, İstanbul.
- Tezcan, D., Erdem, R. R., Sancakdar, O., Önok, R. M. (2021). İnsan Hakları El Kitabı, Ankara, s. 735-737.

- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews, *BMC Medical Research Methodology*, 8 (45), 1-10.
- Türen, A.Ö. (2018). Köy Enstitüleri Dosyası: Türk Rönesansı, İstanbul, s. 39.
- Ülgen, C. (2023). T.C. Anayasası, Beta yayınları, İstanbul, s.25-26.
- Vagle, M. D. (2014). *Crafting phenomenological research*, Walnut Creek, Ca: Left Coast Press.
- Yalın, H. İ. (2005). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, İr Nobel Yayınları, Ankara, s. 95.
- Yeşilay, R.B. (2008). Sürdürülebilir Kalkınmanın Türkiye Ekonomisine Uygulama Olanakları, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Anabilim Dalı Doktora Tezi, İzmir, s. 40-43.
- Yeşilyaprak, B. (2005). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri, Ankara, s. 35.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

COMPARISON OF THE EDUCATION MANAGEMENT PROCESS OF MOHAMMAD (pbuh) PERIOD WITH TODAY'S EDUCATION MANAGEMENT PROCESS

HZ. MUHAMMED (s.a.v.) DÖNEMİ EĞİTİM YÖNETİMİ SÜRECİNİN GÜNÜMÜZ EĞİTİM YÖNETİMİ SÜRECİYLE KARŞILAŞTIRILMASI

Ahmet KILIÇ¹

¹Dr., MEB, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, 0000-0001-8900-2624

Özet

Bu araştırmanın amacı; bir eğitim lideri olarak Hz. Muhammed'in (s.a.v.) kendi dönemindeki eğitim yönetimi sürecine etkisini ve günümüz eğitim yönetimi süreciyle benzer ve farklı yönlerini ortaya koymaktır. Müslüman toplumlar için Hz. Muhammed (s.a.v.) Allah tarafından peygamber olarak gönderilmiş örnek bir rol modeldir. Aynı zamanda bu konum ona öğretici vasfını kazandırmıştır. Zaten onun aslî vazifesi toplumu eğitmektir. Bu nedenle; "Allah beni muallim olarak gönderdi." demiştir. Hz. Muhammed (s.a.v.) Kur'an'ın ilk emri olan "Oku!" emrine uyararak Müslümanların ilâhî emirleri öğrenmelerini ve bu doğrultuda yaşamalarını istemiştir. İslâm'ın kabulünden sonra Hz. Muhammed (s.a.v.) İslâm dinini halka öğretmek için çaba göstermiştir. Böylece İslâm dininde eğitim-öğretim faaliyetlerinin ilk yöneticisi de Hz. Muhammed (s.a.v.) olmuştur. Eğitim-öğretim faaliyetleri evlerde başlayarak daha sonra suffe, dâru'l kurrâ, küttâb gibi kurumlarda yürütülmüştür. Örgün eğitim kurumlarının temellerinin atıldığı bu kurumlarda Hz. Muhammed (s.a.v.) ders vermekle kalmayıp öğretmen görevlendirmelerini yapmıştır. Bilhassa şartların uygunluğundan dolayı Medine'de eğitim-öğretim faaliyetleri sistemli ve planlı bir şekilde yürütülmüştür. İslâm'ın ilk dönemindeki ahlâk temelli eğitim yönetimi anlayışı sonraki dönemlerde Osmanlı'ya daha sonra ise günümüz eğitim yönetimine kadar etkisini sürdürdüğü söylenebilir. Çünkü toplumların inançlarından ve kültürlerinden bağımsız bir eğitim sürecini devam ettirmeleri düşünülemez. Bu doğrultuda doküman analiziyle yapılan bu nitel araştırmada Peygamber Efendimiz Hz. Muhammed (s.a.v.) dönemindeki eğitim yönetimi süreciyle günümüz eğitim yönetimi süreci; karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, eş güdümlenme, etkileme ve değerlendirme başlıkları altında karşılaştırma yapılarak incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Muhammed, eğitim, eğitim yönetimi

Abstract

The purpose of this research; as an educational leader, the aim is to explain the impact of Mohammad (pbuh) on the educational management process of his time and its similarities and differences with today's educational management process. For Muslim societies, Mohammad (pbuh) is an exemplary role model sent by God as a prophet. Moreover, this position gave him the quality of teaching. In fact, his primary duty is to educate the society. Because of this; "God sent me as a teacher." he said. Mohammad (pbuh) said the first commandment of the Quran: "Read!" by obeying his order, he wanted Muslims to learn the divine commands and live accordingly. After the acceptance of Islam, Mohammad (pbuh) made efforts to spread the religion of Islam by teaching it to the people. Thus, the first director of educational management in Islam was Mohammad (pbuh). Educational administration have started in homes, and was later carried out in institutions such as suffah, darulkurra and kuttab. In these institutions, where the foundations of formal education institutions were laid, Mohammad (pbuh) both gave lectures and appointed teachers. Especially due to the suitability of the conditions, educational management in Madina were carried out in a systematic and

planned manner. It can be said that the morality-based educational management approach in the first period of Islam continued to influence the Ottoman Empire in later periods and then to today's educational management. Because it is unthinkable for societies to continue an education process independent of their beliefs and culture. In this direction, in this qualitative research conducted with document analysis, the educational management process in the period of our Prophet Mohammad (pbuh) and today's educational management process; it was examined by comparison under the headings of decision making, planning, organizing, communication, coordination, influencing and evaluation.

Keywords: Prophet Mohammad, education, educational management

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN MÜKEMMELİYETÇİLİK VE ÖZNEL İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yusuf GÜLTEKİN

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık,

Özet

Araştırma üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik ve öznel iyi oluş ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Anket formu kapsamında toplanan veriler nicel araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırmanın evrenini üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada kolay da örnekten bir yöntemi ile 410 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmada anket formu kapsamında veriler toplanmıştır. Anket formu demografik özelliklere yönelik sorular Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Mükemmeliyetçilik Ölçeğinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında mükemmeliyetçilik ve öznel iyi oluş algısı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Mükemmeliyetçilik algısı arttıkça öznel iyi oluş algısı azalmaktadır. Bu durum mükemmeliyetçiliğe sahip olan kişilerin öznel iyi oluş algılarının diğerlerine göre daha düşük olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öznel İyi Oluş, Mükemmeliyetçilik, Üniversite Öğrencileri

ALGORİTMA EĞİTİMİNDE ÖZEL SAYILAR VE DİZİLER KULLANIMININ LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SAYISAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ

Burçin SANCAK¹, Tolga GÜYER²

¹YL Öğrenci, MEB, Öğretmen, 0000-0002-8480-6794

²Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, BÖTE, 0000-0001-9175-5043

Özet

Bu çalışma algoritma öğretiminde sayısal örneklerin kullanımının gerekçe ve dayanakları ile algoritma öğretiminde özel sayı/dizi örneklerin kullanımının öğrencilerin matematikte sayısal problem çözme başarısına etkisini incelemektedir. Nicel araştırma yöntemlerinden iki gruba deneysel karşılaştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada İstanbul'da bulunan bir fen lisesinde 9. Sınıfta öğrenim görmekte olan 58 öğrenci uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş ve 29 kişilik deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna her hafta özel sayılar ve/veya dizilerden oluşan algoritma örnekleri verilirken, kontrol grubuna geleneksel algoritma eğitimi yapılmıştır. 8 Hafta süren eğitimler başlamadan önce her iki gruba da araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi ön test olarak uygulanmış ve t-test analizi sonucunda $t = -2,15$ bulunmuştur. Eğitimlerin sonunda başarı testi son test olarak tekrar uygulanmış $t = 0,30$ olarak bulunmuştur. Bu testlerden elde edilen dönütler karşılaştırıldığında akademik başarı olarak daha alt seviyede olan grubun son test başarısının akademik olarak iyi olan gruptan daha fazla artmış olması verilen eğitimde kullanılan üst düzey düşünme becerilerini geliştiren örnek kullanımının faydalı olduğu görülmektedir. Ayrıca her iki gruba eğitimler sonunda matematik motivasyon testi ve matematik tutum testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre akademik seviyesi yüksek olan kontrol grubunun iç motivasyonun daha yüksek olduğu, deney grubunun ise öğrenmeye ve öğretim stratejilerine daha önem verdiği ve bu sebeple son test akademik başarı oranının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Matematik tutum sonuçlarına bakıldığında kontrol grubunun matematik dersine ait içeriklerden keyif alma oranlarının daha yüksek olduğu, deney grubunun matematik içeriklerine yönelik olarak korku-endişe-sıkıntı duyduğu ancak verilen eğitimler sonucunda matematiğin hayat içindeki yeri anlaşıldığı, matematik öğrenmenin önemine ilişkin algılarının gelişiminin gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Yapılan çalışma algoritma öğretiminde kalıpların dışında örnekleme yapılarının üst düzey düşünme becerilerini artırarak farklı durumlarda farklı yaklaşım getirme ve uyarlanabilir çözümler üretme becerilerinin gelişmesine fırsat verdiği düşüncesini desteklediği gözlenmiştir.

Anahtar kelimeler: algoritma, özel sayılar, problem çözme becerisi

**THE PLACE WHERE THE MATH DOESN'T EXIST
(A QUALITATIVE STUDY EXAMPLE)**

MATEMATİĞİN OLMADIĞI YER (BİR NİTEL ÇALIŞMA ÖRNEĞİ)

Cihat ARSLAN¹

¹Dr., MEB, Öğretmen, 0000-0001-6357-6400

Özet

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin hayatında matematiğin nasıl bir yere sahip olduğunu tespit etmektir. Nitel araştırma desenine sahip bir durum çalışmasıdır. Bu tespiti ulaşabilmek için öğrencilerden “*matematiğin olmadığı bir dünya*” ve “*matematiğin hayatımıza katkıları*” hakkında birer resim çizmeleri istenmiştir. Öğrencilerin matematik dersiyile ve matematiğin hayatımızdaki yeri ile ilgili çizimleri istenen resimler bu konudaki algılarının ve yaklaşımlarının dışı vurumu olarak ifade edilebilmektedir. Birçok insan kendilerini farklı biçimlerde ifade etmeyi tercih edebilir. Kimileri konuşarak, kimileri müzik yaparak, kimileri ise resim çizerek bu eylemi gerçekleştirebilirler. Bu çalışmada da matematiğe yönelik algıların resim çizerek dışı vurumu amaçlanmıştır. Çizilen resimler içerik analizi ile incelenmiş ve sonuçlar betimsel yaklaşımla ifade edilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde; öğrencilere göre matematiğin sağladığı kolaylıkların başında “*herhangi bir durumun sayılarla ifade edilebilmesi*” kodunun yer aldığı görülmektedir. Diğer bir yüksek frekansa sahip algının “*alışverişlerde hesap yapabilme kolaylığı*” kodu altında toplandığı ve diğer kodların da frekans yükseklik sırasına göre; “*ölçü birimlerinin sağladığı kolaylıklar*” ve “*hesap yapabilme durumunun sağladığı düzen*” kodlarıyla ifade edildiği görülmektedir. Matematiğin olmadığı bir dünyanın tasvirinde ise öğrencilerin en fazla “*sayıların hayatımızdaki yokluğu*” kodu ile ifade edilen çizimler yaptıkları görülmektedir. “*Alışverişte yaşanan zorluklar*”, “*ölçü birimlerinin olmayışı*” ve “*hesaplama yapılamayışı*” ise matematiğin olmadığı bir dünya algısında öğrencilerin tasvir ettikleri diğer algılarına ilişkin kodlardır. Çizimlerde dikkat çeken bir husus da; herhangi bir kavramın yokluğunda yaşanan bir sorunu ifade ederken kullanılan metaforun, matematiğin hayatımıza sunduğu katkıları ifade ederken de varlığına değinilerek resmedilmesi olduğudur.

Anahtar kelimeler: Matematik, Algı, Metafor

Abstract

The purpose of this research is to determine what place mathematics has in students' lives. It is a case study with a qualitative research design. In order to reach this determination, students were asked to draw a picture about "a world without mathematics" and "the contributions of mathematics to our lives". The pictures that students are asked to draw about the mathematics course and the place of mathematics in our lives can be expressed as the expression of their perceptions and approaches on this subject. Many people may choose to express themselves in different ways. Some people can perform this action by talking, some by making music, and some by drawing pictures. In this research, it was aimed to express perceptions about mathematics by drawing pictures. The drawn pictures were examined with content analysis and the results were expressed with a descriptive approach. When the results obtained are examined; According to the students, the main convenience provided by mathematics is "the ability to express any situation with numbers". Another high-frequency

perception is grouped under the code of *"ease of calculation in shopping"* and the other codes are in order of frequency and height; It is seen that it is expressed with the codes *"the convenience provided by the units of measurement"* and *"the order provided by the ability to calculate"*. In the depiction of a world without mathematics, it is seen that students mostly make drawings expressed with the code *"the absence of numbers in our lives"*. *"Difficulties experienced in shopping"*, *"lack of measurement units"* and *"inability to calculate"* are codes related to other perceptions described by students in the perception of a world without mathematics. Another thing that draws attention in the drawings is; The metaphor used when expressing a problem experienced in the absence of any concept is depicted by referring to its existence when expressing the contributions of mathematics to our lives.

Keywords: Maths, Perception, Metaphor

FIRST LITERACY ACTIVITIES WITH CREATIVE DRAMA METHOD YARATICI DRAMA YÖNTEMİ İLE İLK OKUMA YAZMA ETKİNLİKLERİ

Gamze DAĞ¹

¹Öğretmen, KKTC Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Bilimleri, 0009-0005-2788-9860

Özet

Birey, ana dilinde konuşmayı ve bazı dinleme becerilerini yakın çevresinden öğrenir. Bu öğrenme sürecinin ilköğretim kurumlarında dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri kazanarak geliştirilmesi beklenir. İlköğretim birinci sınıfta öğretimine başlanan ilk okuma yazma becerisi, hem Türkçe dersleri hem de diğer dersler için ön koşul becerisi değerindedir. İlk okuma yazma öğretiminde hangi yöntem ve tekniklerin daha etkili olduğu yıllardır tartışma konusudur. İlk okuma yazma öğretiminde öğrencinin düzeyi ve gelişim özellikleri göz önünde bulundurulduğunda çağdaş öğretim tekniklerine dayanan, etkileşimli ve oyun temelli etkinliklere yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. İlk okuma yazma sürecinde öğrencilerin okuma yazma etkinliklerine aktif ve eğlenerek katılımının sağlanması, öğrencilerin güdülenmesi ve bireysel farklılıklara göre öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir. Çağdaş eğitim yöntemlerinden biri olan, öğrencinin yaşantıları yoluyla öğrenme sürecine katılımını sağlayan, oyun temelli etkinliklerle gerçekleştirilen yaratıcı drama yönteminin etkili ilk okuma yazma öğretimini olanaklı kıldığı düşünülmektedir. Bu çalışma ile ilköğretim öğretmenlerine drama yöntemi kullanılarak uygulanabilecek ilk okuma yazma öğretimi etkinlik örnekleri sunmak hedeflenmiştir. Yapılan literatür taraması incelemesinin adından araştırmacı tarafından drama yöntemi kullanılarak uygulanabilecek ilk okuma yazma öğretimi etkinlikleri planlanmıştır. Çalışma, KKTC'den gönüllü olarak çalışmaya katılan 20 ilköğretim öğretmeni ve bir drama uzmanı tarafından uygulanarak yürütülmüştür. Uygulama sonunda katılımcılardan etkinlik değerlendirme formu ile elde edilen bulgular neticesinde çevre eğitimi etkinliklerinin drama yöntemi ile uygulanabilirliği üzerine öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İlk okuma yazma öğretimi, etkinlik, yaratıcı drama

Summary

The acquisition of speaking skills in one's native language and some listening abilities occurs within the immediate environment. Primary education institutions are expected to further develop these skills by introducing listening, speaking, reading, and writing skills. The initiation of reading and writing instruction in the first grade is crucial, serving as a foundational skill for both Turkish language lessons and other subjects. The effectiveness of various methods and techniques for teaching primary reading and writing has been a longstanding topic of debate. Considering the student's level and developmental characteristics, it is believed that interactive and game-based activities, aligned with contemporary teaching techniques, should be integrated into primary reading and writing instruction. The initial stages of reading and writing education require active and engaging student participation, motivation enhancement, and the incorporation of activities accommodating individual differences in learning. The creative drama method, a contemporary educational approach involving experiential learning through game-based activities, is considered effective in facilitating primary reading and writing instruction. This study aims to provide examples of first reading and writing teaching activities utilizing the drama method, intended for primary school teachers. Drawing on a literature

review, the researcher planned literacy teaching activities using the drama method. The study involved 20 primary school teachers and a drama expert from the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC), all participating voluntarily. Based on the evaluation of the activities through participant feedback, the findings led to suggestions regarding the feasibility of environmental education activities using the drama method.

Key Words: Primary literacy teaching, activity, creative drama

MUSEUM EDUCATION ACTIVITIES WITH CREATIVE DRAMA METHOD YARATICI DRAMA YÖNTEMİ İLE MÜZE EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİ

Gamze DAĞ¹

¹Öğretmen, KKTC Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Bilimleri, 0009-0005-2788-9860

Özet

Gelişen teknoloji ve bilim ışığında, çağdaş eğitim kuram ve uygulamalarının önem kazandığı günümüzde eğitim süreci sadece okul içinde sınırlandırılmayıp, okul dışı eğitsel etkinliklerle de yürütülmektedir. Okul dışı etkinliklerde bireylerin gerçek nesnelere ve kişilerle etkileşimini sağlamak; böylece kalıcı izli, istendik davranış değişikliği gerçekleştirecekleri yaşantılar kazandırmak amaçlanır. Bu bağlamda düşünüldüğünde müzelerin belge, doküman, koleksiyon gibi kaynaklara sahip oluşu; gözlem yolu ile öğrenme, yaratıcılık ve hayal gücü gelişimini sağlama imkanlarını sunması bakımından okul dışı etkinliklerde bir eğitim aracı olduğu düşünülebilir. Müzelerde yürütülecek eğitim etkinliklerinin öğrenci düzeyine göre, ilgisini çekecek yöntem ve tekniklerle planlanıp yürütülmesi gerekmektedir. Müze eğitiminde yürütülebilecek etkinliklerden biri de yaratıcı dramadır ve uzman kişilerce yürütülmesi bakımından öğretmenlere bu konuda büyük görev düşmektedir. Öğretmenlerin müze eğitimi ile ilgili bilgilerinin artırılması, müzelerin eğitimde daha etkili ve bilinçli kullanılabilmesini sağlayacaktır. Bu çalışmada ilgili alan yazın taranarak müze eğitiminin ne olduğu ve nasıl yapılması gerektiğine yer verilmiştir. Ayrıca eğitimde yaratıcı dramanın müze eğitimindeki yeri ve önemi irdelenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Lefkoşa ilçesindeki Dr. Fazıl Küçük Müzesi için planlanmış olan yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanıldığı müze eğitimi çalışması planlanıp örnek olarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Drama, müze eğitimi, yaratıcı drama.

Summary

In the contemporary era marked by advancements in technology and science, educational theories and practices have evolved beyond traditional school settings. The educational process now extends to out-of-school activities, aiming to engage individuals with real-world experiences that foster lasting and desired behavioral changes. Museums, with their rich resources such as documents and collections, play a crucial role as educational tools in these extracurricular activities, facilitating learning through observation, creativity, and imagination development. Effective educational activities in museums require careful planning and execution, tailored to students' levels, employing methods and techniques that capture their attention. Creative drama emerges as a noteworthy activity in museum education, demanding expertise from teachers who bear significant responsibility in its implementation. Enhancing teachers' knowledge about museum education can maximize the conscious and effective utilization of museums in the educational process. This study delves into the definition and proper execution of museum education by reviewing relevant literature. Additionally, it explores the significance of creative drama in museum education, exemplifying this through a planned study at the Fazıl Küçük Museum in the Nicosia district of the Turkish Republic of Northern Cyprus. The study showcases a museum education initiative that incorporates creative drama as a method, serving as an illustrative example.

Key Words: Drama, museum education, creative drama.

EXAMINING DIGITAL GAME PARENTAL MEDIATION STRATEGIES FOR PARENTS OF PRESCHOOL-AGED CHILDREN

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUĞUNA SAHİP EBEVEYNLERİN DİJİTAL OYUN REHBERLİK STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ

Beril DEMİR¹, Serap DEMİRİZ²

¹Okul Öncesi Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Eğitim, 0000-0002-4675-1585

² Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitim, 0000-0003-3369-5753

Özet

Bu çalışma okul öncesi dönem çocuğuna sahip ebeveynlerin dijital oyun rehberlik stratejilerinin çocuğa ve aileye ilişkin değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda ebeveynlerin dijital oyun rehberlik stratejileri ebeveynin sahip olduğu çocuk sayısı, anne yaş, baba yaş, anne çalışma, aile gelir düzeyi ve çocuğun okul öncesi eğitime devam yılı değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda okul öncesi eğitime devam eden 242 çocuğun ebeveyni yer almaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" ve "Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri Ölçeği (DOERS)" kullanılmıştır. "Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri Ölçeği" aktif rehberlik stratejileri, dijital yönlendiren rehberlik stratejileri, serbest rehberlik stratejileri ve teknik rehberlik stratejileri olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Veriler öğretmenler aracılığı ile ebeveynlere ulaşılarak gönüllük esasına göre toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda; ebeveynlerin dijital oyun rehberlik stratejileri okul öncesi eğitime devam yılı, baba yaşı ve anne çalışma değişkenlerine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ebeveynin sahip olduğu çocuk sayısı, anne yaş ve aile gelir düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir. Çocuk sayısı değişkenine göre aktif rehberlik stratejileri ve teknik rehberlik stratejileri boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Tek çocuğa sahip ebeveynler aktif ve teknik rehberlik stratejilerini daha çok kullanmaktadır. Anne yaşına göre incelendiğinde de aktif rehberlik stratejileri ve teknik rehberlik stratejileri boyutunda farklılık saptanmıştır. Aktif boyutunda 20-29 yaş grubu annelerin puanları daha yüksekken teknik boyutunda 40 ve üzeri yaş grubu annelerin puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Gelir düzeyi değişkenine göre incelendiğinde ise teknik rehberlik stratejileri alt boyutunda anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Gelir düzeyi yüksek ebeveynlerin teknik rehberlik stratejilerini daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi dönem, dijital oyun rehberlik stratejisi, ebeveyn arabuluculuk

Abstract

This study was conducted to examine the digital game mediation strategies of parents with preschool children based on variables related to the child and the family. In line with this general objective, parents' digital game mediation strategies were analyzed according to variables such as the number of children the parent has, the age of the mother and father, the mother's employment, family income level, and the child's years in preschool education. A correlational model from quantitative research methods was used in the study. The study group consisted of parents of 242 children attending preschool education. To collect data for the research, a "Personal Information Form" and "Digital Game Parental Mediation Strategies Scale (DOERS)" were used. The "Digital Game Parental

Mediation Strategies Scale" consists of four dimensions: active mediation strategies, mediation strategies directing towards digital content, free mediation strategies, and technical mediation strategies. Data were collected through teachers by reaching parents on a voluntary basis. The results of the study indicated that there was no statistically significant difference in parents' digital game mediation strategies based on preschool education years, father's age, and mother's employment variables. However, statistically significant differences were found based on the number of children the parent has, the mother's age, and family income level. Significant differences were identified in the dimensions of active mediation strategies and technical mediation strategies based on the number of children. Parents with only one child tended to use active and technical strategies more. When analyzed according to the mother's age, differences were found in the dimensions of active mediation strategies and technical mediation strategies. In the active dimension, mothers aged 20-29 had higher scores, while in the technical dimension, mothers aged 40 and above had higher scores. Income level was associated with a significant difference in the technical mediation strategies sub-dimension. It was determined that parents with higher income levels preferred technical mediation strategies more.

Keywords: Preschool children, Digital game parantel mediation strategies, Parantel mediation

KAYNAŞTIRMA ORTAMINDAKİ KOKLEAR İMPLANTLI ÖĞRENCİLERİN YAZILI ÜRÜNLERİ GÖZDEN GEÇİRME VE DÜZELTME SÜRECİNİN İNCELENMESİ

Kübra ÖZMEN¹, H. Pelin KARASU², Elif AKAY³

¹Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, özel eğitim,

<https://orcid.org/0000-0002-3322-0849>

²Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, işitme engelliler eğitimi,

<https://orcid.org/0000-0002-9612-9858>

³Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, işitme engelliler eğitimi,

<https://orcid.org/0000-0002-7349-6217>

Özet

Yazılı anlatım, olay, duygu ve düşüncelerin dilin kurallarına uygun bir şekilde yazılı sembollerle ifade edildiği bir süreci kapsamaktadır. Bu süreçte önemli bir yeri olan gözden geçirme ve düzeltme çalışmaları, yazılı ürünlerin niteliğinin artmasına ve öğrencilerin bağımsız olarak yazılarını gözden geçirerek düzeltmelerine hizmet etmektedir. Koklear implant uygulamalarının sözlü dil becerileri üzerindeki olumlu katkısından dolayı koklear implantlı çocukların işiten yaşlılarıyla aynı eğitim ortamını paylaşmalarını hedefleyen kaynaştırma uygulamaları hız kazanmıştır. Son araştırmalarda, sözlü dil becerilerinde işiten yaşlılarına yakın performans gösterecekleri dahi koklear implantlı öğrencilerin akademik becerilerde destek eğitime ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir. Bu araştırmada, kaynaştırma ortamında bulunan koklear implantlı öğrencilerin yazılı ürünlerini gözden geçirme ve düzeltme sürecinin incelenmesi amaçlanmıştır. Durum çalışması şeklinde desenlenen bu araştırmaya ortaokula devam eden koklear implantlı iki öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri; gözlem, görüşme, geçerlik komitesi toplantıları, süreç ürünleri, belgeler, ön hazırlık çalışmasında kullanılan materyaller, yazılı anlatım becerisi değerlendirme formu ve yazı düzeltme taksonomisi kullanılarak elde edilmiştir. Uygulamalar sonucunda, öğrencilerin yazılı ürünlerinde ses/hece/sözcük ekleme, silme, yerine koyma ve yeniden düzenleme türünde düzeltmeye ihtiyaç duydukları, bu düzeltmelerin birim olarak ek ve cümlelerde gerçekleştiği, öğrencilerin yazılarını düzeltirken çeşitli işitsel ve görsel ipuçlarına ihtiyaç duydukları görülmüştür. Araştırma bulgularından yola çıkılarak araştırmaya katılan koklear implantlı öğrencilerin yazılı ürünlerini gözden geçirme ve düzeltme sürecinden fayda sağladıkları ve süreçte edinilen deneyimlerin yazılı ürünlerin niteliğine katkı sağladığı söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Yazma süreci, gözden geçirme ve düzeltme, işitme kayıplı öğrenciler, koklear implant, kaynaştırma/bütünleştirme

PREPARATION PROCESS IN OBTAINING WRITTEN PRODUCTS WITH STUDENTS WITH HEARING LOSS

İŞİTME KAYIPLI ÖĞRENCİLERLE YAZILI ÜRÜNLERİ ELDE ETMEDE ÖN HAZIRLIK SÜRECİ[†]

Kübra ÖZMEN¹, H. Pelin KARASU², Elif AKAY³

¹Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, özel eğitim, <https://orcid.org/0000-0002-3322-0849>

²Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, işitme engelliler eğitimi,

<https://orcid.org/0000-0002-9612-9858>

³Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, işitme engelliler eğitimi,

<https://orcid.org/0000-0002-7349-6217>

Özet

İşitme kayıplı öğrenciler, dil becerilerinde yaşadıkları gecikmeden dolayı okuma ve yazma becerilerinde de gecikme yaşayabilmektedir. Bu gecikmenin en aza indirilebilmesinde, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda uygulanan eğitim programlarının önemli bir yeri bulunmaktadır. Yazılı anlatım becerisi, öğrencilerin konunun içeriğini belirlemesini, içeriği düzenlemesini, olayları mantıklı bir tutarlılık ve sırayla doğru cümlelerle yazmasını içeren akademik bir beceridir. İşitme kayıplı öğrencilerin yazının içeriğini belirlemede, düşüncelerini organize etmede ve zenginleştirmede çeşitli zorluklar yaşadıkları belirtilmektedir. Yazma öncesi gerçekleştirilen ön hazırlık çalışmaları, öğrencilerin yazmak istedikleri konuyu belirlemelerine, içeriği zenginleştirmelerine, düşüncelerini organize etmelerine, öyküleri başlatma, genişletme ve kendi bilgi ve deneyimlerini hatırlamalarına olanak sağlamaktadır. Bu çalışmanın amacı, koklear implant kullanan işitme kayıplı öğrencilerle yazılı ürünleri elde etmeden önce gerçekleştirilen ön hazırlık sürecinin incelenmesidir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum deseni kullanılmıştır. Araştırmaya kaynaştırma ortamında 6. sınıfa devam eden iki öğrenci katılmıştır. Araştırma verilerini elde etmede, gözlem, uygulama planları, sıralı kartlar ve tek kartlar ile yazılı anlatım becerisi değerlendirme formu kullanılmıştır. On iki hafta boyunca gerçekleştirilen uygulamalarda görsel materyaller kullanılarak öğrencilerin konuya ilişkin deneyimleri paylaşılmış, ardından bununla ilgili bir hikaye yazmaları istenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma bulgularından yola çıkılarak ön hazırlık sürecinde kullanılan görsel materyallerin öğrencilerin deneyimlerini kullanmalarına fırsat verdiği ve yazının içeriğini belirleyerek düşüncelerini organize etmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Yazılı anlatım becerisi, ön hazırlık çalışması, işitme kayıplı öğrenciler

Abstract

Students with hearing loss may experience delay in reading and writing skills due to the delay in language skills. In minimizing this delay, education programs implemented in line with the individual needs of students have an important place. Written expression skill is an academic skill that involves students determining the content of the subject, organizing the content, and writing the events with correct sentences in a logical consistency and sequence. It is reported that students with hearing loss

[†] Bu çalışma, Kübra Özmen'in Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde tamamladığı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

have various difficulties in determining the content of writing, organizing and enriching their thoughts. Preliminary preparatory activities before writing allow students to determine the topic they want to write about, enrich the content, organize their thoughts, initiate and expand stories, and recall their own knowledge and experiences. The purpose of this study is to examine the preliminary preparation process with students with hearing loss using cochlear implants before producing written products. In the study, a case design from qualitative research methods was used. Two 6th grade students in an inclusive environment participated in the study. Observation, implementation plans, sequential cards, single cards and a written expression skill evaluation form were used to obtain research data. In the implementations carried out for twelve weeks, visual materials were used to share students' experiences on the subject and then they were asked to write a story about it. Descriptive analysis was used to analyze the data. Based on the research findings, it can be said that the visual materials used in the preliminary preparation process gave students the opportunity to use their experiences and contributed to the organization of their thoughts by determining the content of the writing.

Keywords: Writing skills, preparatory process, students with hearing loss

1. GİRİŞ

Doğuştan meydana gelen ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı, bireylerin dil edinimi sürecini önemli ölçüde etkilemektedir. İşitme cihazlarına oranla daha nitelikli işitsel girdi sağlayan koklear implant uygulamaları, erken dönemde yapıldığı ve işitsel-sözel eğitimin yoğun bir şekilde uygulandığı durumlarda işitme kayıplı çocukların sözlü dil becerilerinde işiten yaşlılarına yakın performans göstermelerine olanak sağlamıştır. Bu durum, koklear implant kullanan işitme kayıplı çocukların hızla kaynaştırma uygulamalarına dahil edilmelerine ve akademik becerilerde de işiten yaşlılarına yakın performans göstermeleri beklentisine neden olmuştur. Ancak son yıllarda yapılan araştırmalar, kaynaştırma ortamında bulunan koklear implantlı çocukların akademik becerilerde işiten yaşlılarının gerisinde olduğu ve destek eğitim ihtiyaçlarının bulunduğu yönündedir (Akay, 2016, 2023; Topaktaş, Karasu ve Akay, 2023).

1.1. Kuramsal Çerçeve

Yazılı anlatım becerisi, bireylerin olay, duygu, düşünce ve deneyimlerini bir konu çerçevesinde planlayarak dilin kurallarına uygun bir şekilde ifade etmesi şeklinde tanımlanabilir (Ağca, 1999). Dolayısıyla yazma eyleminin gerçekleşebilmesi için öncelikle kişinin dili ve bilgiyi kapsayan deneyimlerinin olması, bu deneyimleri yazmak istediği ölçüde düzenlemesi ve dilin kurallarına uygun bir şekilde yazıyla ifade etmesi gerekmektedir. Bilgi ve deneyimlere ulaşılması büyük ölçüde dil becerileri ile gerçekleştiğinden dil becerilerinde gecikme yaşandığında yazılı anlatım becerisinin de etkileneceği söylenebilir. İşitme kayıplı öğrencilerle yapılan araştırmalarda, öğrencilerin yazmak istedikleri konuyu belirlemekte, düşüncelerini planlayarak organize etmekte, olayları başlatmakta, genişletmekte ve bir sonuca ulaştırmakta zorlandıkları, sözdizimi hatalarının yoğun olduğu, sözcük dağarcığındaki sınırlılık nedeniyle sözcükleri doğru ve yerinde kullanmakta çeşitli zorluklar yaşadıkları belirtilmektedir (Easterbrooks, Lederberg ve Connor, 2010; Erdiken, 2003; 2010; Geers ve Hayes, 2012). Bununla birlikte bireysel ihtiyaçları doğrultusunda yazma sürecine yer verildiğinde işitme kayıplı çocukların yazılı anlatım becerilerinde gelişme görülmektedir (Karasu; 2014; Mayer ve ark., 2016; Sarıkaya, 2018; Wolbers, 2008). Yazma öncesi gerçekleştirilen ön hazırlık süreci, yazılı anlatımda zorluk yaşayan öğrencilerin yazmak istedikleri konuyu belirlemelerine, düşüncelerini organize etmelerine ve deneyimlerini konu çerçevesinde paylaşabilmelerine olanak sağlamaktadır (Bajarh, 2019; Karakuş, 2000; Karasu, 2004; Tekşan, 2001).

1.1.1. Ön hazırlık süreci

Yazma öncesi gerçekleştirilen ön hazırlık süreci, bir plan dahilinde görsel materyallerin veya okuma metinlerinin kullanılarak materyaldeki olayların paylaşılması yoluyla gerçekleşmektedir. Yazma öncesi görsel ve işitsel materyallerin kullanılması ve buradaki olayların paylaşılması, yaratıcı yazmada kullanılan etkili araçlardan biridir (Öztürk, 2007). Tekşan (2001), yazılı anlatımda öyküyü başlatma, geliştirme, olayları sıralama ve bir sonuca ulaştırmada zorlanan öğrencilerin, bu zorluklarla baş etmelerinde yazma öncesi yapılan kısa süreli ön hazırlığın olumlu etkileri olduğunu vurgulamıştır. Birebir veya grup ortamında gerçekleştirilen ön hazırlık çalışmalarında, öğretmen ve öğrenci arasında ortak bir ilgi ve konu yaratılmasıyla doğal bir etkileşim ortamı oluşmaktadır. Bu etkileşimin niteliği, kullanılan görsel materyale ve uygulama sırasında materyaldeki olayları paylaşım şekline bağlıdır. Görsel bir materyalin; (a) yeterli detaylar, yeterli hareket ve olayları içermesi, (b) öğrencinin maksimum performans gösterebileceği konuşma fırsatları sunması, (c) kültürel ve demografik özelliklere uygun olması, (d) resimlerin yazılı metin olmaksızın öyküyü yansıtabilmesi ve (e) çocukların deneyimleri çerçevesinde olması gerekmektedir (Hargrave ve Sénéchal, 2000; Tüfekçioğlu, 1998). Bununla birlikte materyaller kullanılırken olayların paylaşılması, öğrencinin anlatımının genişletilmesi, ana düşünce ve yardımcı düşüncelere öğrencinin yönlendirilmesi, olay sırasının, olayların başlangıcının, gelişiminin ve sonucun vurgulanması ön hazırlık sürecinden sağlanan faydayı önemli ölçüde etkilemektedir.

Alanyazın incelendiğinde işitme kayıplı öğrencilerle yazma öncesi ön hazırlık çalışmalarının kullanıldığı araştırmalarda, etkileşimli yazma çalışmalarının incelendiği (Bajarh, 2019; Wolbers, 2008), yazılı öykülerdeki gelişimin değerlendirildiği (Burman ve ark., 2008), çeşitli eğitim ortamlarındaki işitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım performanslarının incelendiği (Efe, 2016; Erdiken, 1989; Karasu, 2004; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1996) ve yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme ihtiyacının belirlendiği (Karasu, 2014) görülmektedir. Bajarh (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada etkileşimli yazma öğretiminin etkililiği incelenmiş, yazılı ürünleri elde etmeden önce ön hazırlık çalışmasında öğrencilerin deneyimlerinin olduğu konulardaki hikayeler sesli okunmuş ve olaylar hakkında tartışılmıştır. Benzer şekilde Karasu'nun (2014) araştırmasında, işitme kayıplı öğrencilerin yazılı ürünlerini gözden geçirme ve düzeltme ihtiyacını belirlemek amacıyla ön hazırlık kapsamında bir hikaye okunmuş, hikayedeki olaylar hakkında tartışılmış ve ardından bununla ilgili bir hikaye yazmaları istenmiştir. Bajarh (2019), bu şekilde bir ön hazırlık sürecinin, öğrencilerin yazmak istedikleri düşünceleri belirlemelerini sağladığını ve yazma sürecine aktif katılımlarına olanak verdiğini belirtmiştir. Etkileşimli yazma etkinliğinin incelendiği diğer bir araştırmada (Wolbers, 2008), ön hazırlık kapsamında öğretimsel videolar izlenmiş, bununla ilgili sorular sorulmuş ve konuyu tartışma ortamı yaratılmıştır. Yazılı ürünleri elde etmeden önce gerçekleştirilen diğer ön hazırlık çalışmalarında, sıralı resimlerin ve tek kartların kullanıldığı görülmektedir (Burman ve ark., 2008; Efe, 2016; Erdiken, 1989; Karasu, 2004; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1996). Bu araştırmalarda, sıralı resimlerin ve tek kartların görsel olarak bir hikayeyi içermesi nedeniyle öğrencilerin içeriği düzenlemelerine ve olayları neden sonuç ilişkisi kurarak yazabilmelerine olanak sağladığı belirtilmektedir. Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde, koklear implantlı öğrencilerle yazma öncesi ön hazırlık çalışmalarının ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma sonuçlarının, kaynaştırma ortamında bulunan koklear implantlı öğrencilere sunulacak destek eğitim hizmetinin planlanmasına ve yazma etkinliklerinin düzenlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırma sonuçları, yazma öncesi ön hazırlık sürecinin önemini vurgulayabilir. Bu ihtiyaç doğrultusunda bu araştırmanın amacı, koklear implant kullanan işitme kayıplı öğrencilerle yazılı ürünleri elde etmeden önce gerçekleştirilen ön hazırlık sürecinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, (a) yazma öncesi ön hazırlık sürecinde hangi materyaller kullanılmıştır? (b) ön hazırlık süreci nasıl gerçekleştirilmiştir? sorularına cevap aranmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır.

2.2. Katılımcılar

Araştırmaya, kaynaştırma ortamında 6. sınıfa devam eden işitme kayıplı iki öğrenci, araştırmacı ve geçerlik komitesi üyeleri katılmıştır. Öğrencilerden biri 138 aylık, diğeri 144 aylıktır. Her iki öğrenci de 2 yaş öncesinde tek kulakta koklear implant olmuş ve okul öncesinden itibaren kaynaştırma ortamında yer almıştır. İşitme engelliler öğretmeni olan araştırmacı bu araştırmada, ön hazırlık çalışmasında kullanılan materyalleri ve uygulama planlarını hazırlamış, uygulamaları yapmış ve araştırma verilerini toplamıştır. Geçerlik komitesi, işitme kayıplı çocukların akademik becerilerinin gelişimi ve değerlendirilmesi konularında çalışan iki alan uzmanından oluşmuştur. Araştırma sürecinde, materyallerin düzenlenmesi, uygulama planlarının revize edilmesi, verilerin toplanması ve analizi geçerlik komitesi tarafından izlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, gözlem, uygulama planları, sıralı kartlar ve tek kartlar ile yazılı anlatım becerisi değerlendirme formu kullanılarak elde edilmiştir. Gözlemler, uygulamaların video kayıtlarının izlenmesi ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların planlandığı şekilde yapılıp yapılmadığı ve öğrenci performansı gözlemler yoluyla incelenmiştir. Uygulamalar, materyalin içeriğine göre sorulacak soruları ve uygulama basamaklarını içeren uygulama planları çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Ön hazırlık sürecinde yazılı ürünleri elde etmeden önce öğrencilerin yaşlarına ve sınıf düzeylerine uygun sıralı kartlar ve tek kartlar kullanılmıştır. Bu materyallerin özellikleri bulgular bölümünde ele alınmıştır. Ayrıca araştırma sürecinde, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilmek amacıyla Yıldızlar (1994) tarafından hazırlanan ve Karasu (2004) tarafından işitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek amacıyla uyarlanan yazılı anlatım becerisi değerlendirme formu kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 01 Mart-06 Haziran 2023 tarihleri arasında, haftanın bir günü öğrencilerin devam ettikleri ortaokulda birebir çalışmalar yapılarak elde edilmiştir. Ön hazırlık çalışmaları, bir hafta sıralı kartlar, sonraki hafta tek kartlar kullanılarak uygulama planı çerçevesinde gerçekleştirilmiş, uygulamaların video kayıtları alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Ön hazırlık çalışmalarında kullanılan materyallerin özellikleri, öğrencilerin uygulamalara katılımları, uygulama adımları betimlenmiş, öğrencilerin yazılı anlatımları değerlendirme formu kullanılarak puanlanmıştır.

