



2023'E DOĞRU; TÜRK EĞİTİMİNİN DÜNÜ, BU GÜNÜ VE YARINI...

II. MAARİF KONGRESİ

BİLDİRİLER

EĞİTİM BİLİMLERİ
II. CİLT

13 - 18 TEMMUZ 2021
ANKARA

www.maarifkongresi.com
www.turkegitimsen.org.tr

TÜRK EĞİTİM-SEN GENEL MERKEZİ YAYINLARI

©Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi, 2021.

Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi yayınlarının tamamının veya bir kısmının yayımcının yazılı izni olmadan herhangi bir yolla çoğaltılması yasaktır. Yayınların fikri sorumluluğu ve imla tercihi yazarlarına aittir. Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi yayınlarında yer alan başka kaynaklardan alınmış tablo, resim ve benzeri şeylerin yasal kullanım sorumluluğu yazarlarına aittir.

ISBN: 978-605-73787-6-7

TÜRK EĞİTİM-SEN GENEL MERKEZİ YAYINLARI

Kapak ve Sayfa Tasarımı:

Fatih Taha AKALAN

Editörler

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK

Doç. Dr. M. Hanefi BOSTAN

Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ

Doç. Dr. Kazım KALKAN

İletişim Adresi:

Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi

Erzurum Mahallesi Talatpaşa Bulvarı No:160 Kat:6 Cebeci/ANKARA

Tel: 0 312 424 09 60 (8 Hat) Belgegeçer: 0 312 424 09 68

Genel Ağ: <http://www.turkegitimsen.org.tr>

elmek: iletisim@turkegitimsen.org.tr

Ankara-2021

Kurullar

ONUR KURULU

Prof. Dr. Ziya SELÇUK

Milli Eğitim Bakanı

Talip GEYLAN

Türk Eğitim-Sen Genel Başkanı

Prof. Dr. M. Öcal OĞUZ

UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Başkanı

YÜRÜTME KURULU

Musa AKKAŞ

Genel Başkan Yardımcısı

Seyit Ali KAPLAN

Genel Başkan Yardımcısı

Cengiz KOCAKAPLAN

Genel Başkan Yardımcısı

M.Yaşar ŞAHİNDÖĞAN

Genel Başkan Yardımcısı

Selahattin DOLĞUN

Genel Başkan Yardımcısı

Fuat YİĞİT

Genel Başkan Yardımcısı

KOORDİNATÖRLER

Dr. Ali Osman AKALAN

Dr. Yılmaz YEŞİL

Dr. Bahadır Bumin ÖZARSLAN

Dr. Mahmut ÇİTİL

Dr. Ümit POLAT

Metin İSKENDEROĞLU

BİLİM DANIŞMA KURULU

- Prof. Dr. A.Filiz Çamlıgüney-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Abdulkadir Emeksiz-İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Abdulvahap Kara-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Prof. Dr. Adnan Baki – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Kanlıdere -Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Oğuz İçimsoy -Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Şirin-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Alı Satan-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Alı Ulvi Mehmetoğlu-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Gül – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Osman BİLGİLİ – Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Sinan Bilgili-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ali TİLBE – Namık Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Yakıcı – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alparslan CEYLAN – Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Alparslan OKUR – Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Arzu M. Demirkıran-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Aydın Usta-İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. Ayfer Şahin - Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe Çetin – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Aytekin Soykan-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Bakı Asilturk-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Başaran Gençdoğan-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Berat Bırfın Bır-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Beyhan KESİK Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Birsen Guzel-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Bulent Bakar-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Bülent GÜVEN- Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Cem Sefa Sutcu-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Cemalettın Sahın-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil Ozturk-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Cevdet Yakupoğlu-Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Cevdet Yılmaz-Çanakale 18 Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Ceylan Gazi Uçkun-Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Cıhangır Dogan-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Çavuş Şahin-Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Davut Hut-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Dursun Ali Köse-Hitit Üniversitesi
Prof. Dr. Ebru Ozgen-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Emel Poyraz-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Emine Koyuncu-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Erdal Sahın-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan Tezci-Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Erkan GÖKSU Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Erol Bulut-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ertan Örgen -Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Eyüp Şimşek-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Açık Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Nalan Turkmen-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Fazlı Polat-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Fehmi Yılmaz-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ferhat AĞIRMAN – Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Ferruh AĞCA – Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gazi Osman Ozgudenli-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Gazi UÇKUN – Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Giray Saynur Derman-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Gülay Bezer-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Gülden Sagol Yuksekkaya-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Gülsün MEHMET – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Hakan Akdağ-Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Hakan Tas-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Hale Bayram-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Halil Aydınalp-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Halil IŞIK – Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Prof. Dr. Halil Koca-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU – Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Hamza Akengin-Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Hamza AKENGİN – Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Handan Mujde Ayan-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL- Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hediye Ergın-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Hikmet ÖKSÜZ- Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Hulya Kayalı-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail Safa Üstün-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim DİLEK – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim Örün-Aksaray Üniversitesi