2.6. Etik

Araştırma etiği kapsamında, etik kurul izni, MEB uygulama izni ve öğrencilerin ailelerinden araştırmaya gönüllü katılım onayı alınmıştır.

3. BULGULAR

Araştırma soruları çerçevesinde, yazılı ürünleri elde etmeden önce ön hazırlık çalışmalarında kullanılan materyaller, materyallerin konusu, uygulama tarihleri ve süreleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Ön hazırlık çalışmalarında kullanılan materyaller, materyallerin konusu, uygulama tarihleri ve süreleri

Hafta	Materyal	Materyalin Konusu	Uygulama Tarihleri	Ön hazırlık süresi
1	Sıralı kart	Karlı bir havada ağacın traktörün üzerine devrilmesi, ağacın traktörün üstünden çekilmesi	01-02 Mart 2023	7'07"-5'30"
2	Tek kart	Kışın göl kenarında zaman geçiren insanlar	08-09 Mart 2023	6'49"-5'00"
3	Sıralı kart	Otobüsün önüne kedi çıkması, otobüste oturan çocuğun kadının üstüne düşmesi	22-23 Mart 2023	7'02"-5'30"
4	Tek kart	Kütüphaneden çıkan çocukların servise binmesi, caddede zaman geçiren insanlar	29-31 Mart 2023	8'30"-6'28"
5	Sıralı kart	Çocuğun hastanede bekleme odasında beklemesi, doktorun muayene etmesi	05-06 Nisan 2023	7'21"-5'40"
6	Tek kart	Binada yangın çıkması, itfaiyecilerin yangını söndürmeye çalışması	12-13 Nisan 2023	6'44"-6'37"
7	Sıralı kart	Bayramda bir annenin çocuğuna ve annesine hediye alması ve hediyeleri karıştırması	26-27 Nisan 2023	8'15"-6'23"
8	Tek kart	Lastiği patlayan bir sürücünün lastik değiştirmesi, polislerin trafiği düzenlemesi	03-05 Mayıs 2023	5'55"-5'45"
9	Sıralı kart	Çocuklarıyla gezen bir babanın fotoğraf çekmek istemesi, fotoğraf çekerken düşmesi	10-11 Mayıs 2023	7'07"-5'33"
10	Tek kart	Parkta insanların keyifle zaman geçirmeleri	17-18 Mayıs 2023	9'21"-5'15"
11	Sıralı kart	Bir köpeğin eti çalması ve yavrularına götürmesi	02-04 Haziran 2023	9'21"-7'07"
12	Tek kart	Anne, baba ve çocukların ev işlerini birlikte yapmaları	06-07 Haziran 2023	8'05"-6'53"

Tablo 1’de görüldüğü gibi, iki öğrenci ile ders programlarından dolayı haftanın farklı günlerinde sıralı kartlar ve tek kartlar kullanılarak yazma öncesi ön hazırlık çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda bir hafta sıralı kart, sonraki hafta tek kart olmak üzere toplam 6 sıralı kart, 6 tek kart kullanılmıştır. Bu araştırmada kullanılan sıralı kartlar, 4 ile 6 resimden oluşmuştur. Uygulamalarda, (a) olayların sıralı bir şekilde birbirini takip ettiği, (b) hikayenin karakterleri, ana olayları, gelişimi ve sonucunun resimlerde açık bir şekilde görüldüğü, (c) günlük yaşamdaki olayların konu edildiği, (d) kültürel özelliklere, (e) öğrencilerin yaş ve sınıf düzeylerine uygun sıralı kartlar kullanılmıştır. Örneğin, 22-23 Mart tarihlerinde kullanılan sıralı kart, 5 resimden oluşmuştur. Kartlarda sırasıyla, bir çocuğun belediye otobüsüne bindiği, otobüste ayakta beklerken tutamaktan tutmadığı, otobüsün önüne bir kedinin fırladığı, şoförünü aniden fren yaptığı, bunun üzerine otobüsteki çocuğun oturan yaşlı bir kadının kucağına düştüğü, sonra yola kadının kucağında devam ettiği görülmektedir. Tek kartlar ise bir hikayedeki olayların ayrı ayrı resimlerle değil, bir bütün olarak tek bir resimde görüldüğü görsel materyallerdir. Bu araştırmada kullanılan tek kartlarda, (a) konuyla ilişkili hikayenin bütün olarak görüldüğü, (b) hikayenin karakterleri, yeri ve zamanına ilişkin olayların yer aldığı, (c) aynı ortamda birden fazla olayın gerçekleştiği, (d) olayların ilişkili olduğu, (e) kültürel özelliklere, yaş ve sınıf düzeyine uygun tek kartlar kullanılmıştır. Örneğin, 17-18 Mayıs tarihlerinde kullanılan tek kartta, güneşli bir günde parkta insanların yaptıkları aktiviteler yer almaktadır. Kartta bazı insanların dondurma aldığı, bazılarının banklarda oturarak bir şeyler yediği, çocukların uçurtma uçurdukları, bisiklete bindikleri, patenle kaydıkları, oynadıkları, bazı insanların ise spor yaptığı görülmektedir. Bu olaylar bir arada hikayenin yeri, zamanı ve ana olayı açısından bir bütün oluşturmaktadır. Bunlarla birlikte hem sıralı kartlarda hem de tek kartlarda olayların zengin olması, uygulama sırasında soruların çeşitlendirilmesine ve öğrencinin sözlü dilini kullanarak daha fazla deneyim paylaşmasına olanak vermiştir.

Yazma öncesi ön hazırlık süreci, uygulama planı çerçevesinde birebir ortamda gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin katılımları doğrultusunda ön hazırlık süreleri değişiklik göstermiştir (Tablo 1). Sıralı kartların uygulanmasında, (a) sıralı kartın konusunu içeren bir giriş cümlesi söylenmiş, (b) ilk resim gösterilerek resimdeki ana olaya ilişkin bir soru sorulmuş, (c) öğrencinin cevabı doğrultusunda sorular çeşitlendirilmiş, (d) olaylar arasında ilişki vurgulanmış, (e) kartlar arasında geçişte öğrencinin tahminleri alınmış, (f) kartlar bittikten sonra olayları özetlemesi istenmiştir. Tek kartların uygulamasında, (a) tek kartın konusunu içeren bir giriş cümlesi söylenmiş, (b) resim gösterilerek neler olduğu sorulmuş, (c) öğrencinin başladığı yerden ana olaylara ilişkin sorular sorulmuş, (d) tek karttaki olayları bir bütün halinde konuşmak amacıyla olayları birbirine bağlayan ve ilişkiyi vurgulayan sorular sorulmuştur. Her iki uygulamada da planlanan sorular dışında öğrencilerin katılımları kabul edilmiş, anlatımları dinlenmiş ve deneyimleri paylaşılmıştır.

Uygulamalarda öğrencilerin neden-sonuç ilişkisi gerektiren bazı sorulara cevap vermekte zorlandığı görülmüştür. Bu durumda soru basitleştirilmiş, neden-sonuç ilişkisine yönelik sözel ipuçları verilerek cevaba ulaşmaları sağlanmıştır. İlk haftalarda öğrenciler sadece sorulan sorulara kısa cevaplar vererek uygulamaya katılırken ilerleyen haftalarda soruların dışında da deneyimlerini anlatarak katılımlarda bulunmuş, olaylar arasında kendiliğinden ilişki kurmaya başlamışlardır. Yazılı ürünler incelediğinde, ön hazırlığa katılımın benzer şekilde yazılı ürünlere yansıdığı görülmüştür. İlk haftalarda elde edilen yazılı ürünlerde öğrenciler, ön hazırlıkta sorulan soruların cevaplarını birer cümleyle yazmış, ilerleyen haftalarda olayları başlatma, genişletme ve bir sonuca ulaştırmaya dikkat ederek yazının içeriğini zenginleştirebilmişlerdir. Bununla birlikte son haftalarda, ön hazırlıkta kullanılan materyalin konusundan yola çıkarak olayı genişlettikleri ve kendi deneyimlerini katarak düşüncelerini mantıklı bir tutarlılık ve sırayla yazabildikleri görülmüştür. Yazılı anlatım becerisi değerlendirme formu kullanılarak yapılan değerlendirmelerde öğrencilerin yazılı anlatım performanslarının süreç içinde arttığı gözlenmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yazılı anlatım becerisi, okul yıllarında akademik becerilerin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. İşitme kayıplı çocuklar, dil becerilerinin gelişiminde işiten çocuklarla benzer süreçlerden geçmekte, ancak dil ve akademik becerilerde gecikme yaşayabilmektedir. Yapılan araştırmalar, işitme kayıplı çocukların yazılı anlatımda konu seçiminde, düşüncelerini organize etmede, olayları sırasıyla yazmada, olayları başlatma, genişletme ve bir sonuca göstermede, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunlukta çeşitli zorluklar yaşadıklarını (Efe, 2016; Erdiken, 2010; Göçmenler, 2016; Karasu, 2004), yazma süreci kapsamında çeşitli etkinliklere yer verildiğinde bu zorluklarla baş edebildiklerini ve yazılı anlatım performanslarının arttığını göstermektedir (Milaham, 2020; Sarıkaya, 2018; Yaşamsal, 2010).

Yazma öncesi ön hazırlık çalışmaları, öğrencilerin dil ve deneyimlerini paylaşmalarına olanak vermesi nedeniyle yazılı ürünlerin niteliğini olumlu yönde etkilemektedir. Ön hazırlık çalışmalarında hikaye kitapları, videolar, fotoğraflar, filmler, gazeteler, sıralı kartlar ve tek kartlar gibi görsel materyaller kullanılarak öğrencilerin deneyimleri paylaşılabilir. Bu araştırmada, ön hazırlık çalışmalarında sıralı kartlar ve tek kartlar kullanılmıştır. Sıralı kartlar, olayların birbirini mantıklı bir şekilde takip ettiği, en az 2 resimden oluşan ve bir hikaye içeren kartlardır. Sıralı kartlar kullanılarak öğrencilerin resimlerden anlam çıkarmaları, neden-sonuç ilişkisi kurmaları ve tahmin yürütmeleri amaçlanmaktadır). Tek kartlarda bir olay veya birbirine bağlı olaylar bütünü bulunur. Tek kart resimlerindeki olayların paylaşımı ile çocukların olayları anlaması, olaylar arasında ilişki kurması, tahmin yürütmesi amaçlanmaktadır (Karasu, 2004). Ön hazırlık çalışmasında resimli materyal kullanılan işitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım performanslarına bakıldığında, akranlarına daha yakın yazılı ürünler oluşturabildikleri görülmüştür (Geers ve Hayes, 2012). Yapılan bu ön etkinlikler, işitme kayıplı öğrencilerin öyküleri başlatmada, olayları genişletmede, düşüncelerini geliştirmede, kendi bilgi ve deneyimlerini hatırlamada ve resimden bağımsız bir sonuca ulaşmalarında etkilidir (Yaşamsal, 2010; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1996). Ön hazırlık çalışmalarında görsel materyallerin kullanıldığı diğer araştırmalarda da işitme kayıplı öğrencilerin yazarken kendi deneyimlerinden yararlandıkları, eski bilgiler ile yeni edinilen deneyimler arasında ilişki kurabildikleri, ön hazırlık sürecinde kullanılan hikayelerden fayda sağladıkları, yazının içeriğini organize edebildikleri (Milaham, 2020), ön hazırlık çalışmasının yazılı anlatımı geliştirdiği, öğrenciyi yazma için cesaretlendirdiği (Erdiken, 1989; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1996) ve yazma öncesi yapılan ön hazırlığın yazma performansı ile birlikte yazma tutumlarını da olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Sarıkaya, 2018). Benzer şekilde bu araştırma bulgularına bakıldığında, uygulama sürecinin başında öğrencilerin düşüncelerini daha kısa cümlelerle yazdıkları, süreç içinde olayları genişletebildikleri, daha çok olay yazmaya başladıkları ve düşüncelerini organize edebildikleri görülmüştür.

Sonuç olarak araştırma bulgularından yola çıkılarak koklear implant kullansalar dahi işitme kayıplı öğrencilerin dil ve bilgi düzeylerine uygun görsel materyaller kullanılarak gerçekleştirilen ön hazırlık çalışmalarının, öğrencilerin deneyimlerini kullanmalarına fırsat verdiği ve yazının içeriğini belirleyerek düşüncelerini organize etmelerine katkı sağladığı söylenebilir. Araştırma bulgularından yola çıkılarak eğitim ortamında gerçekleştirilecek uygulamalarda, işitme kayıplı öğrencilerle yazılı ürünler elde edilmeden önce yaş, dil ve bilgi düzeyine uygun görsel materyallerin kullanılması ve bu materyaldeki olayların paylaşılması önerilebilir. Gelecekteki araştırmalarda ön hazırlık sürecinde kullanılabilecek materyal türleri ve bunların yazılı ürünlere katkıları incelenebilir.

5. KAYNAKLAR

Ağca, H. (1999). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Akay, E. (2016). *Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimciye yönelik mentörlük sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Akay, E. (2023). Development of problem-solving skills of a student with cochlear implant in social studies: An action research. *Participatory Educational Research*, 10(6), 175-191.
- Bajarh, B. (2019). Teaching written english through interactive approach: an intervention for hearing impaired learners. *Language in India*, 19(9), 139-147.
- Burman, D., Evans, D., Nunes, T. ve Bell, D. (2008). Assessing deaf children's writing in primary school: Grammar and story development. *Deafness & Education International*, 10(2), 93-110.
- Easterbrooks, S. R., Lederberg, A. R. ve Connor, C. M. (2010). Contributions of the emergent literacy environment to literacy outcomes for young children who are deaf author. *American Annals of the Deaf*, 155(4), 467-480.
- Efe, A. (2016). *Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Erdiken, B. (1989). *Eskişehir Sağırlar Okulu ve Anadolu Üniversitesi İÇEM'de ortaokul sınıflarına devam eden 13-14 yaş işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Erdiken, B. (2003). *İşitme engelli yükseköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erdiken, B. (2010). İşitme engelli öğrencilere yazılı anlatım öğretiminde iki yaklaşım ve değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 85-105.
- Geers, A. E. ve Hayes, H. (2012). Reeding, writing and phonological processing skills of adolescents with 10 or more years of cochlear implant experience. *Ear Hear*, 32(1), 49-59.
- Göçmenler, H. (2016). *Koklear implant kullanan çocuklarda okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Hargrave, A. C. ve Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Karakuş, F. (2000). *Drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Karasu, H. P. (2004). *Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Karasu, H.P. (2014). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme evresinde duydukları ihtiyacın belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1089-1109.
- Mayer, C., Watson, L., Archbold, S., Ng, Z. Y. ve Mulla, I. (2016). Reading and writing skills of deaf pupils with cochlear implants. *Deafness and Education International*, 18(2), 71-86.
- Milham, R. S. (2020). Narrative story-telling in developing signed and written texts for students with hearing loss in bassa, plateau state, Nigerya. *Journal of Educational Research in Developing Areas*, 1(2) 88-99.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Sarikaya, B. (2018). Problem çözme basamaklarına göre yapılandırılmış görsellerin 6, 7 ve 8. sınıf işitme engelli öğrencilerin yazma becerileri ve tutumlarına etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(70), 57-75.

Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.

Topaktaş, E. Y., Kasaru H. P. ve Akay E. (2023). Kaynaştırma ortamındaki koklear implantlı öğrencilerin okuma hatalarının ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Dergisi*, 37, 25-54.

Tüfekçioğlu, U. (1998). *Farklı eğitim ortamlarındaki işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin incelenmesi*. Eskişehir: Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.

Wolbers, K. A. (2008). Using balanced and interactive writing instruction to improve the higher order and lower order writing skills of deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(2), 257-277.

Yaşamsal, A. (2010). *Koklear implant olma yaşının yazılı dil becerisi ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Yoshinaga-Itano, C., ve Downey, D. M. (1996). The effect of hearing loss on the development of metacognitive strategies in written language. *Volta Review*, 98(1), 97-14.

**DETERMINATION OF TEACHERS' OPINIONS ON THE EDUCATION PROGRAMS
APPLIED IN SCIENCE AND ART CENTERS AND THE CONCEPT OF GIFTEDNESS:
THE CASE OF BATMAN PROVINCE**

**BİLİM SANAT MERKEZLERİNDE UYGULANAN EĞİTİM PROGRAMLARINA VE
ÜSTÜN YETENEKLİLİK KAVRAMINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN
BELİRLENMESİ: BATMAN İL ÖRNEĞİ**

Fırat KİLGİ¹, Işıl ÇİFTÇİ²

**¹Uzman Öğretmen, Batman Evliya Çelebi İlkokulu, MEB,
0009-0000-7050-5555**

**² Uzman Öğretmen, Van Fevzi Çakmak İlkokulu, MEB,
0009-0003-9059-7540**

Özet

Üstün yetenekli çocukları eğitim gördükleri Bilim Sanat Merkezleri bünyesinde eğitim süresince Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan programlar uygulanmaktadır. Üstün yetenekli çocukların eğitiminde çocuklarla interaktif bir biçimde ilgilenen, beraber olan öğretmenlerin kullandıkları veya uygulamada işe koştukları eğitim programında bulunan etkinlikleri değerlendirme yapması gayet normal bir durumdur. Ancak eğitim programını uygulayan öğretmenlerin neler düşündüklerinin ortaya konması gerekmektedir. Araştırmada bilim sanat merkezlerinde uygulanan eğitim programlarına ve üstün yeteneklilik kavramına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Durum çalışması olarak desenlenen çalışmada veriler Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışan 10 ortaokul öğretmeninden araştırmacı tarafından geliştirilen ve 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin genel olarak eğitim programının üstün yetenekliler eğitimi programının performansı açısından genel olarak yeterli olduğunu ancak modernize edilmesi ve yeniden değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öte yandan üstün yetenekli çocukların eğitiminin çocuk gelişimi, psikolojik ve sosyolojik açıdan yararlılığına vurgu yapmaktadırlar. Bununla birlikte, üstün yetenekli çocukların kendi öğrenmelerinin planlamaları konusunda öğretmenler çocuğun kendi öğrenme hızında ve kendi öğrenme ortamında daha iyi öğrendiğini ve bu nedenle programın esnek olması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Ancak çalışmaya katılanlar mevcut programın eksikliklerinin çocuk gelişimi alanında uzman görüşleriyle iyileştirilmesi gerektiğini kabul etmişlerdir. Bu kapsamda Bilim sanat merkezlerinde uygulanan eğitim programlarının eğitim ihtiyaçlarına göre güncellenip sürece entegre edilmesinin ve öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda daha da donanımlı olmalarını sağlayacak adımların atılması gerekliliği belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Üstün yetenekli, eğitim programı, bilim ve sanat merkezi, öğretmen

Abstract

Programs prepared by the Ministry of National Education are implemented during the education in the Science and Art Centers where gifted children are educated. In the education of gifted children, it is quite normal for teachers who are interested in children interactively and together to evaluate the activities in the education program they use or work in practice. However, it is necessary to reveal what the teachers who implement the training program think. In the study, it was aimed to determine

the opinions of teachers about the education programs applied in science and art centres and the concept of giftedness. In the study designed as a case study, data were collected from 10 secondary school teachers working in Science and Art Centres with a semi-structured interview form consisting of 8 questions developed by the researcher. The data obtained was analysed using the content analysis method. According to the results of the study, the teachers participating in the study stated that the educational program in general is generally sufficient in terms of the performance of the gifted education program, but it should be modernized and re-evaluated. On the other hand, they emphasize the usefulness of the education of gifted children in terms of child development, psychological and sociological aspects. However, when it comes to the planning of gifted children's own learning, teachers have expressed the opinion that the child learns better at his own learning speed and in his own learning environment, and therefore the program should be flexible. However, the participants of the study agreed that the shortcomings of the current program should be improved with expert opinions in the field of child development. In this context, it has been determined that the educational programs implemented in science and art centres should be updated and integrated into the process according to educational needs, and that steps should be taken to ensure that teachers are better equipped for the education of the gifted.

Keywords: Gifted, educational program, science and art center, teacher

**EXAMINATION OF PRINCIPAL AND TEACHER COLLABORATION IN
PRESCHOOLS**
**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA ÖĞRETMEN VE OKUL YÖNETİCİSİ
İŞBİRLİĞİNİN İNCELENMESİ**

Münevver Dilara ORAL

Başkent Üniversitesi, Eğitim Yönetimi

ORCID numarası: <https://orcid.org/0009-0001-9583-8695>,

Özet

Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile okul yöneticileri arasındaki işbirliğinin incelenmesidir. Araştırma nitel çalışma yönteminde, fenomenoloji (olgubilim) desenindedir. Araştırmada çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden "maksimum çeşitlilik" örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 20 öğretmen ve 10 yönetici olmak üzere toplam 30 katılımcı dahil edilmiştir. Çalışmadaki veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak adına görüşme soruları ölçmek istenen konuya uyumlu, amacına uygun biçimde oluşturulmuş, görüşmeler katılımcılarla sohbet şeklinde yapılmış ve görüşme süreleri uzun tutulmuştur. Araştırmanın sonucunda işbirliğinin önemine yönelik cevaplarda işbirliğini önemli kılan faktörler "bireysel" ve "yönetimsel" faktörler olarak iki temaya ayrılmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin işbirliğinin gerekliliğine ilişkin görüşleri de "bireysel" ve "yönetimsel" olarak iki tema altında toplanmış, "başarı", "motivasyon", "etkili yönetim", "pozitif kültür" bu temalarda en çok ifade edilen kavramlar olarak ortaya çıkmıştır. Yönetici ve öğretmen işbirliğinin olumlu sonuçlarına yönelik katılımcıların görüşleri de "bireysel" ve "yönetimsel" olarak temalara ayrılmış, buna göre "güven" kavramı dikkat çekerken, işbirliğinin olmadığı durumlarda doğacak sonuçlar arasında en çok dikkat çeken yine "güvensizlik" kavramı olmuştur. Bunun yanı sıra işbirliğinin olumlu sonuçlarında "mutluluk", "verimlilik", "iletişim", "pozitif kültür" ve "destek" kavramları ön plana çıkmaktadır. Yönetici öğretmen işbirliğinin eksikliği "kültürel" ve "psikolojik" olarak iki farklı temaya ayrılmış, bunun sonucunda katılımcılar "güvensizlik" kavramından sonra en çok "problem", "çatışma", "negatif iklim", "isteksizlik", "kaygı", "mutsuzluk", "başarısızlık" kavramlarına ulaşılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: İşbirliği, okul yöneticisi, öğretmen, okul öncesi

Abstract

The aim of this study is to examine the collaborations between teacher and principal working in preschool. The research is in qualitative study method, phenomenology design. In the study, "maximum diversity" sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group. A total of 30 participants, 20 teachers and 10 principals, were included in the study. The data in the study were collected with a semi-structured interview form. Content analysis method was used to analyse the data. In order to ensure the validity of the research, the interview questions were formulated in accordance with the subject to be measured, the interviews were conducted as a conversation with the participants and the interview periods were kept long. As a result of the research, the factors that make collaborations important in the answers about the importance of collaborations were divided into two themes as "individual" and "administrative" factors. The views of principals and teachers on the necessity of collaboration were also grouped

under two themes as "individual" and "administrative", and "success", "motivation", "effective management", "positive culture" were the most frequently expressed concepts in these themes. The views of the participants on the positive results of principal-teacher collaboration were also divided into themes as "individual" and "administrative", and accordingly, while the concept of "trust" attracted attention, the concept of "mistrust" was the most prominent among the results that would arise in the absence of collaboration. In addition, the concepts of "happiness", "efficiency", "communication", "positive culture" and "support" come to the forefront in the positive results of collaboration. The lack of teacher-principal collaboration was divided into two different themes as "cultural" and "psychological", and as a result, the concepts of "problem", "conflict", "negative climate", "reluctance", "anxiety", "unhappiness" and "failure" were the most common concepts after the concept of "insecurity". Recommendations were presented for the results obtained.

Keywords: Collaboration, principal, teacher, preschool

**EVALUATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENTS IN PRESCHOOL INSTITUTIONS
AND EXAMINATION OF ITS EFFECT ON ORGANIZATIONAL COMMITMENT
OKUL ÖNCESİ KURUMLARDA EĞİTİM ORTAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ
VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Aysel Kübra ALPAYDIN¹

¹ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı/Eğitim Yönetimi Bilim Dalı,
İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

ORCID:0009-0003-6730-9141

Özet

Eğitim ortamları, bireylerin gelişiminde kritik bir role sahipken, örgütsel bağlılık da bu ortamların verimliliğini ve sürdürülebilirliğini artıran temel bir unsurdur. Literatür genelinde ilköğretim, orta veya yüksek öğretim eğitim ortamları ele alınmış ancak okul öncesi eğitim ortamı ile öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışma sayısı oldukça azdır. Bu çalışmada okul öncesi eğitim ortamlarının örgütsel bağlılığa olan etkisi incelenmiştir.

Çalışma İstanbul ilindeki Gaziosmanpaşa, Bayrampaşa ve Arnavutköy ilçelerinden tabakalı rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 2021-2022 öğretim yılında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ve yöneticilerini kapsamıştır. Eğitim ortamı değerlendirme ölçeği ve örgütsel bağlılık ölçeği kullanılarak yapılan çalışma, SPSS istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Eğitim ortamlarının niteliklerini ve örgütsel bağlılık ölçütlerini değerlendirmek için çok değişkenli istatistiksel yöntemlerden, regresyon, ANOVA, korelasyon ve faktör analizleri yapılmıştır. Bu çözümlenmeler ile eğitim ortamları ve örgütsel bağlılık arasındaki bağın doğası ve derecesini belirlemek ve bu ilişkinin boyutlarını anlamak amaçlanmıştır.

Yapılan faktör analizi sonucunda çalışmanın 3 faktöre sahip olduğu görülmüştür. Bu faktörler sırasıyla %48, %18, %10 olacak şekilde toplam varyansları açıklamaktadır. Analiz sonucunda anlamlı bir regresyon modelinde bağımlı değişkendeki varyansın %18'sini bağımsız değişkenler tarafından açıkladığı görülmüştür. Buna göre, eğitim ortamı örgütsel bağlılığı olumlu ve anlamlı olarak yordamaktadır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda Cronbach Alfa değerleri eğitim ortamı ve örgütsel bağlılık için sırasıyla 0,967 ve 0,940 olarak hesaplanmıştır. Buradan ölçeklerin yüksek güvenilirlikte oldukları anlaşılmaktadır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda eğitim ortamı ile örgütsel bağlılık seviyeleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki görülmüştür ($r=0,429$, $p>0,01$). Bu çözümlenme sonucunda okul öncesi eğitimci ve yöneticilerinin görev yaptığı eğitim ortamı ve örgütsel bağlılık seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Okul öncesi eğitim ortamlarının öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğu bulgulanmıştır. Bu etki, öğretim ve öğrenme kalitesinin artırılmasında ve eğitim kurumlarının misyon ve vizyonlarına ulaşmada kritik bir rol oynamaktadır. Bulgular, eğitim politikaları ve uygulamalarının şekillendirilmesinde, örgütsel bağlılığın önemini vurgulamakta ve okul öncesi eğitim ortamlarının iyileştirilmesi için stratejik yaklaşımlar geliştirmenin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Örgütsel bağlılık, eğitim ortamı, okul öncesi

Abstract

While educational environments have a critical role in the development of individuals, organizational commitment is a fundamental element that increases the efficiency and sustainability of these environments. Throughout the literature, primary, secondary or higher education educational environments have been discussed, but the number of sources examining the relationship between the preschool education environment and the organizational commitment levels of teachers and administrators is very few. In this study, the effect of preschool education environments on organizational commitment was examined.

The study included pre-school teachers and administrators working in the 2021-2022 academic year using the stratified random sampling method from Gaziosmanpaşa, Bayrampaşa and Arnavutköy districts in Istanbul. The study, which was conducted using the educational environment evaluation scale and organizational commitment scale, was analyzed with the SPSS statistical package program. This analysis used multivariate statistical methods, regression, ANOVA, correlation and factor analysis, to evaluate the qualities of educational environments and organizational commitment measures. These analyzes aimed to determine the nature and degree of the connection between educational environments and organizational commitment and to understand the dimensions of this relationship.

As a result of the factor analysis, it was seen that the study had 3 factors. These factors explain the total variances of 48%, 18% and 10%, respectively. As a result of the analysis, it was seen that 18% of the variance in the dependent variable was explained by the independent variables in a significant regression model. Accordingly, the educational environment predicts organizational commitment positively and significantly. As a result of the correlation analysis, Cronbach's Alpha values were calculated as 0.967 and 0.940 for educational environment and organizational commitment, respectively. It is understood from this that the scales are highly reliable. As a result of the correlation analysis, a positive significant relationship was observed between the educational environment and organizational commitment levels ($r=0.429$, $p>0.01$). As a result of this analysis, it was concluded that there is a significant relationship between the educational environment in which preschool educators and administrators work and their organizational commitment levels.

Preschool education environments have a significant effect on the organizational commitment of teachers and administrators. This impact plays a critical role in improving the quality of teaching and learning and achieving the mission and vision of educational institutions. The findings emphasize the importance of organizational commitment in shaping educational policies and practices and reveal the necessity of developing strategic approaches to improve preschool education environments.

Keywords: Organizational commitment, educational environment, preschool

AN INVESTIGATION ON THE EMPLOYMENT PROBLEMS OF INTELLECTUALLY
DISABLED INDIVIDUALS WHO GRADUATED FROM SPECIAL EDUCATION
VOCATIONAL SCHOOL

ÖZEL EĞİTİM MESLEK OKULUNDAN MEZUN OLAN ZİHİN ENGELLİ BİREYLERİN
İSTİHDAM SORUNLARINA İLİŞKİN BİR İNCELEME

Ayşe GENÇBAY¹, Mehmet Emin USTA², Ümit DOĞAN³

¹Yüksek Lisans Öğrencisi, Millî Eğitim Bakanlığı, 0000-0003-3869-6923

²Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, 0000-0003-2355-1203

³Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, 0000-0002-8144-9744

Özet

Engelli bireylere özgüven kazandırmak ve onları başkalarına bağımlı bir yaşamdan kurtarmak için onlara en iyi oldukları mesleklerin öğretilmesi gerekir. Zihinsel engelli bireylerin çalışma hayatına katılımı teşvik edilmelidir. Yani zihinsel engelli bireyleri desteklemenin en akılcı yolu, onların çalışma hayatına katılmalarını sağlamaktır. Zihinsel engeli olan bireylerin meslek öncesi ve işle ilgili becerilerle donatılmasıyla öncelikle istihdam olanaklarına erişebilmeleri, para kazanma, uyum içinde çalışma ve özgüvenlerini güçlendirme olanağına sahip olmaları sağlanmaktadır. Çünkü zihinsel engelli bireylerin istihdam edilebilmeleri ve işgücünde kalabilmeleri için topluma uyum sağlayabilmeleri, toplumsal değerlere daha fazla ulaşabilmeleri, sosyal hayata daha fazla katılabilmeleri ve daha bağımsız olabilmeleri sağlanmaktadır. Zihinsel engelli bireylerin istihdam edilmesi ve mesleki yaşamlarına katılmalarının teşvik edilmesi onların yaşam doyumlarını olumlu yönde artıracaktır. Çalışma ortamının sağlayabileceği sosyal destek, kendilerini iyi hissetmelerine ve kendilerini faydalı görmelerine yardımcı olur. Bu durumda zihinsel engeli olan kişilerin öz yeterlilik düzeyleri olumlu yönde etkilenecektir. Bu çalışmanın amacı özel eğitim meslek okulundan mezun olan zihin engelli bireylerin istihdam sorunlarına ilişkin Özel eğitim okulu yöneticisinin, öğretmenin, velilerin ve bu grup dışında kalan diğer vatandaşların görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma kapsamında toplam 20 kişi ile görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre zihinsel engelli istihdamında mesleki kursların ve staj imkanının yetersiz olması katılımcılar tarafından belirtilen sorunlar olarak göze çarpmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel Yetersizliği Olan Birey, Özel Eğitim Meslek Okulu, Mesleki Eğitim, İstihdam

Abstract

In order to give disabled individuals self-confidence and save them from a life dependent on others, they need to be taught the professions they are best at. Participation of mentally disabled individuals in working life should be encouraged. In other words, the most rational way to support mentally disabled individuals is to enable them to participate in working life. By equipping people with mental illness with pre-vocational and work-related skills, they are primarily able to access employment opportunities, earn money, work in harmony and strengthen their self-confidence. Because, in order for mentally disabled individuals to be employed and remain in the workforce, they can adapt to society, have greater access to social values, participate more in social life, and become more independent. Employing mentally disabled individuals and encouraging their participation in their professional lives will positively increase their life satisfaction. The social support that the work

environment can provide helps them feel good and see themselves as useful. In this case, the self-efficacy levels of people with mental disabilities will be positively affected. The aim of this study is to examine the opinions of special education school administrators, teachers, parents and other citizens outside this group regarding the employment problems of mentally disabled individuals who graduated from special education vocational schools. A total of 20 people were interviewed within the scope of the research. The interviews were analyzed using the descriptive analysis method. According to the results obtained, insufficient vocational courses and internship opportunities in the employment of mentally disabled people stand out as the problems mentioned by the participants.

Keywords: Individual with mental disability, Special education vocational school, Vocational training, Employment.

1. GİRİŞ

Özel eğitim, özel ihtiyaçları olan kişilere diğerlerinden bağımsız yaşama fırsatını maksimum düzeyde vermeyi amaçlayan, bireysel olarak planlanmış ve sistematik olarak uygulanan eğitimin tamamıdır (Eripek, 2009:8). Sağlık durumu veya engeli ne olursa olsun her çocuk ailesi için güvenli bir gelecek ve özel bir değerdir. Toplumda aileleri temsil eden çocuklar da bu soyun mirasçısıdır. Bu durumda iyi ve sağlıklı bir toplumsal yapının inşası için gelecek nesillerin iyi bir eğitim alması şarttır. Şartlar ne olursa olsun en verimli eğitim hizmetlerinden yararlanmak bireylerin en doğal haklarından biridir. Toplumun bu konudaki en temel görevi, bu hakkı kısıtlamadan, her bireyin yeteneklerine en uygun eğitimin verilmesini sağlamaktır. Atatürk ilke ve inkılaplarına göre sosyal ve kültürel bütünlüşmeyi sağlamak, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yetenek ve ilgileri doğrultusunda gelişme fırsatları sağlamak, özel eğitimi topluma yararlı olacak şekilde erken yaşta almak bireysel ve toplumsal bir sorumluluktur. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların aileleri, çocuklarının büyüyüp başkalarına bağımlı hale gelmesi nedeniyle gelecek kaygısı yaşamaktadır. Ailelerin en önemli kaygısı çocuklarının gelecekte nasıl olacağıdır. Nitekim bu tür durumlarda özel eğitime ihtiyaç duyan kişilerin olduğu gerçeğini kabul etmek, onları toplumdan dışlamadan topluma doğru şekilde entegre etmek ve onlara sosyal destek hizmetleri sunmak önemlidir. Bu, bireyin ihtiyaçlarına uygun, bilimsel ve çağdaş ilkelere dayalı, çağın yeniliklerine uygun, bireyin kendine güvenmesini sağlayacak şekilde yapılmalıdır. Dolayısıyla özel eğitimin amacı bireylerin toplumdaki görevlerini yerine getirebilen, diğer bireylerle sağlıklı iletişim kurabilen, iş ortaklıkları kurabilen, çevresine uyum sağlayabilen, mutlu ve üretken bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır. Bireylerin istenilen düzeye tam olarak ulaşabilmesi için temel yaşam standartlarının iyileştirilmesi, personelin özel yöntem, donanım ve özel eğitim programları kullanılarak ihtiyaç ve yeteneklerine uygun uzmanlık becerileri kazanması gerekmektedir.

Özel eğitim, özel ihtiyaçları olan kişilerin hayatlarının kontrolünü yeniden kazanmalarına ve bu durumdaki çocukların topluma yeniden kazandırılmasına yardımcı olmak açısından önemlidir. Bu bağlamda özel eğitim ihtiyacı olan kişilerin eğitimsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik eğitim uygulamalarına, özel eğitimi personele, bireysel yetenek ve teknolojiye dayalı etkili yöntemlere ve uygun ortamlarda sunulan eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Engelli bireylerin sosyal hayata girmelerinin ve başkalarına bağımlı olmadan geçimlerini sağlamalarının en akılcı yolu onları istihdam etmektir (Şişman vd., 2011: 25; Meşhur, 2004: 177). Birincisi, istihdam engelli insanlar için bir sivil hak olduğu için gereklidir. Aslında sosyal hayata aktif katılımın bir aracı olarak çalışmak, herkes gibi engellilerin de sahip olduğu en temel yasal haktır. Toplumun bu konuda etik ve hukuki sorumluluğu vardır. İkincisi, engellilerin işgücü piyasasına entegrasyonunun bireylere ve topluma ekonomik faydaları vardır (Orhan, 2013: 47). Üçüncü ve son olarak engellilerin çalışma hayatına katılımının para kazanmanın ötesinde sosyal ve psikolojik faydaları da bulunmaktadır. Dolayısıyla engelli bir kişinin topluma uyum sağlayıp sağlayamaması o toplumda yer bulmasına bağlıdır. Engelli bireyler için çalışmak aynı zamanda sosyal ortamda kendilerini ifade etmenin bir yoludur. Engelli bireyler, belirli bir gelir düzeyinin üzerindeki kişilerle sosyal ilişkiler kurarak ve

kendi özgür iradeleriyle işlere girerek makul bir yaşam standardı elde edebilirler. Kişisel tatmin duygusu, toplumun ihtiyaçlarının karşılanmasında refah duygusuyla birleştiğinde engelli bireylerin özgüvenleri artar. Bu nedenle istihdam, engelli kişiler gibi sosyal dışlanma riski taşıyan gruplar için kısıtlayıcı bir faktör haline gelmektedir.

Engellilerin işgücüne katılımı onların topluma entegrasyonunu ve uyumunu, insanlarla etkileşimini ve iletişimini güçlendirir, yaşamlarını daha aktif hale getirir, sosyal destek faktörlerini harekete geçirmektedir. Bu kapsamda engelli bireylerin hayatlarında en fazla bulunan kişiler olarak özel eğitim okulları yöneticileri, öğretmenleri ve istihdamda dış paydaş olan işverenler ile beraber toplum görüşünün incelenmesinin literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Bu kapsamda araştırmanın problem cümlesini özel eğitim meslek okulundan mezun olan zihin engelli bireylerin istihdam sorunlarına ilişkin özel eğitim okulu yöneticileri, özel eğitim öğretmenleri, özel eğitim alan öğrenci velileri, işverenlerin ve dış çevrenin görüşleri nelerdir? sorusu oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı zihinsel engelli bireylerin istihdamda yaşadığı sorunların özel eğitim okulu yöneticileri, özel eğitim öğretmenleri, özel eğitim alan öğrenci velileri, işverenlerin ve dış çevrenin görüşleri doğrultusunda incelenmesidir. Bu kapsamda araştırmanın alt amaçları aşağıda sıralanmıştır:

1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, zihin engelli öğrencilerin mesleki eğitimi ve istihdamına dair düşünceleri nelerdir?
2. Ebeveynlerin, zihin engelli öğrencilerin mesleki eğitimi ve istihdamına dair düşünceleri nelerdir?
3. İşverenlerin, zihin engelli öğrencilerin mesleki eğitimi ve istihdamına dair düşünceleri nelerdir?
4. Çevrenin, zihin engelli öğrencilerin mesleki eğitimi ve istihdamına dair düşünceleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel veri toplama aracı olarak görüşme (mülakat) tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler, araştırmacı ile katılımcılar arasında gerçekleşen yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış bir diyalog şeklinde yürütülmüştür. Bu yöntem, katılımcıların deneyimlerini, duygularını, düşüncelerini ve bakış açılarını daha ayrıntılı bir şekilde ifade etmelerine olanak tanır. Görüşme tekniği, katılımcılarla birebir görüşmeler yaparak onlardan istihdam deneyimleri, zorluklar, başarılar, beklentiler ve öneriler gibi konularda bilgi toplamayı sağlar. Bu yöntem, katılımcıların kişisel deneyimlerini anlamak, derinlemesine incelemek ve farklı perspektiflerini keşfetmek için kullanışlıdır. Görüşmeler, önceden belirlenen sorular veya konular etrafında yapılandırılabilir veya katılımcıların serbest bir şekilde konuşmalarına izin veren yarı yapılandırılmış bir yaklaşım benimsenebilir. Bu, katılımcıların istihdam süreci, eğitim deneyimleri, iş yerindeki zorluklar ve destek ihtiyaçları gibi konuları açıklığa kavuşturmak için kullanılabilir.