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU- Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İhsan Sabri Balkaya-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. İlyas Kemaloğlu-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. İlyas TOPSAKAL – İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail TÜRKOĞLU – Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Prof. Dr. Kemalettın Kuzucu-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Kenan Ziyataş-Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Kıvanc N. Tuzel-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Latif Beyrelı-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Leyla Cosan-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. M. Levent Aksu – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Aca-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Çağrı Çetin-Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ – Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Güven – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Kaan Demir-Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Serhat YILMAZ – Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Serhat Yılmaz-Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Şahingöz – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Yılmaz – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Zeki İŞCAN-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mesut Sen-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mete TAŞLIOVA – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Metin Orbay-Amasya Üniversitesi

Prof. Dr. Muhammet Gur-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK- Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Murat Kaldırımçı-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Murat Uluskan-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Cihan-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ERDOĞAN – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Kandemir-Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Macit-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Özsarı-Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Sabri Kucukascı-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa YILDIZ- Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nahide Şimşir-Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU- Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Necmettin Aygün -Aksaray Üniversitesi
Prof. Dr. Necmi Emel Dılmen-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Nedim BAKIRCI – Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Nesrin Ozdener-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Nevzat TOPAL – Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Nezahat Güçlü – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Niyazi Güven Erdil-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Nuray Terzi-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Nuriye Garipağaoğlu-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Nuri KAVAK – Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nursen Caniklioglu-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Nursen Mazıcı-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Nurullah Altaş-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Omer Zulfe-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Onur Köksal - Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan Sevgi -İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Prof. Dr. Adem ÖĞER-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet AYPAY-Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet KARTAL-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali MEYDAN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe AYPAY-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Prof. Dr. Bayram DURUBİLMEZ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Bülent GÜL-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ferruh AĞCA-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Filiz KILIÇ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mesut ERŞAN-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Muzaffer DOĞAN-Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Nuri KAVAK-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Osman ALTINTAŞ- Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Prof. Dr. Osman Gokhan Antalya-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Osman Yorulmaz-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer İşbilir-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniv
Prof. Dr. Özkan Özden-İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Remziye Tuba Karatepe-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. S.Can Erdem-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Sahın Ozen-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Salih Zeki Genç-Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Salim GÖKÇEN – Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Prof. Dr. Sebahat DENİZ – Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Sebahattin Şimşir-Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin ÖĞÜLMÜŞ – Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Selçuk DUMAN – Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Selda Uzun-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Selim Yılmaz-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Selma Yel – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Serhat Ulaglı-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Serkan GÜZEL – Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Sezai Balcı-Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Sezgin Çelik-Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR – Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Suat UNGAN- Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Sueda Ozbent-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Şerif Korkmaz-Çanakkale 18 Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Taner ALTUN -Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Tanju Seyhan-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Prof. Dr. Tayfun Akkaya-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Tıgınca Oktar-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Turgay Bıcer-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ufuk Alpkaya-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Uğur ÜÇÜNCÜ – Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Ümit Şimşek-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ünsal Umdu Topsakal -Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Vahdettin Engin-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Veli TOPTAŞ- Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ- Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Yalçın Sarıkaya-Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz Kızılçim-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Yüksel Celik-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Yücel Gelişli – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yücel Öksüz-Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN – Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Zeki Salih ZENGİN – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep Gurel-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Zuhâl Hasena Kultural-Marmara Üniversitesi