2.2 Araştırma Grubu

Araştırmada, olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden olan amaçlı örnekleme çerçevesinde azami çeşitlilik örneklemesine özel bir vurgu yapılmıştır. Azami çeşitlilik örnekleme, araştırma yapılan alandaki katılımcı bireylerin farklılıklarına odaklanarak, bir grup karakteristiğinin daha iyi temsil edilmesine olanak sağlamaktadır. Bu araştırmanın örneklemini Özel Eğitim Meslek Okulu yöneticisi, öğretmen, veli ve bu grupların dışında kalan vatandaşlardan oluşmaktadır. Katılımcı sayıları ise 6 öğretmen 5 okul yöneticisi 4 veli ve 5 bu grupların dışında kalan vatandaşlardan oluşmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma esnasında dokümanlara özel eğitim, zihinsel yetersizlik, istihdam, engelli istihdamı bu anahtar kelimeler kullanılarak ulaşılmıştır. Soru formundaki muhtemel sorular, içerik analizi sonuçları ve ilgili literatürden elde edilen bilgiler kullanılarak belirlenmiştir. Oluşturulan muhtemel

görüşme soruları tekrar gözden geçirilmiş ve bu aşamadan sonra bir görüşme formu taslağı hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında veri toplama süreci 9 aşamada gerçekleştirilmiştir. Mülakat tekniğinde güvenilirliği arttırmak için ses kayıtları ve kişisel bilgiler alınmaktadır. Nitel araştırmalarda veri analizi, analiz için verilerin (transkript gibi metinsel veriler veya fotoğraflar gibi görsel veriler) hazırlanmasını ve düzenlenmesini, ardından verilerin kodlanmasını ve temalara daraltmak için kodların birleştirilmesini içerir. Görüşmeler sırasında yapılan ses kayıtları yazıya dökülmüş, kayıtlar tekrar dinlenmiş ve metinler yazılı metinlerle karşılaştırılarak kontrol edilmiştir. Ses kayıtları ve notlar yazılı hale getirilmiş ve elde edilen veriler, içerik analizi için değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Demografik Bilgiler

Tablo 1

Demografik Bilgi Tablosu

Öğretmen ve Okul Yöneticilerine İlişkin Demografik Bilgiler Fakültesi (4)	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Mezuniyet
	Erkek (4)	20-30 (6)	1-5 Yıl (7)	Mesleki Eğitim
	Kadın (7)	30-40 (2) 40-50 (3)	5-10 Yıl (3) 10-15 Yıl (1)	Özel Eğitim Öğretmenliği (7)
Velilerin Demografik Bilgileri	Cinsiyet	Yaş	Mezuniyet	
	Erkek (1)	30-40 (3)	İlköğretim	(3)
	Kadın (3)	40-50 (1)	Lise	(1)
İşverenlerin ve Çevre Demografik Bilgileri	Cinsiyet	Yaş	Mezuniyet	
	Erkek (3)	30-40 (3)	İlköğretim	(2)
	Kadın (2)	40-50 (2)	Lise	(2)
			Üniversite	(1)

3.2. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin, Ebeveyn, İşveren ve Çevrenin Zihin Engelli Bireylerin Mesleki Eğitimi ve İstihdamına Dair Düşünceleri Nelerdir?

Bu bölümdeki kodlamalar: Y=Yönetici, Ö=Öğretmen, E=Ebeveyn, İ=İşveren, Ç=Çevreyi göstermektedir. Araştırma kapsamında okul yöneticileri ve öğretmenlere yöneltilen zihin engelli bireylerin mesleki eğitimi ve istihdamına dair düşünceleri nelerdir? sorusuna verilen cevapların tablosu Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Zihin Engelli Bireylerin Mesleki Eğitimi ve İstihdamına Dair Düşünceleri Nelerdir?

Tema	Kod	f
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin, Zihin Engelli Bireylerin Mesleki Eğitimi ve İstihdamına Dair Düşünceleri Nelerdir?	Staj Sorunu	6
	Mesleki Kurslar	5
	Yasal Zorunluluk	4
	Atölye Sorunu	4
	İSG Sorunu	3
	Çalıştığı yerde Dışlanma	2

Araştırmaya katılan katılımcıdan 6'sı staj sorunu, 5'i mesleki kursların yetersizliği, 4'ü yasal zorunluluk, 4'ü atölye sorunu, 3'ü İSG sorunu, 2'si ise çalıştığı yerden dışlanma yaşadığını belirtmiştir. Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir. Staj sorununu yönelik (Ö1, Ö2, Ö5, Y1, Y2, Y3,) kodlamıştır. Mesleki kursların yetersizliğini ise (Y1, Y2, Ö1, Ö2, Ö4) kodlamıştır. Yasal zorunluluk detayını ise (Y1, Ö1, Ö2, Ö6) kodlamıştır. Atölye sorununu (Y3, Y4, Ö1, Ö2) kodlamıştır. İSG sorununu ise (Ö3, Y4, Y5) kodlamıştır. Çalıştığı yerde Dışlanmayı ise (Ö1, Y2) kodlamıştır.

“Engelli olmak bireylerin elinde olmayan bir durum. Ancak maalesef toplum olarak bu konuda yeterince duyarlı değiliz. Engelliler istihdam olarak birçok problem yaşamaktadır. Okul olarak birkaç kurum ile staj için görüşüyoruz bize verilen cevap hocam biz devletin engelli kontenjanını doldurduk. Yeni engelli personel almak istemiyoruz diyorlar. Amaçları tamamen yasal gereklilik olan kontenjanı doldurmak. İnisiyatif alıp engelli bireyleri topluma kazandırmaya çalışan çok az işveren var. Biz elimizden geleni yapıyoruz yine. Engelli bireylerin el hareketlerinin gelişmesi adına zaman olarak kısıtlı olsa da kurslar veriyoruz. Maksat vücutları hareket etsin. Biraz belki kafaları dağılır. Bir diğer husus mesleki kurslar için çok fazla materyal gerekmesidir. Bu konuda ekonomik olarak sorunlar yaşamaktayız”(Y1).

“Sanırım şu an gündemde olan bir konu var. Bakanlıklar engelli istihdamını arttıracak. Ancak şöyle bir durum var. Bu çocuklar sadece devlet eliyle istihdama katılmamalı. Devletin yapabileceği şeyler sınırlıdır. Bizler okulda elimizden geldiğince çocukların el becerilerini geliştirecek uygulamalara yer veriyoruz ancak çocuklar arasında farklılıkların olması nedeniyle aslına bizim durum boşa kürek çekmek. Biz daha sınıf içindeki uyumu sağlayamıyoruz. Çocuklar arasında ciddi farklılıklar olduğu için iyi bir eğitim ortamı sağlanamıyor. Şunu söylemek istiyorum istihdam bence en son ki aşamadır. İstihdama gelene kadar bu çocukların iyi bir eğitim ortamında gelişim göstermesi gerekiyor. Çocuk okuldan kazanacağı kazanımları alamadıktan sonra nasıl bir mesleki bilgi edinecek. Belki de bu çocuklar iyi bir eğitim olsa topluma daha iyi bir şekilde kazandırılır. İstihdam konusuna gelecek olursak ülkemiz malum. İşletmeler karını ve alacakları sorumluluğu düşünüyor. Engelli istihdam etmek istemiyor çünkü sorumluluğu ve verimliliği düşürüyor. Aslında duyguları yok sayıp değerlendirme yaparsak onlarda kendi içlerinde haklı sayılır. Bu yüzden engelli bireylerin istihdamında sosyal devletin devreye girmesi gerekiyor. Sağlık Bakanlığı mesela son zamanlarda çok fazla engelli alımı yapmaya başladı. BUSMEK üzerinden engelli alımları oluyor. BUSMEK uygulamasını çok sevdim. Engelli çocuklara bir nevi öğretmen rolü verilmiş. Tabi bu tarz uygulamaların artması gerekiyor. Mesleki kurslarda şartlar daha fazla iyileştirirse çocuklar oradan da bir meslek sahibi olabilir. Belki başrol olamasalar da herhangi bir işte o ekibin önemli bir parçası olacak bir birey olabilir. Buradaki önemli nokta engelli bireylerin yaşamı için önemli paydaşlar vardır. Hepimiz o paydaşlardan biriyiz.”(Ö1).

3.3. Ebeveynlerin, Zihin Engelli Bireylerin Mesleki Eğitimi Ve İstihdamına Dair Düşünceleri Nelerdir?

Tema	Kod	f
Ebeveynlerin, Zihin Engelli Bireylerin Mesleki Eğitimi ve İstihdamına Dair Düşünceleri Nelerdir?	Bir mesleğe sahip olması onu yaşama bağlayacağını düşünüyorum	4
	Ödüllendirilmek çocuğumu motive ediyordu	4
	Staj işi devlet tarafından halledilmeli	3
	Sorumluluk düşüncesi olgunlaştırıyor	3
	Yeteneklerini keşfetmesini sağlar	3
	Hayata daha iyi bağlanırlar	2
		2

“Ebeveynlerin, Zihin Engelli Öğrencilerin Mesleki Eğitimi Ve İstihdamına Dair Düşünceleri Nelerdir?” sorusuna, “Bir mesleğe sahip olması onu yaşama bağlayacağını düşünüyorum” cevabını veren katılımcı sayısı 4, “Ödüllendirilmek çocuğumu motive ediyordu” cevabını veren katılımcı sayısı 4, “Staj işi devlet tarafından halledilmeli” cevabını veren katılımcı sayısı 3, “Sorumluluk düşüncesi olgunlaştırıyor” cevabını veren katılımcı sayısı 3, “Yeteneklerini keşfetmesini sağlar” cevabını veren katılımcı sayısı 2, “Hayata daha iyi bağlanırlar” cevabını veren katılımcı sayısı 2’dir.

“Çocuğumun iyi bir mesleğe sahip olması onu yaşama bağlayacağını düşünüyorum. Bugüne kadar birçok konuda bize ya da öğretmenlerine bağlı yaşıyordu. Lise eğitiminde özellikle yeni arkadaşlar edindi. Mesleki kurslar aldı. Orada hissettim işte benim çocuğum artık bağımsız yaşamaya başlayacak diye.” (E1)

“Çocuğum matbaa üzerine staj yapmaya başladı. Mesleki kursların faydasını görmeye başladı. İşe ilk gittiği zaman biraz iletişimde sorun yaşıyordu. Çekingen kendisi. Zamanla açılmaya başladı. Ustası da sağ olsun sürekli aferin diyor çocuğa. Yaptığı işleri ödüllendiriyor bu durum çocuğun motivasyonunu artırıyor. Ona sorumluluk veriyor. Kursların yanında çalıştığı yerde önemli. Ustası bilinçli bir insan çocuğumun gelişimine epey katkı sağladı.” (E2)

3.4. İşverenlerin, Zihin Engelli Bireylerin Mesleki Eğitimi Ve İstihdamına Dair Düşünceleri Nelerdir?

Tema	Kod	f
	Her çalıştırdığımız engelli için başına bir kişi vermek zorunda kalıyoruz	3

İşverenlerin, Zihin Engelli Bireylerin Mesleki Eğitimi ve İstihdamına Dair Düşünceleri Nelerdir?	İş takibimizi zorluyor	3
	İşimizi yavaşlatıyor verimliliği düşürüyor	3
	Bizim için engelli çalıştırmak gerçekten çok zor bir durum	3
	Engelli kardeşlerimize yardımcı olmak adına istihdam ediyoruz	2
	Bizim firmamız bu konuda üstüne düşeni yapıyor	2

“İşverenlerin, Zihin Engelli Öğrencilerin Mesleki Eğitimi Ve İstihdamına Dair Düşünceleri Nelerdir?” sorusuna, “Her çalıştırdığımız engelli için başına bir kişi vermek zorunda kalıyoruz” cevabını veren katılımcı sayısı 3, “İş takibimizi zorluyor” cevabını veren katılımcı sayısı 3, “İşimizi yavaşlatıyor verimliliği düşürüyor” cevabını veren katılımcı sayısı 3, “Bizim için engelli çalıştırmak gerçekten çok zor bir durum” cevabını veren katılımcı sayısı 3, “Engelli kardeşlerimize yardımcı olmak adına istihdam ediyoruz” cevabını veren katılımcı sayısı 2, “Bizim firmamız bu konuda üstüne düşeni yapıyor” cevabını veren katılımcı sayısı 2’dir.

“Bizim için engelli çalıştırmak gerçekten çok zor bir durum. Aslında her çalıştırdığımız engelli için başına bir kişi vermek zorunda kalıyoruz. İş takibimizi zorluyor. İşimizi yavaşlatıyor verimliliği düşürüyor. Bizim firmamızda 2 engelli çalıştırma zorunluluğu var. Eski yönetimin aldığı bir karar hala devam ettiriyoruz. Ancak sektörümüzde yaşanan daralma mali olarak bizi epeyce zorluyor. Bu durumda işçi çıkarmak istediğimiz zaman verimi düşük olan engellileri çıkarmak bizim için en rasyonel karar olacak. Ancak yine de manevi olarak rahatsız edici geliyor insana. Git gel yaşıyoruz. Bunu tam anlatamadık şöyle özetlemek gerekiyor. İktisadi çerçevede mantıklı hareket etmek gerekirse kar maksimizasyonu için verimli çalışmak zorundayız. Bu çerçevede engelli çalıştırmak zorunlu değil. Diğer taraftan firmamızın sosyal sorumlulukları var. Bu çerçevede engelli çalıştırıyoruz.”. (İ1)

“Firma olarak kalkınmadaki en önemli unsurun sosyal sorumlulukların yerine getirilmesi olarak düşünüyoruz. Bu çerçevede zaten devlet destek veriyor. Yani engelli birey çalıştırdığımız zaman vergi tarafında devletimiz üstüne düşüne yapıyor. Bizlerde elimizden geldiğince engelli kardeşlerimize yardımcı olmak adına istihdam ediyoruz. Otomotiv yan sanayisi için 2024 ortalarında yeni bir üretim tesisi de açacağız. Yeni açacağımız üretim tesisinden de engelli kardeşlerimiz için 3 kişilik kontenjan ayırdık. 200 kişinin istihdam edildiği bir yerde 3 kişi iyi bir oran bence. Tabi staj kadroları da olacak. Bu çerçevede istihdam edeceğimiz kişi sayısı artacaktır”. (İ2)

3.5. Çevrenin, Zihin Engelli Bireylerin Mesleki Eğitimi ve İstihdamına Dair Düşünceleri Nelerdir?

Tema	Kod	f
Çevrenin, Zihin Engelli Bireylerin Mesleki Eğitimi ve İstihdamına Dair Düşünceleri Nelerdir?	Engelli bireylere farkındalık oluşturmak için birçok faaliyette bulunuyoruz	2
	Engelli insanlarla muhabbet ederim	
	Engelli istihdamının önemli bir konu olduğunu düşünüyorum	2
	İş yükleri çok fazla değil	2
	Engelli insanları mesleklere yöneltmek daha sağlıklı olur	2

Mesleki bilgiler öğrense ve o işi yapsa 2
daha iyi olur

2

“Çevrenin, Zihin Engelli Öğrencilerin Mesleki Eğitimi Ve İstihdamına Dair Düşünceleri Nelerdir?” sorusuna, “Engelli bireylere farkındalık oluşturmak için bir çok faaliyette bulunuyoruz” cevabını veren katılımcı sayısı 2, “Engelli insanlarla muhabbet ederim” cevabını veren katılımcı sayısı 2, “Engelli istihdamının önemli bir konu olduğunu düşünüyorum” cevabını veren katılımcı sayısı 2, “İş yükleri çok fazla değil” cevabını veren katılımcı sayısı 2, “Engelli insanları mesleklere yönlendirmek daha sağlıklı olur” cevabını veren katılımcı sayısı 2, “Mesleki bilgiler öğrense ve o işi yapsa daha iyi olur” cevabını veren katılımcı sayısı 2’dir.

“Üniversite dönemlerinde engelli bireylere farkındalık oluşturmak için birçok faaliyette bulunmuştuk. Şu an iş hayatına başladım bir anne oldum bu faaliyetlere hala devam ediyorum. Komşumun çocuğu var bedensel engelli. Mesela onu her gördüğümde sohbet etmeye çalışıyorum. Engeli bedensel olduğu için iş bulma konusunda biraz şanslı. Özel bir firmanın müşteri hizmetlerinde uzaktan çalışma yöntemiyle çalışıyor. Tabii engeli zihinsel olanların bu kadar şanslı olduğunu düşünmüyorum. Firmalar engelli alımlarında genellikle bedensel engelli olanları tercih ediyor. Bu bireylerin mesleki anlamda geliştirilmesi gerekir tercih edilebilirler” (Ç1)

“Engelli istihdamının önemli bir konu olduğunu düşünüyorum. Otelde çalışıyorum bizim burada da engelli bireyler çalışıyor. Her zaman iletişim kurmaya özen gösteriyorum onlarla. Müşteri çıktıktan sonra havluları çarşafı alıp makineye atıyorlar iş yükleri çok fazla değil. Çalışması güzel ama bu insanları mesleklere yönlendirmek daha sağlıklı olur. Bireyin engelini göre o engelin çalışmasına sorun oluşturmayacağı mesleki bilgiler öğrense ve o işi yapsa daha iyi olur.” (Ç2)

169

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmalar ve literatür çalışmalarına göre zihinsel engelli bireylere yönelik bir istihdam politikası bulunmuyor ve eğitim sisteminde bu bireyler ayrı bir kategoriye almaktadır. Hafif düzeyde zihinsel engelli bireylerin genel olarak tüm engelli gruplarıyla birlikte istihdam edildiği kabul edilmekte ve bu durumda istihdam olanaklarından en az yararlanacak grup olarak mağdur edilmektedir. Zihinsel engelli bireylerin mesleki eğitimleri sırasında staj yapma zorunluluğunun olmaması ve daha sonra istihdam edilmeleri konusunda herhangi bir yaptırımın bulunmaması, iş bulmayı neredeyse imkânsız kılmaktadır. Zihinsel engelli bireylere yönelik spesifik istihdam politikalarının bulunmaması ve mevcut düzenlemelerden yararlanamamaları, istihdamın önünde engel oluşturan eğitim yetersizliği, sanayi ihtiyaçlarına cevap verememe ve engellilik yaratan toplumdaki kaynaklanmaktadır. Her şeyden önce engellilere yönelik kotaların yetersiz olması ve kamu sektöründe spesifik istihdam politikalarının bulunmaması aşılması gereken engellerdir. Katılımcılar istihdam politikalarının yaptırımlarla bağlayıcı hale getirilmesi yönünde görüş ve önerilerini dile getirmiştir. Gerçekte, korunan bir işyerinde kotaların ve cezai tedbirlerin ötesindeki teşvik ve tedbirler, sorunun çözümüne yönelik uzun bir yol kat edebilir.

Zihinsel engelli bireylerin istihdamı, devlet istihdamı veya özel sektör aracılığıyla gelişmektedir. Devlet tesislerinde konaklama EKPSS ile mümkündür ancak oldukça yetersizdir. Özel sektörde bu, 50 veya daha fazla çalışanı olan şirketlerle iş birlikleri kuran iş kuluçka faaliyetleri yoluyla yapılmaktadır. Ancak bu iki yöntem dikkate alındığında EKPSS’nin zihinsel engellilere yönelik özel bir kontenjanı olmaması nedeniyle yetersiz olduğu, özel şirketlerin çabalarının ise liyakate dayalı olmaktan uzak ve yetersiz olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bu sorunun çözümü hafif düzeyde zihinsel engellilere devlet kontenjanlarında özel kontenjanlar verilmesi ve benzer uygulamaların özel sektörde de hayata geçirilmesiydi. Karşılaşılan sorunlardan biri de zihinsel engelli bireylere ilişkin bilgi eksikliğinin sorunlara yol açmasıdır. Bu durumda hafif düzeyde zihinsel engelli kişilerin özelliklerinin iş ortaklarına, şirketlere ve işverenlere duyurulması gerektiği, hafif düzeyde zihinsel engelli kişilerin özelliklerinin bilinmesinin onları işe almayı kolaylaştıracağı yönünde bir görüş oluştu. Toplumun engellilere ilişkin genel bakış açısının engelliler arasında ayırım yapmaması, çalışma kabiliyeti en yüksek olan zihinsel engelliler açısından dezavantajlı görünmektedir. Bilgi eksikliği işe alım sürecinde de sorun yaratır. Sorunlardan biri, ana işe alma aracı olan İŞKUR'daki istihdam danışmanlarının, insanları uygun pozisyonlara yönlendirecek kadar bilgili olmamasıdır. Uzmanların ve Milli Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığının bu konuda gerekli bilgilendirmeleri yapması halinde istihdam artacaktır.

Genel olarak engelli bireylerin ve ailelerinin haklarına ilişkin bilgi eksikliği hafif düzeyde zihinsel engelli kişiler için de geçerlidir. Bu noktada ebeveynlere yönelik bir anket yapılması da önerilebilir. İstihdamın artırılmasına yönelik önerilen tedbirler arasında ortak istihdam politikasının oluşturulması, engelli gruplarının ayrıştırılarak politikaların buna göre belirlenmesi, işveren teşvik ve desteklerinin artırılması yer alıyor. İstihdam, 11. ve 12. Sınıflarda hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin staj veya yarı zamanlı eğitim hakkına sahip olmaması ve zorunlu stajların diğer uzmanlaşmış okullarda yapılması gerçeğiyle güçlendirilmektedir. Bu hizmet içi eğitimin zorunlu hale gelmesi, öğrencilere aldıkları eğitimlerden yararlanma fırsatı vermenin yanı sıra, işverenlerin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencileri tanıyıp işe almalarına da olanak tanıyacaktır. Yukarıdaki önerilerin hayata geçmesi durumunda hafif düzeyde zihinsel engelli kişilerin istihdam edilmesi kolaylaşacaktır.

- ✓ Zihinsel engelli bireylerin akademik açıdan kendi şartlarına göre gelişmelerini sağlayacak bir eğitimin sağlanması amacıyla bu okullarda özel eğitim öğretmenleri görevlendirilmekte ve boş kadrolara ücretli öğretmenlerin yerine özel eğitim öğretmenleri atanmalıdır.
- ✓ Zihinsel engellilerin istihdamı sürecinde resmi görevleri yürüten ve danışmanlık hizmeti veren İŞKUR danışmanlarına bilgi verecek görev içi faaliyetlerin düzenlenmesi gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerin üzerinde çalışabilecekleri görevlere ilişkin daha detaylı rehberlik sağlanması önerilmiştir.
- ✓ Zihinsel engelli istihdamının artırılması için işverenlere yönelik teşviklerin oluşturulması ve arttırılması önerilmektedir. Bir toplumun gelişmişlik düzeyi, aktif ayrımcılık ve dezavantajlı gruplara yönelik fırsatlarla ölçülür. Genel olarak engelli istihdamına yönelik araştırmalar elbette önemlidir. Ancak hafif düzeyde zihinsel engelli istihdamının arttırılması için engellilik derecesine göre farklılaştırma yapılması ve engelliliğe göre kota belirlenmesi gerekmektedir. Bu tür düzenlemelerin istihdamın artmasına yol açacağı düşünülmüyor.
- ✓ 50 ve daha fazla çalışanı olan işyerlerinde ve kamu kurumlarında engellilere yönelik kota konulması nispeten pahalı bir kota ile sonuçlanacak, ancak kotanın 20 ve daha fazlasına düşürülmesi istihdamı arttıracaktır. Hafif düzeyde zihinsel engelliler için yarı zamanlı eğitim zorunlu hale getirilmeli, diğer meslek yüksekokullarında olduğu gibi özel eğitim yüksekokullarında da öğrencilere iş yeri stajı zorunlu hale getirilmelidir. Bu tür anlaşmaların, işverenlerin hafif düzeyde zihinsel engelli kişileri tanınmasının ve istihdam etmesinin önünü açacağı öngörülmektedir.
- ✓ Özel eğitim yüksekokulları alanında proje okulları veya pilot okullar geliştirilebilir. Bölüm ile protokoller oluşturularak bu okullara bölümün ihtiyaçlarına uygun eğitimler düzenlenebilir ve öğrencilerin buna göre yetiştirilmesi sağlanabilir.
- ✓ Bu, aile eğitimi ve aileler arasında farkındalık yaratma şeklinde olmalıdır. Aileler genellikle en düşük ekonomik gelir düzeyine sahiptir ve hane halkı olarak çalıştıkları için araştırmaya katılamamaktadırlar. Halihazırda yasal düzenlemelerde engelli bireylerin çalışan ebeveynlerinin ayda iki toplantıya katılması ve bunları çalışma saati olarak sayabilmesi öngörülmektedir.

✓ **5. KAYNAKLAR**

- Âdem, M. (1995). Demokratik Laik Çağdaş Eğitim Politikamız. Ankara: AÜ, EBF.
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. Engelli Ve Yaşlı İstatistik Bülteni. Ocak 2023.
- Ataman, A. (2003). Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Özel Eğitime Giriş. A. Ataman. (Ed.), Özel Gereksinimi Olan Çocuklar Ve Özel Eğitim İçinde. Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık, 12-31
- Avcıoğlu, H., (2012). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Beceri Kazandırmada İşbirliğine Dayalı Öğrenme Ve Drama Yöntemlerinin Etkililiği. Eğitim Ve Bilim, Cilt 37, Sayı 163.
- Aytekin, Ş. (2010). Engelli İstihdamında Korunmalı İşyerleri Çözüm olacak Mi?, *MESS Mercek Dergisi*, 148-153.
- Başar-Şenyılmaz P, 2017. Otizm Spektrum Bozukluğu Ve Down Sendromu Olan Bireylerde Oral Motor Becerileri Ve Beslenme Problemlerinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Birkan, B. (2011). Otizm Ve Uygulamalı Davranış Analizi. İstanbul: Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı Ve Eğitim Vakfı Seminer Notları.
- Bouronikos, V. (2021). The Status Of Employment And Disability İn The EU İn 2021, Erişim Adresi: <https://ied.eu/project-updates/the-status-of-employment-and-disability-in-the-eu-in-2021>
- Cavkaytar, A. Ve Diken, İ. H. (2005). Özel Eğitime Giriş. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Cavkaytar, A., Melekoğlu, M., Ve Yıldız, G. (2010). Geçmişten Günümüze Özel Gereksinimli Olma Ve Zihin Yetersizliği: Dünya Da Ve Türkiye’de Kavramların Evrimi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* Eğitim. 118-119.
- Çuhadar, S. (2013). Özel Eğitim. Sezgin Vuran (Ed.), Özel Eğitim Süreci 2 İçinde (3-30). Maya Akademi.
- Doğan, T. (2013). Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ve Öznel İyi Oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.
- Enç, M. (1980). Özel Eğitim Ve Genel Eğitimin İlişki Ve Etkileşimleri. Eğitim Ve Bilim, 5(26).
- Eripek, S. (2009). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar. Ankara: Maya Akademi.
- Genç, Y., Ve Çat, G., (2013). Engellilerin İstihdamı Ve Sosyal İçerme İlişkisi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8(1), 363-394.
- Giddens, A. (2000). Sosyoloji (3.Baskı). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- ILO (2019). Promoting Employment Opportunities for People with Disabilities Quota Schemes Volume 1, Erişim Adresi: https://www.ilo.org/global/topics/disabilityand-work/WCMS_735531/lang--en/index.htm.
- ILO (2022). Disability Discrimination at Work. Erişim Adresi: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@declaration/documents/publication/wcms_decl_fs_87_en.pdf.
- İşığışok, Ö. (2020). İstihdam Ve İşsizlik. A. Tokol, Y. Alper (Ed.). İçinde Sosyal Politika (121-165). Bursa: Dora Yayınları.
- İnan, S., Peker, C., Tekiner, S., Ve Diğerleri. (2013). Türkiye’de Engellilerin Durumu Ve Sağlık Hizmet Sunumuna Bir Bakış. *TAF Preventive Medicine Bulletin*; 12, 723- 728.

- Kağnıcıoğlu, D., Şişman Y., Akgül T., İlhan Z., Boyacı N.B. (2021). Türkiye’de Engelli İstihdamı, Kota Yöntemi Açısından Durum Analizi: İşveren Ve İşveren Vekilleriyle Bir Araştırma. (1.Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Köksal, A. (2010). Türkiye’de Engelli İstihdamı Ve Bir Araştırma. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Meşhur, H. F. A. (2004). Engellilerin Çalışma Yaşamına Katılmalarının Gereği Ve Uygulanan İstihdam Politikalarının Değerlendirilmesi, Öz-Veri, 1(2), 176-193.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2013). Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji Ve Uygulama Kılavuzu
- Odabaşı, F. (2009). Yoksullukla Mücadelede İstihdamın Rolü. (Sosyal Yardımuzmanlıktezi). Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma Ve Dayanışma Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Orhan, S. (2013). Türkiye’de Özürlü Dostu İstihdam Politikaları (Durum Analizi Ve Öneriler). ÇSGB. Çalışma Ve Sosyal Güvenlik Eğitim Ve Araştırma Merkezi Yayınları. Ankara. No: 35.
- Orhan, S. Ve Aköğretmen, M.(2019). Türkiye Sosyal Politikası Açısından Engelli İstihdamının Tarihi Gelişiminin Değerlendirilmesi, XI. IBANESS Kongreler Serisi-Tekirdağ/Türkiye 9-10 Mart 2019 Bildiriler Kitabı, Tekirdağ.
- Orhan, S. Ve Aköğretmen, M.(2019). Türkiye Sosyal Politikası Açısından Engelli İstihdamının Tarihi Gelişiminin Değerlendirilmesi, XI. IBANESS Kongreler Serisi- Tekirdağ/Türkiye 9-10 Mart 2019 Bildiriler Kitabı, Tekirdağ.
- Öz, C. S. ve Orhan, S. (2012). Özürlü İstihdam Yöntemlerinin Uygulanabilirliği Üzerine Bir Değerlendirme. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 3(2), 36-48. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/cider/issue/29526/316938>
- Özbaran B, 2014. Otizm Spektrum Bozukluklarında Çevresel Faktörler Etkili Midir? *The Journal Of Pediatric Research*, 1(4), 170-173.
- ÖZİDA, (2010). Özürlülüğe Dayalı Ayrımcılığın Ölçülmesi Araştırması, T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, Ankara.
- Özsoy Y, Özyürek M, Eripek S. (1989). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar, 2. Baskı. Ankara, Karatepe Yayınları,: 25-184.
- Pamuk, S. P. (2002). Çalışma Yaşamında Özürlülerin İş Doyumu Ve Bir Uygulama, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa,
- Seyyar, A. (2015). Dünya'da Ve Türkiye'de Engelli Dostu Sosyal Politikalar. İstanbul Rağbet Yayınları.
- Şen, M., (2017). Çalışma Yaşamında Engelliler. Salih Dursun, Serpil Aytac (Ed.). İçinde Çalışma Yaşamında Özel Gruplar. Bursa: Ekin Yayınları.
- Şensoy N, 2017. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Duyu Bahçesi Tasarımı. *İnönü Üniversitesi Sanat Ve Tasarım Dergisi*, 7(15), 115-128.
- Şişman, Y., F. Kocabaş Ve B. Yazıcı (2011). Özürlülerin Çalışma Yaşamına Katılma Gereği Ve Türkiye’de Bu Bağlamda Uygulanan Sosyal Politikaların Genel Bir Değerlendirmesi “Kota Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Bir Eskişehir Örneği”. Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1206. Eskişehir.
- Talas, C. (1997). Toplumsal Ekonomi: Çalışma Ekonomisi, Ankara: İmge Yayınları.

- Tekeli Ç, 2013. Multipl Skleroz (MS) Ve Hidrosefali Hastalarının Bilişsel Profillerinin Bellek, Dikkat, Yönetici İşlevler Ve Görsel-Mekansal Algı Açısından Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tokol, A. (2019). Özel Olarak Korunması Gereken Gruplar II. (Engelliler, Eski Hükümlüler, Göçmenler). A. İlhan Oral Ve Yenel Şişman (Ed.). İçinde Sosyal Politika II. (78-103). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Toplu, A. (2009). Sosyal Dışlanma Perspektifinde Türkiye’de Özürlü İstihdamı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- TÜİK (2010). Özürlülerin Sorun Ve Beklentileri Araştırması. Erişim Adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Ozurlulerin-Sorun-ve-BeklentileriArastirmasi-2010-6370>
- Yıldırım, Z. M. (2020). Ayrımcılık, A. Tokol, Y. Alper (Ed.). İçinde Sosyal Politika, Bursa: Dora Yayınları, 327-344

GIFTED MIDDLE SCHOOL STUDENTS' ENCOUNTERS WITH PROBLEMS IN LEARNING GRAMMAR

ÖZEL YETENEKLİ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİL BİLGİSİ KONULARINI ÖĞRENMEDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN İNCELENMESİ

Neslihan YILDIZ ATAM¹

¹Dr, Konya Bilim ve Sanat Merkezi, Türkçe eğitimi, 0000-0002-8036-6701

Özet

Dil, belirli bir düzen içinde kurallardan oluşan bir varlıktır. Dil bilgisi ise bir dilin iyice öğrenilebilmesi için gereken kurallar dizgesidir. Dil kuralları iyice öğrenilmeden dile hâkim olmak, dili iyi kullanmak mümkün değildir. Dilin kurallarına hâkim olmayanlar; dili düzgün konuşamaz, düzgün cümleler kuramaz, düşüncelerini kâğıda dökemez, duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde karşısındakine aktaramaz. Bu nedenle, dil bilgisi ve dil bilgisi öğretimi yadsınamayacak derecede önemlidir. Dil bilgisi, öğrencilerin doğru düşünme ve sağlıklı karar verme becerilerini geliştirir. Dil bilgisi öğretiminde esas olan diğer beceri alanlarıyla birlikte yürütülmesidir. Aksi takdirde öğrenilen konular, ezberlenmiş ve uygulanmadan yoksun kalınmış olur. Dil bilgisi öğretimi yıllardan beri gerek ilköğretimde gerekse orta öğretimde hep sorun olmuştur. Dil bilgisi konularının sevilmemesi, bu konuların öğrencilerce öğrenilmesinde başarısızlıklara yol açmıştır. Bu nedenle öğrenciler, özellikle dil bilgisi konularına karşı olumsuz bir tutum geliştirmişlerdir. Dil bilgisi öğrencilere yalnızca dilin belirlenmiş kurallarını öğreten değil, anlama ve anlatma etkinlikleri ile kendi söylemlerini oluşturmalarını sağlayan bir öğrenme alanıdır. Bu yüzden öğrencilere dil bilgisini öğrenirken sadece dilin kurallarını öğrenen pasif alıcılar değil, dili bireysel kullanımla yeniden üreten etkin katılımcılar oldukları sezdirilmelidir. Özel yetenekli öğrenciler akranlarına göre daha erken konuşurlar, okumayı ve yazmayı akranlarından daha erken yaşta öğrenebilirler ve soyut kelimeleri yerinde kullanabilirler. Araştırmacılar özel yetenekli çocukların ana dili edinimi sürecinde ortaya çıkan farklılıklarını daha kıymetli kılmak, bu farklılıkların ilerleyen dönemlerde sıradan hâle gelmesini önlemek ve ana dili becerilerinin gelişimini sağlamak gibi amaçların ancak Türkçe derslerinde sağlanabileceğini vurgulamış ve ana dili eğitiminin önemine dikkat çekmişlerdir. Özel yetenekli öğrencilerin dil bilgisi alanında zaman zaman sorun yaşadıkları görülmesi üzerine tasarlanan bu çalışmada öğrencilere dil bilgisi konularında yaşadıkları sorunlar ile ilgili sorular sorularak görüşme yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülmüş olup araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeler, Konya Bilim ve Sanat Merkezine devam eden otuz özel yetenekli ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda özel yetenekli öğrencilere yedi soru yöneltilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Anahtar kelimeler: Türkçe eğitimi, özel yetenek, dil bilgisi

Abstract

Language is an entity consisting of rules in a specific order. Grammar, on the other hand, is the set of rules required for thoroughly learning a language. It is not possible to master a language and use it effectively without thoroughly learning its rules. Those who are not proficient in the rules of a language cannot speak it properly, cannot form correct sentences, cannot put their thoughts on paper, and cannot effectively convey their emotions and thoughts to others. Therefore, grammar and

grammar teaching are undeniably important. Grammar improves students' ability to think correctly and make healthy decisions. Grammar instruction should be conducted in conjunction with other skill areas essential to the teaching of grammar. Otherwise, the topics learned remain memorized and devoid of application. Grammar instruction has always been a problem, both in primary and secondary education. Disliking grammar topics has led to failures in learning these topics by students. Therefore, students, especially, have developed a negative attitude towards grammar topics. Grammar should not only teach the defined rules of language to students but also provide a learning space that allows them to create their own expressions through comprehension and expression activities. Therefore, students should be given the impression that they are not passive recipients just learning the rules of language but active participants who actively reproduce language through individual use. Gifted students speak earlier than their peers, can learn to read and write at an earlier age than their peers, and can use abstract words appropriately. Researchers emphasize the importance of Turkish lessons in making the differences that arise during the native language acquisition process of gifted children more valuable, preventing these differences from becoming ordinary in the future, and ensuring the development of their native language skills. In this study, designed upon the observation that gifted students sometimes experience problems in the field of grammar, interviews were conducted by asking students about the problems they encountered in grammar topics. The research was conducted with a qualitative research approach, and the interview method was used as the data collection tool. Interviews were conducted with thirty gifted middle school students attending Konya Science and Art Center. Seven questions were asked to gifted students in the interview form. Descriptive analysis technique, one of the qualitative data analysis techniques, was used in the analysis of the obtained data.

Keywords: Turkish education, giftedness, grammar

DEVELOPMENT OF THE GAME “IT’S ALL IN MY MIND” AND STUDENT OPINIONS ON THE GAME

“HEPSİ AKLIMDA” OYUNUNUN GELİŞTİRİLMESİ VE OYUNA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Nadir AKSOY¹, Süleyman ASLAN²

¹Öğretmen, MEB, Bilişim Teknolojileri, 0009-0008-9756-4326

²Öğretmen, MEB, İngilizce Öğretimi, 0000-0003-1906-7902

Özet

Bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak İngilizce öğrenen ortaokul öğrencilerinin dijital bir oyun aracılığıyla İngilizce kelime öğrenmeye yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenmesidir. Bu kapsam doğrultusunda ilk olarak Scratch 3.19.2 blok tabanlı kodlama uygulamasından faydalanılarak İngilizce Dersi Öğretim Programına ve ortaokul 5. Sınıf İngilizce müfredatı kazanım ve hedeflerine uygun, öğrenci ihtiyaç ve yeterliliklerini göz önünde bulunduran, araştırmayla aynı adlı dijital bir kelime oyunu tasarlanmıştır.

Oyunun tasarım aşamasında analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme olmak üzere 5 aşamadan oluşan ADDIE tasarım modeli kullanılmıştır. Oyun meslekler, eşyalar, hayvanlar, besinler ve renkler olmak üzere beş farklı kategoriden oluşmaktadır. Beş farklı kategoride toplam 90 kelime kullanılarak öğrencilerin söz konusu kelimeleri eğlenerek, kalıcı öğrenmeler sağlamaları hedeflenmiştir.

Araştırmanın bulgularına ulaşmak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini okul dışı zamanlarda yetenekli öğrenciler için müfredat dışı atölye çalışmaları sürdüren bir Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 20 ortaokul 5. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 1 ay boyunca haftada 1 kez 40 dakikadan oluşan bir ders saati süresince İngilizce derslerinde tasarlanan kelime oyununu oynamaları sağlanmıştır. 1 aylık uygulama sürecinin ardından araştırma sorularına cevap bulmak ve bulgulara ulaşmak amacıyla katılımcı öğrencilere 4 sorudan oluşan, uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu yöneltilmiştir.

Görüşme sorularına katılımcı öğrencilerin verdikleri cevaplar her bir görüşme sorusu için belirli başlıklar altında toplanmış ve tablo haline getirilerek değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular sonuç bölümünde bir birleri ile olan etki ve alakaları göz önüne alınarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimleri bağlamında tekrar değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan büyük ölçüde kelime oyunu ile ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları, kelimeleri sıkılmadan öğrendikleri ve daha kolay akılda tuttukları, geleneksel yöntemlere nazaran dijital kelime oyununun daha fazla kalıcı öğrenme sağladığı, derse katılım ve motivasyonu olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Öğrenciler genel olarak kelime oyununu heyecan verici, eğlenceli, öğrenme isteğini arttıran, İngilizce dersini sevdiren bir öğrenme olarak nitelemiş, oyunu tekrar oynamak istediklerini belirtmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında benzer nitelikte dijital oyun ve araçların farklı ders ve öğrenci seviyelerine uyarlanarak uygulanması; eğitim otoriteleri tarafından bu tarz uygulamaların geliştirilmesi teşvik edilerek ders programlarında daha fazla yer verilmesi, öğretmenlerin benzer uygulamaları kullanmaya teşvik edilerek; teknolojik ve pedagojik yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik mesleki eğitimler düzenlenmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Dijital, İngilizce, Öğrenci, Kelime

Abstract

The aim of this study is to examine in depth the views of secondary school students learning English as a foreign language towards learning vocabulary through a digital game. In line with this scope, firstly, a digital vocabulary game with the same name as the research was designed by using Scratch 3.19.2 block-based coding application in accordance with the English Course Curriculum and the 5th grade English curriculum achievements and objectives, taking into account student needs and competencies.

In the design phase of the game, the ADDIE design model, which consists of five stages: analysis, design, development, implementation and evaluation, was used. The game consists of five different categories: jobs, objects, animals, foods and colours. By using 90 words in five different categories, it was aimed that the students would learn these words permanently by having fun.

In order to reach the findings of the study, semi-structured interview technique, one of the qualitative research methods, was used. The sample of the study consisted of 20 middle school 5th grade students studying in a Science and Art Centre that conducts extra-curricular workshops for gifted students out of school. The students were selected through affinity sampling, one of the purposeful sampling methods, and they have similar qualifications in terms of using technological tools and English language skills.

The students participating in the study were allowed to play the designed vocabulary game in their English lessons for one lesson hour consisting of 40 minutes once a week for one month. After the 1-month implementation period, a semi-structured interview form consisting of four questions, prepared in line with expert opinions, was directed to the participant students in order to find answers to the research questions and to reach the findings.

The answers given by the participant students to the interview questions were collected under certain headings for each interview question and evaluated by tabulating them. The findings obtained were re-evaluated in the conclusion section in the context of the cognitive, affective and social development of the students, taking into account their impact and relevance to each other.