BİLİM KURULU

Prof. Dr. Abdulkadir Emeksiz – İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Abdullah Kök – Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Abdulvahap Kara – Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Ata Yiğit-Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Gül – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Kafkasyalı – Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Osman Bilgili – Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Tilbe – Namık Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Yakıcı – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Aliye Uslu Üstten – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alparslan Ceylan – Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Altan Alperen – Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Asım Çoban-Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Aslıhan Sezgin-Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Aybaba Hançerlioğulları-Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe Çetin – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe Yücel Çetin – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Birol ALVER- – Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Burhan Baltacı-Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Bülent Aksoy – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cahit Aksu- Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Cemal Yılmaz – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz Çınar – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cevdet Söğütü – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cevdet Yılmaz-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Çavuş Şahin-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Çetin Elmas – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Durmuş Ekiz – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Enver TÖRE-Artvin Çoruh Üniversitesi
Prof. Dr. Ercan Nurcan Yılmaz – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Erdal Aksoy – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan Köse-Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Ergün Recepoğlu-Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Erhan Durukan – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Erkan Göksu Dokuz – Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Erman Öncü – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Esmâ Şimşek – Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Eyüp Şimşek -Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Fahri Temizyürek – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih Kirişçiöğlü – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih Sakallı – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Açık – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Özkan – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Fazıl Polat-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ferhat Ağırman – Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Ferruh Ağca – Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Fevzi Ersoy – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gazi Uçkun – Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Gökhan Demircioğlu- Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Gülsün Mehmet – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Gürsoy ŞAHİN-Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Halil Işık – Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Prof. Dr. Halit Dursunoğlu – Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Hamza Akengin – Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Harun Demirkaya-Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Genç – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Şahan-Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Hayatı Beşirli – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati Beşirli – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati Durmaz-İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin Ünlü-Aksaray Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim Dilek – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. İdiris Aydın – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. İlyas Topsakal – İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. İsa Özkan – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail Şahin – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail Türkoğlu – Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Prof. Dr. İsmet Çetin – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. M. Kayhan Kurtuldu- Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. M. Levent Aksu – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. M. Öcal Oğuz – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mahmut Erzengin-Aksaray Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Çağrı Çetin -Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Çeribaş – Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Güven – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Kaan Demir-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Kara -Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Serhat Yılmaz – Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Şahingöz – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Yılmaz – Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mete Taşlıova – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Mete Taşlıova – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Muammer Nurlu – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Musa Mutlu Can-İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Musa Şamil Yüksel – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Delican-İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Erdoğan – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Naciye Yıldız – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Nail Yıldırım -Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Prof. Dr. Nedim Alev – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Nedim Bakırcı – Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Nevzat Topal – Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Nezahat Güçlü – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nuri Kavak – Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan Kurtoğlu – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Özkul Çobanoğlu – Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Raif Kalyoncu – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan Çıtak – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Sadık SARISAMAN-Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Salih Zeki Genç-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Salim Gökçen – Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Prof. Dr. Sebahat Deniz – Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin Öğülmüş – Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Selçuk Duman – Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Selma Yel – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Serdar Sağlam – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Serdar Yücesu – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Serkan Güzel – Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Sinan GÜNER-Artvin Çoruh Üniversitesi
Prof. Dr. Soner Mehmet Özdemir – Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Suat Ünal – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Sut Ungan – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Şerif Korkmaz-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Şule Bahçeci- Trabzon Üniversitesi