It was seen from the answers given by the students participating in the study to the interview questions that they had positive opinions about the vocabulary game, that they learnt the words without getting bored and kept them in mind more easily, that the digital vocabulary game provided more permanent learning compared to traditional methods, and that it positively affected class participation and motivation. In general, the students described the word game as exciting, fun, increasing their desire to learn, making them love the English lesson, and stated that they would like to play the game again.

In the light of the findings obtained from the research, it is recommended that similar digital games and tools should be adapted and applied to different courses and student levels; the development of such applications should be encouraged by educational authorities and given more space in the curricula; teachers should be encouraged to use similar applications; and professional trainings should be organised to improve their technological and pedagogical competencies.

Keywords: Digital, English, Student, Vocabulary

1. GİRİŞ

Yabancı dil öğrenmek ülkemizde pek çok kişinin çokça zaman ve para harcadığı bir süreç olarak çıkıyor karşımıza. Özellikle İngilizcenin dünya çapında ortak iletişim dili hâline gelmesiyle yediden yetmişe herkes İngilizce öğrenmek adına bir çaba gösteriyor. İngilizceye hâkim olmak aslında diğer pek çok toplumda olduğu gibi bizim toplumumuzda da bir güç ve statü göstergesi olarak değerlendirilebiliyor (Doğançay-Aktuna, 1998).

Ülkemizde yabancı dil öğretiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirildiğini ifade etmek kuşkusuz güçtür. Çünkü yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitapları, materyaller, okulların fiziki imkânlarının yetersizliği bu durumun başlıca nedenlerindedir (Doğan, 2009: 40). Bu sıkıntılara rağmen ülkemizde yeniden yapılandırılan eğitim sistemi ile birlikte yabancı dil öğretimi ilkökul ikinci sınıftan itibaren gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Dil öğretiminde küçük yaşların kritik dönemler olduğu düşünüldüğünde bu durumun olumlu bir sonuç doğuracağı öngörülebilir. Ancak yabancı dil öğretiminin küçük yaşlarda gerçekleştirilmesi bazı sıkıntıları da beraberinde getireceği ifade edilebilir. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 25/06/2012 tarih ve 69 sayılı kararı ile İlköğretim kurumları (ilkökul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren birinci ve beşinci sınıflardan başlanmak üzere kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. 2013-2014 eğitim öğretim yılında 2. Sınıfların haftalık ders programına ilk kez İngilizce dersi konulmuştur. 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren de ilkökul ikinci üçüncü ve dördüncü sınıfların ders programında İngilizce dersi yer almıştır.

Teknolojinin gelişmesiyle toplumlar birbirine yakınlaşmıştır. Yaşadığımız dönem toplumların iç içe geçtiği, sınırların ortadan kalktığı, teknolojik gelişmelerin inanılmaz hızlı gerçekleştiği ve değişimin boyutlarının üst seviyeye ulaştığı bir çağdır. Bu gelişmeleri yakalamak kuşkusuz bütün toplumların hedefidir (Su-Bergil, 2010). Günümüz teknoloji çağında teknolojik araçların hayatımıza girmesi ile birlikte günlük yaşamımızda hızlı bir değişim süreci başlamış ve bu değişim süreci çocuk oyunlarını etkilemiştir. Teknolojik gelişmelerin olmadığı ya da yavaş ilerlediği dönemlerde çocuklar daha çok saklambaç, evcilik ve futbol gibi yüz yüze oynanan oyunları tercih ederken, teknolojinin gelişmesiyle telefon, bilgisayar, tablet ve oyun konsolları gibi teknolojik araçlar ile oynanan dijital oyunlara ilgi duymaya başlamışlardır (Durgut, 2016).

Oyun kültürünün dijital ortamlara taşınması ile birlikte insanlar bu süreç içerisinde gelişen teknolojiye uyum sağlayıp kendi deneyimleri ile dijital bir oyun kültürü yapısı oluşturmuşlardır (Aksoy, 2014). Dijital oyun kültürü yapısı içerisinde yer alan ve çocukların gelişimini olumlu yönde destekleyen oyunlardan biri de eğitici dijital oyunlardır. Eğitici dijital oyunlar, teknolojik araçların desteği ile hazırlanan çocuğun bilişsel, davranışsal, sosyal ve duygusal özelliklerini destekleyen ve belirli amaçlara yönelik oluşturulan öğrenme sürecine olumlu katkılar sağlayan oyunlar olarak tanımlanır (Aksoy, 2014). Eğitsel dijital oyunlar çocuğun gelişimini olumlu yönde etkiler. Çocukların zihinsel, işitsel, bedensel becerilerini geliştirir ve teknolojik kullanım gerektiren bilgileri daha kolay öğrenmesine yardımcı olur. Aynı zamanda çocuğun, bilgiyi daha kolay öğrenmesine, özgüven duygusunun gelişimine, problem çözme yeteneğinin gelişimine destek olur (Issa, 2007).

Genç öğrencilere eğitim vermek, gençlere veya yetişkinlere eğitim vermeye kıyasla çok zordur çünkü genç öğrencilerin dikkati çok çabuk dağılır. Çocuklar eğlenmeyi ve oynamayı severler, bu nedenle öğretmenler çocukların doğasına uygun öğretim yöntemleri seçmelidir. Oyunlar, sınıfta can sıkıntısını önlemek için kullanılacak yöntemlerden biridir. Herhangi bir yabancı dil öğretiminde özel bir role sahiptirler. Hem öğrenciler hem de öğretmenler ders sırasında oyunlara yer vermekten fayda sağlayacaktır. Ayrıca, öğretmenler, özellikle kelime öğretirken oyunların kullanımını sağlayarak birçok eğitim çıktısına ulaşabilirler.

Dil yapısı dilin iskeleti olarak kabul edilse de, kelime dağarcığının hayati organlar ve et olduğu konusunda herkes hemfikirdir (Harmer, 1991). Kelime bilgisi, herhangi bir dili öğrenmenin temel

parçası ve kilit unsurudur. Oyunlar aracılığıyla kelime öğretimi, İngilizce öğrenenler için son derece önemli hale gelmiştir, çünkü bu oyunlar öğrenmeye olan ilgi ve zevki sürdürmekte ve dili korkusuzca ve yaratıcı bir şekilde kullanmayı teşvik etmektedir.

1.1 Kelime Nasıl Öğrenilir?

Dilbilimci David Wilkins, "Dilbilgisi olmadan çok az şey aktarılabilir, kelime bilgisi olmadan ise hiçbir şey aktarılamaz" demiştir. Çocuklar konuşmayı ilk öğrenmeye başladıklarında genellikle etiketleme ve ardından kategorize etme becerilerini kullanırlar (Thornbury, 2002). Thornbury, çocukların karmaşık fikirler inşa ettikleri bir ağ yapısı geliştirdiklerini belirtmiştir. Bu süreçte eşanlı ve zıt anlamlı kelimeler gibi başka kelimelerin de olduğunu fark ederler.

Küçük yaştaki öğrencilere İngilizce kelime öğretmek için kullanılacak çeşitli yaklaşımlar ve yöntemler vardır. Çocukların daha sonra görselleştirebilecekleri gerçek nesnelere kullanmak, dildeki kelimeleri öğrenmek için iyi bir yoldur. Kelimeyi kullanarak öğrettiklerini dinlemeleri ve tekrar etmeleri gerekir. Bir diğer yöntem ise çevirinin olmadığı ve ana dilin kullanılmasının yasak olduğu doğrudan yöntemdir. Sınıfta kullanılan tek şey hedef dildeki tam cümlelerdir. Bir diğer yöntem ise çocukların hiperaktif, fiziksel olarak aktif olmaları ve uzun süre konsantre olamamaları nedeniyle öğretmenler tarafından çokça kullanılan Total Physical Response (TPR) yöntemidir. Ancak, oyunlar ve çeşitli aktiviteler içeren bu yöntemin kullanılması, genç öğrencilerin dildeki kelimeleri çok hızlı öğrenmelerini sağlayacaktır. Buna ek olarak, genç öğrencilerin öğretmenleri, dilin bağlam içindeki anlamını vurguladıkları İletişimsel Dil Yaklaşımını (CLT) kullanarak öğrencilerini iletişim kurmaya teşvik ederler.

1.2. Oyun Nedir?

Jones (1980) bir veya daha fazla oyuncunun bir dizi kurala göre rekabet etmek veya işbirliği yapmak için bir oyunda oynayabileceğini belirtmiştir. Rogers (1981) oyunun hedef tanımlı, kurallı ve rekabetçi olduğunu, bir kapanışa sahip olduğunu ve öğrencilerin ilgisini çektiğini söylemiştir. Gibbs (1981) oyunları, bir dizi kurala uyarak hedeflerine ulaşmak isteyen işbirliği yapan veya rekabet eden karar vericiler tarafından gerçekleştirilen bir etkinlik olarak tanımlamıştır. Oyunlar, oyunun sonunu belirleyen bir kazanımı olan, başlangıç ve sonu olan kapalı etkinliklerdir (Rixon, 1981).

Oyunlar diğer üyelerle işbirliğini ve başka bir takıma veya oyunculara karşı rekabeti gerektirir. Oyun oynarken, genç öğrencilerin dili kullanmaları ve becerilerini geliştirmeye ve iyileştirmeye yardımcı olacak kalıpları tekrarlamaları gerekir. Oyuncular kelimelerle, mimiklerle, vücut hareketleriyle ve jestlerle iletişim kurabilir, bu da eğlence ve öngörülemesizliği garanti eder (Rixon, 1981).

1.3. Oyunlarla Kelime Öğretimi

Halliwell (1991), öğrencilerin sınıfa getirdikleri yaratıcı dil becerileri nedeniyle, öğretmenlerin onlara kendilerini ifade edebilecekleri iletişimsel bir atmosfer sağlamaları gerektiğini savunmuştur. Ayrıca, herhangi bir etkinlikte kullanılan dil öngörülemesiz olduğundan, öğretmenler onları dili kendileri için aktif olarak yapılandırmaya teşvik etmelidir. İşte bu yüzden oyunlar önemli ve faydalıdır. Sadece eğlenceli olmakla kalmazlar, aynı zamanda iletişim kurma arzusu yaratırlar ve öngörülebirlilik sağlarlar.

Öğrencilere kelime öğretirken oyunları kullanmak, öğrencileri oyuna dâhil eden ve dilin dilbilimsel kısmına hakim olan eğitilmiş öğretmenler gerektirir. Rixon (1981), oyunları anlamının öğretmenlere öğrencilerinin oynarken öğrenmelerini sağlayacak oyunlar bulma ve yaratma konusunda yardımcı olacağını belirtmiştir.

1.4. Kelime Öğretiminde Neden Oyun Kullanılmalı?

Oyunlar, öğrencilere dil öğrenimleri sırasında yardımcı olmak için kullanılır. Dersleri eğlenceli hale getirir, çaba ve ilgiyi sürdürürler. Genç öğrencilerin oyun öncesinde, sırasında ve sonrasında iletişim

kurdukları anlamlı bir iletişim atmosferi yaratırlar (Wright, Betteridge ve Buckby, 2005). Bu atmosfer, dinlerken ve okurken anladıklarını içeren anlaşılabilir girdi (Krashen, 1985) ve yazma ve konuşmayı içeren anlaşılabilir çıktı (Swain, 1993) oluşturmaya yardımcı olur. Ayrıca oyunlar, dil eğitimi ciddi ve kuru bir hal aldığına duyguların ortaya çıkmasını sağlar (Bransford, Brown ve Cocking, 2000 ve Ersöz, 2000).

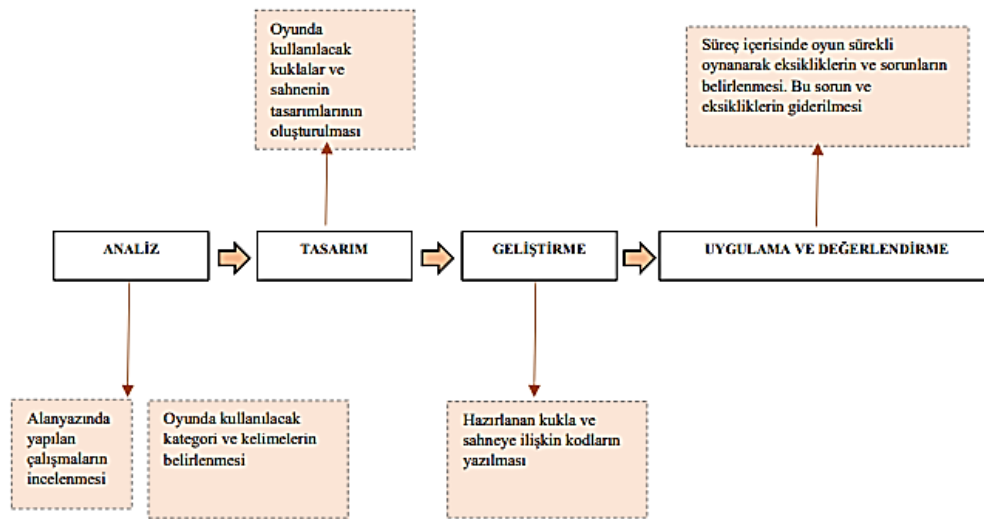
(Richard-Amato, 1988) ve özellikle oyun küçük gruplar halinde oynandığında utangaçlıklarını azaltabilir (Uberman, 1998). Ayrıca, oyunlar konuşma, yazma, dinleme ve okuma olmak üzere dört dil becerisini de içerebilir.

Oyunlar, öğrenci merkezli etkinlikleri teşvik ederken öğrencilere aktif bir rol verir. Küçük gruplar halinde oynandığında, öğrenciler kibar bir şekilde aynı fikirde olmama, yardım isteme ve başkalarıyla birlikte çalışma becerilerini geliştirebilirler (Jacobs ve Kline Liu, 1996). İşbirliğini, takım ruhunu, rekabeti ve sıra almayı teşvik ederler (Ersöz, 2000 ve Orlick, 2006). Gardner (1999), oyunların çizim içerdiğinde görsel zekâ, başkalarıyla oynamayı içerdiğinde kişilerarası zekâ ve kartlar gibi uygulamalı unsurlar sağladığında kinestetik zeka gibi bir dizi zekâyı kapsadığını belirtmiştir.

1.5. Hepsi Aklımda Oyununun Geliştirilme Süreci

“Hepsi Aklımda” oyunumuzun geliştirilmesinde ADDIE tasarım modeli tercih edilmiştir. Bu modelde toplam 5 aşama bulunmaktadır. Bunlar; analiz (analysis), tasarım (design), geliştirme (development), uygulama (implementation) ve değerlendirme (evaluation) aşamalarıdır. Alanyazın incelendiğinde ADDIE yaklaşımının akademik başarıyı, motivasyonu, öğrenmenin kalıcılığını ve öğrencinin özgüvenini artırdığı, öğrencinin tutum ve yaklaşımlarına olumlu yönde etki ettiği yönünde sonuçları olduğu görülmektedir (Göksu ve diğ., 2014). ADDIE Tasarım Modeli aşamalı bir modelidir. Aşamalar birbirini takip ederek gerçekleştirilir.

ADDIE Modeli, yapılan çalışmaların belli bir sistematikte ilerlemesini sağlar (Muruganatham, 2015). “Hepsi Aklımda” oyunumuzun geliştirilmesinde ADDIE’nin tercih edilmesinde ADDIE’nin günümüzde en etkili ürün geliştirme modelleri arasında olması, öğrenciyi merkeze alması, yenilikçi, özgün ve ilham verici niteliklere sahip olması, etkileşimli ve yenilikçi bir anlayışı benimsemesi (Günay, 2016) etkili olmuştur. ADDIE modeline uygun olarak “Hepsi Aklımda” oyununun geliştirilme süreci Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil1. “Hepsi Aklımda” oyununun ADDIE Tasarım Modeline Göre Geliştirilme Süreci

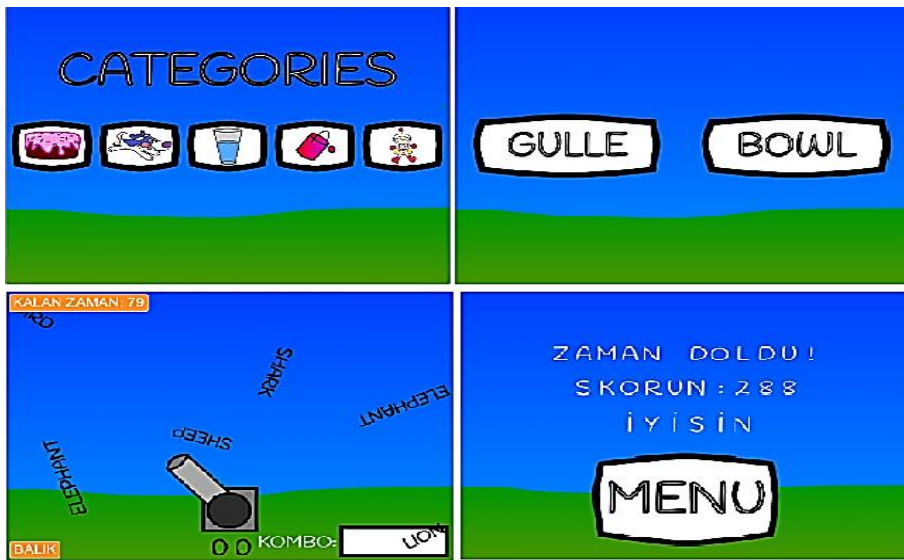
1.5.1 Analiz

Bu aşamada alanyazında yapılan araştırmalar incelenmiştir. Blume (2016)’ya göre bilgisayar oyunları İngilizce dili öğretiminde kritik bir öneme sahiptir. Bu oyunların çok büyük bir bölümü anadili

İngilizce olan kitleler için üretildiğinden dolayı hem resmi hem de resmi olmayan dil öğretimi için iyi bir araçtır ve bu nedenle İngilizce öğretiminde klasik yöntemlere alternatif olarak bilgisayar oyunları ön plana çıkarılabilir. Herselman (1999)'un yaptığı çalışmada bilgisayar oyunlarının yabancı dil eğitiminde ve özellikle imkânları kısıtlı öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalar sonrasında geliştirdiğimiz oyunda kullanacağımız kategoriler “Besinler, Hayvanlar, Eşyalar, Renkler ve Meslekler” şeklinde belirlenmiş ve bu kategorilerde kullanılacak kelimeler tespit edilmiştir.

1.5.2 Tasarım

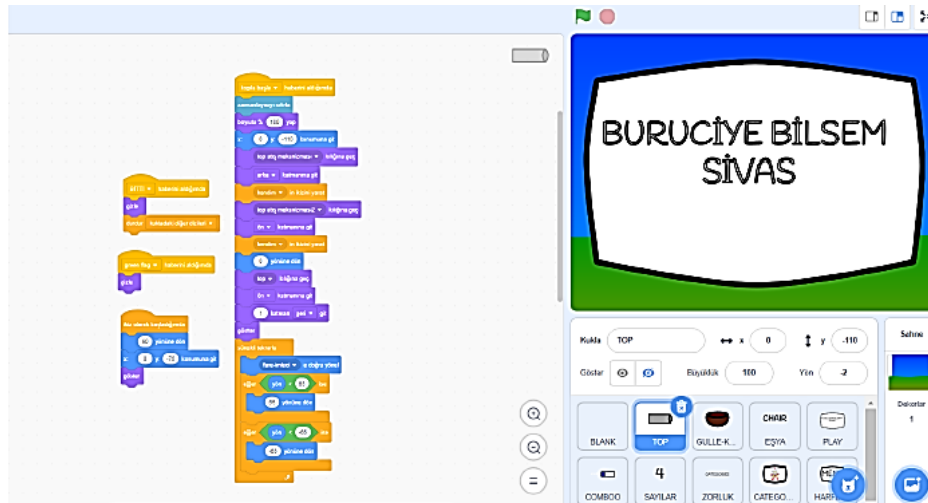
Bu aşamada oyunda kullanacağımız karakterler ve sahne tasarımları geliştirilmiştir. Bu tasarımların hazırlanmasında Adobe Photoshop CS6 programından faydalanılmıştır. Tasarımlar hazırlanırken ilgili başlığı ve içeriği yansıtmasına ve kullanıcılar tarafından açık ve net bir şekilde anlaşılabilir olmasına dikkat edilmiştir.



Resim 1. Hepsi Aklımda oyununa ait ekran görüntüleri.

1.5.3 Geliştirme

Karakter ve sahne tasarımları tamamlandıktan sonra Scratch 3.19.2 programının içine aktarılmıştır. Karakterler ve sahneye ilişkin kodlar bu aşamada yazılmıştır.



Resim2. Hepsi Aklımda oyununun hazırlanmış noktada yazılan bazı kodlama örnekleri.

1.5.4 Uygulama ve Değerlendirme

Oyunun tamamlanması süresince sürekli olarak kontroller yapılmış ve karşılaşılan sorunlar ve hatalar tespit edilerek gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.



Resim 3. Hepsi Aklımda oyununun geri dönütler sonrası revize edilmesi.

Araştırmanın amacı geliştirilen “Hepsi Aklımda” oyununa ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Hepsi Aklımda oyununu oynarken hissettiklerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
2. Hepsi Aklımda oyununun sağladığı katkılara ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
3. Hepsi Aklımda oyununun amaçlarına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
4. Hepsi Aklımda oyununun kelime kullanmak için daha önce kullandıkları yöntemlerle arasındaki farka ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu başlık altında; araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analizi ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada olay ve olguları doğal ortamında inceleyen, incelediği problemle ilgili olarak sorgulayıcı ve yorumlayıcı bir yaklaşımla araştırma konusuna ilişkin algı, tutum ve davranışları gerçekçi ve bütün olarak ortaya çıkaran nitel araştırma yöntemi (Klenke, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2021; Ekiz, 2015) kullanılmış ve araştırma deseni olarak durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Durum çalışması güncel bir olay ya da olguyu derinlemesine inceleme fırsatı sunan, “neden” veya “nasıl” sorularına cevap aranan, araştırmacının olaylar üzerinde kontrolünün az olduğu gerçek hayatta güncel bir olay olduğunda tercih edilen, araştırmacının durumu zaman içerisinde elde ettiği verileri betimleyerek var olan durumla ilgili temalar oluşturduğu bütüncül yaklaşımı ele alan bir yöntemdir (Cresswell, 2007; Yin, 2003, Kaplan, 2013).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu okul dışı zamanlarda yetenekli öğrenciler için müfredat dışı atölye çalışmaları sürdüren bir Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 20 ortaokul 5. Sınıf öğrencisi

oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun geliştirilen mobil uygulamayı kullanan öğrencilerden oluşturulması önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumlara sahip katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesini sağlayan ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmacı tarafından araştırmaya uygun belirli özelliklere sahip olan bir ya da daha fazla özel durumda çalışılmak istendiğinde bu niteliklere sahip katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2021; Büyüköztürk vd., 2021). Çalışma grubunun geliştirilen mobil uygulamayı kullanan öğrencilerden oluşturulması önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumlara sahip katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesini sağlayan ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Patton, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Çalışmada verileri toplamak amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğinde bireylerin farklı konulardaki düşünce, tutum ve davranışlarını ortaya çıkarmak ve bunların muhtemel nedenlerini öğrenmek amaçlanmaktadır (Karasar, 2020). Araştırmada veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma problemi ile ilgili tüm boyutları ve soruları kapsaması amaçlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları, önceden hazırlanmış görüşme formuna bağlı olarak devam ettirilmesi nedeniyle daha sistemli ve karşılaştırılabilir bilgi sunması açısından önem arz etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Görüşme formu hazırlanmadan önce konu ile ilgili kaynak taraması yapılmış, soru havuzu oluşturulmuş, sorular bir uzman tarafından gözden geçirilmiş ve görüşme sorularının oluşturulmasına yönelik hazırlık yapılmıştır. Hazırlıklar tamamlandıktan sonra öğrencilere yönelik 5 sorudan oluşan görüşme formu uzman görüşü almak amacıyla Eğitim Bilimleri alanında iki öğretim üyesine sunulmuş ve gelen geri bildirimler neticesinde iki soru birleştirilmiş ve görüşme formuna son hali verilmiştir.

Araştırmaya ilişkin veriler, öğretmen ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşmeler ortalama 15 dakika sürmüştür. Görüşme öncesinde öğrencilere verilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı ve araştırma dışında kullanılmayacağı konusunda güvence verilmiş, görüşmeler esnasında katılımcıların kimliğinin gizli kalacağı taahhüt edilmiştir. Gerçekleştirilecek çalışma hakkında katılımcılara kısa bir bilgi verilerek görüşmecinin güveni sağlanmaya çalışılmış ve görüşme esnasında sorulara verilen yanıtlarda herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde, araştırmacı belirli kurallara bağlı kalarak, toplanan veriyi parçalarına ayırarak parçalar arasından anlam çıkarmaya çalıştığı sistematik ve yenilenebilir bir süreç yürütmektedir (Creswell, 2012; Büyüköztürk vd., 2021). Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, bilgisayar destekli nitel veri analizi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde, nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. İçerik analizinde nitel veriler derinlemesine çözümlenerek kodlamalar yapılır, kodlamalara bağlı olarak temalar oluşturulur, temalara ilişkin maddelerin frekans değerlerine yer verilir (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Bu araştırmanın analiz sürecinde, öncelikle öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelere ait veriler bilgisayar ortamına metin olarak aktarılmıştır. Aktarılan bu veriler kod ve temalara göre düzenlenmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından elde edilen bu veriler için anlamlandırılma, bulgular arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılma ve yorumlanma çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda, doğru bilgiye ulaşma noktasında gerekli önlemlerin alınması ve araştırma sürecinin, verilerin açık ve ayrıntılı bir şekilde başka bir araştırmacı tarafından değerlendirilmesine imkân oluşturacak şekilde tanımlanabilmesi önemli görülen noktalardandır (Yıldırım ve Şimşek,

2021). Büyüköztürk vd. (2021)'e göre nitel araştırmaların yaklaşımı, tasarımı ve verileri farklı olduğu için geçerlik ve güvenirlik için farklı ölçütler kullanılmaktadır. Bu çerçevede, mevcut araştırmanın iç ve dış geçerliği ile i ve dış güvenirliğini sağlamak amacıyla çalışmalar yapılmıştır.

Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla aktarılabirlik, inandırıcılık ve ayrıntılı rapor etme; güvenirliği sağlamak için ise tutarlılık ve teyit edilebilirlik (Yıldırım ve şimşek, 2021) dikkat edilen kavramlardır.

Araştırmanın i geçerliğini sağlamak amacıyla inandırıcılık boyutunda, görüşmeler geekleştirilmeden önce katılımcılarla araştırma hakkında bilgiler verilerek güven ortamı oluşturulmuş ve görüşmeler esnasında daha fazla yanıt alabilmek için görüşmeler uzun süreli etkileşim içerisinde geçekleştirilmiştir. Görüşme verilerinin toplanmasından hemen sonra araştırmacı tarafından toplanan veriler zet bir şekilde katılımcı ile paylaşılmış ve bunların doğruluğuna ilişkin görüşlerini ifade etmesi istenerek katılımcı teyidi sağlanmıştır. Ayrıca alanında uzman bir araştırmacı tarafından araştırmanın modelinden, verilerin toplanmasına, analizine ve sonuçların yazımına kadar olan süreçte değerlendirme toplantıları yapılarak geribildirimler neticesinde gerekli düzenlemeler geçekleştirilmiştir. Araştırmanın dış geçerliğine katkıda bulunmak için aktarılabirlik boyutunda, araştırmanın çalışma grubu genele ait bilgileri ortaya koyabilmesi için amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir.

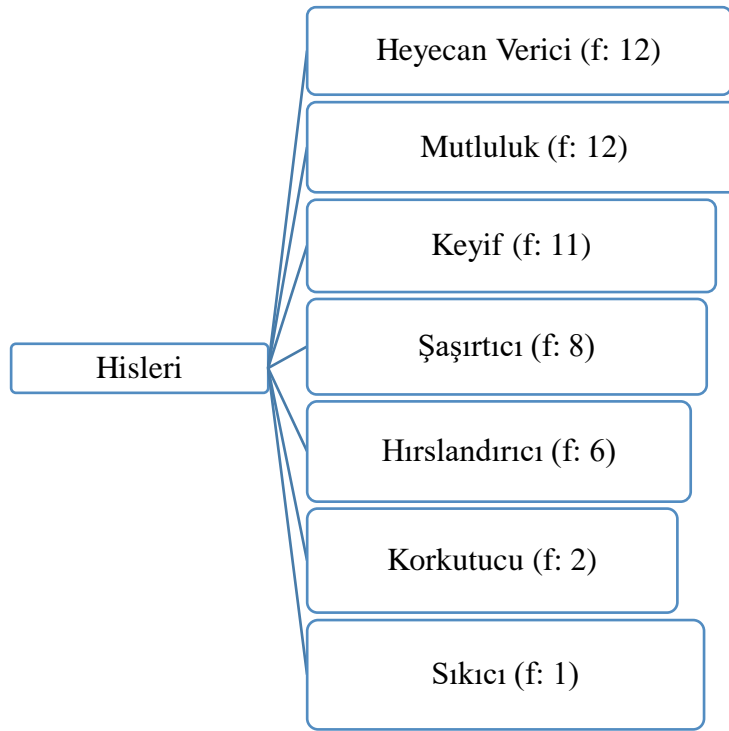
Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla dış güvenirlik için teyit edilebilirlik kavramı dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda, görüşmeler esnasında bütün katılımcılara benzer bir yaklaşımla sorular sorulmuş ve veri kaybı olmaması için verilen yanıtlar kayıt altına alınmıştır. Ayrıca görüşme formları, ham veriler, araştırmacıların analizleri sonucunda ortaya çıkan kodlamalar ve temalar ilgililerin inceleyebilmesi için saklanmaktadır. Araştırmada i güvenirliği sağlamak için ise tutarlılık kavramı dikkate alınmış ve Eğitim Bilimleri alanında iki ğretim üyesine uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan ham verileri gözden geçirmeleri, kodların temalarla ve kategorilerle tutarlı olup olmadığı yönünde görüşlerini paylaşmaları istenmiştir. Böylece, uzman görüşlerini de dikkate alarak düzenlemeler yapılmış ve kodlamalara son şekli verilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılım sağlayan ortaokul 5. Sınıf ğrencilerinin bir ihtiyaç analizi doğrultusunda tasarlanan Hepsi Aklımda oyununun İngilizce kelime öğrenme sürecine sağladığı katkıya ilişkin görüşme sorularından derlenen bulgulara yer verilmiştir. Görüşme soruları öğrencilerin cevapları açık, anlaşılır ve net ifadeler haline getirilerek gruplandırılmış, tablo haline getirilerek değerlendirilmiştir.

3.1. Öğrencilerin Hepsi Aklımda Oyununu Oynarken Hissettiklerine İlişkin Görüşleri

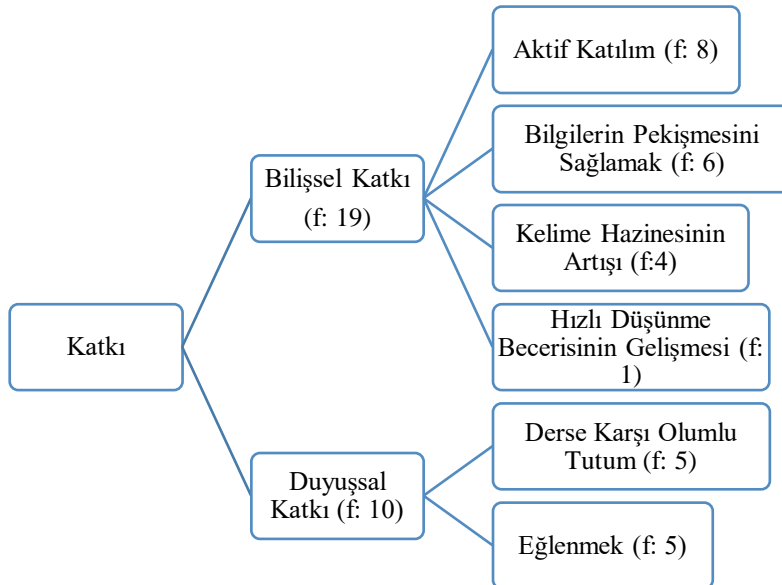
Görüşme sorularına katılımcı öğrencilerin verdiği cevaplardan öğrencilerin büyük bölümünün dijital bir oyunla kelime bilgisi edindirme sürecini heyecan verici, mutlu edici, şaşırtıcı, hırslandırıcı ve keyifli olarak nitelerken öğrencilerden bazılarının süreci sıkıcı buldukları görülmektedir. Katılımcıların görüşme sorusuna verdikleri cevaplar geleneksel yöntemlere karşı dijital bir oyunun öğrenme sürecine dhil edilmesine ilişkin olumlu ğrenci algısını yansıtmaktadır. Görüşme sorusuna olumsuz cevap veren öğrencilerin teknoloji kullanımı açısından daha yüksek becerilere sahip oldukları ve oyunu normal yaşamlarında oynadıkları karmaşık oyunlardan basit buldukları söylenebilir.



Şekil 2. Öğrencilerin Hepsî Aklında Oyununu Oynarken Hissettiklerine İlişkin Görüşleri

3.2. Öğrencilerin Hepsî Aklında Oyununun Sağladığı Katkılarına İlişkin Görüşleri

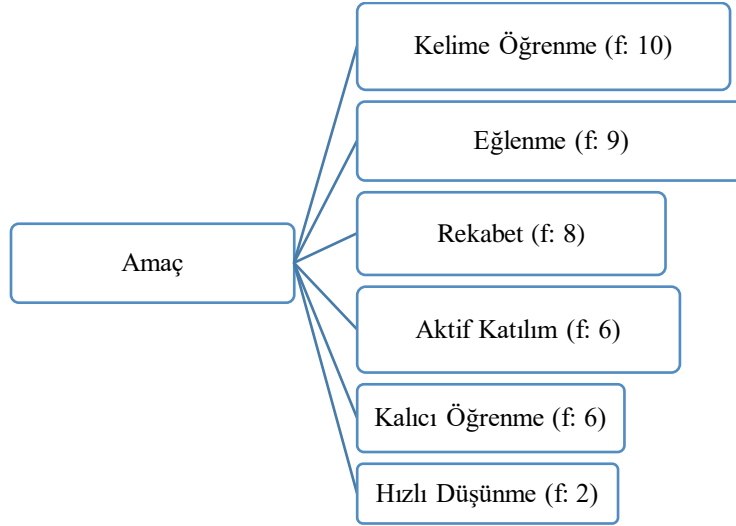
Katılımcıların açık uçlu görüşme formunda ikinci soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde; öğrencilerin büyük çoğunluğunun Hepsî Aklında oyunuyla kelime öğretimi sayesinde kelimelerin daha akılda kalıcı olduğunu ifade ettiği görülmüştür. Aynı şekilde birçok öğrenci kelimeleri daha kolay öğrendiklerini ve Hepsî Aklında oyunu ile kelime öğrenmenin çok daha eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerden bazıları Hepsî Aklında oyunu ile kelime öğrenme sürecinde İngilizce dersini daha çok sevmeye başladıklarını, daha fazla kelime öğrendiklerini, kendilerini daha kolay ifade edebildiklerini, yeni kelimeler öğrenmeye daha meraklı hale geldiklerini, yanlışlarını düzeltme imkânı sağladığını ve çok faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Az sayıda öğrenci ise herhangi bir katkıya işaret eden ifade kullanmamıştır.



Şekil 3. Öğrencilerin Hepsî Aklında Oyununun Sağladığı Katkılarına İlişkin Görüşleri

3.3. Öğrencilerin Hepsi Aklımda Oyununun Amacına İlişkin Görüşleri

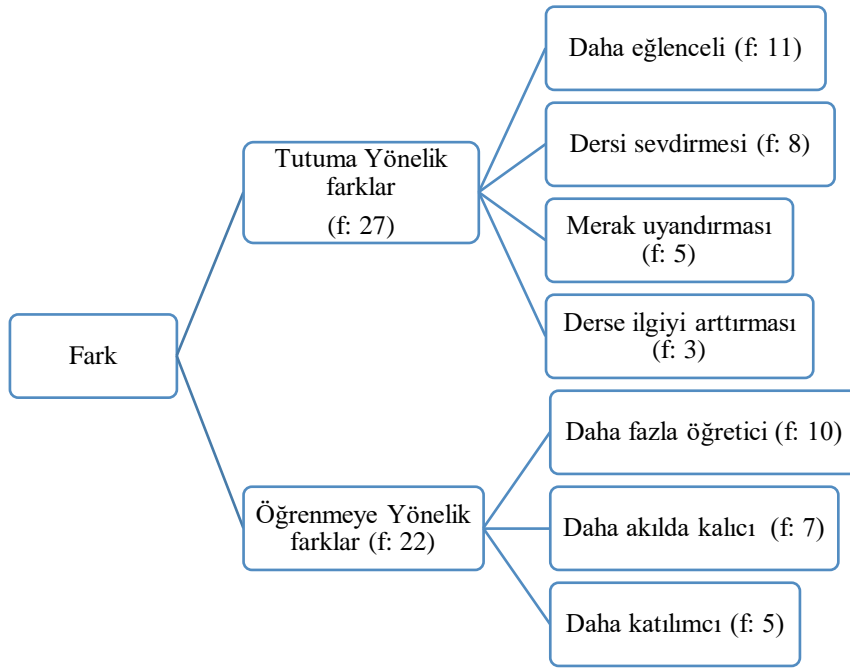
Araştırmaya katılım sağlayan ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 3. görüşme sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular, oyunu tecrübe eden öğrencilerin bu soruya çoğunlukla öğrenme, hızlı düşünme, rekabet, eğlenme ve İngilizce dersini sevmeye cevaplarını verdiklerini göstermektedir. Bazı öğrenciler bu soruyu birden fazla amaç ifade ederek cevaplamışlardır. Katılımcı cevapları derinlemesine incelendiğinde verilen cevapların öğrencilerin İngilizce kelime öğretene dijital bir oyuna karşı ihtiyaç ve beklentilerini yansıttığı söylenebilir. Katılımcı öğrencilerin cevapları Hepsi Aklımda oyununun öğrenciler üzerindeki bilişsel, duyuşsal ve sosyal etkilerine işaret etmektedir. Görüşme formundan 3. soruya ait olumsuz bir ifadeye rastlanmamıştır.



Şekil 4. Öğrencilerin Hepsi Aklımda Oyununun Amacına İlişkin Görüşleri

3.4. Öğrencilerin Hepsi Aklımda Oyununun Kelime Öğrenmek İçin Daha Önce Kullanılan Yöntemlerden Farklarına İlişkin Görüşleri

Katılımcı ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin görüşme formunda kendilerine yöneltilen 4. Soruya verdikleri cevapların tamamı olumlu ifadeler içermesi açıdan önemlidir. Tüm öğrenciler Hepsi Aklımda oyununun daha önce denedikleri geleneksel kelime öğrenme yöntemlerine nazaran birçok yönden daha olumlu etkilerini ifade etmişleridir. 4. Görüşme sorusuna verilen cevaplardan daha eğlenceli, daha etkili, dersi sevdirici, ilgi arttırıcı, daha fazla kelime öğretene, daha akılda kalıcı, kolay öğretene, katılımı arttırıran ve merak uyandıran bulgularına erişilmiştir. Öğrencilerin bu soruyu değerlendirirken daha önceki sorularda olduğu gibi bireysel ihtiyaç ve hazırbulunuşluluk düzeylerine göre cevaplar verdikleri söylenebilir.



Şekil 5. Öğrencilerin Hepsi Aklımda Oyununun Kelime Öğrenmek için Daha Önce Kullanılan Yöntemlerden Farklarına İlişkin Görüşleri

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Günümüzdeki yabancı dil öğrenimi ile ilgili yaklaşımlar yabancı dil öğrenmenin en önemli göstergesinin, kelime bilgisindeki gelişme olarak görülmektedir. Klasik yöntemlerle kelime öğrenmek daha çok ezbere dayalı olduğundan kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirebilmek güçtür. İngilizce kelime öğretene pek çok yazılım vardır. Bunların çoğu kelimeleri ezberleme tekniğine dayalı olarak belirli aralıklarla kelimelerin sürekli gösterilmesi şeklindedir. Fakat bu proje kapsamında gerçekleştirdiğimiz oyun sayesinde öğrencilere eğlenerek öğrenme fırsatı sunulmaktadır. Günel (2019) da yaptığı çalışmada öğrencilerin eğitsel dijital oyunlar ile eğlenerek öğrendiklerini ifade ettiklerini vurgulamaktadır.

Araştırmada Hepsi Aklımda kelime oyunu kullanımının öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirebileceğini dolayısıyla dijital oyunların İngilizce öğretiminde etkili bir yöntem olabileceğini göstermektedir. Araştırmaya katılım sağlayan ortaokul 5. sınıf öğrencileri genel olarak İngilizce kelimeleri daha kolay öğrendiklerini, öğrenme sürecinde eğlendiklerini ve motivasyonlarının arttığını ifade etmişlerdir. Ayrıca Hepsi Aklımda oyunu öğrenme sürecinde rekabet ortamı yaratarak öğretmenlerin kelime öğretmesi için etkili bir yol haline gelmiştir. Araştırma sonuçlarını destekler nitelikte Avcı, Sert, Özdiç ve Tüzün (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, eğitsel bilgisayar oyunları ile desteklenmiş derslerin uygulamaya katılan öğrenciler ve öğretmenler tarafından çok fazla sevildiği ve öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Hepsi Aklımda oyunu vasıtasıyla yabancı dil olarak İngilizce öğrenen ortaokul öğrencilerinin dijital bir oyun aracılığıyla İngilizce kelime öğrenmeye yönelik görüşleri incelendiğinde olumlu ve etkin bilişsel bir etkiden söz etmek mümkündür. Katılımcı öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan Hepsi Aklımda oyununun geleneksel yöntemlere nazaran öğrencilerin daha fazla kelime öğrenmelerine olanak sağladığı görülmektedir. Ayrıca öğrenciler öğrendikleri kelimeleri daha uzun süre akılda tutabildiklerinden daha kalıcı ve etkili bir öğrenmeden söz edilebilir. Dijital kelime oyunu öğrencileri derse katılmaya teşvik edip cesaretlenmektedir; dolayısı ile öğrenciler derse karşı motive olup etkin katılım sağlamaktadırlar. Bu sonuçları destekler nitelikte Donmuş (2012) eğitsel dijital oyunlar ile desteklenen derslerden daha fazla verim alındığını ve eğitsel dijital oyunların İngilizce

öğrenimini olumlu etkilediği ifade etmektedir. Söz konusu çalışmada ayrıca öğrencilerin, uygulamadan sonra derse karşı daha istekli olduklarını ve işleyecekleri dersin konusu hakkında daha fazla merak duyduklarını ifade etmeleri, uygulamanın ders başarısının yanı sıra öğrencilerin güdülenme düzeylerini olumlu etkilediğini ortaya çıkarmaktadır.