Prof. Dr. Taner Altun – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Telhan Özdoğan-Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Turhan Çetin – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ufuk Karakuş – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ulvi Şeker – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ümit Şimşek -Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar Akkan- Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz Akbaş – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz Kartallıoğlu – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yunus Koç – Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Yunus Yıldırım-Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Yücel Gelişli – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yücel Kaştan-Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Zekeriya Karadavut – Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Zeki Salih Zengin – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Osman ALTINTAŞ- Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Doç. Dr. Adnan ESKİKURT-İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet ATALAY-Artvin Çoruh Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Gökhan Yazıcı-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Katılmış-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Önal-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Akın Çelik – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Alaattin Kırazcı-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Alı Murat Kırık-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Kürşat Erümit – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Alper ÖZMEN-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Alper Sinan-Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Aslan Tolga Ocal-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Asude Balaban Dağal-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Aydın Güven-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Aylın Can-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Aylın Koç Giannopoulos-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe Gul Soncu-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Aysin Satan-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Bahadır Kılcan – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Banu Gurer-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Bekir Direkçi-Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Bilal Barış Alkan-Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Bilal Yorulmaz-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Burcak Senturk-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Can Alaşalvar-Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Cemil Tuğrulhan Şam -Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Cengiz Yıldırım-Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Cihat Yıldırım-Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Derya Aslan-Bitlis Eren Üniversitesi
Doç. Dr. Derya Çelik – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Durmuş Ummet-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ebubekir Bozaylı-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Emine Yılmaz Polat-Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Ercan Alan-Bitlis Eren Üniversitesi
Doç. Dr. Erdem Çekmez – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Erdiñ Aslan-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Eser Ültay-Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih Sancaktar -İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma Altun – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma Süreyya Kurtoğlu – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Feridun Hakan Özkan – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Ferit Baz-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Doç. Dr. Fuat Serkan Say-Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Fusun Saraç-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Füsün Ekşi-İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Doç. Dr. Gönül Güneş – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Gulhanım Unsal-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Gül Tuncel-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Gülgün Uyar-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Gülser YARDIM-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Hakan Akca – Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Hanefi Çinici – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Harun Şahin-Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Kazım Kalkan – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Tahsin Sümbüllü-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin KALEMLİ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin S. Ozturk-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. İlker USTA-Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. İrfan Yıldırım-Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail Hakkı Gerçek -Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. İsmet Arıcı-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Kerem COŞKUN-Artvin Çoruh Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat Cesur-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat KOÇAK-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat ÖNCÜL-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. M. Hanefi Bostan-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Malike Bileydi Koc-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Alı Ozdemir-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Atalay-Artvin Çoruh Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Can Pelikoğlu-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Fatih Işık -Hitit Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ-Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KATRANCI- Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Kokoç – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Mert Sunar-İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Özmenli-Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Mehtap Güneş Özden-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Meliha Sarıkaya-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Meral Ağır-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Meral Kucuk Yetgın-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Mert Kerem Zelyurt-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Mevlüt Gülmez-Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Muazzez Sasmaz Atacocuğu-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Muge Goker Paktas-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammet Hanifi Erçoşkun-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Murat ŞENGÜL-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa KARACA-Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Kemal Gümüş-Artvin Çoruh Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Macit Karagozolu-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Ürey- Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Muvaffak Eflatun – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Müjgan Baki – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Necati ÇİFTÇİ-Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Doç. Dr. Nermin Ozcan-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Nihan Demiryay-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Nihat Döngel – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Nurdan Arslan-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Nursel Uyaniker-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Oğuzhan Duru-Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr. Oktay Yağız-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Onur Alp Kayabaşı-Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Osman Akhan-Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Solak-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. ÖMER ÜL Faruk BÖLÜKBAŞI-Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Yılar-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ömerül Faruk Bölükbaşı-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Özden TAŞĞIN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Özge Erdoğan – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Özgür Faik Karataş – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Öztürk Ağırbaş-Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Pınar CANKARA-Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Doç. Dr. Ragıp Basbağı-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan Kaya-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Recep Ahıskalı-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ruhi İnan -Balıkesir Üniversitesi