Hepsi Aklımda oyununun katılımcı öğrencilere duyuşsal etkilerini ise heyecan, merak, yoğun ilgi, mutluluk olarak sıralamak mümkündür. Görüşme sorularına verilen cevaplar öğrencilerin neredeyse tamamının söz konusu dijital kelime oyununu severek oynadıklarını, kelimeleri merak ettiklerini ve oyun sürecine puan, süre ve liderlik tabloları dâhil edildiğinden yoğun ilgi ve heyecan duyduklarını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Wu ve Huang (2017) kelime öğretimi için geliştirilmiş dijital oyun tabanlı öğrenmeye dayalı bir uygulama ile yapılan çalışma sonucunda öğrenme, ilgi ve güdülenme düzeylerinde artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu coşkulu duygu yoğunluğu öğrencileri pratik ve hızlı düşünmeye iterek öğrencilerin hedef kelimeleri daha çabuk ve etkili öğrenmelerini sağlamaktadır.

Oyunun öğrenciler üzerindeki sosyal etkileri değerlendirildiğinde özgüven ve rekabet faktörlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrenciler hedef kelimelere doğru cevaplar verdiklerinde cesaretlenmekte ve akranları ve arkadaşları arasında kendilerine olan güven ve saygıları artmaktadır. Artan özgüven öğrencileri yeni öğrenmelere karşı daha hazır ve ilgili hale getirmektedir. Mağlup olmama ve liderlik tablolarında mümkün olduğunca üst sıralarda yer alma arzusu öğrencilerin dikkat ve ilgilerini artırarak kalıcı ve istendik öğrenmeye olanak sağlamaktadır. Tüm bu bileşenler aslında öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan dinamikler bütünüdür. Elde edilen bulgular ışığında İngilizce kelime öğretiminde dijital oyun kullanımının da ötesinde diğer seviye, sınıf, disiplin ve yaş grupları için dijital oyun uygulamaları bağlamında öneriler şu şekilde sıralanabilir;

- Öğrencilere oyun kullanarak kelime öğretirken, öğretmenler öğrencilerin öğrenmekten keyif almaları için yeni ve ilginç yollar bulma konusunda sabırlı olmalıdırlar.
- Oyunlar, öğrencilerin kalıcı ve etkili öğrenmelerine yardımcı olabilecek bileşenleri içeren oyunlardan seçilmelidir.
- Öğretmen oyunu tasarlarırken ya da seçerken zaman ve materyalleri göz önünde bulundurmalıdır.
- Oyunların kelime öğretmek için kullanıldığında avantajları ve dezavantajları olmasına rağmen, bunları kullanmak öğrencilerin tüm kelimeleri kolayca hatırlayabilecekleri dersi eğlenerek öğrenmelerini sağlayacaktır.
- Oyunlar öğrenciler arasında çok popüler olsa da aşırı kullanılmamalıdır.
- Öğrencilerin seviyelerine, ilgilerine ve hazırbulunuşluklarına uygun olarak seçilmelidirler.
- Oyun müfredat ve öğretim programında sunulan konu ve kelimelerle ilgili olmalıdır.
- İyi tasarlanmış bir oyun, konuya uygun olarak kullanıldığında ve uzman bir öğretmen tarafından kontrol edildiğinde çok daha etkili olabilir.
- Eğitim-öğretim çalışmalarının gelişmelere ve değişime ayak uydurabilmesi için yeni teknolojilere duyarlı bir şekilde eğitsel oyun çalışmalarına yönelmelidir.
- Hem teknoloji ve yazılım uzmanları hem de eğitimciler söz konusu hedeflere ulaşmak için birlikte çalışmalıdır.
- Oyun ortamlarına öğretim metodolojisinin uyarlanması ve pedagojik bileşenlerin doğru oluşturulması gerekmektedir.

21. Yüzyılda eğitimde gerçekleşmekte olan en büyük devrim, onu geleneksel yöntemlerle sıkıcı ve katlanılmaz haline getiren ağırlıklarından kurtarıp eğlenceli hâle getirecek olan 3D eğitsel oyun teknolojileridir. Öğrenciler, öğrenme ortamlarının artık 3D oyunların heyecan ve eğlence dolu dünyasına taşınmasını istemektedirler. Bu talep, oyun teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde karşılanabilecek durumdadır.

5. KAYNAKLAR

- Aksoy, N. C. (2014). Dijital oyun tabanlı matematik öğretiminin ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin başarılarına, başarı güdüsü, öz-yeterlik ve tutum özelliklerine etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, Ü., Sert, G., Özdiñç, F. ve Tüzün, H. (2009). Eğitsel bilgisayar oyunlarının bilişim teknolojileri dersindeki kullanım etkileri. 9. Uluslar Arası Eğitim Teknolojileri Konferansı, 6-8 Mayıs, Ankara.
- Blume, C. (2016). Being in the game; language teachers as digital learners. International Conference ICT for Language Learning (pp. 313–316). Libreria Universitaria, Florence.
- Doğan, İ. (2009). İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algıları ve İngilizce öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğançay-Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(1), 24–39.
- Donmuş, V. (2012). İngilizce öğrenmede eğitsel bilgisayar oyunu kullanmanın erişiyeye, kalıcılığa ve motivasyona etkisi [Yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Durgut, A. (2016). Meslek yüksekokulu öğrencileri için eğitsel matematik oyunu geliştirilmesi ve başarıya etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Ersöz, A. (2000). EFL/ESL sınıfları için altı oyun. *İnternet TESL Dergisi*, 6(6).
- Gardner, H. (1999). *Zekâ yeniden çerçeveslendi: 21'inci yüzyıl için çoklu zeka*. NY: Basic Books.
- Göksu, İ., Özcan, K. V., Çakır, R. ve Göktaş, Y. (2014). Türkiye’de öğretim tasarımı modelleriyle ilgili yapılmış çalışmalar. *İlköğretim Online Dergisi*, 2 (13), 694-709.
- Günay, A. (2016). Öğretim tasarımı kavramları. İ. Varank (Çev. Ed.). *Öğretim tasarımı: ADDIE yaklaşımı* (s. 13- 32). Eğitim Kitabevi.
- Günel, E. (2019). Gerçek çevre tabanlı dijital eğitsel oyunların İngilizce kelime bilgisi ile kalıcılığı üzerine etkilerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Halliwell, S. (1992). *İlköğretim Sınıflarında İngilizce Öğretimi*. New York: Longman.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching: New Edition*. New York: Longman.
- Herselman, M. E. (1999). South African resource-deprived learners benefit from CALL through the medium of computer games. *Computer Assisted Language Learning*, 12(3), 197–218.
- ISSA. (2007). Digitalgames may offerhealthbenefits, Expertssuggest. <http://www.issaonline.com/pressroom/downloads/exertainment.pdf>.
- Jacobs, G. M., & Kline, L. K. (1996). İkinci dil sınıfında dil işlevlerinin ve işbirlikçi becerilerin bütünleştirilmesi. *TESL Reporter*, 29, 21-33.
- Krashen, S. D. (1985). *Girdi hipotezi: Sorunlar ve çıkarımlar*. New York: Longman. Lee, W.
- Richard-Amato, P. A. (1988). *Bunu gerçekleştirmek: İkinci dil sınıfında etkileşim: Teoriden pratiğe*. New York: Longman.
- Rixon, S. (1981). *Oyunlar dil öğretiminde nasıl kullanılır?* Londra: Macmillan.
- Su-Bergil, A. (2010). İngilizce öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik alternatif bir teknik: Yaratıcı drama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

- Swain, M. (1993). Çıktı hipotezi: Sadece konuşmak ve yazmak yeterli değildir. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164.
- Thornbury, S. (2002). *Kelime bilgisi nasıl öğretilir*. Longman Essex.
- Uberman, A. (1998). Kelime sunumu ve tekrarı için oyun kullanımı. *Forum*, 36(1), 20-27. Ur, P. (1991). *A Course in Language Teaching*. Cambridge Üniversitesi Yayınları.
- Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2005). *Games for language learning* (3. baskı). New York: Cambridge Üniversite Yayınları.
- Wu, T. & T., & Huang, Y. M. (2017). A mobile game-based English vocabulary practice system based on portfolio analysis. *Educational Technology and Society*, 20(2), 265–277.

EXPLORING NEGOTIATED SYLLABUS FOR TURKISH EFL CLASSES: CHALLENGES AND SUGGESTIONS

TÜRKİYE'DE İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİLDİĞİ (EFL) ORTAMLAR İÇİN ANLAŞMAYA DAYALI DERS İZLENESİNİN KEŞFİ: ZORLUKLAR VE ÖNERİLER

Kadriye DİMİCİ¹

¹Dr. Öğretim Üyesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü,

ORCID numarası: 0000-0001-7368-3218

Özet

Bu çalışma, Türkiye'de İngilizce'nin yabancı dil olarak (EFL) öğretildiği sınıflarda anlaşmaya dayalı bir izlençe uygulamanın prensiplerini, zorluklarını ve potansiyel faydalarını araştırmaktadır. Bir öğretim programı genel öğrenme hedefleri hakkında geniş bir bakış sunarken, izlençe yerleştirilmiş bir programa odaklanarak sınıf faaliyetlerini yönlendirir. Çalışmada odak, özellikle öğrenci ve öğretmenler arasındaki işbirliğine vurgu yapan anlaşmaya dayalı izlençeyi kapsayan süreç odaklı program yaklaşımındadır. Çalışma, uzlaşma mantığı, prensipleri ve öğrenci odaklı yaklaşımı inceleyerek bunu yapılandırmacılık ve öğrenen özerkliği ile ilişkilendirmektedir. Türkiye'deki EFL ortamlarında anlaşmaya dayalı izlençe uygulanmasının zorlukları, kurumsal, öğrenci ve öğretmen faktörlerini ele alarak analiz edilmektedir. Kurumsal zorluk, politika değişikliklerine ve merkezi bir yaklaşımdan sapmaya karşı direnci içermektedir. Öğrenciler, farklı kültürel gruplardan gelmeleri ve farklı dil yeterlilik seviyelerinde olmalarından dolayı zorluklarla karşılaşabilirler. Geleneksel rollerine alışmış olan öğretmenler, otoritelerini bırakmaya direnebilir ve sürecin zaman alıcı olduğunu düşünebilirler. Zorlukların üstesinden gelmek için, çalışma öğretmen ve öğrenciye yönelik eğitim, müzakere becerilerine vurgu yapma ve öğrenci odaklı öğrenimi kolaylaştırmaya yönelik atölye çalışmalarını önermektedir. Ayrıca, pilot sınıflarla başlayan, geri bildirim toplama ve deneyime odaklanan aşamalı bir uygulama yaklaşımı önerilmektedir. İkna stratejileri kullanılarak, ilgili akademik çalışmaların ve başarıyla sonuçlanmış örneklerin paylaşılması tüm paydaşlardan onay almayı kolaylaştırabilir. Bu çalışma, Türkiye'deki EFL sınıflarında anlaşmaya dayalı ders izlençesini benimseme konusunda bir yol haritası olarak önem taşımaktadır.

Anahtar kelimeler: EFL sınıfları, uzlaşmalı ders izlençesi, öğrenci merkezli öğretim, öğrenen özerkliği

Abstract

This study investigates the principles, challenges, and potential benefits associated with the introduction of a negotiated syllabus in Turkish English as a Foreign Language (EFL) classes. While a curriculum outlines overall learning objectives, a syllabus, acting as a localized curriculum, specifically directs classroom activities. The focus is on the process-oriented syllabus, particularly the negotiated syllabus, emphasizing collaborative decision-making between teachers and students regarding course content and activities. This paper explores the rationale, principles, and learner-centered approach of negotiated syllabi, linking it to constructivism and learner autonomy. The challenges of implementing a negotiated syllabus in Turkish EFL settings are analyzed, addressing institutional, student, and teacher factors. The institutional challenge includes resistance to policy changes, particularly in transitioning from a top-down approach. Students might encounter challenges stemming from diverse backgrounds, varying language proficiency, and cultural expectations.

Teachers, accustomed to traditional roles, may resist giving up authority and might perceive the process as time-consuming. To overcome challenges, the study suggests teacher and student training, emphasizing negotiation skills, and workshops on facilitating student-centered learning. A gradual implementation approach is proposed, starting with pilot classes, collecting feedback, and making adjustments based on the experience. Persuasion strategies involve effective communication, needs analysis, and presenting successful examples to gain approval from all stakeholders. The study aims to provide a roadmap for embracing negotiated syllabi in Turkish EFL classrooms.

Keywords: EFL classes, negotiated syllabus, student-centred approach, learner autonomy

1. INTRODUCTION

A curriculum is prepared to make a common explanation about learning, purpose, experience, and evaluation. A syllabus, on the other hand, is a localized version of the curriculum and includes the content and things to do at the classroom level while implementing a given curriculum by relating it to the learning context (Shaker & Rahimi, 2021). Öztürk (2013) also states that a syllabus is mostly a list of content to teach during a course. Therefore, syllabus as a term will be used for this paper because it is more related to the scope of this study due to its close relationship with the implementation of a curriculum at a class level. However, curriculum is also sometimes used interchangeably to mean syllabus.

Although there are different ways to categorize syllabi, two types are mentioned a lot: product and process syllabi. A product syllabus emphasizes what has been learned as a result of teaching whereas the process syllabus is more about how the learning can be achieved (Pakdamar et al., 2022). Process-oriented syllabi, in contrast to product-oriented ones, focus on the how of learning rather than just the outcome. For example, they emphasize collaborative activities and continuous engagement in the learning process. A process syllabus is no longer a learning plan that is predetermined by a teacher or syllabus designer. Instead, it is a framework for designing an ongoing syllabus in the classroom for teachers and students (Abbasian & Malardi, 2013). There has been a shift away from the product-oriented syllabus to a more process-oriented syllabus because of the emphasis on learner-centered pedagogy and the latter is a joint attempt of teachers and learners (Oke, 2017).

One type of process syllabus, which has gained popularity in recent years, is called a negotiated syllabus. “A negotiated syllabus involves the teacher and the learners working together to make decisions at many of the parts of the curriculum design process” (Nation & Macalister, 2010:149). Active inclusion of students in the learning process is provided with the mutual development of a syllabus. Learner-centered approaches and post-method principles of language instruction have paved the way for the popularity of negotiated syllabi. The negotiated syllabus aligns with constructivist principles as it centers on learners actively constructing knowledge through collaborative decision-making (Pakdamar et al., 2021).

Although there seems to be enthusiasm for negotiated syllabus, instances of students actively participating in curriculum development remain scarce (Bron & Veugelers, 2014), and it is scanty considering English language teaching (Pakdamar et al., 2022). Attention paid to student voice in curriculum implementation seems limited to some Western countries because it has not aroused much acceptance by countries such as Hong Kong (Ip & Fok, 2010). However, some studies show the benefits of a negotiated syllabus and positive results after the implementation of it. Jagersma (2010) mentions the results of a broad-based university-level analysis and explains that desirable outcomes like critical thinking were connected to student engagement. Shaker and Rahimi (2021) compared product and process-oriented syllabi and found that the negotiated group had a better performance. Sadeqi and Servi (2013) stated that their experiment to examine the effect of a negotiated syllabus for intermediate EFL students showed that students in the experiment group scored higher on the speaking scale. Likewise, Pakdamar et al. (2022)’s study revealed that a negotiated syllabus helped

EFL learners to have less language anxiety and increase their motivation. The positive effects of negotiation for the syllabus were observed in speaking (Amrang & Nur, 2021; Tran, 2011) and reading (Pakdaman et al., 2021). Peyvandi et al. (2019) used negotiated syllabus to increase reading skills of ESP students and got higher scores for the experimental group at the end their intervention.

In Türkiye, the fact that negotiated syllabus is not studied and practiced much is similar to other countries. Except for a few studies focusing on it, negotiated syllabus does not seem well-received. There are only three studies in Türkiye on the negotiated syllabus. One of them focuses on the benefits of it (Öztürk, 2013), whereas the other one reveals the results of an eight-week implementation (Uztosun et al., 2018). The implementation led to positive impacts on students, such as lowering anxiety and increasing speaking skills, motivation, and self-esteem. The third study by Yaşar (2015) is about the preparation of a negotiated ESP syllabus for military personnel through needs analysis.

By realizing the gap in the EFL literature concerning negotiated syllabi, the current study aims to explore the principles of negotiated syllabi by analyzing the challenges in case of a transition for the implementation of negotiated syllabi in Turkish EFL education and offering suggestions for this shift. A comprehensive analysis of the potential benefits and drawbacks of adopting a negotiated syllabus in Turkish EFL classes can provide English teachers and curriculum developers with alternatives while preparing or adapting the curriculum. The following research questions are covered in this paper:

1. What does negotiated syllabus offer for EFL classes?
2. What are the challenges of implementing a negotiated syllabus in Turkish EFL classes?
3. What are the suggestions for the implementation of a negotiated syllabus in Turkish EFL classes?

2. METHOD

This article, designed as a review study, examines the possibility of implementing a negotiated syllabus in EFL classes based on the existing research on the topic. Descriptive analysis was used in this study (Yıldırım & Şimşek, 2016). Descriptive analysis was employed to examine the existing research on the possibility of implementing a negotiated syllabus in EFL classes, with a focus on the challenges and suggestions. The categories or themes are pre-determined in this analysis. The research questions served as the guide to determine the categories.

3. FINDINGS AND DISCUSSION

Through descriptive analysis of the negotiated syllabus, three main categories emerged, namely [the suitability of a negotiated syllabus for EFL classes, challenges of implementing a negotiated syllabus and suggestions for overcoming challenges], as depicted in Figure 1. Under each category, the highly mentioned codes in the literature take place. Each category is explained under sub-headings below.

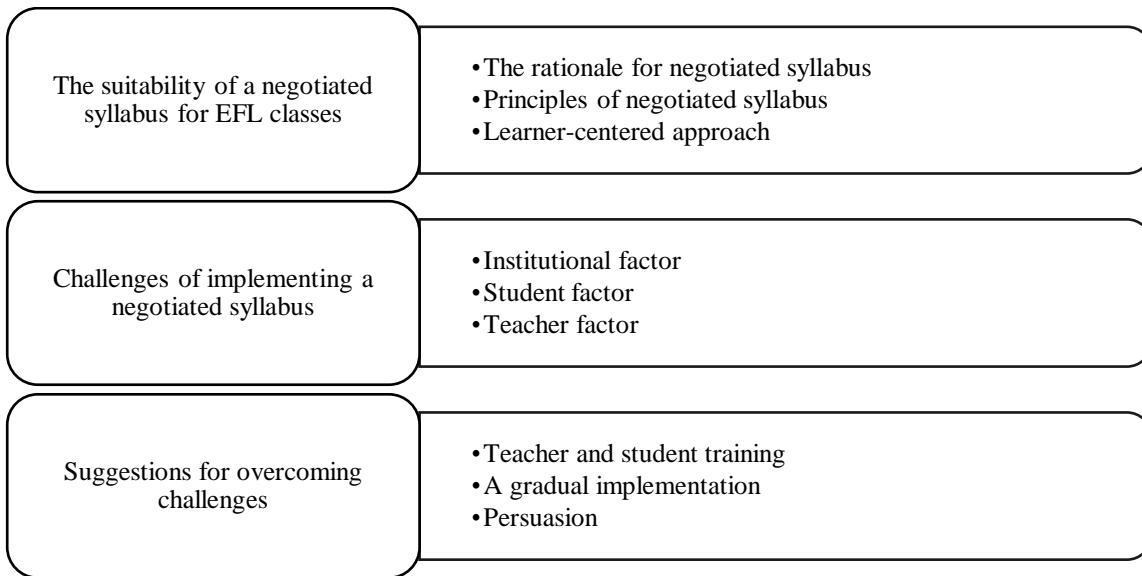


Figure 1. Findings

3.1. The Suitability of a Negotiated Syllabus for EFL Classes

Whether negotiated syllabus is appropriate or not for EFL classes is an important category that appeared in this study. Therefore, this category is explained through three codes: the rationale for a negotiated syllabus, principles for a negotiated syllabus, and learner-centered approach.

3.1.1. The Rationale For a Negotiated Syllabus

EFL settings are mainly dominated by a top-down approach in terms of curriculum and syllabus design. This approach leads to the adoption of a centralized syllabus understanding for many settings, which require the preparation and implementation of syllabi without direct input from the learners. Global English coursebooks, which are designed to be used in different countries also cause the use of a top-down approach because teachers usually do not make any changes on these ready coursebooks. However, a teacher needs to find ways to adapt the materials to their contexts and leave this centralization (Li & Harfitt, 2018).

In traditional teacher-centered EFL settings, grammar translation methods are really popular. Tran (2011) points out that this situation leads to the popular complaint about Vietnamese learners of English being passive and good at grammar, reading, and writing, but not uttering a proper sentence. The situation is similar to Turkish EFL settings. English as a Foreign Language (EFL) classrooms in Türkiye traditionally follow a predetermined curriculum designed by the Ministry of National Education (MoNE). The centralized curriculum is prepared by considering the recent trends in the EFL field and it is exposed to modification or changes from time to time. The schools are implementing the curriculum which was adopted in the year of 2018 (<https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327>). However, it is often said that this predetermined curriculum does not leave many chances for the teacher to make changes to their context (Öztürk & Aydın, 2018). This affects the teacher autonomy negatively and does not provide teachers with ways to adapt the curriculum based on the needs of their learners let alone a collaboration or negotiation with their students on the matters concerning the preparation and implementation of EFL syllabi.

As understood, in many countries, including Türkiye, there has been a tendency to overlook students in the processes of change. When adults consider students, they often perceive them solely as potential beneficiaries of change rather than active participants in the change and organizational life (Ngussa

& Makewa, 2014). However, the learner as the main focus is the starting point for the preparation of a curriculum, implying that excluding student voice in curriculum matters is a wrong thing (Jagersma, 2010). If students are not given meaningful roles in the curriculum change, the educational objectives are bound to fail because of the lack of motivated students.

Yalden (1987) explains two ingredients that are important to consider while designing a syllabus: knowledge of the subject and learner-specific variables. In the EFL curriculum prepared with a top-down approach, it is possible to assert that the first exists; however learner-specific variables cannot be claimed to be taken into consideration. This results in having only one curriculum/syllabus for many different learners, which include diverse learners from different age groups, social classes, or genders. It is not difficult to predict that this ‘one size fits all’ perspective does not satisfy the learners’ needs. In this context, a learner-centred syllabus, or, a negotiated syllabus, stands out as a promising option for EFL settings (Khademi, 2022).

Being the only adult in the classroom gives the teachers the flexibility in deciding what and how to teach. However, a teacher-centered approach mostly causes negative emotions in students apart from a small group of students who can succeed in that context. A curriculum aiming to empower students seeks ways to establish relationships between the opinions and emotions of teachers and students (Şeref & Mızıkacı, 2020). Current curriculum implementation rarely requires a discussion on the side of the learners. Learners even do not think that there is a chance that they could also voice their opinions on matters related to curriculum because designing, implementing, and evaluating syllabus have long been regarded as a teacher’s responsibility (Ip & Fok, 2010). In social conversations that take place outside the class, students might share their dissatisfaction with the syllabus; however, they still do not feel any responsibility for it. However, the curriculum and syllabus need to be flexible and tailored to meet the needs and interests of the students. Learners need to have more voice and freedom to choose their curriculum, especially at higher levels of schooling (OECD, 2018).

While imagining curriculum or syllabus design with the inclusion of learners, it is important not to view the curriculum as a fixed product but accept it as a dynamic process, during which crucial roles are assigned to teachers and students to actualize it in the classroom. ‘Live’ or ‘enacted’ curricula are used to emphasize the dynamic side of curriculum (Boomer, 1992). In this sense, a curriculum is regarded as a document that may have imperfections and is open to improvement instead of a rigid document (Bron & Veugelers, 2014).

The reasons outlined above require granting learners more influence in curriculum matters through the concept of curriculum negotiation. An interactive channel between teachers and students can help teachers truly understand students. The purpose of such a shift to curriculum negotiation is to allow students to have their voice in the curriculum based on their learning needs and interests (Ip & Fok, 2010). As a result of negotiation with students, teachers might gain awareness about the issues that attract students, and they can prepare their lessons accordingly. This also contributes to the self-development of teachers (Öztürk, 2013).

3.1.2. Principles of a Negotiated Syllabus

A negotiated syllabus is a dynamic document co-constructed by teachers and learners through ongoing dialogue and collaboration. A negotiated syllabus is a “discussion between all members of the classroom to decide how the learning and teaching are to be organized” (Breen and Littlejohn, 2000: 5). Oke (2017) points out that any level of the education process could be the focus of this negotiation. It could include individual tasks as well as decisions on wider curriculum issues. Khademi (2022) mentions the parts of a syllabus that could be negotiated as follows: course content, lesson aims, sequencing, material, homework, evaluation, methodology, groupings, and error correction. The decisions that are taken together indicate mutual understanding between the two parties on how to implement the syllabus and cover the content (Azarnoosh & Kargozari, 2018).

Although the idea of a negotiated syllabus seems beneficial for both students and teachers, some strategies need to be offered for how to do it because it is an undiscovered path for teachers and students. In the curriculum negotiation model offered by Boomer (1992), students engage in discussions about the significance of learning inquiries they wish to explore, negotiating their choices with their teacher. While the teacher maintains the authority to incorporate elements from external requirements, this process embodies a democratic approach. Through this collaborative method, the curriculum can be finely tuned to the school's context and the cultural backgrounds of the students. It is assumed that, during this process, students not only navigate the curriculum but also develop citizenship and 21st-century skills. (Bron & Veugelers, 2014).

Richards (2013) offers three types of curriculum designs: forward, central, and backward. Negotiated syllabi fall in the central design type, which regards the starting point for a curriculum as choosing teaching methods and activities rather than comprehensive explanations of input (content) or output (outcomes). This perception edges the negotiated syllabus to the characteristics of progressivism because of being concerned with learning processes, focusing on the learner as an active participant, and promoting the development of learners as individuals (Azarnoosh & Kargozari, 2018). Negotiated syllabi could be adopted by teachers utilizing the principles emphasized above. Through the responsive aspect of a negotiated syllabus, students could become more creative, motivated, and attached to the lesson (Pakdaman et al., 2022).

3.1.3. *Learner-centred Approach*

Contemporary educational theories emphasize the importance of learner autonomy and socio-cultural interaction as essential elements in the language learning process, both of which could be related to the learner-centred approach. This also has an impact on including the opinions of other stakeholders in designing a course syllabus. The most important stakeholder here could be said to be students because teaching just focuses on their improvement. One such approach gaining attention is the idea of a negotiated syllabus, where learners actively participate in shaping their language learning experience.

The recent educational theories foresee that most things expected from learners could be actualized by empowering learners through the curriculum. Dewey's progressivism approach, which is based on pragmatist philosophy, emphasizes experiential learning, learner-centredness, and revealing the potential of learners through education (Şeref & Mızıkacı, 2020). Contemporary EFL theories and approaches also align with this understanding of the negotiated syllabus. Humanistic methodologies like CLL (Community Language Learning) point out conducting needs analysis for learner needs, individualization, and learner autonomy (Azarnoosh & Kargozari, 2018). Another popular framework in educational settings, including EFL is constructivist learning, which emphasizes learning as an active process in which learners connect new knowledge and abilities to existing ones, thereby constructing new ideas or concepts based on their present and previous knowledge. In this setting, student involvement may provide possibilities for them to become active participants in their education, such as making decisions about what and how they learn, as well as how their learning is evaluated (Ngussa & Makewa, 2014).

Socio-cultural theory by Vygotsky sets a theoretical foundation for the use of a negotiated syllabus. This theory emphasizes the role of social interaction and the zone of proximal development (ZPD) in language learning, which is about the capability of a learner when guided by adults and collaborating with peers. Learners can be more aware of their needs and can take active roles in shaping their learning process (Vykotsky, 1978). The potential of a negotiated syllabus is important here because it is compatible with the socio-cultural theory in terms of putting forward active student involvement in the learning process.

Students' opinions are valuable in and of themselves, but allowing them to engage in curriculum development empowers and motivates them to take responsibility for issues that affect them (Ngussa & Makewa, 2014). Pakdaman et al. (2022) list the benefits of a negotiated syllabus for students as anxiety reduction, improved motivation, better language achievement, and improvement in critical thinking. Students could become more involved in learning, strengthen their self-esteem and confidence, and develop their responsibility when their ideas are resorted through a negotiated syllabus (Tran, 2011). The act of listening to and learning from student voices has prompted a transformation in how teachers interact with students and perceive their teaching practices. Students demonstrated a heightened commitment to learning and a development of a stronger sense of identity as learners as well as positive attitudes toward learning, and an increased capacity for responsibility (Flutter and Rudduck, 2004 as cited in Ngussa & Makewa, 2014).

Learner autonomy is regarded as a key for language achievement and responsibility. It is often stated that negotiated syllabus facilitate it through self-directed learning and having control on what is learnt. Peyvandi et al. (2019) studied the effects of negotiated syllabus on the learner autonomy of Iranian ESP students. They concluded that it had a positive effect on learner autonomy and an opportunity to hold responsibility needs to be provided for students.

Children and young are generally prepared for more responsibility, but schools limit their meaningful contributions. Despite possessing increased economic power, social maturity, and access to information from the pervasive media culture, schools often fail to provide ample chances for students to contribute meaningfully to the structure of school life. The traditional notion persists that students, as learners, lack expertise. However, in contemporary societies heavily influenced by technology, students bring valuable knowledge and skills that qualified teachers can readily incorporate. It is crucial to note that even with student involvement, the teacher retains responsibility for shaping the participation process, determining the extent of students' influence, and ensuring the fulfillment of all curriculum requirements. Thus, intellectual authority ultimately resides with the teacher. (Bron & Veugelers, 2014).

3.2. Challenges of Implementing a Negotiated Syllabus

This section critically analyzes the challenges associated with implementing a negotiated syllabus, with a focus on the Turkish EFL context. Considering the problems in teaching English in EFL settings, the key barriers to the implementation of a negotiated syllabus could be listed as institutional factor, student factor, and teacher factor.

3.2.1. Institutional Factor

The first challenge for implementing a negotiated syllabus in Türkiye lies in the fact that it requires a policy change. Administrative bodies may not welcome this shift because there is still a dominance of traditional views on EFL. Türkiye practices a centralized EFL curriculum, which is prepared by the MoNE. This curriculum could be adapted and modified by teachers working at different schools; however, this adaptation is generally limited for teachers for various reasons. The transition to a negotiated syllabus might be exposed to some resistance. When an institution or a country adheres to a rigid understanding of the syllabus, there is a risk that students' learning experiences may be overlooked due to competing priorities such as textbooks, exams, and standard assignments (Zaki, unknown).

An external curriculum, which leaves no place to move, limits the aspects that can be negotiated. However, there could still be opportunities for including student's voice. The centralized curriculum can serve as a map and some individual steps to include negotiation could be taken in classrooms (Azarnoosh & Kargozari, 2018). However, these individual attempts could have few effects on students because of the lack of such an understanding at the school level. Initiatives promoting student voice require comprehensive support from the entire school, with the overall school culture endorsing

and sustaining the processes and follow-ups related to student input. In the absence of widespread support, a solitary teacher employing this approach in their classroom may encounter frustration, and students, in turn, might feel disillusioned if they perceive a lack of general backing for their opinions. The absence of opportunities to impact school decisions and decision-makers could contribute to this frustration among both teachers and students (Ngussa & Makewa, 2014).

3.2.2. *Student Factor*

A negotiated syllabus has the purpose of satisfying learner needs and interests; however, there could be challenges because of student readiness, language proficiency levels, and differences in their ages and expectations. Especially in Turkish EFL settings, which have crowded classrooms with students from different cultural backgrounds and different language levels, it might be difficult to find consensus among students about matters related to syllabus implementation. Moreover, as in most Eastern cultures, Turkish culture is also heavily dependent on hierarchy and teachers have the authority in classrooms. Students may not feel ready and free to share opinions on curricular issues because of this. Ip & Fok (2010) also states this situation. They point out that students may be at a loss when asked about their preferences in content and methods used in a lesson because their interests have never been considered before. Yanase (2018) also explains that despite her attempts, her students regarded the teacher as the only provider of the knowledge and negotiation has been problematic because of the lack of metacognitive awareness.

Pakdamar et al. (2021) list the challenges that students experience in the case of negotiation as follows: “a. Learners’ limited awareness of appropriate instructional activities, b. The learners need negotiation training, c. With no coursebooks, learners do not feel a sense of progress, d. Learners’ lack of experience in negotiation, e. Diverse needs of the students, f. The students’ reluctance to negotiate with the teachers, g. The students’ lack of confidence in negotiating with the teacher” (Pakdamar et al., 2021:12,13).

Moreover, the sociocultural context of a country is important while implementing a negotiated syllabus. The act of negotiation may pose challenges in environments where critical thinking is undervalued, and personal opinions are not readily accepted. The unfamiliarity of learners with negotiation during their whole education life might cause them to decline the initiative to question or voice their opinions. Zaki (unknown) states that there is little or no room for negotiation because of the aforementioned aspects in Egypt and the Middle East. Türkiye also has a similar stance regarding the culture and relationship between students and teachers. Turkish students are also not accustomed to their opinions being taken so they may not reflect their sincere opinions on the development of a syllabus collaboratively with the teacher because teacher is still regarded as the authority in most situations (Öztürk, 2013).

Turkish EFL classrooms often consist of students with diverse language proficiency levels and learning preferences. Therefore, a single negotiated syllabus to meet the needs of such a heterogeneous group can be problematic. “Finding the trade-off between such varieties of needs is a demanding and complicated task” (Tabari, 2013:1). Because of this, some studies focus on the benefits of a negotiated syllabus when used with advanced English courses or in ESP contexts (Khademi, 2022). Furthermore, adult and high school student groups seem to be more appropriate for negotiation because student empowerment models, including self-directed learning of adults by Knowles, the democratic participation approach by Freire, and the transformative approach by Mezirow, focus on adult learners (Şeref & Mızıkcı, 2020). Student maturity is mentioned as an important factor by Ip & Fok (2010) as well. They also emphasize that getting a student's voice is easier with adult and tertiary education.

Studies mainly show the positive effects of a negotiated syllabus; however, some studies also show negative opinions even if the number of such students is not a lot. Tran (2011), for example, mentions

that a few students found the negotiation too democratic and gave too much freedom for students. It was most probably because of the perception of negotiation as a requirement rather than an opportunity by these students.

3.2.3. Teacher Factor

As the owner of authority for many years on matters related to curriculum, it is difficult for teachers to transfer themselves to negotiate with students. They may not volunteer to include student voices in curricular issues because they do not want to lose their authority in class, being the only decision-maker. Including student perspective is contradictory to traditional school culture, which results in teacher resistance to negotiation. Teachers might be afraid of losing their power in class. Moreover, they may not trust the opinions of students because they regard students as immature children, who know nothing about the teaching profession (Ip & Fok, 2010). Negotiated syllabus is an unknown area for Turkish EFL educators. Therefore, they may not have been exposed to the concept of negotiation while preparing syllabi in their training process. This might cause resistance or skepticism from teachers because they are also accustomed to traditional methods and they can feel incompetent in managing the process of collaborating with the students for the negotiated syllabus.

Another challenge related to teachers is that teachers mostly complain that the process of a negotiated syllabus is stressful for them because it requires more time and extra workload (Ip & Fok, 2010). Teachers state that the class size, predetermined coursebooks or curriculum, and evaluation policies are the barriers to negotiation (Pakdaman et al., 2021). The redistribution of power could be too radical or unacceptable depending on the culture of a country (Khademi, 2022). In cultures placing less emphasis on the teacher's authority, learner-centered approaches could be more successful (Azarnoosh & Kargozari, 2018)

3.3. Suggestions for Overcoming Challenges

Although there seem to be obstacles to adopting a negotiated syllabus in Turkish EFL settings, some practical solutions could be proposed to manage a smoother transition towards negotiated syllabi. These strategies might be listed as teacher and student training, a gradual implementation approach, and persuasion, aiming to overcome the institutional, pedagogical, and attitudinal barriers.

3.3.1. Teacher and Student Training

Although there has been a shift towards learner-centered approaches for a long time, the implementation is not that easy. The adoption of a negotiated syllabus requires training for teachers. As emphasized above, teachers do not volunteer to share their power with students after being the owner of authority in class for many years. However, even if teachers are enthusiastic about negotiation in the classroom, they may not feel ready for this because they do not know the strategies for negotiation. Therefore, workshops on negotiated syllabus design and training on facilitating student-centered learning are necessary for a shift to syllabus negotiation. Moreover, obstacles related to student factor were outlined above. Students are also not accustomed to sharing their opinions on curricular issues and they might be hesitant to do that (Pakdaman et al., 2021). Some training on the benefits of negotiation and how students can contribute to the syllabus implementation can be provided.

Tran (2011) highlights the importance of learner training for the success of negotiation because skills such as working in groups and reflecting upon the learning experience need to be learned to take an active role in the decision-making process. Garner & Acklen (1979) explain that high school students show a high level of knowledge on curricular issues. This maturity level could be considered and empowered through relevant training. Peyvandi et al. (2019) point out that without setting a balance in decision-making, just focusing on the opinions of students for syllabus design may not be a great idea because of the risk that they may not know their actual needs. The training of both teachers and

students is important in this situation because a balance which is established through the teacher is a necessity.

3.3.2. A Gradual Implementation

A direct transition to implementing a negotiated syllabus could be hard and unmanageable for schools and teachers. Therefore, piloting the negotiated syllabus in selected classes could be a starting point. The feedback about the effects of a negotiation could be received from teachers and students. Further implementation could take place based on this feedback. Tran (2011) explains that the contextual factors and the participants determine the degree of negotiation. For some contexts where there is an absence of a pre-determined curriculum, a strong version of syllabus negotiation could be applicable whereas some contexts, which are heavily dependent on a pre-determined curriculum and have a lack of training for teachers and students on negotiation, require a weaker version of student negotiation.

3.3.3. Persuasion

Syllabus negotiation requires the approval of students, teachers, and administrative bodies. It can even require an approval from parents, depending on the age of learners. Effective communication is necessary to persuade all parties of the benefits of a shift toward a negotiated syllabus. Conducting needs analysis and sharing the results could be employed to understand the needs of the learners in the classroom. Then, all parties could be convinced about the possible benefit of negotiation. Moreover, related research and successful examples could be presented to decrease resistance from different parties. By analyzing successful examples, a relevant negotiation procedure could be discussed for a specific context.

4. CONCLUSION AND SUGGESTIONS

Introducing a negotiated syllabus in Turkish EFL classes necessitates a strategic approach. Overcoming the highlighted challenges can pave the way for implementing negotiated syllabi, fostering a more autonomous and responsive language learning environment. Recognizing the impediments to a negotiated syllabus in Turkish EFL classes, English teachers, administrators, and curriculum developers could enact meaningful changes. For example, although there is a need for a top-down and centralized curriculum, developers could consider embracing a more flexible framework that enables collaboration between teachers and students in the design of the syllabus. English teachers can be more attentive to incorporating student voices in syllabus preparation and implementation. While adhering to the requirements of a centralized curriculum, teachers have the opportunity to pinpoint appropriate moments for incorporating student opinions. Taking small steps and creating quasi-negotiated syllabi is a viable suggestion for teachers in the case of the absence of an authority for a complete transition. Regularly seeking student input and planning necessary adaptations based on their feedback is crucial. Administrators can facilitate this process by empowering teachers to implement syllabi, considering student opinions. The recommendations outlined provide a roadmap for adopting a negotiated syllabus approach in Turkish EFL classrooms.