Doç. Dr. Sadi Suleyman Kucur-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Sedat Bahadır-Artvin Çoruh Üniversitesi
Doç. Dr. Sehnaz Biçer-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Sehnaz Yalcın-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Selami Sönmez-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Selçuk İlgaz-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Selman Can-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Sertaç Erciş-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Sevinç Arı-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Sevtap GÜNAY KÖPRÜLÜ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Seyfullah Yıldırım – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Seyhun ŞAHİN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Süleyman Çoban -İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Doç. Dr. Şamil YEŞİLYURT-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Tahir Kılıç-Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Tekin TUNCER-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Temel Kösa – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Tefvik Uzun -Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Tonguc Tokol-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Tuba Aydoğdu İskenderoğlu-Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Tuba Bozdoğan-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Tülin Malkoc-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Uğur Demır-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Umran Ay-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ümmüğülsüm CANDEĞER-Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Doç. Dr. Ünsal Yılmaz Yeşildal – Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Vedat AKTEPE-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Veli Savaş Yelok – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Vesile Oktan – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Yalçın BAY-Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Yaprak Turkan Yucelsin-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Yasemin Tumer Erdem-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Yasin Özkara-Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Yavuz CANKARA-Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Doç. Dr. Yılmaz Yeşil – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf Çelik-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Yüksel Eroğlu-Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Zafer Yılmaz-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Zekeriya Akkuş-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep Aycıbın Seyitkırın-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Doç. Dr. Zühal Dinç Altun – Trabzon Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Ahmet DOĞAN-Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Ahmet Uysal -Balıkesir Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Alı Karaca-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Alı Rıza Kupcu-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Ali İrfan KAYA-Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Ali KAYA-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Aytekin Alpullu-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Barış ÇİFTÇİ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Bayram Yıldız-Balıkesir Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Bulent Halvası-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Cengiz BAYRAKTAR-Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Cıgıl Guler-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Cihan ORUÇ-Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Çağlayan YILMAZ-Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Davut Bakır -Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Demet BARAN BULUT-Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Ebru GÜVELİ-Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Ekrem Albayrak-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Elif Yılmaz Sentürk-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Elif KAYA-Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Emin Tamer YENEN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Emrah YAVUZ-Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Emre Ertan-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Ercan Mertoglu-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Erhan GİRAY-Artvin Çoruh Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Erman Şan-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Fatih İNEÇ- Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Fatma Odabası-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Ferdi GÜZEL-Bayburt Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Ferruk Kayahan-Balıkesir Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Fikriye Alkım ARI- Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Gökçe BECİT İŞÇİTÜRK-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Gulay Heppınar-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Gussun Gunes-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Haşim ERDOĞAN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Huseyin Av Oztopcu-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Hüseyin Akıf Karaca-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Hüseyin SARAÇ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi İbrahim Akış -İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Dr.Ögr.Üyesi İbrahim Ethem ÖZKAN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Kerem COŞKUN-Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Kübra ŞENGÜL-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Kürşat ÖZCAN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi M.Kursat Duru-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Mahmut Babacan-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Mehdı Genceli-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Mehmet Ali Kandemir-Balıkesir Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Mehmet Özdemir-Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Mehmet SARI-Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Melih Coban-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Mufide Cotuk-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Muhammed Ali Karaduman -Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Muhammet Ali KARADUMAN-Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Murat GÜR-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Nihat Sarıalioğlu -Giresun Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Nurettın Bektas-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Nuriye Ozlem Cuhadar-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Nusret Gedik-Marmara Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Oktay Aydın-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Oktay Sarı-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Osman ORUÇ- Bayburt Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Osman Sezgin-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Rafet Aykut Akay-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Ramazan Gurel-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Rifat Ramazan BERK- Bayburt Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Saım Çağrı Kocakaplan-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Sait Kofoğlu-İstanbul Teknik Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Seher Asıcı-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Selim Çakar-Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Serap Devran-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Serap Mungan Ay-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Seylan Ozturk-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Sinan ÇINAR-Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Tosun Yalcinkaya-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Tuğba Eray Biber-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Turgay KABAK-Bayburt Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Ugur Tankut-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Umit Ozturk-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Yalcın Lüleci-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Zemzem YÜCETÜRK-Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Bahadır AYAS-Anadolu Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Berrin AR-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Fatih ERDOĞDU-Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi İ.Alperen BİÇER-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Neslihan BAY-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Osman BAĞDAT-Anadolu Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Selin BAYRAK-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Tuğba ÇAKIROĞLU-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Öğr.Gör. Dr. Ali Ataç -Marmara Üniversitesi
Öğr.Gör. Dr. Arzu Meriç-Marmara Üniversitesi
Öğr.Gör. Dr. Aslı Fişekçioğlu-Marmara Üniversitesi

Ögr.Gör. Dr. Burçin Ertürk-Marmara Üniversitesi
Ögr.Gör. Dr. Kadir Gürsoy-Trabzon Üniversitesi
Ögr.Gör. Dr. Liaisan Şahin-Marmara Üniversitesi
Ögr.Gör. Dr. Neval Konuk Halaçoğlu-Marmara Üniversitesi
Ögr.Gör. Dr. Vedat Genç Marmara Üniversitesi
Ögr.Gör. Dr. Volkan Kanburoğlu-Marmara Üniversitesi
Ögr.Gör. Hasan AKKOÇ Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Atilla Kartal – Akdeniz Üniversitesi
Dr. Aytül Kablan
Dr. Erdal Ünsalan-Amasya Üniversitesi
Dr. Fatih Düzgün – Akdeniz Üniversitesi
Dr. Gönül Türkan Demir-Amasya Üniversitesi
Dr. Hasan Eşici – Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Dr. Hasan Güveli-Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. İbrahim Atabey – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Kürşat Efe-Amasya Üniversitesi
Dr. Mahmut Çitil – Gazi Üniversitesi
Dr. Murat Şahin – On Dokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Onur Altıntaş – Gazi Üniversitesi
Dr. Ömer Asal – Gazi Üniversitesi
Dr. Ramazan Çakıroğlu – Gazi Üniversitesi
Dr. Salih Değirmenci-Amasya Üniversitesi
Dr. Sare Terzi İlhan-Amasya Üniversitesi
Dr. Tayfun Fındık – Gazi Üniversitesi
Dr. Uğur Arabacı – Gazi Üniversitesi
Dr. Yusuf Kemal Öztürk-Amasya Üniversitesi
Arş Gör. Dr. Abdullah Düvenci-Marmara Üniversitesi
Arş Gör. Dr. Bülent Özden-Marmara Üniversitesi
Arş Gör. Dr. Derya Toruc-Marmara Üniversitesi
Arş Gör. Dr. Mustafa Güler-Trabzon Üniversitesi
Arş Gör. Dr. Seda Gül Kartal-Marmara Üniversitesi
Arş Gör. Dr. Zeynep İleri Aydemir-Marmara Üniversitesi
Arş.Gör. Mehmet Tamer KAYA Afyon Kocatepe Üniversitesi

Sunuş

Toplumların kendi ayakları üzerinde durabilmesi, milli kalkınma hedeflerini gerçekleştirebilmesi ancak iyi yetişmiş insan hazinesinin varlığı ile mümkün olabilmektedir. Milletın kendi gerçekliğini bilmesi, milli vasıflarına hâkim olması kadar dünya gerçeklerine göre bilgi donanımına sahip olması da toplumsal kalkınmanın olmaz ise olmazı olarak kabul edilmektedir. Türk milleti tarihin her döneminde kültürel kodları ve milli genleri vasıtasıyla damarlarındaki asil kanda kendi gücünü, inancını; kuşaktan kuşağa aktarabilmeyi başaran ender uluslardan biri olmuştur. Ancak bu aktarılan toplumsal birikimin dünya gerçeklerine uygun bilimsel birikim ve ilmi donanımla bezenmesi bir zorunluluk taşımaktadır. Tarihin her döneminde bu iki bileşenin uyumlu olarak bir araya gelmesinin neticesinde Türk milleti; küllerinden yeniden doğmuş, büyük kazanımlar elde etmiş, büyük devletler kurmuş, cihana hükmetmiştir. Bu gerçeği bilen ve meselenin bu yönünü ihmal etmeyen Gazi Mustafa Kemal Atatürk Türk Bağımsızlık Mücadelesi sırasında Türk milli eğitimini asla ihmal etmemiştir. Bunun en güzel örneğini 1921 yılında düzenlediği “Maarif Kongresi” ile hem içte hem dıştaki düşmanlara açıkça göstermiştir. Bu süreci kavramak ve ihya etmek Türk milletinin her bir ferdinin milli vazifesi olduğu unutulmamalıdır.