5. REFERENCES

- Abbasian, G. & Malardi, P. (2013). The effect of negotiated syllabus on EFL learners' writing ability and self-efficacy. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(8), 1399-1405. DOI:10.4304/tpls.3.8.1399-1405
- Amrang, A. & Nur, J.B. (2021). EFL teachers' and learners' perception of negotiated syllabus: an effective way of improving speaking ability. *English Language Teaching for EFL Learners*, 3(1), 1-9. DOI: <https://doi.org/10.24252/elties.v3i1.18244>

- Azarnoosh, M. & Kargozari, H.R. (2018). Negotiated syllabus. In A. Faravani (Ed.) *Issues in syllabus design*, (pp. 135-147). DOI: https://doi.org/10.1163/9789463511889_012
- Boomer, G., Lester, Onore, C. & Cook, J. (Eds.). (1992). *Negotiating the curriculum: educating for the 21st century*. London and Washington DC: The Falmer Press.
- Breen, P. M., & Littlejohn, A. (2000). The significance of negotiation. In P. M. Breen & A. Littlejohn (Eds.), *Classroom decision-making negotiation and process syllabuses in practice* (pp. 5–38). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bron, J. & Veugelers, W. (2014). Why we need to involve our students in curriculum design. Five arguments for student voice. *Teaching and Curriculum Dialogue*. 16 (1), 125-140.
- Garner, A.E. & Acklen, L.M. (1979). Involving students in curriculum planning. *The Clearing House*, 53(1), 36-39.
- Ip, C.W. & Fok, P. (2010). *Challenges of involving student voice in curriculum implementation: the case of Hong Kong*. Education Policy Studies Series.
- Jagersma, J. (2010). Empowering Students as Active Participants in Curriculum Design and Implementation. Online Submission. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED514196.pdf>
- Khademi, A. (2022). *Effectiveness of a negotiated syllabus on the reading achievement of intermediate-level EFL learners*. SAGE Open, 1–11. DOI: 10.1177/21582440221143319
- Li, Z. & Harfitt, G. (2018). Understanding language teachers' enactment of content through the use of centralized curriculum materials. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(5), 461-477, DOI: 10.1080/1359866X.2017.1351918
- Nation, I. S. P. & Macalister, J. (2010). *Language Curriculum Design*. New York: Routledge.
- Ngussa, B.M. & Makewa, L.N. (2014). Student voice in curriculum change: a theoretical reasoning. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 3(3). DOI: 10.6007/IJARPED/v3-i3/949
- OECD (2018). The future of education and skills: Education 2030. Retrieved from: <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Oke, A. (2017). Implementing a negotiated syllabus in the ELA classroom. *Language Research Bulletin*, 32. Retrieved from: <https://icu.repo.nii.ac.jp/record/4458/files/7.%20Oke.pdf>
- Öztürk, G. (2013). A negotiated syllabus: potential advantages and drawbacks in English preparatory programs at universities. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(2), 35-40.
- Öztürk, G. & Aydın, B. (2019). English language teacher education in Turkey: Why do we fail and what policy reforms are needed?. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2019; 9(1), 181-213. DOI: 10.18039/ajesi.520842181
- Pakdaman, A., Alibakhshi, G., & Baradaran, A. (2021). Negotiated syllabus and undergraduate students reading comprehension and oral production ability: Teachers' and learners' perspectives. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 13(2), 1-18. DOI: <https://doi.org/10.22111/IJALS.2021.6472>
- Pakdaman, A., Alibakhshi, G. & Baradaran, A. (2022). The advantages of using negotiated syllabus in EFL classes: exploring the undergraduate students' perceptions. *Qualitative Research Journal*, 22(4), 579-592.
- Peyvandi, G., Azarnoosh, M. & Siyyari, M. (2019). The effect of negotiated syllabus on the reading comprehension of ESP students. *Journal of Language and Translation*, 9(4), 121-133.

- Richards, J. C. (2013). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. *RELC Journal*, 44(1), 5–33. DOI:10.1177/0033688212473293
- Sadeqi, B., & Sarvi, J. (2013). The effects of negotiated syllabus on Iranian EFL learners' speaking fluency and self-efficacy. *Journal of Teaching English Language Studies*, 1(4), 7–21.
- Shaker, F. & Rahimi, F. (2021). The effect of negotiated versus product-oriented syllabi on improving EFL learners' writing performance. *Journal of Studies in Learning and Teaching English* 10(1), 1-19.
- Şeref, M. & Mızıkacı, F. (2020). Öğrencinin güçlendirilmesi ve öğrenciyi güçlendiren eğitim programları üzerine bir analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 1075-1104. DOI:https://doi.org/10.37217/tebd.787788
- Tabari, A.G. (2013). Challenges of language syllabus design in EFL/ESL contexts. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(4), 869-873, DOI:10.4304/jltr.4.4.869-873
- Tran, N.N. (2011). Syllabus negotiation: A case study in a tertiary EFL context in Vietnam. *Language Education in Asia*, 2(1), 71-91. DOI:http://dx.doi.org/10.5746/LEiA/11/V2/11/A06/Nguyen
- Uztosun, M.S., Skinner, N., Cadorath J. (2018). An action research study into the role of student negotiation in enhancing perceived student engagement during English speaking classes at university level in Turkey, *Educational Action Research*, 26(1), 106-126, DOI: 10.1080/09650792.2016.1270223
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Yalden J. (1987). *Principles of course design for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yanase, C. (2018). Getting children to be active agents of their own learning. In: Copland, F. and Garton, S.(eds.) *Voices from the classroom: teaching English to young learners*. Alexandria: TESOL Press.
- Yaşar, N. (2015). A suggested negotiated ESP syllabus for multinational peacekeeping operations within a constructivist perspective. *Unpublished master thesis*, Gazi University, Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. ed). Seçkin Publishing.
- Zaki, M. (Unknown). Negotiation in adult EFL classrooms: Theory and practice. Retrieved from: https://www.academia.edu/5593476/Negotiation_in_Adult_EFL_Classrooms_Manar_Zaki

DIGITAL STORY DEVELOPMENT IN TEACHING GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE

YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL HİKÂYE GELİŞTİRME

Ceyda YALÇIN¹

¹Dr., Yabancı Dil Eğitimi, 0000-0003-4530-2830

Özet

Günümüzde bilgi teknolojilerinin hızlı gelişimi, yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde öğrenenlerin ve öğretmenlerin de bu sürece adapte olmalarını gerekli kılmaktadır. Öğrenciler çoğunlukla teknoloji ile iç içedir. Bu anlamda onlar için teknoloji kullanımı neredeyse kaçınılmaz olmuştur. Öğrencilerin yaygın teknoloji kullanımlarını ve enerjilerini yöneterek bunları eğitimde sınıf içi etkinliklere doğru biçimde entegre etmek, öğrenim için önemli hale gelmiştir. Öğretmenler öğrencilerin başarı ve motivasyonlarını artırmak için, rehber görevi üstlenerek teknoloji tabanlı öğrenme araçlarını öğrencilere sunmalıdır. Dijital hikâye anlatımı da bu yöntemlerden bir tanesidir. Dijital hikâye oluşturma süreci, teknolojik araçların geleneksel hikâye anlatımı ile harmanlanmasıdır. Bu çalışmanın amacı, dijital hikâye geliştirme aşamalarını incelemek ve yabancı dil olarak Almanca öğretiminde dijital hikâye geliştirmek için kullanılacak yazılımları detaylı biçimde ele almaktır. Çalışmadaki veriler doküman analizi yöntemiyle elde edilmiştir. Konu ile ilgili alanyazında yer alan önemli araştırmalar incelenmiştir. Alanyazın incelendiğinde dil öğretimi ve öğreniminde dijital hikâye kullanımının son yıllarda arttığı tespit edilmiştir. Ancak Almanca öğretimine yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle çalışmada, özellikle Almanca öğreniminde de kullanılacak yazılımlar değerlendirilmiştir. Aynı zamanda çalışmada dijital hikâye geliştirme aşamalarına göre planlanmış Almanca bir hikâye örneği verilmiştir. Bu somut örnek ile öğrencilerin hangi dil becerilerini geliştirebileceği de gösterilmiştir. Çalışma, dijital hikâye geliştirme konusunda teorik ve pratik bilgiler sunduğu için öğretmen ve öğrenciler açısından yol göstericidir.

Anahtar kelimeler: Dijital hikâye geliştirme, teknoloji, Almanca öğretimi, öğrenci, öğretmen.

Abstract

Today, the rapid development of information technologies makes it necessary for learners and teachers to adapt to this process in foreign language learning and teaching. Students are mostly in touch with technology. In this sense, the use of technology has become almost inevitable for them. Managing students' widespread use of technology and their energy and correctly integrating them into classroom activities in education has become important for learning. In order to increase students' success and motivation, teachers should act as a guide and offer technology-based learning tools to students. Digital storytelling is one of these methods. Digital storytelling is the blending of technological tools with traditional storytelling. The aim of this study is to examine the stages of digital story development and to discuss in detail the software that can be used to develop digital stories in teaching German as a foreign language. The data in the study were obtained through document analysis method. Important studies in the literature on the subject were examined. A review of the literature reveals that the use of digital stories in language teaching and learning has increased in recent years. However, it has been observed that studies on German language teaching are limited. For this reason, the study evaluated software that can be used especially in German language learning. At the same time, an example of a German story planned according to the stages of digital story development is given in the study. This concrete example also shows which language skills students

can improve. The study is guiding for teachers and students as it provides theoretical and practical information about digital story development.

Keywords: Digital story development, technology, German language teaching, student, teacher.

**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM TEACHER
CANDIDATES' 21ST CENTURY SKILLS AND THEIR PERCEPTIONS OF THE
TURKISH COURSE TEACHING PROGRAM**

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ 21.YÜZYIL BECERİLERİ VE TÜRKÇE DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMI ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Remzi KARAOĞLU¹, Özgür Murat ÇOLAKOĞLU²

¹Öğretmen, Cumhuriyet İlkokulu, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı,

0000-0003-4043-2302

²Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,

0000-0001-7258-4007

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının 21.yüzyıl becerileri ile Türkçe dersi öğretim programı algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, lisansüstü eğitim isteme, doğduğu yerleşim yeri, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve güncel konuları takip etme değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2023-2024 eğitim öğretim yılında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 225 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, Çevik ve Şentürk (2019) tarafından hazırlanan “Çok Boyutlu 21.Yüzyıl Ölçeği” ve Adıgüzel (2015) tarafından hazırlanan “Program Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre kariyer bilincinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiş, 2. ve 4. Sınıf düzeyinde olan öğrencilerin 1.sınıf düzeyindeki adaya göre öğrenme ve öğretme algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Lisansüstü eğitim isteyen öğrencilerin girişimci ve inovasyon becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Doğduğu yerleşim yeri merkez olan öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme, sosyal sorumluluk ve liderlik becerilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anne eğitim durumu açısından öğretmen adaylarının becerileri ve algıları arasında bir fark tespit edilmemiştir. Baba eğitim durumu ortaokul olan adayların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güncel konuları takip eden öğretmen adaylarının bilgi ve teknoloji okuryazarlığı ile eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin yüksek olduğunu anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Genel olarak Sınıf öğretmeni adaylarının 21.yüzyıl becerileri ile Türkçe dersi öğretim programı algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sınıf öğretmeni adayları, 21.yüzyıl becerileri, Türkçe dersi öğretim programı

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between prospective primary school teachers' 21st-century skills and their perceptions of the Turkish language curriculum. The research has investigated variables such as gender, class level, desire for postgraduate education, place of birth, maternal education status, paternal education status, and keeping up with current affairs. The study was conducted using a relational survey model and involved 225 teacher candidates from the Primary

Education Department of Zonguldak Bülent Ecevit University Ereğli Faculty of Education during the 2023-2024 academic year. Data collection tools included a “Personal Information Form” developed by the researcher, the “Multidimensional 21st Century Scale” by Çevik and Şentürk (2019), and the “Program Evaluation Scale” by Adıgüzel (2015). The findings revealed that female teacher candidates had a higher level of career awareness compared to their male counterparts. Second and fourth-year students showed higher perceptions of learning and teaching compared to first-year candidates. Students desiring postgraduate education exhibited higher entrepreneurial and innovation skills. Candidates from urban birthplaces demonstrated greater skills in critical thinking, problem-solving, social responsibility, and leadership. No significant difference was found in skills and perceptions based on the mother's education status. Candidates whose fathers had middle school education showed higher critical thinking and problem-solving skills. Those who followed current affairs had significantly higher skills in information and technology literacy, as well as critical thinking and problem-solving. Overall, a positive and significant relationship was found between primary school teacher candidates' 21st-century skills and their perceptions of the Turkish language curriculum.

Keywords: Primary school teacher candidates, 21st century skills, Turkish lesson curriculum

DİN ÖĞRETİMİNDE PROJE DÖNGÜSÜ YAZMA ÖRNEKLEMİ

Hacı ÖZMEN

¹Okul Müdürü, Niğde Muhsin Yazıcıoğlu İmam Hatip Ortaokulu, Eğitim Öğretim,
ORCID 0009-0004-0050-5700

Özet

Türk eğitim sisteminde din öğretimi le ilgili geniş araştırmalar ve program önerileri mevcuttur. Din öğretimi geleneksel öğretimle modern öğretim yöntemlerle gelişim göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığımız yaptığı çalıştaylar, eğitimler, paneller vb. uygulamalarla 2023 Vizyon belgesi din öğretimi üzerinde yoğun etkin çalışmalar yapmaktadır. Üniversitelerin ilahiyat fakülteleri, eğitim bilimleri bölümleri araştırmaları ile fikirler üretmektedir. Görev yaptığım, ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak. Bu amaçla uygulama olarak görev yaptığım kurumda okul müdürü olarak proje öğretimini de katarak iyi uygulamalardan bahsedeceğim. Ülkemizin, 100. Yılı hedeflerine ulaşmada toplumumuzun milli ve manevi öğelerin temelinde olan din öğretimi yaptığım çalışmada okulumda uyguladığım proje, iyi örnekler, liderlik vb. konularını açıklanacaktır.

Anahtar kelimeler: Liderlik, proje, inovasyon, ahlak.

1.GİRİŞ

Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda bir taraftan farklı konu ve sınıf düzeylerinde sarmal bir yaklaşımla tekrar eden kazanımlara ve açıklamalara, diğer taraftan bütünsel ve bir kerede kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktılarına yer verilmiştir. Her iki gruptaki kazanım ve açıklamalar da ilgili disiplinin yetkin, güncel, geçerli ve eğitim öğretim sürecinde hayatla ilişkileri kurulabilecek niteliktedir. Bu kazanımlar ve sınırlarını belirleyen açıklamaları, sınıflar ve eğitim kademeleri düzeyinde değerler, beceriler ve yetkinlikler perspektifinde bütünlük sağlayan bir bakış açısıyla yalın bir içeriğe işaret etmektedir.

Böylelikle üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programları toplamı oluşturulmuştur. (Din. Kül. Ahlk. Bilg 4-8. Prog)

Yukarıda belirtilen 4-8. Sınıf bakanlık programı tüm ortaokullarda uygulamaktadır. Okul Müdürü olarak yaptığım ders denetimi ve rehberlik çalışmaları, Madde 60 — İlköğretim okulu, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Okul müdürü; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun

olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumludur. Okul müdürü, görev tanımında belirtilen diğer görevleri de yapar.

(Okul ön. İKY) ilgili görev emri gereğince oluşturulan formlara göre birinci dönem rehberlik ikinci dönem ise denetim/gözlem çalışmaları yapılmakta/yapılmaktadır. Özellikle okul zümre öğretmenlerinin Madde 95 — Zümre öğretmenler kurulu, 1, 2, 3, 4 ve 5 inci sınıflarda aynı sınıfı okutan sınıf öğretmenleri ve varsa branş öğretmenlerinden, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda branş öğretmenlerinden oluşur. Zümre öğretmenler kurulu, okul müdürlüğünce yapılacak plânlamaya uygun olarak öğretim yılı başında, ortasında, sonunda ve ihtiyaç duyuldukça toplanır. Toplantılar, okul müdürünün görevlendireceği bir müdür yardımcısının veya branş öğretmenleri arasından seçimle belirlenen öğretmenin başkanlığında yapılır. Bu toplantılarda, programların ve derslerin birbirine paralel olarak yürütülmesi, ders araçlarından, lâboratuvar, spor salonu, kütüphane ve işliklerden plânlı bir şekilde yararlanılması, öğrenci ödevleri ve derslerin değerlendirilmesi, derslerde izlenecek yöntem ve teknikler ile benzeri konularda kararlar alınır.

Zümre öğretmenler kurulunda:

- a) Eğitim-öğretim programları incelenir ve ortak bir anlayış oluşturulur.
- b) Uygulamalarda karşılaşılan güçlükler üzerinde durulur ve bunların çözüm yolları aranır.
- c) Öğrenciler çalışma ve eğitim durumları ile çevrenin özellikleri incelenir ve alınacak önlemler kararlaştırılır.
- d) Yıllık, ünite ve günlük plânlara ile gezi, gözlem, deney ve inceleme planları arasında birlik sağlanır.
- e) Meslekî eserler ve eğitim alanındaki yeni gelişmeler incelenir.
- f) Uygulamak ve değerlendirmek üzere ortak ölçme ve değerlendirme araçları hazırlanır. (Okul ön. İKY)

Bu Yönetmelik, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname hükümlerine dayanılarak hazırlanmıştır Okul yönetimi Kanun dayanakları ilgili yönetmelik, genelge ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü emirleri ile koordineli öğretmenler ile okul müdürü yapılan çalışmalar ışığında öğrencilerdeki eğitim öğretim gelişimi gözlemlenmektedir.

2. YÖNTEM

Okul yöneticisi aşağıda belirtilen form şablonuna göre 1.2. Dönem ilgili çalışmalarda tavsiye olarak Eylül ayı ilk öğretmenler kurulunda gündem maddesi olarak formu önceden öğretmenlere tebliğ/açıklama yapması kalite- ölçülebilirlik- şeffaflık açısından olumlu olacağı düşünülmektedir.

ÖĞRETMEN DERS DENETİM FORMU			
ÖĞRETMENİN KİMLİK VE GÖREV BİLGİLERİ			
1	Adı Soyadı	:	
2	T.C. Kimlik No	:	
3	Meslek Kıdemi	:	
4	Branşı	:	
5	Varsa Yöneticilik Görevi	:	
6	Haftalık Ders Saati Toplamı	:	
7	Enson Mezun Olduğu Okulu (Varsa Yüksek Lisansı, Doktorası)	:	
DENETİM BİLGİLERİ			
1	Denetim Tarihi- Saati	:	
2	Denetlenen Ders- Sınıf-Şube	:	
3	Denetlenen Dersin Kazanımı	:	
Milli Eğitim Temel Kanunundaki Amaç ve İlkeler, Okulun ve Dersin Amaçları ve Milli Eğitim Mevzuatı Doğrultusunda Değerlendirme Kriterleri			GELİŞTİRİLMELİ
1	Alan, program ve içerik bilgisini eğitim öğretime yansıtması		
2	Ünitelendirilmiş yıllık planları ve ders planlarını hazırlaması ve uygulaması		
3	Zümre planları hazırlaması, uygulaması ve zümre öğretmenleri ile işbirliği yapması		
4	Sınıf hakimiyeti, öğrencileri derse güdümesi, beden dilini etkili kullanması		
5	Öğretim metodu seçme ve uygulama başarısı		
6	Dersi işlemede zamana etkin kullanması, ders defterine kazanımları yazması ve yoklama yapması		
7	Ders araç gereçlerini, teknolojik araçları ve eğitim yazılım programlarını kullanma başarısı (bilgisayar, akıllı tahta, eba vs.)		
8	Ünite ve tema köşeleri ile görsel materyallerin işlenen konulara uygun güncellenmesi		
9	Öğrencilere verilen ödevlerde ve etkinliklerde yönlendirme yapması		
10	Sınıf içi etkinliklerde öğrencilere adil ve uygun fırsatlar vermesi		
11	Öğrencilerin derse ilgisi, katılımı, soru sorma ve cevap vermedeki istek ve başarıları		
12	Öğrenci başarısını artırmak için önlemler alması ve yaptığı faaliyetler yapması		
13	Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırması		
14	Öğrenci kulübü/toplum hizmeti çalışmalarını/sınıf rehberlik çalışmaları yapması ve dosya oluşturması		
15	E-okul modülünü kullanma/öğrenci bilgilerini güncelleme		
16	Ders ve çalışma kitaplarını amacına uygun kullanması		
17	Öğrenci velileri ile işbirliği yapma, gerektiğinde iletişim kurma, veli toplantıları düzenleme		
18	Türkçeyi kurallara uygun akıcı ve anlaşılır biçimde konuşması		
19	Mesleki ve kişisel gelişimi ile ilgili çalışmalara katılması		
20	Çocuk hakları ve insan haklarını gözetmesi, milli, manevi, ahlaki ve evrensel değerleri koruması		
21	Derse giriş ve dersten çıkış saatlerine riayet etmesi		
22	Öğretmen etkinlik kitabı/öğretmen kılavuz kitabı/öğretmen kitabını etkili ve verimli kullanması		
23	Kaynaştırma öğrencileri için BEP hazırlama/uygulama (Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler için değerlendirilecektir.)		
24	Serbest zaman/serbest etkinlikleri planlama/uygulama/dosyalama (Anasınıfı, 1, 2, 3 ve 4'üncü sınıf öğretmenleri için değerlendirilecektir.)		
25	Sınav tarihlerini/proje ve performans konularını önceden duyurması, buna uygun puanlama/ölçek hazırlaması ve uygulaması (4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12'inci sınıf derslerine giren öğretmenler için değerlendirilecektir.)		
Değerli öğretmenim; yukarıdaki değerlendirme kriterlerinden 'Geliştirilmeli' olarak işaretlenen maddeler ile ilgili olarak gerekli çalışmalarını titizlikle yapmanızı ve sonucu hakkında en geç 1 (bir) ay sonra tarafıma bilgi vermenizi rica ederim.			
			İmza
			Adı ve Soyadı
			Okulu Müdürü

İlgili formla makalemin öğretmen performans, sınıf yönetimi, müfredat hakimiyeti uygulamaları vb. gözlemlenebilmektedir.

Tasarım odaklı düşünme ve din öğretimi arasındaki bağı, ürün geliştirme sürecinden, stratejik planlamaya, stratejik planlamadan bireysel ikili ilişkilerimiz ve kariyer planımızı kurgulamaya kadar uzanan, bu düşünce sistemini, kullandıkça gelişen ancak kullanılmadığı zaman körelen çizgili kaslara benzetebiliriz. İlk basamak olan psikoloji ve yönetim bilimlerinde kullanıma geçen empati, insan odaklı tasarım sürecinin vazgeçilmezidir. Empati kurmak, tasarım sürecinde kullanıcıyı anlamak için atılan ilk adımdır. Bu süreç, kullanıcıların fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını, neyi neden kullandıklarını, nasıl düşünüp, ne anlam ifade ettiklerini anlamak için sarf edilen çabadır. Bu çaba idarecinin öğretmen-öğrenci-veli bu bağı güçlü kurması ile başarıya ulaşılacağını söyleyebilirim.



Yukarıda belirtilen fikir matrisi işlenmesi ile oraya konacak çözüm önerisi ilgili Bakanlığımız öğretim programı ile mutlaka ilişkilendirilmelidir.

3. UYGULAMA

Sevgili Sft Takım – 5 Ekibi,

Mektupta yer alan sorun ve problem durumlarıyla ilgili olarak bugün yaşadığımız durumları göz önünde bulundurunuz. Mektubunuzda yer alan problem durumunu yaşayan canlı / cansız varlıkları odağınıza alarak;

- Problem durumundan en çok kimlerin etkilendiğini belirleyiniz. (Bu bir insan veya topluluk, hayvan veya hayvan türü veya bitki çeşidi / tarımsal ürün olabilir.)
- Takımca birlikte karar alarak problem durumunu yaşayan canlı veya cansız bir örneklem grubu belirleyiniz.

- Bu konu hakkında görüşme / mülakat yapabileceğiniz kurum/kuruluş/kişi veya kişiler kimler olabilir. (Bu kişiler soruna maruz kalan birey olabileceği gibi konu alanı uzmanı olabilir.)
- Belirlediğiniz problem durumunu yaşayan canlı için bu durumun ortaya çıkmasında olası kök nedenlerin ne olduğunu tartışınız.
- Problem durumunu yaşayan örneklem grubu en çok hangi durumlardan yakınmaktadır. Problem durumunu nasıl ifade etmektedirler.
- Problem durumu karşısında ne hissetmektedirler.

Çalışmalarınızı dijital veya yazılı olarak dökümanete ediniz. Flipchart'ları kullanabilirsiniz.

Yukarıda tasarım odaklı proje geliştirmede yukarıda belirttiğim mektup uygulama yönerlegeleri ile verilen bir sorunun çözümü, ekip oluşturma, paylaşma, fikir üretme, beyin fırtınası, görev dağılımı vb. alanlarla öğretmenler ilgili soruna çözüm önerileri getirebilirler.



4. SONUÇ VE ÇIKITILAR

Öğretmenler kurulu, zümre öğretmenler kurulu, rehberlik çalışmaları, programlar, tasarım odaklı proje eğitimleri uygulamaları 2. Dönemde yapılacak denetim çalışması ile değerlendirilerek elde edilen çıktılar öğrenci-öğretmen- veli bilgilendirmeleri ile başarı ya da varsa eksik yönleri eleştirel yönle değerlendirilerek ilgililere bilgi verilmekte sorunlar hızla çözülecektir.

2019-2023 Okulumuz stratejik plan uygulama anketi verilerini sıralarsak;

Ankette verilen açık uçlu sorulara öğrencilerin verdikleri örnek cevaplar aşağıda verilmiştir.

1) **Olumlu(Başarılı) yönlerimize ait örnek ifadeler.**

- Okulda rahatım.
- Okulumuzda yeterli etkinlik, sosyal faaliyet yapılıyor.
- Kitap okuma saati etkin bir şekilde uygulanıyor.
- Öğretmenlerimizle iletişimimiz güçlü.
- Problemlerimizle ilgileniliyor.
- Mescidimiz var.
- Okulda kendimi güvende hissediyorum.
- Değerler eğitimi çalışmaları etkin yürütülüyor.
- Okulumuzun temizliği çok iyi ve her yerde geri dönüşüm kutuları var.

- Sınıf Rehberlik servisi her öğrenciye önem verir.
- Öğretmenlerimiz gayretli, başarılı ve ilgilidir.
- Derslerimiz verimli geçiyor.
- Kur'an eğitimi var.
- Yarışmalarda başarılı sonuçlar alıyoruz. (Kur'an okuma, ezan okuma, kitap okuma vb.)
- Öğrencilere değer veriliyor./öğrenciler değerli görülüyor.
- Akıllı tahta vb. teknoloji yaygın kullanılıyor.
- İdarecilerimiz okul ve bizlerle yanından ilgileniyor.
- Okulumuzda güzel ahlakın ödüllendirilmesi bizim için bir ayrıcalıktır.

2) **Olumsuz (Başarısız) yönlerimize ait örnek ifadeler.**

- Teneffüsler ihtiyaçlarımızı karşılamaya yetmiyor.
- Kantinin olmaması
- Basketbol, voleybol çalışması yok.
- Öğrencilerin yetenekleri bilinmiyor.
- Beden eğitim saatlerinin yetersiz olması.
- Müzik kursu istiyoruz.
- Sınıflarda da geri dönüşüm kutuları olmalı.

Olumlu ve olumsuz olarak belirlenen nitelendirilmeler güçlü yönlerle zayıf yönler ilişkilendirilerek rehberlik çalışmalarında zümre öğretmenler kurulu kararları ile çözüme kavuşturulmuştur.

5. KAYNAKÇA

Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği

MEB Din Kültürü ve Ahlka Bilgisi Programı 4-8. Sınıf

Tasarım Odaklı Proje Eğitimi

Muhsin Yazıcıoğlu İHO 2019-2023 Stratejik Plan Verileri

GELECEĞİN SINIFI NİĞDE ÖRNEKLEMİ

Bahadır KALKAN

**Müdür Yardımcısı, Niğde Necip Fazıl Kısakürek İlkokulu, Eğitim Öğretim,
ORCID 0009-0004-3856-372X**

Özet

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının koordinasyonunda hazırlanan raporda, Bakanlığın cumhuriyetin 100. yılı etkinlikleri kapsamında gerçekleştirdiği projelerden birinin de eğitimde geleceğe bakışı şekillendirmek amacını taşıyan, "Cumhuriyetin 100. Yılı: Eğitimde Geleceğe Bakış Raporu" olduğu belirtildi. Eğitimdeki her pozitif gelişmenin, yeni yüzyılda Türk milletinin varlığını sürdürmesi, gelişmesi, güçlenmesi ve refah seviyesini artırması açısından çok önemli olduğuna vurgu yapılan raporda, dört farklı bölüm ve zengin konu başlıkları yer alıyor. Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) tarafından desteklenen farklı üniversitelerdeki akademisyenler, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) ve MEB uzmanlarının katkılarıyla hazırlanan rapor, analiz ve öngörülerle eğitimdeki fırsatları ve riskleri ortaya koyarken uygulamaya dair esasları belirleyerek Türkiye'nin eğitim sisteminin daha nitelikli olabilmesi için bir çerçeve sunuyor. Çalışmanın Türkiye Yüzyılı hedeflerine ulaşmada gerekli eğitim politikalarının oluşturulmasında bir kaynak ve tüm eğitimciler için bir başvuru metni olması amaçlanıyor. Rapor, "Eğitim Felsefesi ve Değerler", "Teknoloji ve Eğitim", "Eğitimde Yeni Yaklaşımlar", "Sürdürülebilirlik ve Eğitim" ana başlıkları altında bir çok konuyu kapsıyor.

Oklumuz olan Niğde Necip Fazıl Kısakürek İlkokulu İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile yürüttüğü Harezmi Eğitim Modeli ile Cumhuriyetimizin 100. Yılında geleceğin sınıfı modeli kuramı makalemin temelini oluşturmaktadır.

213

Anahtar kelimeler: Geleceğin sınıfı, teknoloji, kodlama, labirent.

1.GİRİŞ

Aşağıda geleceğin sınıfı istasyonlarının açıklamaları verilecektir:

a) Harezmi Eğitim Modeli: "Harezmî Eğitim Modeli" çalışmaları ve süreçleri 22-23 Ekim 2016 tarihlerinde Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün desteği ile üniversitelerimizin paydaşlığında İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğümüzün ortaklaşa düzenlediği çalıştaylar ile başlatılmıştır. 2017-2018 Eğitim öğretim yılı " Geleceğin Eğitimine Katkı Ödülleri" yarışmasında Türkiye 1.si seçilen Harezmî Eğitim Modeli, disiplinlerarası yaklaşımı yeniden yorumlayarak farklı disiplinlerin eş değerde yer aldığı, iş birliğini benimseyen, fen ve bilgisayar bilimi öğretimini, sosyal bilim dalları ile bütünleştiren, bilgi işlemsel düşünme becerilerinin hayata adapte edildiği, programlama ve öğretim araçlarının etkin kullanıldığı, robotik ve oyun tasarımı ile eğlenerek üreten, kendini sürekli güncelleyen disiplinlerarası bir eğitim modelidir.

-Her okul türü uygulama okulu başvuru yapabilir.

-Okulunda uygulamak isteyen en az 3 en fazla 6 öğretmen ekibi belirlenir.

-Okul Müdürü bilgisi dahilinde okul adına ön başvuru formu doldurulur.

-Ön başvuru formu öğretmen ve okul müdürü tarafından imzalanıp DYS üzerinden İlçe MEM ve İl MEM'e resmi yazı olarak başvuru işlemi tamamlanır.

-Başvurusu kabul edilen okullarımız için Harezmi Öğretmen Eğitimi (30 saat/5 gün) hizmet içi kursu planlanır.

b) Robotlarla Eğitim: Robotik ve Kodlama eğitimi çocuklara matematik, bilim, problem çözme, takım çalışması, el becerisinin gelişimi, proje bazlı düşünme, yaratıcı sanatlar ve daha pek çok alanda beceri kazandırıyor. Programlama ve kodlama öğrenmek aslında yeni bir dil öğrenmek gibi. Uzmanlara göre de robotik ve kodlama eğitimine ne kadar erken yaşta başlanırsa öğrenmesi o kadar kolay oluyor. Kodlama ve Robotik, gelecek nesillerde ki teknolojinin alt yapısını oluşturarak günümüzde yerini iyice sağlamlaştırmış durumdadır. Geleceğin teknolojisini, çocuklarımıza şimdiden alt yapı oluşturarak öğretmek, onların bilimsel araştırmalara eğilimini ve Kodlama ve Robotik teknolojisine adım atmalarını sağlayacaktır. Avrupa’da gittikçe daha fazla okul robotik ve bilgisayar programlama derslerini okul müfredatına alıyor.

c) Geleceğin İlk Yardımcıları (Kahramanlar İşbaşında): Ortam güvenliğini sağlamak.

Hayati tehlikeyi ortadan kaldırmak.

Yaşamsal fonksiyonların sürdürülmesini desteklemek.

Hasta / yaralının durumunun kötüye gitmemesi için gereken önlemleri almak.

İyileştirmeyi kolaylaştırmak.

d) Matematikten Korkmuyorum:

MATEMATİK ÖĞRENME SÖZLEŞMESİ

Matematik Nedir?

“Ardışık soyutlamalar ve genellemeler süreci olarak geliştirilen fikirler (yapılar) ve bağlantılardan oluşan bir sistem”

“İnsan zihninin çevreden aldığı ilk esin ve ilk soyutlama yapmak suretiyle ürettiği bilgidir”

Matematik ne işimize yarar?

Matematik biliminin amacı insan hayatını kolaylaştırmaktır. (Alışveriş, ölçme, analiz etme, veri toplama, sınıflandırma vb.) Matematik birçok bilime ve yapılan sayısız icada katkıda bulunmaktadır. Bugün her bilim ve meslek dalına giren bilgisayarın esasının matematiğe dayanması, matematiğin önemini en açık şekilde ortaya koymaktadır.

Velilerin matematik öğrenimindeki rolü nedir?

Matematik öğretiminde öğrencinin başarısını etkileyen diğer bir faktör de ailedir. Yeterli duygusal ve toplumsal etkileşim ortamının bulunmadığı ailelerde çocuğun başarısının olumsuz açıdan etkilendiği görülmektedir. Aile içi sorunların olduğu ailelerin çocuklarında başarı düşük olabilmektedir. Evdeki eğitimsel uyarının azlığı ve ailenin okul başarısına gösterdiği ilginin yetersizliği ile okul başarısı sorunları arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Aile katılımı düzeyi düşük okullarda ve eğitim kurumlarında beklenen başarıyı elde etmek mümkün olmamaktadır. Bu konuda birçok araştırma yapılmış ve ailenin öğrenci başarısında yadsınamaz kaynak olduğu görülmüştür.

Özellikle anne babalar, matematik konusundaki sıkıntılarını, korkularını bilinçli ya da bilinçsiz olarak çocuklara aktararak model olabilmektedir. Model olan anne babalar matematiğin zor olduğunu, insanların matematikten korktuğunu söylerken, aynı zamanda bir kimsenin gelecekte başarılı olabilmesi için matematik becerilerinin çok önemli olduğunu da belirtmektedirler.

Öğretmen rolü nedir?

Matematik korkusu ve kaygısı, öğrenmeyle yakından ilişkilidir ve öğrenciliğin ilk yıllarından itibaren başlamaktadır. Bunun için kaygıyı azaltıcı ve öğrenmeyi geliştirici uyarıcılar sunmalıdır.

Sesli Söylüyoruz: **MATEMATİKTEN KORKMUYORUM.**

Öğrenci Adı Soyadı İmza:

Adı Soyadı İmza

e) **YR Gözlüklerle Eğitim:** Her yaştan öğrenci için VR ve AR eğitim içeriğinin deneysel ve interaktif öğrenme noktasında önemli olduğunu belirtmek isteriz. Sanal gerçeklik teknolojisi öğrenmenin daha iyi bir hale getirilmesinde çok önemli özelliklere sahiptir. Sanal gerçekliğin öğrenme ortamlarında etkin bir biçimde kullanılmasıyla öğrenciler hem bilgileri daha hızlı ve kolay bir biçimde edinirler, hem de öğrendikleri bilgileri gerçek yaşamla bağdaştırma imkanı bulurlar. Eğitimde Sanal Gerçeklik kullanımı ile interaktif öğrenme teknolojilerinde yepyeni bir konsept ile tanışın: Eğitimde sanal gerçeklik uygulamalarının benzersiz bir öğrenci dostu arayüzü, entegre eğitim kaynakları ve kullanımı kolay öğretmen kontrolleri ile tamamlanmış bir 'bağımsız' Sanal Gerçeklik gözlüğü ile entegre gelir.

Eğitimde sanal gerçeklik kullanımı ile, gerek uzaktan eğitim gerekse interaktif eğitimde kullanılabilir olması sebebiyle; her yaştan öğrenci için katılımı artırmaya ve bilgi birikimini artırmaya yardımcı olmak için tasarlanmış çığır açan yeni bir teknolojidir. Ayrıca eğitimde sanal gerçeklik kullanımı uygun fiyatlı bir interaktif öğrenme yöntemi.

Eğitim alanındaki sorunların çözümünde karşılaşılan zorlukları aşmada geleneksel yaklaşımların yetersiz kaldığı düşünüldüğünde; bu sorunları aşmada en etkili yaklaşımlardan biri Eğitimde Sanal Gerçeklik (VR) kullanımıdır.

Sanal gerçeklik, bilgisayar ortamında oluşturulan 3 boyutlu resimlerin ve animasyonların teknolojik araçlarla insanların zihinlerinde gerçek bir ortamda bulunma hissini vermesinin yanı sıra, ortamda bulunan bu objelerle etkileşimde bulunmalarını sağlayan teknoloji olarak tanımlanabilir. Sanal gerçeklik son yıllarda eğitimde (Matematik, Fen, Tıp Eğitimi) ile kullanılmaya başlanmıştır. Aşağıdaki video ile hazırlanmış Sanal Gerçeklik Sınıfı ile deneysel ve interaktif öğrenme yöntemlerini aktarabilmek istedik.

f) **Projeyi Öğreniyorum:** Bireysel farklılıklar öğrenme süremizi ve şeklimizi doğrudan etkiler. Bazı insanlar okuyarak bazıları dinleyerek öğrenir. Öğrendiğiniz konuya göre süreniz değişir. Okullarda uygulanan öğrenme yaklaşımları öğrenciye göre farklılık gösterir. Bu öğrenme modelleri ile öğrenci ve öğretmenin verimli bir süreç geçirmesi hedeflenir. Teknolojinin gelişmesi, iletişim kanallarını ve eğitim sistemlerini de değiştirmiştir. Klasik uygulamaların yanı sıra interaktif modeller uygulanmaya başlamıştır. Farklı disiplinleri bir arada sunan eğitim modelleri, entegre edilmeye çalışılmaktadır.

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı, öğrencinin aktif katılımını gerektiren bir sistemdir. Hayatın içerisinde örnekler ile çalışılır. Öğrenci, günlük yaşamda karşılaştığı sorunlara çözüm getirir. Akademik ve sosyal becerilerini geliştiren bu öğrenme modeli, teknoloji kullanımını da vurgular. Farklı disiplinler ile bağlantı kurmasını sağlar. Dinamik bir sınıf ortamı vadeden bu yaklaşım, öğrenci ve öğretmenin işbirliği içerisinde çalışmasını savunur. Çeşitli araç ve kaynak kullanımı gerektiren Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı, soru sorar ve çözüm bekler. Belirli bir amaç doğrultusunda çalışılır. Öğrenci soru çözerek ihtiyacı olan bilgi ve deneyimi kazanır. Bu yazımda, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının yararlarını ve sınırlılıklarını, özelliklerini ve uygulama adımlarını göreceğiz.

g) **Rehberlik Servisi Aile Eğitimi:**

REHBERLİK NEDİR?

REHBERLİK HİZMETİYLE ÖĞRENCİYE KAZANDIRILMAK İSTENEN NELERDİR?

Rehberlik; bireyi tanımak, onu kendisine tanıtmak, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, ilgi ve yeteneklerini geliştirmesi, çevresine sağlıklı ve dengeli bir uyum sağlaması ve böylece kendini gerçekleştirme için, ilgili kişilerce yürütülen hizmetlerdir.

Bu Hizmetler Yürütülürken Şu Hususlara Dikkat Etmek Gerekir;

Rehberlik; bireye doğrudan yapılan tek yönlü bir yardım değildir.

Bireyin yapamadıklarını onun yerine yapmak değildir.

Bireyin sadece bir yönüyle ilgilenmek değildir.

Disiplin, yargılama ve ceza verme işi değildir.

Sadece bilgi aktarma işi değildir.

Okullarımızda Yürütülen Rehberlik Hizmetlerinin Amaçları;

Öğrencinin kendisini fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönleriyle tanımasına, Gelişimine yardımcı olacak fırsatları, okul içi ve dışı eğitim olanaklarını, meslekleri, toplumun beklentilerini tanımasına,

Temel eğitimden başlayarak ilgi ve yeteneklerine uygun bir üst programı tanıyıp seçmesine,

Problem çözme gücünü geliştirmesine, doğru kararlar verebilmesine,

Ruhsal yönden sağlıklı ve topluma yararlı, kendini gerçekleştirmiş bir kişi olarak yetişmesine yardımcı olmaktır.

Kendini gerçekleştirmekte olan birey; kim olduğunu gerçekçi bir gözle algıladığı gibi, kim olabileceği hakkında da daha tutarlı bir kişiliğe sahiptir. Hem kendisi hem de başkaları hakkında iyi düşüncelere sahiptir. Kendine saygı duyar ve kendini olduğu gibi kabul eder. Duygu ve düşüncelerini uygun bir şekilde dile getirir. Değişmeye ve yeni yaşantılara açıktır.

Kendini gerçekleştirme yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu nedenle hayatın her döneminde, ilgi ve yetenek yönünden en üst seviyeye ulaşmak için çaba gösterilmelidir.

Rehberlik hizmetleri ile öğrencileri yakından tanımak amaçlanmaktadır. Öğrencileri yakından tanımamanın üç bakımdan önemi vardır;

Size Kazandırılacak Bilgi ve Beceri Yönünden:

Her birey farklıdır ve değişik özelliklere sahiptir. Sınıfın hepsini aynı özellikleri taşıyan öğrenciler olarak düşünürsek, eğitimin amacı açısından istediğimiz hedeflere ulaşamayız. Her öğrencinin yaş, cinsiyet, boy, kilo, sağlık, anlama, zeka gelişimi gibi birbirine benzemeyen farklı özellikleri vardır. Bu farklılıkları ve sınıfın ortak özelliklerini yeterince tanıyıp-inceleyebilirsek her öğrencinin eğitim ortamından yeterince faydalanmasını sağlayabiliriz.

Duygusal, Zihinsel, Bedensel ve Sosyal Yönden:

Eğitimde, sadece bilgi ve becerilerin gelişmesi ile yetinirsek, bir bütün olarak öğrencilerin gelişimini sağlayamayız.

Duygusal özelliklerinizi, heyecanlarınızın nedenlerini, şiddetini, süresini, öfkenizi, vurdumduymazlığınızı, Grup içi ve grup dışı ilişkilerinizi, sosyal uyum özelliklerinizi,

Düşünme, anımsama, anlama, yorumlama, algılama, yargılama gibi özelliklerinizi, varsa bunlarla ilgili sorunlarınızı,

Bedensel gelişiminizi, sağlığınıza, kişisel özelliklerinizi bilip-tanımamız, vereceğimiz eğitim etkinliklerinden daha iyi yararlanmanızı sağlayacaktır.

Toplumsal Yönden:

Yetenekleri, çeşitli özellikleri ve gereksinimleri uygun biçimde gelişemeyen birey, okulu bitirdikten sonra kişisel ve toplumsal görevlerini yeterince yerine getiremeyecektir. Yaptığı etkinliklerde eksiklik, yetersizlik duyacak, başarılı ve mutlu bir birey olamayacaktır.

Eğitim çalışmalarımızın başarısız olması ve öğrencilerde değişikliğe yol açmamasının temel nedeni, öğrencileri yeterince tanımamamızdır. Öğrencileri tam olarak tanıyabilmek için, onların çevrelerini de iyi bir şekilde tanımak gerekmektedir.

Bütün bunlardan dolayı; öğrencileri en iyi şekilde tanımak için çeşitli test ve anketler uygulanmaktadır. Burada size düşen görev ise yapılan uygulamalarda öğretmenlerinize yardımcı olmak, doğru ve samimi bir şekilde test ve anketleri cevaplamaktır. Vereceğiniz cevaplar sizleri daha iyi tanımamıza yardımcı olacaktır.

OKUL REHBERLİK SERVİSİNİN GÖREVLERİ

1. Rehberlik programının uygulanışında sınıf rehber öğretmenlerine yardım etmek
2. Okula yeni gelen öğrencilere, sınıf rehber öğretmeni ile iş birliği yaparak, okulu ve yakın çevreyi tanıtan çalışmalar yapmak
3. Okulun öğretim programı, uygulanan mevzuat ve bunlarla yapılan değişiklikleri rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini, disiplin kurulları ve ihtiyaç duyulan diğer konular hakkında açıklayıcı bilgiler hazırlar ve öğrencilere duyurulmasını sağlamak
4. Eğitici çalışmalarını programlamada ilgili ve sorumlu öğretmenlere yardım etmek, bu çalışmalara katılan öğrencilerin uyum ve gelişim durumlarını takip etmek, görülün aksaklıkların çözümüne çalışır.
5. Sınıf rehber öğretmenleriyle görüşerek, problemlili ve rehberliğe muhtaç öğrencileri takip etmek, görülen aksaklıkların çözümüne çalışmak
6. Sınıf rehber öğretmenleriyle görüşerek, problemlili ve rehberliğe muhtaç öğrencileri tespit etmek, şahsi ve ailevi problemlerinin çözümü için gerekli çalışmalarını yapmak
7. Öğrencilerin gidebileceği üst okullar, çalışabileceği, iş ve meslekler hakkında bilgi toplamak ve bu bilgileri öğrencilere duyurmak.
8. Okulda iş ve meslekleri tanıtıcı programlar hazırlamak, ilgili okullara ve iş yerlerine öğrencilerle birlikte geziler düzenlemek
9. Öğrencilerin genel ve özel yetenekleri ile ilgili, kişilik özellikleri ve bilgi seviyeleri hakkında bilgi toplamak amacı ile test, envanter ve anket gibi psikolojik ölçme araçları uygulamak, sonuçlarını toplu dosyalara işlemek, özel ve şahsi bilgileri gizli tutmak
10. Üstün zekalı ve üstün özel yetenekli öğrencilerle, özel ihtiyaçları olan öğrencileri tespit etmek ve bunları koordinatör rehber öğretmenlere bildirmek
11. Öğretim programları, okul ve meslek seçimi, başarısızlık, öğrenme güçlükleri, şahsi ve sosyal uyum problemleri vb. konularda öğrencilere psikolojik danışmanlık yapmak, danışmanlık yaptığı öğrencilerin uyum ve gelişim durumlarını takip etmek ve sonuçlarını değerlendirmek
12. Öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışmaya olan ihtiyaçları, problemleri ile başarılarını etkileyen faktörler hakkında inceleme ve araştırma yapmak, sonuçları hakkında öğretmenlere ve okul yöneticilerine tekliflerde bulunmak
13. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile ilgili gerekli kayıtları tutmak, ilgili yazılara cevaplar hazırlamak ve istenen raporları düzenlemek
14. Çocukların genel olarak yetenek, ilgi, başarı ve gelişim durumları ve diğer konular hakkında velilere açıklamada bulunmak

15. Rehberlik hizmetlerinde kullanılacak test, envanter, anket, toplu dosya gibi araçları hazırlamada ve geliştirme çalışmalarına katılmak
16. Okul-aile birliği toplantılarına katılmak ve bu toplantılarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri hakkında açıklayıcı bilgiler vermek
17. Çevrede hizmet veren kuruluşların ve başka okulların çalışmalarını takip etmek ve bunlarla işbirliği yapmak
18. Okulu bitiren öğrencilerin durumlarını incelemek ve sonuçlarını analiz ederek ilgililerin bilgisine sunmak
19. Disiplin kurulu toplantılarına istişari mahiyette katılmak, olayların yorumunda ve ceza tertibinde fikrini söylemek
20. Yıllık plana uygun olarak her gün yapacakları işleri planlamak ve okul müdürünün onayına sunmak
21. Öğretim yılı sonunda uygulanan rehberlik faaliyetlerini, meydana gelebilecek aksaklıkları gelecek öğretim yılında rehberlik faaliyetleri için gerekli ihtiyaçları ve bu konu ile ilgili tekliflerini belirten bir rapor hazırlayarak koordinatör rehber öğretmene vermek görevleri arasındadır.

PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİKTE YANLIŞ ANLAYIŞLAR

Psikolojik danışma ve rehberlikte yaygın olan yanlış anlayışlardan önemli görülen bazılarını şu noktalarda toplamak mümkündür:

1. Psikolojik danışma ve rehberlik yardımı bireye tek yönlü ve doğrudan doğruya yapılan bir yardım değildir. Bu yardım ancak karşılıklı bir etkileşim sonucu gerçekleştirilebilir.
2. Psikolojik danışma ve rehberliğin temelinde bireye acımak, onu kayırmak, her sıkıntıya düştüğünde bireye kanat germek gibi bir anlayış yoktur. Rehberlik anlayışında birey güçlü ve değerli bir varlıktır. Psikolojik danışma ve rehberlik yardımının amacı bireyin sahip olduğu gücü kullanmasını ve daha da geliştirilmesini sağlamaktır.
3. Psikolojik danışma ve rehberlik bireyin sadece duygusal yanı ile ilgilenmez. Bir bütün olarak bireyin tüm gelişimi ile ilgilenir.
4. Psikolojik danışma ve rehberlikte kullanılan tüm yöntemler ve teknikler amaç değil araçtır. Bunlardan çıkan sonuçlar toplanarak sistematik bir biçimde sınıflandırılmalıdır. Bu nedenle uygulanan tekniklerden çıkan sonuçlar rehberlik servisine ulaştırılmalıdır.
5. Psikolojik danışma ve rehberlik bu yardımı alan birey bakımından bir öğrenme konusu ya da ders değildir.
6. Rehberlik bir disiplin görevi değildir, rehberlik yargılamaz, ceza vermez. Bu yardım ile öğrencinin davranışlarının değişebileceği ve böylece öğrencilerin çevresine daha sağlıklı ve dengeli bir uyum sağlayabilecekleri açısından rehberlik ile okul disiplini arasında dolaylı bir bağlantı kurulabilir. Ancak, disiplin anlayışı ile rehberlik anlayışının bağdaşmaması okullarda disiplin işlemlerinin gereksiz olduğu anlamında alınmalıdır.
7. Psikolojik danışma ve rehberlik her türlü problemi hemen çözebilecek sihirli bir güce sahip değildir. Psikolojik danışma ve rehberlik yardımı alan bireyin bu yardımı almaya hazır ve istekli oluşu önemlidir. Birey değişmeye ve yeni yaşantılara açık olduğu sürece psikolojik danışma ve rehberliği artar. Öte yandan bireyin içinde bulunduğu ortam ve koşullarda yardımın etkililiğini etkiler. Okullarda tüm öğrenciler için sürdürülen psikolojik danışma ve rehberlik yardımının etkililiği, yine, okulun ortam ve olanakları ile yakından ilgilidir.

REHBERLİĞİN AMACI

“Rehberliğin amacını; bireyin, kendini gerçekleştirmesine yardım etmektir” şeklinde tanımlayabiliriz. Bundan yola çıkarak rehberliğin amacı ile ilgili şu maddeler sıralanabilir :

1. Kendini tanıması,
2. Çevrede kendisine açık olan fırsatları öğrenmesi,
3. Gizil güçlerini geliştirmesi,
4. Çevresine uyum sağlaması.

Belirtilen bu amaçların ilk ikisi, bireyin çevresi ve kendisi hakkında doğru ve ayrıntılı bilgi edinmesi gereğini vurgulamaktadır. Kendini tanıması ile, beden ve zihin yetenekleri, hoşlandığı ve hoşlanmadığı faaliyetleri, psikolojik ihtiyaçlarını, hayattan neler beklediğini, tutum ve değerlerini tanıması kastedilmektedir. Kişinin kendini tanımasına yardımcı olmak rehberliğin birinci işlevidir.

Bireye toplumda açık gelişme olanakları ve uyması gereken kurallar hakkında bilgi verme rehberliğin diğer işlevidir.

Bilgi Verme : Öğrenciyi; yetenek ve ilgilerine uygun okullar, programlar ve meslekler hakkında aydınlatma, ona görgü ve disiplin kuralları hakkında bilgi verme gibi faaliyetleri kapsar.

Yardım : Yardım kavramı ile kastedilen; tavsiye vermek, akıl öğretmek, bireyi doğru olduğu var sayılan bir hareket tarzını benimsemeye ve uygulamaya zorlamak olmayıp, ona çeşitli seçenekleri tanıtmak ve en uygun olanı seçmesi için gerekli değerlendirmeyi yapabilecek hale gelmesine çalışmaktır.

Yol Gösterme : Yol gösterme değil, yollar göstermedir. Çeşitli yolların avantajlı ve dezavantajlı yönleri tartışıp kendisine uygun olanı seçebilmede bireye yardımcı olmaktır.

Bu açıklamalardan yola çıkarak rehberliğin amacı olarak belirtilen “ Kendini gerçekleştirme” nin tanımını yapabiliriz.

Kendini Gerçekleştirme : Bireyin, kendini anlaması, problemlerini çözebilmesi, kendine uygun seçimler yaparak gerçekçi kararlar alabilmesi, kendi kapasitelerini en uygun bir düzeyde geliştirebilmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapabilmesi, v.b. psikolojik danışma ve rehberlik yardımının esasını oluşturan ve bireyin kendini gerçekleştirme düzeyini geliştiren belirgin sonuçlarındandır.

Kendini Gerçekleştirmekte Olan Bireyin Özellikleri : Kendini gerçekleştirmekte olan birey daha yeterli bir kişiliğe sahiptir; daha verimlidir. Kim olduğunu gerçekçi bir gözle algıladığı gibi kim olabileceği hakkında da tutarlı bir görüşe sahiptir. Kendini gerçekleştirmekte olan birey hem kendisi hem de başkaları hakkında iyi düşüncelere sahiptir; insan değerlerine saygı duyar, onları benimser ve geliştirir. Kendini gerçekleştirmekte olan birey zamanının iyi kullanır; geçmişten çok geleceğe dönüktür; yaratıcıdır. Kendine saygı duyar ve kendini olduğu gibi kabul eder; duygularını açığa vurmaktan kaçınmaz. Kendini gerçekleştirmekte olan birey değişmeye ve yeni yaşantılara açıktır. Kendini değiştirmekte olan bu gerçek dünyanın yine değiştirmekte olan bir parçası gibi görür.

Kendini gerçekleştirme, birey için, kuşkusuz yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Her bireyin belli bir dönemde belirli bir gerçekleştirmeye düzeyi vardır. Bu gerçekleştirme düzeyinin zaman içinde olumlu yönde gelişmesi beklenir. İşte, psikolojik danışma ve rehberlik yardımının amacı da yukarıda sıralanan özellikler bakımından bireyin bu gerçekleştirme düzeyini geliştirmek ve en uygun seviyeye gelmesini sağlamaktır.

OKULLARDA REHBERLİK HİZMETLERİ

Bireyde meydana gelen davranış değişikliklerinin bir kısmı rastlantısal ve kendiliğinden, bir kısmı ise yetişkinler tarafından planlı ve kasıtlı olarak gerçekleştirilir. Bireyin davranışlarında kendi

yaşantıları yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecine “eğitim” adı verilmektedir. Amacı bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine yardım etme olan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin esası da bireylerin davranışlarını değiştirmeye yöneliktir.

Rehberlik: kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerinin geliştirilmesi, çevresine sağlıklı ve dengeli uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirebilmesi için bireye yapılan yardımdır.

Eğitim alanında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin en önemli işlevi öğretimi kolaylaştırıcı şartları sağlamak ve öğrencilerin öğretimden yararı sağlayabilmeleri için gerekli ortamı hazırlamada öğretmenlere yardımcı olmaktır.

Fiziksel ve toplumsal yaşamla ilgili olgulardan kaynaklanan sorunların ve bunlara bulunmuş çözüm yollarının tanıtılması ve karşılaşılabilecek yeni sorunlara çözüm bulabilme becerilerinin geliştirilmesi okullarda çeşitle ders konularının amacını oluştururken; bir kimsenin kendi hayatında karşılaştığı kişisel sorunlar hiçbir dersin konusu olmayıp rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin işidir.

OKULLARDA REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA HİZMETLERİNİN FAALİYET ALANLARI

1- Alıştırma ve oryantasyon hizmetleri: Okula yeni başlayan öğrencilere okulun, okul imkanlarının, yakın çevrenin, okulda uygulanan eğitim programının, okulun eğitsel, sosyal ve kültürel etkinliklerinin ve okulda uygulanan kuralların tanıtılması.

2- Bireyi tanıma hizmetleri: öğrencilerin kişisel özelliklerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının, problemlerinin tespit edilmesi; bu amaçla çeşitli tanıma tekniklerinin kullanılması ve elde edilen bilgilerin toplu dosyalara işlenmesi.

3- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri: öğrencilerin kişisel, eğitsel ve mesleki tüm problemleri üzerinde daha çok bilinçlenerek kendilerine uygun çözüm yolları bulabilmelerine yardım edilmesi.

4- Bilgi toplama ve yayma hizmetleri: Öğrencilere okul içi programlar, sosyal, kültürel ve eğitsel çalışmalar, üst okullar, iş ve meslekler hakkında gerekli bilgilerin toplanıp verilmesi.

5- Yerleştirme hizmetleri: öğrencilerin kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli okul içi programlar, üst okullar, iş ve mesleklere yönlendirilmesi ve yerleştirilmesi.

6- İzleme hizmetleri: çeşitli okul içi programlar, eğitsel kol ve sosyal etkinliklere, başka okullara, okulu bitirerek sürekli iş ve mesleklere yerleştirilen; rehberlik ve psikolojik danışma yardımı alan öğrencilerin durumlarının izlenmesi.

7- Müşavirlik hizmetleri: öğrenci ile ilgili bütün personelin yeterli ve ortak bir rehberlik anlayışına sahip olmalarının, çalışmalarda bu anlayışın esas alınması ve okulun imkanlarının bu anlayışa uygun olarak kullanılması.

8- Araştırma ve değerlendirme hizmetleri: rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkililiği açısından bu hizmetlerden yararlanacak bireylerin ihtiyaç ve gelişim durumları ve eğitim ve öğretim hizmetlerini ilgilendiren konularda araştırma yapılması.

9- Çevre ve veli ile ilişkiler: velilerin eğitim-öğretim ve rehberlik hizmetlerine katılımlarının yardımlarının sağlanması; çevrede rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti veren kurum, kuruluş ve rehberlik ve psikolojik danışma servisleri ile gerekli iş birliğinin yapılması.

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA SERVİSLERİ

Eğitim-öğretim kurumlarında; rehber öğretmeni bulunup veya bulunmadığına bakılmaksızın öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini götürmek üzere rehberlik ve psikolojik

danışma servisleri kurulur. Rehber öğretmenin bulunmadığı durumlarda servisin faaliyetleri okul müdürünün koordinesinde rehberlik hizmetlerinden sorumlu müdür yardımcısı tarafından yürütülür. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin sınıflar düzeyinde yürütülebilmesi için her öğretim yılı başında senebaşı öğretmenler kurulu toplantısında sınıf öğretmenleri seçilir. Sınıf öğretmenlerinin seçiminde aşağıdaki hususlara dikkat edilir.

- a) Sınıf öğretmenlerinin tayin, hastalık, uzun süreli rapor gibi zorunlu durumlar dışında görevlerinin değişmemesine ve mümkün olduğunca sınıf öğretmenliğini sorumlu oldukları öğrencilerin mezuniyetlerine kadar sürdürmeleri.
- b) Sınıf öğretmenlerine mümkün olabildiğince idari görevler verilmemesi.
- c) Bir sınıf için birden fazla öğretmenin bulunduğu durumlarda gönüllülük ilkesi doğrultusunda hizmete yatkın olan ve girdiği ders saati sayısı az olan öğretmenin görevlendirilmesi.

2. YÖNTEM

Değerler eğitimi yaklaşımları genellikle iki ana kategori altında incelenir. Birincisi, genel doğruları öğrenciye aktarmayı amaçlayan tümdengelimci değer aktarma yaklaşımlarıdır. İkincisi ise öğrencilere kendi değerlerini keşfetmelerine destek olmayı hedefleyen ve bu sayede genel doğrulara ulaşmalarını sağlamaya çalışan tümevarımcı değer geliştirme yaklaşımlarıdır. Bu iki grup yaklaşım arasında kesin bir ayırım olmamakla birlikte, alan yazında değerler eğitimi genellikle bu çerçevede ele alınmaktadır. Değerler eğitimi yaklaşımları arasında tam bir bağımsızlık bulunmamakta, aynı eğitim ortamında farklı yaklaşımlardan yararlanılabilmektedir. Örneğin karakter eğitimi gibi bütüncül yaklaşımlarda öğretmen modelliği gibi değer telkinci bir yöntem üzerinde özenle durulurken aynı zamanda demokratik sınıf buluşmaları yoluyla problem çözme ve işbirlikçi öğrenme gibi değer geliştirmeye uygun yöntemlerden de istifade edilmektedir.

Toplumsal yaşama kendi değer unsurları ile oldukça hızlı bir şekilde giriş yapan dijitalleşme ve popüler kültür etkisi, birey olmayı ve özel yaşamı büyük oranda etkilemektedir. Dijitalleşme ve popüler kültür ile geniş kitleler üzerinde etkili olmak, onların bakış açılarını yönlendirmek, benzer yaşam biçimleri ortaya çıkarabilmek adına belirli metalar üretilmektedir. Bu metalar hızlı bir şekilde yayılmakta, çocuk, ergen ve yetişkinlerin yaşam biçimlerini, ideallerini şekillendirmektedir. Dijitalleşme ve yapay zekâ teknolojilerinin gelişimi, gerçek bir insan olmamakla birlikte insan benzeri mantık yürütme yeteneğine sahip ve insan gibi davranabilen mekanik sistemlerin hayatımıza girmesine neden olmuştur. Mekanik olanın insana öykünmesi süreci etik açıdan çeşitli sorunları beraberinde getirmiştir. Yapay zekâ; empati, merhamet, alçak gönüllülük gibi bazı değerlerden yoksun olduğundan günümüzde, bu yapay zekâ sistemlerine etik değerlerin nasıl kodlanacağı konusunda tartışmalar yapılmaktadır.

Eğitim programı yaklaşımlarında; bilginin, öğrenen tarafından çevre ile etkileşime girmenin bir sonucu olarak inşa edildiği savunulmaktadır. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımı, öğrenme sorumluluğu olarak bilgiyi keşfetmesi ve paylaşması beklenmektedir. Bu doğrultuda öğrenme sürecinde iş birliğinin sağlanması ile hem akademik hem sosyal becerilerin kazandırılmasında ilerleme sağlanacaktır. İş birlikli öğrenme ile öğrenme sürecindeki her öğrenci grup içerisinde kendi anlamını üretir, diğer grup üyeleri ile paylaşır, tartışır ve yeniden düzenleyebilir. Böylece öğrenciler birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olarak birlikte çalışır ve süreç sonunda ortak bir çözüme veya bir ürüne ulaşır.

Teknolojik gelişmelerle birlikte iş birlikli öğrenme ortamlarında öğrencilerin birlikte çalıştıkları sosyal öğrenme ortamlarında çeşitlilik (yüz yüze, çevrim içi, sosyal medya vs.) sağlanmıştır. Bu değişimlerle birlikte öğrencilerin sadece sınıf ortamında grup içerisindeki paylaşım ve iş birliğinin yanı sıra çevrim içi öğrenme platformlarında iş birliğine dayalı etkinliklere yönelim dikkat çekmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalarda; simülasyonlar, video tabanlı etkinlikler gibi

uygulamalarla öğrencilerin çözmeleri beklenen problemlere yönelik gerçek yaşam deneyimindeki değişimler vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra ulusal ve uluslararası düzeyde iş birliği çalışmaları ile ortak bir paylaşım ve kültür etkileşiminin sağlanması, farklı bakış açılarının geliştirilmesi önem kazanmaktadır.

4. SONUÇ VE ÇIKITILAR

GZFT (Güçlü, Zayıf, Fırsat, Tehdit) Analizi Okulumuzun temel istatistiklerinde verilen okul künyesi, çalışan bilgileri, bina bilgileri, teknolojik kaynak bilgileri ve gelir gider bilgileri ile paydaş anketleri sonucunda ortaya çıkan sorun ve gelişime açık alanlar iç ve dış faktör olarak değerlendirilerek GZFT tablosunda belirtilmiştir. Dolayısıyla olguyu belirten istatistikler ile algıyı ölçen anketlerden çıkan sonuçlar tek bir analizde birleştirilmiştir. Kurumun güçlü ve zayıf yönleri donanım, malzeme, çalışan, iş yapma becerisi, kurumsal iletişim gibi çok çeşitli alanlarda kendisinden kaynaklı olan güçlülükleri ve zayıflıkları ifade etmektedir ve ayırında temel olarak okul müdürü/müdürlüğü kapsamında bakılarak iç faktör ve dış faktör ayrımı yapılmıştır.

İçsel Faktörler

Güçlü Yönler

Öğrenciler 1-Öğrencilerin hazırbulunuşluluk düzeyi ve motivasyonlarının yüksek olması

2-Sınıfların ve okulun temiz olması

3-Her sınıfta etkileşimli tahta bulunması

Çalışanlar

4-Liderlik davranışlarını sergileyebilen yönetici ve çalışanların bulunması

Veliler

5-Veli iletişiminin güçlü olması

Bina ve Yerleşke

6-Bina içi donanımın tam olması

7-Zekâ oyunları sınıfının bulunması

Gelişim ve Sorun Alanları Gelişim ve sorun alanları analizi ile GZFT analizi sonucunda ortaya çıkan sonuçların planın geleceğe yönelim bölümü ile ilişkilendirilmesi ve buradan hareketle hedef, gösterge ve eylemlerin belirlenmesi sağlanmaktadır. Gelişim ve sorun alanları ayırımında eğitim ve öğretim faaliyetlerine ilişkin üç temel tema olan Eğitime Erişim, Eğitimde Kalite ve kurumsal Kapasite kullanılmıştır. Eğitime erişim, öğrencinin eğitim faaliyetine erişmesi ve tamamlamasına ilişkin süreçleri; Eğitimde kalite, öğrencinin akademik başarısı, sosyal ve bilişsel gelişimi ve istihdamı da dâhil olmak üzere eğitim ve öğretim sürecinin hayata hazırlama evresini; Kurumsal kapasite ise kurumsal yapı, kurum kültürü, donanım, bina gibi eğitim ve öğretim sürecine destek mahiyetinde olan kapasiteyi belirtmektedir.

5. KAYNAKÇA

Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği

<https://ttkbyayin.meb.gov.tr/yayin/174>

Necip Fazıl Kısakürek İlkokulu 2019-2023 Stratejik Plan Verileri

<https://harezmi.meb.gov.tr/>

THE DEVELOPMENT TENDENCY OF AZERBAIJAN CHILDREN'S LITERATURE AZƏRBAYCAN UŞAQ ƏDƏBİYYATININ İNKİŞAF TENDENSİYASI

Ulker BAHSIYEVA

Azərbaycan, Bakü ADPU-nun Filoloji fakültesinin Edebiyatın tədrisi texnologisi bölümünün
Baş Ögretim Üyesi, ORCID İD 0000-0002-5994-2356

Özet

Azərbaycan uşaq ədəbiyyatı XIX əsrin sonu XX əsrin əvvəllərində ədəbiyyatın müstəqil sahəsinə çevrilsə də, onun inkişaf tarixi daha qədimlərə söykənir. İlk rüşeymlərini, kökünü folklorumuzdan götürən bu ədəbiyyatın şaxələri klassik dövrdən bu günə qədər inkişaf yolu keçmişdir. Uşaq ədəbiyyatı anlayışının mahiyyətini üç istiqamətdə dəyərləndirmək olar: uşaq folkloru, sırf uşaqlar üçün yazılmış bədii əsərlər və uşaq mütaliəsi nümunələri. Hər üç istiqamətdə yazılmış əsərləri ideya baxımından eyni hədəfə tuşlanmış oxlara bənzətmək olar. Yəni istər uşaq folkloru nümunələri, istər uşaq mütaliə nümunələri, istərsə də sırf uşaqlar üçün yazılmış bədii nümunələr uşaqlarda əxlaqi-mənəvi keyfiyyətlərin, milli dəyərlərin formalaşmasına xidmət edir.

Məqalədə əxlaqi-tərbiyəvi məzmunu ilə fərqlənən Nizami Gəncəvinin bir qisim əsərləri də uşaq mütaliə nümunələri kimi dəyərləndirilir. Böyük humanist və maarifpərvər olan Nizaminin əsərləri tərbiyəvi məzmunu ilə fərqlənir. Bu əsərlər uşaqların əxlaqi-mənəvi keyfiyyətlərinin inkişafında və tərbiyəedici təsir baxımından böyük rola malikdir.

M.Ə.Sabirin yaradıcılığında uşaq əsərləri əhəmiyyətli yer tutur. Məqalədə Sabirin uşaq əsərləri ideya və mövzu xüsusiyyətlərinə görə təhlil edilmişdir. Təhlil prosesində Sabirin uşaq əsərləri daha çox ictimai-siyasi və tərbiyə məsələləri kontekstində dəyərləndirilmişdir.

Açar sözlər: Folklor, N.Gəncəvi, M.Ə.Sabir, uşaq ədəbiyyatı, ideya

Summary

Although Azerbaijani children's literature became an independent field of literature at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century, the history of its development is based on more ancient times. Branches of this literature, which took its initial germs and roots from our folklore, have developed from the classical period to the present day. The essence of the concept of children's literature can be assessed in three directions: children's folklore, works of fiction written only for children, and examples of children's reading. The works written in all three directions can be compared to arrows aimed at the same target in terms of ideas. In other words, children's folklore examples, children's reading examples, or artistic examples written just for children serve to form moral and spiritual qualities and national values in children.

In the article, some works of Nizami Ganjavi, distinguished by their moral and educational content, are evaluated as examples of children's reading. A great humanist and enlightener, Nizami's works are distinguished by their educational content. These works have a great role in the development of children's moral and spiritual qualities and in terms of educational influence.

Examples of children's poetry occupy an important place in the works of MA Sabir. The article analyzes Sabir's children's works according to the features of ideas and themes. In the process of analysis, Sabir's children's works were evaluated in the context of socio-political and educational issues.

Keywords: Folklore, N. Ganjavi, M.A. Sabir, children's literature, idea

Giriş

Ədəbiyyat həyatı obrazlı şəkildə əks etdirərək insanlarda bədii zövqün, humanist dəyərlərin, əxlaqi keyfiyyətlərin və s. formalaşmasında mühüm rola malikdir. Ədəbiyyat tərbiyə vasitəsidir. Bu baxımdan insanın uşaq yaşdan çox kitab mütləq etməsini, cəmiyyət üçün düzgün əxlaqi dəyərlərə sahiblənmiş şəxsiyyət formalaşması kimi dəyərləndirsək yanılmazdır. Bu baxımdan uşaq ədəbiyyatı ədəbiyyatın mühüm tərkib hissələrindən biridir. Hegel estetik predmet kimi təbiət gözəlliklərini deyil bədii yaradıcılığı əsas götürmüşdür. Hegelin fikirlərinə əsaslanaraq deyə bilərik ki, bədii yaradıcılıq estetik predmet kimi dəyərləndirilə bilər. Çünki bədii əsərlərin böyük əksəriyyəti, xüsusilə də uşaq ədəbiyyatı nümunələri məzmun və ideya istiqaməti baxımından tərbiyəvi motivə malikdir. Uşaqlar üçün nəzərdə tutulmuş istər uşaq folkloru nümunələri, istər uşaq mütləq nümunələri, istərsə də sırf uşaqlar üçün yazılmış bədii nümunələr onlarda əxlaqi-mənəvi keyfiyyətlərin, milli dəyərlərin formalaşmasına xidmət edir. Uşaq folkloru janrlarına daxil olan laylalar, oxşamalar, uşaq nəğmələri, tapmacalar, yanıltmaclar, nağıllar və s. nümunələrin uşaqlarda vətənpərvərlik, əməksevərlik, milli ruhun formalaşmasında, eləcə də bədii düşüncənin, yaddaşın, təfəkkürün və s. inkişafında mühüm rola malik olması danılmazdır.

Yöntem

Əxlaqi-tərbiyəvi məzmunu ilə fərqlənən Nizami Gəncəvinin bir qisim əsərləri də uşaq mütləq nümunələri kimi dəyərləndirilir. Bu əsərlər hər zaman mövzu və ideya xüsusiyyətləri baxımından aktuallığı ilə seçilir. Böyük alman filosofu və şairi İ.V. Höte dahi Nizaminin əsərlərindəki əxlaq məsələlərini yüksək qiymətləndirərək yazmışdır: "Nizaminin əxlaqi məsələlərə həsr edilmiş əsərlərində bədii səmimilik vardır" [23, s.168]. Dahi Hötenin dediklərində böyük həqiqət vardır. Nizaminin yaradıcılığında əxlaqi-tərbiyəvi məzmununda yazdığı əsərləri mühüm yer tutur. Çünki Nizami təfəkkürünün zirvə nöqtəsində kamil insan konsepsiyası dayanır. Müsbət əxlaqi-mənəvi keyfiyyətlər humanist dəyərlər çərçivəsində kamil insanın formalaşmasına təsir edir. Böyük humanist və maarifpərvər olan Nizaminin əsərləri tərbiyəvi məzmunu ilə fərqlənir. Bu əsərlər uşaqların əxlaqi-mənəvi keyfiyyətlərinin inkişafında və tərbiyəedici təsir baxımından böyük rola malikdir. Bunlara "Sirlər xəzinəsi" poemasında "Ümitsiz padşahın bağışlanması dastanı", "Adil Nuşirəvan ilə vəzirin hekayəti", "Qarı ilə Sultan Səncərin hekayəti", "Kərpicəsən qocanın hekayəti", "Ovçu ilə itin və tülkünün hekayəti", "Firudun şahın ceyran ovu hekayəti", "Meyvəsatan tülkünün və cibkəsənin hekayəti", "Tövbəsini pozan zahidin hekayəti", "Çəkişən iki filosofun dastanı", "Zalım padşahla düz danışan kişinin dastanı", "Yaralı çocuğun dastanı", "Sirr saxlayan ilə Cəmşidin dastanı", "Bülbül ilə qızılquşun dastanı", «Yeddi gözəl» poemasından «Kəniş satan padşahın hekayəti», «Mahanın hekayəti», «Xeyir ilə Şər hekayəti», «Fitnə»ni, "Leyli Məcnun" poemasından "Az danışmağın fəziləti" şeirini, eləcə də şairin sözlə bağlı müxtəlif şeirlərini və s. nümunə göstərə bilərik. "Sirlər xəzinəsi" poemasında "Ümitsiz padşahın bağışlanması dastanı", "Adil Nuşirəvan ilə vəzirin hekayəti", "Qarı ilə Sultan Səncərin hekayəti", "Zalım padşahla düz danışan kişinin dastanı" mənzum hekayələrində şair zülmün tənqidi, ədalətin bərpası, zalım hökmdarların əməllərini ifşa etməklə əxlaqi tərbiyə məsələlərinə toxunmuşdur. Bu da Nizami yaradıcılıq ənənələrinə uyğun olaraq əxlaqi-didaktik məsələlərlə səsleşir. "Çəkişən iki filosofun dastanı", "Yaralı çocuğun dastanı", "Sirr saxlayan ilə Cəmşidin dastanı", "Bülbül ilə qızılquşun dastanında", "Yeddi gözəl" poemasındakı «Mahanın hekayəti», «Xeyir ilə Şər hekayəti», «Fitnə» də isə xeyirxahlıq, əməyə sevgi, insanın nəfsinə hakim olmaq, dözümlülük, haqq-ədalətin qorunması, insanpərvərlik kimi və s. əxlaqi-mənəvi keyfiyyətlərin təbliği mühüm yer tutur.

İnqilabi-satirik şeirimizin banisi, görkəmli şair, pedaqoq M.Ə.Sabirin yaradıcılığı mövzu və janr zənginliyi baxımından Azərbaycan ədəbiyyatı tarixində özünəməxsus yer tutmuşdur. M.Ə.Sabirin uşaq əsərləri mövzu və ideya baxımından uşaqların təlim və tərbiyəsində böyük rola malikdir. Şairin «Məktəb şərqi», «Məktəbə tərgib», «Elmə tərgib», «Uşaq və buz», «Yaz günləri», «Cütcü»,

«Məktəb uşaqlarına töhfə», «Məktəb şagirdlərinə töhfə» və s. şeirlərində elmə, təhsilə çağırış, əməyə, təbiətə sevgi, valideynə, böyüklərə hörmət və ehtiram kimi tərbiyəvi məsələlərə toxunulmuşdur. Sabirin yaşadığı mühit cəhalətin, savadsızlığın hökm sürdüyü bir dönm idi. Məhz elmə, məktəbə sevgi yaradan şeirlərin təbliği maarifçilik ideologiyasının tərkib hissəsindən birini təşkil etmişdir. Bütün bunlarla yanaşı qeyd etmək lazımdır ki, Azərbaycanda məktəb təlim üsullarının çox qədim tarixi mövcud olmuşdur. XII əsrdə dahi N. Gəncəvinin poemalarında Azərbaycanda təlim üsullarının müxtəlif növlərindən istifadə olunması faktları mövcuddur. Məsələn, Nizaminin ədəbi qəhrəmanlarının bəziləri (Xosrov, Bəhram) fərdi təhsil almış, lakin “Leyli və Məcnun”, “İsgəndərnamə” əsərlərində sözün həqiqi mənasında məktəbdən, sinif-dərs sistemindən danışılmışdır. Məsələn, “İsgəndərnamə” poemasında Ərəstunun təlim vermək üçün bir “ev düzəltdiyi” və burada “yüz nəfər şagirdə dərs öyrətdiyi” göstərilir. “Leyli və Məcnun” poemasında isə Qeysin təlim almasını təsvir edərkən o məktəbə getmiş və burada “bir bölük” uşaqla birgə təhsil almışdır:

Atası gördükdə gülüb sevindi,

Məktəbə yolladı oğlunu indi.

Bilikli alimdən istədi kömək,

Ona gecə-gündüz sərf etsin əmək.

Ona yoldaş oldu bir bölük uşaq,

Sən bir onlardakı sədətə bax...

Qadın təhsili, oğlanlarla qızların birgə təhsil alması, dinindən, irqindən, cinsindən asılı olmayaraq hər kəsin təhsil almaq hüququnun bərabərliyi və s. haqqında orta əsrlər üçün çox mütərəqqi hesab olunan pədaqoji ideyalar “Leyli və Məcnun” poemasında öz əksini tapmışdır:

Hərəsi bir yerdən, bir qəbilədən,

Bu ədəb evində öyrənirdi fənn.

Beləliklə, bütün qeyd olunanlar bir daha aydın göstərir ki, təlimin uzun əsrlər boyu başlıca təşkili forması olan “sinif – dərs sistemi” haqqında mütərəqqi pədaqoji ideyanı Şərq ədəbiyyatında və pədaqoji fikir tarixində ilk dəfə məhz dahi Nizami Gəncəvi irəli sürmüşdür.

Nizami ənənələrinə sadıq qalan M.Ə. Sabir də «Məktəbə tərgib», “Məktəb şərqisi” şeirlərində məktəbi öz ziyası ilə hər tərəfi nura qərç edən ən gözəl bina adlandırmışdır. Şeirdə şair məktəbi cənnətə bərabər qiymətləndirmiş və yeni tipli məktəblərin fəaliyyətindən çox şad olmasını vurğulamışdır. Şair təlim üsulunda yeniliyi dəstəkləmişdir.

Məktəb, məktəb, nə dilgüşasən,

Cənnət, cənnət desəm səzasən.

Şadəm, şadəm təfərrücündən

Əlhəq, əlhəq, gözəl binasən!

Bulgular

M.Ə. Sabirin “Elmə təğrib” şeiri ilk dəfə “Tazə həyat” qəzetində (31 avqust 1907-ci il, №109) çap olunmuşdur. Bu şeirdə vurğulanmışdır ki, hər bir millətin tərəqqi etməsinin, digər xalqlarla rəqabət aparmasının yeganə yolu elmdir. M.Ə. Sabir dövrünün açıqfikirli ziyalısı kimi həmin dövrdə xalqın elmi- mədəni səviyyəsinin geridə qalmasının təəssübünü çəkmişdir. Bütün dünya ölkələrini öz zəkası, öz yaradıcılığı, öz sözü qarşısında diz çökdürməyə qadir olan Nizamilər, Füzulilər yetişdirən Azərbaycan xalqının XIX əsrin əvvəllərində müstəmləkə siyasətinin təsiri səbəbindən təhsildən geri qalması həmin dövrün milli maarifpərvər ziyalıların, sənətkarların hər zaman düşündürmüşdür.

Onlar öz əsərlərində geriliyi, cəhaləti yaradan səbəbləri açıqlamağa çalışmışlar və onun çıxış yollarını göstərmişlər. “Elmə təğrib” şeiri də bu baxımdan Sabir yaradıcılığında özünəməxsus yerə malikdir.

Elm ilə sərfəraz olmasaq biz,

Cümlədən biniyaz olmasaq biz,

Bizdə fəxrü mübahat olurmu?

Qeyrilərlə müsavat olurmu?

Hər bir taifə bir səyaq ilə

Çatdı izzətə ittifaq ilə,

Düşdük zillətə biz nifaq ilə ,

Məktəb açmalı iştiaq ilə.

Oxuyun, əzizlər, oxumaq zəmanıdır!

Oxumaq hər adəmin ədəbi nişanıdır!

“Məktəb şagirdlərinə töhfə” şeirini şair uşaqlara müraciətlə yazmışdır. Uşaqlar uğurlu cəmiyyətin bünövrəsi və qurucularıdır. Sabirin bu şeirdə ürək yangısının, fəryadının səsinə duymamaq mümkün deyildir. Şair şeirdə uşaqları xalqın səadəti, millətin ümid gözü, nicatı adlandırmışdır. Onları zəhmətə alışmağa, elm öyrənməyə səsləmiş, tənbellikdən uzaq olmağa çağırmışdır. Tənbəl insan ömrünü səfalət içərisində keçirməyə məhkumdur.

Kim ki, tənbelliyə məhəbbət edər,

Daim əyləncələrlə ülfət edər

Keçirir vaxtını cəhalət ilə,

Bütün ömrü keçər səfalət ilə.

«Uşaq və buz», «Yaz günləri» şeirləri kiçikyaşlı uşaqların yaş anlam səviyyəsinə uyğun yazılmış, dili sadə, təbiət təsvirinin yer aldığı gözəl şeirlərdən biridir.

Sabirin uşaq əsərlərində əxlaq və əxlaq tərbiyəsi, əmək tərbiyəsi, insanın mənəvi kamilliyi məsələlərinin ən parlaq boyalarla verilməsini xüsusi qeyd olunmuşdur. “Yalançı çoban” mənzum hekayəsində çoban yalan danışaraq canavarın onun sürüsünə hücum etdiyini deyir. Hər dəfə insanlar çobana inanaraq köməyə gəlirlər və sonda aldadıldıqlarının şahidi olurlar. Lakin bir dəfə çobanın sürüsü həqiqətən canavarın hücumuna məruz qalsa da insanlar artıq ona inanmadıqlarından köməyə gəlmirlər. Nəticədə çobanın sürüsü tələf olur. Əsərdə yalan danışmaq kimi mənfi xüsusiyyətlər tənqid edilmişdir. “Uşaq və pul” mənzum hekayəsində Sabir halal zəhmətlə qazanılmış pulun haram puldan üstünlüyü məqamlarına toxunmuşdur. Əsərdə valideynin düzgün tərbiyə üsulunu tətbiq etməsi məqamları rəğbətlə qarşılanmışdır. Belə ki, ana övladının küçədən tapdığı pulun haram olmasını ona izah edir. Övladının vicdanının buna necə razı olduğuna təəccüb edir. Ana namusla, vicdanla, halal zəhmətlə yaşamağı hər şeydən üstün tutmuşdur. «Artıq alıb, əskik satan tacir» mənzum hekayəsində isə Sabir pis əxlaqi-mənəvi keyfiyyətləri tənqid etmişdir. Əsərdə şair “Uşaq və pul” mənzum hekayəsindən fərqli olaraq düzgün tərbiyənin verilməməsinin acı nəticələrini təsvir etmişdir. Əgər “Uşaq və pul” mənzum hekayəsində ana halallığın, saflığın, dürüstlüyün və düzgün tərbiyə verməyin rəmzi kimi təsvir olunmuşdursa, bu mənzum hekayədə isə tərbiyə məsələlərində təzad təşkil etmişdir. Belə ki, tacirin pis əməllərini müşahidə edən oğlu da atasından oğurluq etməyi öyrənir. Sonda qocanın sözləri ilə şair oxucuya çatdırmaq istədiyi başlıca ideyanı aşılrayır. İnsan özü əməlinə düzgün, tərbiyəli olub övladına nümunə göstərməlidir :

Tərbiyə müstəhəqqdir, övlad

Pədənindən nə görsə, eylər yad.

Saleh ol, saleh olsun övladın!

Taleh ol, taleh olsun övladın!

«Camuşçu və sel» mənzum hekayəsində camış saxlayan bir kişinin südə su qatıb satması, haram işlə məşğul olması təsvir olunmuşdur. Əsərdə insanın başına gələn çox işlər fələyin qəzası deyil, əməlin cəzası kimi dəyərləndirilmişdir. Lakin "Artıq alıb, əskik satan tacir" mənzum hekayəsindən fərqli olaraq buradakı oğul atasına onun haram işlə məşğul olmasını xatırladır.

Qatdığın su yığıldı seyl oldu.

İndi camuşunu apardı isə,

Başına məhşəri qopardı isə.

Söyləmə kim, fələk qəzasıdır ol,

Tutduğun işlərin cəzasıdır ol.

Sonuç

Sabir valideyn övlad arasında düzgün tərbiyə sisteminin qurulmasını müxtəlif üsullardan istifadə etməklə təqdim etmişdir. Sonda belə nəticəyə gələ bilərik ki, "Nə qədər ki, dünyada alıb-verirsən nəfəs, sən düzlük qapısını döyməyə göstər həvəs", - deyən şair-pedaqoq, dahi Nizaminin bütün yaradıcılığı boyu dönə-dönə insanları düzlüyə, doğruculuğa səsləməsi fikirləri M.Ə.Sabir yaradıcılığının əxlaqi-tərbiyəvi məqamlarının ana xəttini təşkil etmişdir.

Doğruculuq yaxşıdır, uymayın yada,

Bircə düzlükdədir nicat dünyada.

Sağ qulaq düzlükdən eyləsə həzər,

Bir çox sol qulaqlar çəkəcək zərər (N.Gəncəvi)

«Örümçək və İpək qurdu», «Ağacların bəhsi» təmsillərində isə lovğalıq, paxıllıq, eqoizm kimi mənfi insani keyfiyyətlər tənqid olunmuşdur. «Örümçək və İpək qurdu» təmsilində hörümçəyin timsalında paxıl, lovğa insanların, «Ağacların bəhsi» təmsillərində isə alma, palıd, şam ağacının simasında lovğa, xudpəsənd, özündən razılıq kimi pis əxlaqi keyfiyyətlərin tənqidi verilmişdir. Sabirin uşaq əsərlərinin mövzu dairəsinə nəzər salsaq, əmək mövzusu, zəhmətə sevgi motivlərinin mövcudluğunu görə bilərik. "Qarınca" əsərində balaca qarışqanın özündən qat-qat böyük yükü daşımalarının sirrini şair onun qeyrəti ilə, qəlbindəki eşqi ilə bağlayır. Qarışqanın bu hərəkəti əsərdə rəmzi mənə daşıyır. Şairə görə insan bir şeyi ürəkdən istəyərsə o hər şeyə nail ola bilər. "Qoca bağban" əsərində zəhmətə və əməyə sevgi məsələsinə toxunulmuşdur. Beləki əsərdə yer şumlayıb alma ağacı əkən yüzyaşlı qoca bağbana bir neçə gəncin istehza ilə gülməsi tənqid hədəfinə çevrilmişdir. Gənclərin qocaya bəhərdən yemək qismətin olmayacaq, ağacı niyə əkirsən? deməsinə qoca belə cavab verir:

Dedi: "Əkmişlər, almışız, yemişiz,

Xeyrlə yad edib dua demişiz:

Əkəriz biz daha yeyənlər üçün,

Əhli-xeyrə dua deyənlər üçün."

M.Ə.Sabirin "Qoca bağban" əsərindəki əxlaqi-tərbiyəvi məqamlar Abbasqulu ağa Bakıxanovun "Xeyirli işin faydası" mənzum hekayəsinin ideya xətti ilə oxşarlıq təşkil edir. Hər iki əsərdə əməksevərlik, zəhmətsevərlik ideyasının təbliği verilmişdir. Maraqlı məqamlardan biri budur ki, hər iki sənətkar gəncliyi tənbellikdən uzaq olmağa çağırmış və yaşlı nəslin nümayəndələrinin simasında

zəhmətsevərliyi təbliğ etmişlər.Tənbel gənclər sonda aldıkları cavablardan utanmış və islah olunmuşlar.

Kaynaklar

- 1.Həsənli B.Azərbaycan uşaq ədəbiyyatı.Bakı, Müəllim, 2015
- 2.M.Ə.Sabir.Hophopnamə. (iki cildə I cild) Bakı,Şərq-Qərb,2004
- 3.M.Ə.Sabir.Hophopnamə. (iki cildə IIcild) Bakı,Şərq-Qərb,2004
- 4.N.Gəncəvi .Leyli və Məcnun.Bakı,Çaşıoğlu,2004
- 5.Namazov Q.Azərbaycan uşaq ədəbiyyatı.Bakı:Bakı Universiteti,2007
6. Səfərov Ş. T. , Həsənov B. H. Nizami əsərlərində Gəncənin tərənnümü / Nizami yaradıcılığı fənlərin tədrisində: Müəllimlər üçün vəsait. Bakı: Maarif, 1991, s. 253-267

**NEW STAGE OF DEVELOPMENT OF TURKISH CHILDREN'S POETRY
(BASED ON THE POEMS OF TOFIK FIKRET)
TÜRK ÇOCUK ŞİİRİNİN GELİŞİMİNİN YENİ AŞAMASI (TEVFİK FIKRET'İN
ŞİİRLERİNDEN DAYALI)**

Prof. Dr. Elman QULIYEV

Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Türkoloji merkezin Türk edebiyatı bölümünün başkanı

Orcid: 0000-0001-5413-9479

Özet

Tevfik Fikret Türk edebiyatının en sevilen şairlerindedir. Tevfik Fikret sadece bir eğitimci olarak değil, aynı zamanda bir yurttaş şairi olarak çocuklara ve gençlere seslenerek onların "vatan görevi"nin ne olduğunu anlatmış ve esasen gençler arasında vatanseverlik duygularını güçlendirme etkisine sahip şiirler yazmıştır. Şairin 1911'de "Halukun Defteri" ve 1914'te "Şermin" şiir koleksiyonunda toplanan şiirleri, gençlere doğrudan öğütler, onlarda yurttaşlık ruhunun oluşmasına hizmet eder vb. açısından anlamlıdır.

Tevfik Fikret'in şiirlerinde çocuk şiirlerinin ayrı bir yeri vardır. 1914. yılında yayınlanan "Şermin" şiir koleksiyonu, hece ile yazılmış çocuk şiirlerinden oluşmaktadır. Bu şiirlerde ağırlıklı olarak çocuk ruhu ve çocuk psikolojisinin yansımaları başrolde.

"Şermin" şiir koleksiyonu, Tevfik Fikret'in bir tür pedagojik toplantılarının yansıması ve yüceltilmesi açısından da karakteristiktir. Burada derse ilgi, bugünün ve yarının derslerine karşı tutum ve bunların öğrenme metodolojisi ve b. sorunlar pedagojik ilkeler açısından çözülmüştür. Çalışkanlık ve çalışma tutumu konuları Tevfik Fikret'in çocuk şiirlerinin ana temasıdır. "Atölye", "Marangoz", "Kırık At", "Yusuçuk ve Karınca" ve diğerlerinde rol aldı. Şiirlerinde çocukları çalışmayı sevmeye çağırır, onlara derin bir çalışma sevgisi aşılar. Bu tür şairlerin şiirlerinde kişinin şöhreti çok çalışarak elde ettiği gösterilir.

Anahtar kelimeler: Tevfik Fikret , çocuk edebiyatı, şiir, eğitim, Vatan

Summary

Tevfik Fikret is one of the most popular poets of Turkish literature. Tevfik Fikret addressed children and young people not only as an educator but also as a citizen poet, explaining what their "patriotic duty" was and essentially wrote poems that had the effect of strengthening the feelings of patriotism among young people. The poet's poems, collected in the poetry collection "Halukun Notebook" in 1911 and "Shermin" in 1914, directly advise young people, serve to form the spirit of citizenship in them, etc. is meaningful in terms of. Children's poems have a special place in Tevfik Fikret's poems. The poetry collection "Shermin", published in 1914, consists of children's poems written in syllabary. In these poems, reflections of child spirit and child psychology play a leading role.

The poetry collection "Shermin" is also characteristic in terms of reflection and exaltation of a kind of pedagogical meetings of Tevfik Fikret. Here interest in the course, attitude towards today's and tomorrow's lessons and their learning methodology, and b. The problems are solved in terms of pedagogical principles. The subjects of diligence and work attitude are the main themes of Tevfik Fikret's children's poems. He starred in "Workshop", "Carpenter", "Broken Horse", "Dragonfly and

the Ant" and others. In his poems, he calls children to love working and instills in them a deep love of work. In the poems of such poets, it is shown that a person achieves fame by working hard.

Key words: Tevfik Fikret, children's literature, poetry, education, Homeland

GİRİŞ

Tevfik Fikret, sanatın çeşitli dallarında eserler vermiş, başarılı ve aynı zamanda çelişkili bir yaratıcı yol izlemiş büyük bir türk şairidir. Resim ve müzikle de uğraşsa da sanat dünyasının önde gelen şairlerinden biri olarak tanınır. "Rubabi-şikeste", "Haluk'un defteri", "Rubab'ın cevabı", "Şermin", "Doksan beşe doğru" şiir kitapları onun zengin bir yaratıcı mirasa sahip olduğunu gösteriyor.

Tevfik Fikret'in yaratıcılığı hem konu hem de biçim açısından yenidir. Tevfik Fikret'in karmaşık sosyo-politik süreç ve girdaplar çağında yaşadığı bir sır değildir. Doğal olarak meydana gelen olaylar onun yaratıcılığını doğrudan etkilemiş ve sanatına çeşitli döngüler şeklinde yansımıştır. Tevfik Fikret'in yaratıcılığının ilk dönemi 1888-1896 yıllarını kapsar. Bu yıllarda yazdığı şiirlerinin çoğunda divan edebiyatı ile Avrupa yanlısı edebiyat arasındaki paralellik göze çarpar. Tevfik Fikret'in yaratıcılığının ilk aşamasında narsisizm bağımlılığı ve kendini beğenmiş ifadelerin özel bir yeri vardır. Yaratıcılığının "Zenginlik" dönemi 1896-1901 yıllarını kapsar. Bu dönem, fikir ve inanç mücadelesi dönemi ile karakterizedir. Daha ziyade eski edebiyatla mücadele, tiranlığın yıkılması, II. 1908 Türkiye devrimi, Tevfik Fikret'in yaratıcılığına geniş alanlar açtı. Devrimci niteliği ve etkinliği ile karakterize edilen bu aşamada, dönemin doğrudan ve keskin suçlamaları özel bir yer tutar, kamusal yaşamın dayanılmaz nedenleri ortaya çıkarılır ve durumdan çıkış yolları düşünülür. Şairin eserlerinde vatan, hürriyet, savaş vb. konuların yer alması bu nedenledir. Tevfik Fikret'in eserlerinin derinlemesine analizi, ona vatanın şairi demek için tam sebep veriyor.

Bahsettiğimiz gibi Tevfik Fikret'in hem konu hem de biçim açısından yeni olan yaratıcılığı, "Tanzimat", "Servati-fünun", "Fecri-ati" ve diğer edebi kuruluşlar. Tevfik Fikret'in eserinde şatafatlı ifadelerle bağımlılık, vatan, hürriyet, savaş vb. fikir ve kanaat mücadelesiyle karakterize edilir. Tevfik Fikret, ülkedeki sosyal ve siyasi karışıklıkların ve çelişkilerin, dış baskı ve müdahalelerin, ülkenin ve milletin istikbalini söz konusu ettiği, içinde bulunulan siyasi krizin Osmanlı devletinin gücünü gündün güne azalttığı bir dönemde yaşamıştır. Kuşkusuz ülkenin böylesine gergin ve zor bir dönemi, aydınları özel bir şekilde düşündürdü ve onları çözüm aramaya zorladı. Milletın güzel geleceğini bazen "kanlı", bazen de "kansız" mücadelede gören Tevfik Fikret, belli bir anlamda daha "tek çözüm" olduğuna inanıyordu: "Milletin kültürel seviyesini yükseltmek, zeki, yaratıcı yetiştirmek ve yetenekli gençler yetiştirmek." Gençleri ülkenin geleceği olarak gören Tevfik Fikret, her şeyden önce yeni tip okullar açmak, bu okullarda çocukları milli ve vatansever bir ruhla yetiştirmek, "sadece bilim insanı değil, aynı zamanda birer bilim adamı" olarak yetişmelerini istiyordu". Görev yaptığı Galatasaray, İstanbul ve Robert okullarında bu amaçla bizzat özel girişimlerde bulunmuş, ülke gençliğinin geleceğinin umudu uğruna eğitimin kalitesinin yükseltilmesi alanında ciddi çalışmalar yapmıştır.

YÖNTEM

Tevfik Fikret sadece bir eğitimci olarak değil, aynı zamanda bir yurttaş şairi olarak çocuklara ve gençlere seslenerek onların "vatan görevi"nin ne olduğunu anlatmış ve esasen gençler arasında vatanseverlik duygularını güçlendirme etkisine sahip şiirler yazmıştır. Şairin 1911'de "Halukun Defteri" ve 1914'te "Şermin" şiir koleksiyonunda toplanan şiirleri, gençlere doğrudan öğütler, onlarda yurttaşlık ruhunun oluşmasına hizmet eder vb. açısından anlamlıdır.

Tevfik Fikret'in şiirlerinde çocuk şiirlerinin ayrı bir yeri vardır. 1914. yılında yayınlanan "Şermin" şiir koleksiyonu, hece ile yazılmış çocuk şiirlerinden oluşmaktadır. Bu şiirlerde ağırlıklı olarak çocuk ruhu ve çocuk psikolojisinin yansımaları başrolde dir.

"Şermin" şiir koleksiyonu, Tevfik Fikret'in bir tür pedagojik toplantılarının yansıması ve yüceltilmesi açısından da karakteristiktir. Burada derse ilgi, bugünün ve yarının derslerine karşı tutum ve bunların

öğrenme metodolojisi ve b. sorunlar pedagojik ilkeler açısından çözülmüştür. Çalışkanlık ve çalışma tutumu konuları Tevfik Fikret'in çocuk şiirlerinin ana temasıdır. "Atölye", "Marangoz", "Kırık At", "Yusufçuk ve Karınca" ve diğerlerinde rol aldı. Şiirlerinde çocukları çalışmayı sevmeye çağırır, onlara derin bir çalışma sevgisi aşılar. Bu tür şairlerin şiirlerinde kişinin şöhreti çok çalışarak elde ettiği gösterilir. Hayatta çok çalışmanın yenemeyeceği hiçbir şey yoktur:

*Çalışkan hər işi görür,
İnsan üçün sənət çoxdur,
Edilməyəcək iş yoxdur.*

Tevfik Fikret'in anaokulu çağındaki çocuklar için yazdığı şiirleri vardır. Adından da anlaşılacağı gibi, "İthaf" şiiri aslında anaokulu çağındaki çocuklara adanmıştır. Bu grup şiirlerde fikir çocuk psikolojisi ruhuyla telkin edilse ve "yuva" tabiri bir bahçeyi ifade etse de, meselelere yaklaşımda bir anlamda felsefi mahiyet ön plana çıkmaktadır. "Yuva", bir tür vatan, ana kucağı olarak anlaşılır. Yuvanın bir aydınlanma ve erdem yuvası (mekanı) olarak sunulması her çocukta vatan sevgisini artırmakta ve millî tarihle ilgili düşünceleri genişletmektedir:

*Yuva şevkat yuvasıdır,
Ninelerdir onu yapan...
Haydi yuvana, yavru çox
O marifet yuvasıdır.
Ve fazilet yuvasıdır.
Orda firkin uyanacak
Orda kanat açacaktır,
Yükseklere uçacaksınız!*

BULGULAR

"Hasbi-hal" şiirinde şair ilginç bir konuya değinir. Çocuklara hitaben yazılan bu şiir, iki farklı kuşağın temsilcilerinin okul hayatını karşılaştırır. Şair, günümüz çocuklarının okul hayatını, okul koşullarını, okuma düzeylerini çağıyla karşılaştırdığında farklılıklara daha fazla yer ayırır: Güzel ders kitabı, temiz okul, sıra ve sandalye vb. Ama Tevfik Fikret'in asıl amacı geçmişle günümüz okulları arasındaki farkı göstermek değil, iyi okumak, öğrenmek, bilimle amaca ulaşmak vs. teşvik etmektir:

*Okuyunuz, okuyanlar
Çok şey bilir, çok şey yapar
Muradına onlar erer
Cennete de onlar girer
Onlar cidden mesut olur...*

Şaire göre bilimleri öğrenmek çocukların mutlu gelecekleri için en önemli temeldir. Bu sebepten Tevfik Fikret her bir öğrenciye iyi okumak talebi ile seslenir:

*İnsan öyrəndiyi şeyi,
Daha iyi öyrənməli.*

Tevfik Fikret, doğru eğitim ve güçlü vatanseverlik duygusuyla her çocuğun gelecekte değerli birer vatandaş olarak yetişmesini görmektedir. Bu nedenle şairin çocuk şiirlerinde vatanseverlik, çalışkanlık, kahramanlık, estetik zevk vb. konulara daha fazla önem verilmektedir. Bu şiirler hem

sosyal-politik, hem ahlaki-didaktik hem de pedagojik açıdan dikkat çekebilir. Tefik Fikret, "Utaç" adlı şiir koleksiyonunda, gerçek yaşam gerçeklerini çocukların dünyasının benzersiz yönlerine dayandırmış ve gerçek yaşamın arka planına karşı çocuklar üzerindeki etkisini yansıtmıştır. Bu tür şiirlerde propaganda yaygın değildir. Şairin çocuklara nasihatı, onların ilgi dünyalarının coğrafyası yaklaşık değildir. Örneğin "Umacı" şiirinde şair ilginç bir konuyu ele almıştır. Tüm ailelerin çocukları bir şeyler yapmalarını engellemek için "umacı" ile korkutması tipik bir durumdur. Bu konuya değinen Tefik Fikret, hem çocuk psikolojisini, hem aile eğitimini, çocuklar üzerindeki etkisini yansıtmış hem de çocuk zihninin ve ruhunun doğru oluşumunda yetiştirilmenin rolünü özel olarak değerlendirmiştir. Şiirde cinlerden ve xoxanlardan değil, kötülüklerden korkun çağrısı, Şermin örneğinde aslında bütün çocuklara seslenmektedir. Çünkü şair, cinlerin ve şeytanların gerçek varlıklar olmadıklarını ve insanlar üzerindeki tesirlerinin imkansızlığını şu ifadeleriyle ortaya koymaktadır:

*Ağabeyi der ki "Şermin,
Seni titreyen şu hain,
Şu korkunc şey ki kutudan
Çıkıverdi, bir kuzudan
Koparılmış bir avuç yün,
Bir az kağıt, bir az da dün
Sana verdim tel yoxmu.
İşte ondan ibaret bu."*

Şair, bu tür deyim, anlatım ve açıklamalarıyla çocukları mitolojinin yarattığı korkunç etkilerden uzaklaştırmakta, onların yaş düzeylerine göre hayat görüşlerini şekillendirmektedir. Şiirin son iki mısrası, her bir çocuğun yaşamsal konumu hakkında bir fikir vermesi şeklinde dikkat çeker:

*Aklı başında insanlar
Yalnız fenalıktan korkar!*

Tefik Fikret'in çocuk şiirlerinde ahlaki ve öğretici üslubu önemli yer tutar. Bu tür şiirlerde yüce duygu ve duyguların samimiyeti çocuklarda daha çok dikkat çeker. Genel olarak Doğu edebiyatı ve edebi-sanatsal düşüncesi için önemli olan didaktik, nasihat sadece bir çocuk konusu değildi. Doğu literatüründe bu konu, Doğu-İslam bağlamında etkisini büyük ölçüde genişletmiş, Y.Balasagunlu, N.Tusi, S.Şirazi, N.Gencevi, A.Cami vb. sanatçıların eserlerinde yer alan manevi değerler, çok renkli ifade ve deyimler şeklinde yüzyıllar boyunca manevi bir hazine kaynağı olmuştur. Tefik Fikret'in didaktik bir tema üzerine yazdığı çocuk şiirleri, doğu gelenekçiliğinin dışında kalmıyor. Aksine bu tür şiirlerdeki konu ve fikir klasik Doğu geleneğindeki ile aynı olsa da deyim ve anlatım çocuğun psikolojisine ve yaşına uygundur. Şairin "İki Yolcu" şiiri bu yönüyle dikkat çekmektedir. Şiirin ilginç bir teması var: "Bir yaz sabahı iki gezgin yürüyor. Biri yolda düşmüş bir kestane görür. İki gezgin arasında kestaneyi bölmek için kavga çıkar. Hikayeyi öğrendikten sonra yoldan geçen biri kestaneleri soyar, çekirdeklerini yer ve kabuklarını onlara verir. Bu şekilde nasibini alan o iki kişinin şaşkırmaktan başka çaresi yok."

*Hoca kestaneyi kırdı
Kabuklarından birini
Bir yolçuya, diğerini
Bir yolçuya uzatarak
İçini kendisi yedi*

Sonra: “Haydi buyurun!” dedi.

“Az hırs çok zarar verir” şiirinin son mısrası çocukların dünya görüşünün bir fikir şeklinde oluşmasında olumlu rol oynamakta, dostluk ve sadakat eğilimlerini güçlendirmekte, açgözlülüğün zararlarına dair izlenimlerini genişletmektedir. Tevfik Fikret'in yaratıcılığının ilk döneminden (1888-1896) farklı olarak, daha doğrusu 1908'den başlayarak daha sonraki yaratıcılık döneminin, devrimciliği ve hareketliliğiyle öne çıkan bir aşamaya girdiği belirtilmelidir. Bu aşamada dönemin doğrudan ve keskin suçlamalarının ayrı bir yeri vardır. Kamusal hayatın katlanılmaz nedenleri açıklanır, bu durumdan çıkış yolları hakkında fikirler tartışılır. Şairin eserlerinde vatan, hürriyet, mücadele vb. konuların yer alması bu nedendir. Konular yeni literatürün gereklerine göre çözüm bulabilmiştir. Tevfik Fikret'in eserlerinin derinlemesine analizi, ona vatanın şairi demek için tam sebep veriyor. Genel olarak vatanseverlik Tevfik Fikret'in eserlerinde geniş bir kavramdır. Onun gözünde vatan, ecdadımızın şimdiki ve gelecek nesillere emanet ettiği ebedi mukaddes mekandır:

Can da sən, şən da sən, həpsi sənsən yaşa,

Ey vətən, ey mübarək vətən, min yaşa!

Tevfik Fikret'in eserlerine yakından bakıldığında, sanatında vatansever fikirlerin yüceltilmesinin, dış müdahalenin Türkiye'yi haritadan silme planlarına karşı daha yoğun olduğu görülüyor. Kuşkusuz bu durum şairin çocuk şiirlerinde de yer almaktadır. Ancak diğer grup şiirlerinden farklı olarak Tofiq Fikret, çocuk şiirlerinde onların yaşını ve psikolojisini dikkate almış ve fikirlerini bir nevi nasihat, sevgi, meydan okuma ve teşvik şeklinde yaymıştır.

Tofiq Fikret'in çocuk şiirlerinde nasihat, çocuklara ülkenin geleceği olan insanları hatırlatan bir bilge insan modelidir. Doğal olarak bu hatırlatmalar arasında çocuklarda vatanseverlik duygularını güçlendirme eğilimi daha güçlüdür. Tevfik Fikret'in vatanseverlik ruhunu yücelten şiirlerinde ilginç bir biçim seçilmiştir. Çocuk psikolojisine uygun olarak ülkenin güzelliklerini yücelterek bu duyguyu aşılar. Daha doğrusu, vatanın doğal güzellikleri karşısında çocukların bu topraklara olan sevgisi artar ve çocukların gözünde eşi benzeri olmayan vatan imajı canlanır:

Bahar olsun da seyr edin,

Necə süslər bayırları,

Zümrüd kimi çayırları...

"Küçük asker" şiirinde küçük bir çocuğun vatanı koruması, kahramanca bir yola girmesi, elinde silahla düşmana acımasız davranması vb. bir kahraman canlandı. Bu şiirde vatan anadır, vatan için ölmek kutsal bir görevdir, kahramanlık öyle bir şekilde aşılanır ki, bunlar çocukların değerli yurttaşlar olarak yetişmelerine ve hayatta alacakları konuma doğrudan etki eder:

Kiçik əsgər, silah əldə

Qəhrəman tək irəliləyir

Qabağında bütün el də:

“Qəhrəmanım, yaşa” deyir.

Kiçik əsgər, kiçik əsgər!

Vətən səndən xidmət istər.

Kiçik əsgər, dinlə məni

Gözlə, boşa silah atma

Silahını, mərmini

Haqsızlığa qarşı saxla

Kiçik əsgər, kişik əsgər!

Haqq da səndən qüvvət istər.

Tevfik Fikret'in çocuk şiirlerinde doğa tasviri önemli yer tutar. "Günlük", "Bahar Kalfa", "Yaz dokuz", "Hazan Teyze", "Kış Baba", "Yaz", "Kış" vb. doğa ile doğrudan temas, her mevsimin kendi renkleri ve özellikleri şiirlerde çocukların ilgi alanlarına göre anlatılmıştır. Bu şiirlerde bahar "gelin kılığında tomurcuklanmış dudaklar" ("Bahar Kalfa"), yaz "kızgın güneşle parıldayan" ("Yaz anası"), sonbahar "sisli, altın" ("Hazan Teyze") vesaire. formdaki sunumu, çocuk psikolojisinin gereklilikleriyle doğrudan bağlantılıdır, her bölüm hakkındaki ilk fikirlerini hem sağlar hem de biraz genişletir. Örneğin şairin iki farklı şiirinde iki farklı mevsimin (yaz ve kış) kendine has ve farklı tabiat özellikleri dikkatlerden kaçmaz:

Örtül pərdə, örtül pərdə,

Örtül tez ol, şüşələrdən

Günəş içəriyə vurur,

Dəftərimi soldurur... ("Yayda")

Ve ya:

Açıl pərdə, açıl qarda,

Sən açıldın, günəş harda?

Yoxsa bizi unutmuşdur?

Xeyr, onu bulud udmuşdur.

Çox soyuq var

Hər tərəf qar... ("Qışda")

Genel olarak Tofiq Fikret'in eserlerinde doğa tasviri geniş yer tutar. Çeşitli konulardaki şiirlerinde, meselenin betimlenmesi özellikle dikkat çekicidir. Dolayısıyla Tofiq Fikret'e ressam-şair diyenler hiç de haksız değiller. Onun örtüşen ve birbirini tamamlayan şair-sanatçı yeteneği ve yeteneği, eserlerinde tabiatın güzelliklerinin ve tabiattaki renk inceliklerinin son derece canlı bir şekilde verilmesini sağlamıştır.

Yaratıcılığının farklı dönemlerinde yazdığı şiirlerinde, doğanın güzel manzaralarının, insan duygularının kutlanmasının ve insanların basit günlük yaşamının ressam fırçasıyla çizdiği sosyo-psikolojik tablolardan etkilendiği söylenebilir:

Safi rakid... Hamı axşamkı təgəyyür, həyəcan?

Bir cocuq ruhu qədər pir-nisyan,

Bir cocuq ruhu qədər şimdi münəvvər, ləkəsiz,

Uyuyur mavi dəniz.

...Sənə baxdıqca təsəlli buluram, aldanıram,

Mavi bir göz ələmi qəlbimə ağlar sanıram.

SONUÇ

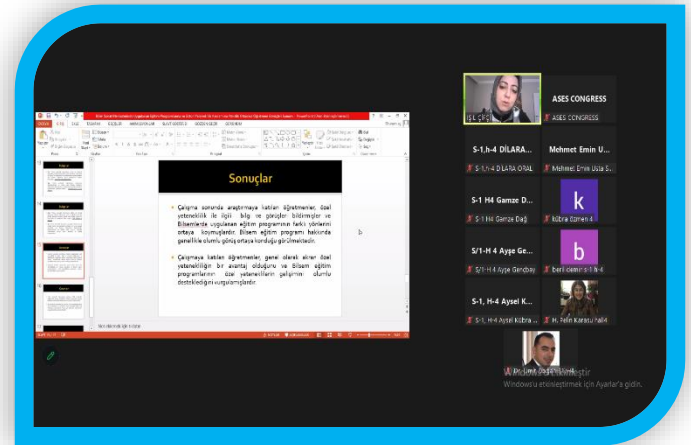
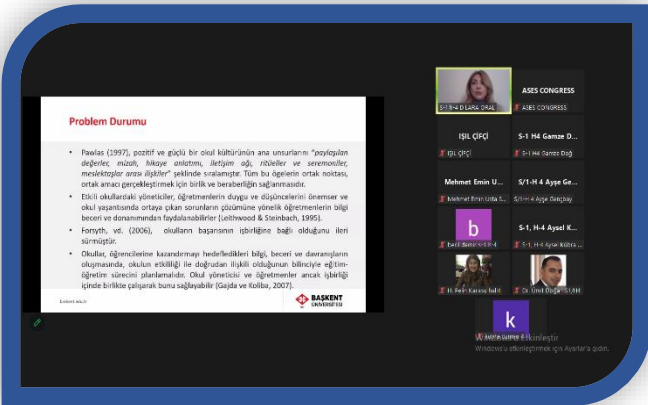
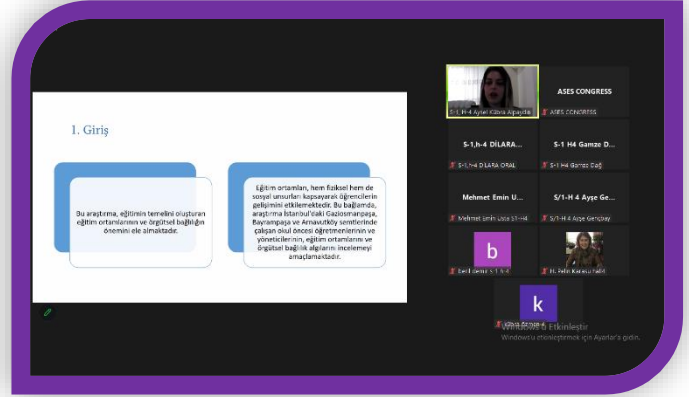
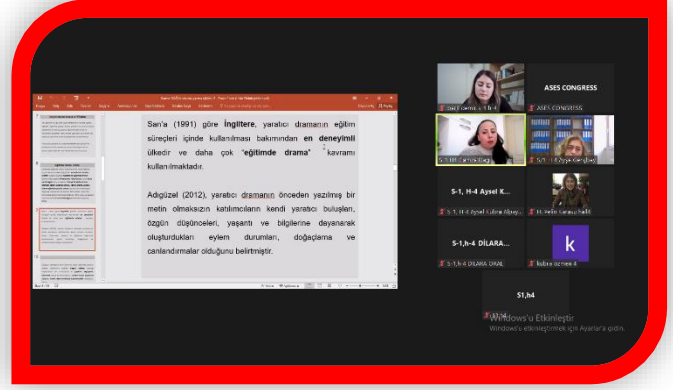
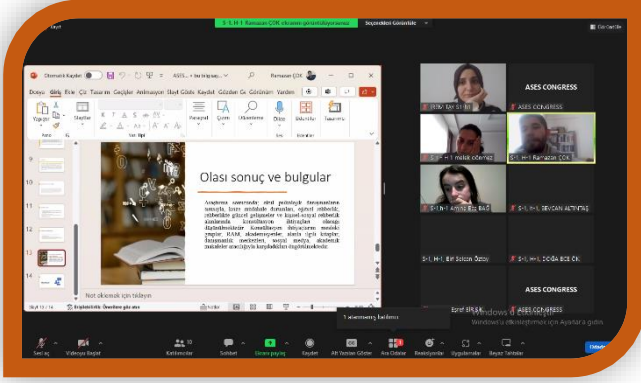
Tevfik Fikret'in çocuk şiirlerinde okula, derse, öğrenme metodolojisine ilgiden tutmuş emeğe sevgi, vatan sevgisi, anne baba sevgisi ve bu türlü durumların tebliği, genç neslin eğitiminde ve vatandaş olarak şekillenmesinde önemli bir rol oynayabilmiştir. Tevfik Fikret'in "Hasbi-hal", "Hediye", "Melek Kuzusu", "Kış Dede", "Aslan", "İki Yolcu", "Yusuşuk ve Karınca" şiirlerinde şair basit

sözler ve kolay ifadeler, çocukların ilgi dünyasına doğrudan müdahale ederek üslubunu ortaya koymuş ve fikirlerine şiirsel bir şekilde dikkat çekmeğe çalışmıştır. Tevfik Fikret'in çocuk şiirlerinin dili sade ve anlaşılır, konusu canlı ve güncel, fikri toplumsal ve ahlakidir. Bu şiirlerde ne eski edebiyata karşı mücadele ne de Tevfik Fikret'in lirik yaratıcılığının özelliği olan güçlü siyasi saik eğilimleri görülmez. Bu şiirlerde çok çalışmak, vatanseverlik, okula çağırarak, vatan sevgisini aşılama gibi çocukların dünya psikolojisinin tüm yönleri doğa imgeleri şeklinde işlenmiştir. Tevfik Fikret'in eğitim kurumlarını genç neslin geleceği olarak "şefkatin, aydınlanmanın, erdemin yuvası" ("Adanmışlık") olarak görmesi, çocukları şeytandan ve kötülükten ("Umajı") korkmaya teşvik ediyor. Çocuklara alfabeyi ("Utaç Alfabetesi") öğrenmeye sevgi ve ilgi aşılayan, çok çalışmanın insan hayatındaki önemini yeniden canlandıran ("Yusuçuk ve Karınca"), doğa işaretlerini tasvir ederek çocuklara ülke sevgisini aşılayan Şermin örneği ("Kışın", "İlkbahar", "Büyükbaba Kışı"), vb. çocuk psikolojisine dair derin bilgisini teyit eder, çocukların vatandaş olarak yetişmesinde önemli rol oynar ve aynı zamanda şairin çocuk şiirindeki başarısı hakkında bilgi verir.

KAYNAKLAR

- 1.Banarlı ,N.S. (1998). Resimli Türk edebiyatı tarihi 2 cildde(IIcild). İstanbul
2. Quliyev, Elman. (2022) .Türk xalqları ədəbiyyatı. Bakı
- 3.Tevfik Fikret.(1910).Rubabi-şikeste. İstanbul
- 4.Tofiq Fikrət . (1969) .Seçilmiş əsərləri.Bakı
- 5.Tevfik Fikret . (2005) .Şermin. Ankara

CONGRESS PHOTOS



Zoom meeting screenshot showing a table with data on the left and a grid of participants on the right. The table has columns for 'Mevcut Durum', 'Ortalama Değer', 'Ortalama Değer', 'Ortalama Değer', and 'Ortalama Değer'. The participants' names are listed in the grid.

Sanat Eğitimi

Sanat eğitiminin amacı tüm öğrencileri sanatçı yapmak değildir. Amaç eğitim süreci içinde verilen sanat dersleri ile kişilere estetik duyarlılık ve davranışlar kazandırmak, bilinçli izleyiciler yetiştirmektir. Bilinçli izleyici sanatçıyı seçip şevkini atarlar, böylece sanat eğitimi aslı maksadına erişmiş olur yani sanatsal ve estetik doyuma ulaşmış bir toplum var olur.

Zoom meeting screenshot showing a table with data on the left and a grid of participants on the right. The table has columns for 'Mevcut Durum', 'Ortalama Değer', 'Ortalama Değer', 'Ortalama Değer', and 'Ortalama Değer'. The participants' names are listed in the grid.

Tablo A.1 Genç Nüfusunun (25-34 Yaş) Yoksulluktan Korunma Görecelik Değeri (%)

	Ortalama	Ortalama	Yüksek Oran	Düşük
Türkiye	11,0	26,5	2,5	0,1
OECD ortalaması	7,9	25,9	15,1	0,7

> Yükseköğretim mezunu genç yetişkinlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde, lisans mezunu genç yetişkin oranlarının Türkiye (%26,5) ve OECD ülkeleri ortalaması (%25,9) için birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

> Türkiye'deki ön lisans mezunu genç yetişkinlerin oranı ise OECD ülkeleri ortalamasının yaklaşık 1,5 katıdır. Öte yandan, Türkiye'de lisansüstü eğitim derecesine sahip genç yetişkinlerin oranı OECD ülkeleri ortalamasına göre oldukça düşüktür. OECD ülkeleri ortalamasında genç yetişkinlerin %15,1'i yüksek lisans derecesine sahipken Türkiye'de bu oran %2,5'tir

Zoom meeting screenshot showing a slide with text on the left and a grid of participants on the right. The slide has a title 'YENİ YILLAR' and contains several paragraphs of text.

YÖNETİM

Yeni Yıllar Genel Değerlendirme Özetleri

Öğretmenlerin İşlevleri ve Sorumlulukları

Öğrencilerin İşlevleri ve Sorumlulukları

Okulun İşlevleri ve Sorumlulukları

Yeni Yılların Genel Değerlendirme Özetleri

Öğretmenlerin İşlevleri ve Sorumlulukları

Öğrencilerin İşlevleri ve Sorumlulukları

Okulun İşlevleri ve Sorumlulukları

CONGRESS POSTER



**ASES VI. INTERNATIONAL
EDUCATIONAL SCIENCES
CONGRESS**

ASES
ACADEMY OF SCIENTIFIC AND
EDUCATIONAL STUDIES

**ONLINE AND FACE-TO-FACE
PARTICIPATION ALTERNATIVE**

**Final Summary
Sending Date:**
12 January 2024

Congress Date:
19-21 January 2024
GAZİANTEP

For information:
✉ asesegitim@gmail.com
🌐 www.asesedu.com
☎ 0507 945 44 06
0506 588 56 06
0850 474 30 06



T.C.
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-99229657-900-458925
Konu : Doç. Dr. Elif Selcan ÖZTAY'ın
Görevlendirilmesi

13.12.2023

Sayın ASES Kongre OrganizasyonYayıncılık Ltd. Şti.

İlgi : 09.12.2023 tarih ve G-100-70 sayılı yazınız.

19-21 Ocak 2024 tarihleri arasında tarafınızca düzenlenecek olan VI. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresine Fakültemiz öğretim üyesi Doç. Dr. Elif Selcan ÖZTAY'ın 2547 sayılı Kanun'un 39. maddesi gereğince ilgili tarihler arasında, yolluksuz-yevmiyesiz Düzenleme Kurulu Üyesi olarak görevlendirilmesi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim

Prof. Dr. Zihni MEREY
Dekan

Ek: Kongre (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSRZ2ZUFZ1 Pin Kodu :92092

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/vyy-ebys>

Adres:Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı Zeve Kampüsü

Bilgi için: Nazım ASLAN

65080 Tuşba / Van

Unvanı: Şef

Telefon No:444 50 65-21701 Faks No:+90 432 2251368

e-Posta:egitim@yyu.edu.tr İnternet Adresi:egitim.yyu.edu.tr

Tel No: 444 50 65-21701





T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Gaziantep Eğitim Fakültesi

Sayı :E-73628654-903.07.04-421209
Konu :Ek Görevler/Doç.Dr.Veli BATDI

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 14.11.2023 tarihli, 410608 sayılı ve "Görevlendirme Talebi" konulu yazı

Fakültemiz Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi Doç.Dr.Veli BATDI'nın, Ases Kongre Organizasyon Yayıncılık LTD.ŞTİ. tarafından 19-21.01.2024 tarihleri arasında Gaziantep'te düzenlenmesi planlanan "VI. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi"nde Düzenleme Kurulu Üyesi olarak görevlendirilmesi uygun görülmüştür. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Bayram ÇETİN
Gaziantep Eğitim Fakültesi Dekanı

Ek:Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığının 14.11.2023 tarih ve 410608 sayılı yazısı(3 syf)

Dağıtım:
Gereği:
EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜM
BAŞKANLIĞINA

Bilgi:
PERSONEL DAİRE BAŞKANLIĞINA

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSC6HJD1L* Pin Kodu : 67562

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/gaziantep-universitesi-ebys>

Adres : Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi
Telefon : 0 (342) 360 43 72 Faks:0 (342) 317 27 79
e-Posta : egtfakdek@gantep.edu.tr Web : www.gantep.edu.tr
Kep Adresi : gaziantepgitimfakultesi@hs01.kep.tr

Bilgi için : Gülten ERDOĞAN
Unvanı : Bilgisayar İşletmeni
Tel No : 0342 317 2756



25.01.2024

ISBN: 978-625-98750-2-6

ASES PUBLICATIONS-2024©