Etkili bir sendika ve her durum ve şartta eğitim çalışanın yanında konuşlanan milli bir sivil toplum kuruluşu olan Türk Eğitim Sen bilimi, fenni ve ortak aklı her zaman milli menfaatlerimiz olarak görmektedir. Türk Eğitim Sen, sendikal mücadelenin ana düsturu olarak gelişme ve iyileşmenin yolunun çözüm odaklı bir sendikacılıkta olduğunun bilincinde mücadelesini devam ettirmektedir. Çözüm odaklı sendikal duruşumuzda bilimsel gerçekleri ve uzman görüşlerini Türk milletinin temel dinamikleri ile birleştirerek, çalışanların taleplerini her platformda muhataplarına iletmeyi şiar edinmiştir. Aynı durum Türk aydınının yetiştiği, ülkenin aydınlık yarınlarının emniyete alınacağı eğitim kurumları için de geçerlidir. Eğitimin her basamağını ve eğitim çalışanlarının önerilerini içeren geçmişte düzenlediğimiz çalıştay, şura ve toplantılar bu hususa verdiğimiz önemin açık bir göstergesidir.

Büyük önder Atatürk’ün 100 yıl önce Türk milleti için ortak aklı harekete geçirecek bir kongre topladığı gibi biz de Türkiye Cumhuriyet’inin 100. yılı ve sonrasına eğitimle hazırlanarak aydınlık ufuklara doğru milletimizi taşımak üzere hazırlık yapmak, yol haritası önermek üzere 13-18 Temmuz 2021 tarihleri arasında “100 yıl sonra aynı ruh ve heyecanla 2. Maarif Kongresi’ni topladık. Kongreye kadar; 22-24 Ocak 2021 tarihinde Dünya’da ve Türkiye’de Güncel Gelişmeler Işığında Dijital Eğitim, 17-18 Şubat 2021 tarihinde Ahi Evran’ın Doğumu’nun 850. Yılı Anısına 2023’e Doğru Mesleki ve Teknik Eğitim

Çalıştaylarını gerçekleştirdik. 19-21 Mart 2021 tarihinde 2023'e Doğru Türkiye'de Din Eğitimi ve Değerler Eğitimi çalıştayı pandemi koşulları gereği çevrimiçi platformlar üzerinden tamamladık. Pandemi koşulları ve katılımcıların tercihi gereği çevrimiçi platformlar üzerinden 26-28 Mart 2021 tarihinde 2023'e Doğru Türkiye'de Yüksek Öğretim Çalıştayı yaptık. 2-4 Nisan 2021 tarihleri arasında aynı anda 2023'e Doğru Türkiye'de Temel Eğitim, 2023'e Doğru Türkiye'de Özel Eğitim, 2023'e Doğru Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri çalıştayı düzenleyerek temel eğitim, özel eğitim, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri alanında geleceğin Türkiye'sine yol haritası önermeye çalıştık. 30 Nisan - 2 Mayıs 2021 tarihinde 2023'e Doğru Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Çalıştayı ile ülkemizin öğretmen yetiştirme sürecini ve geleceğini alan uzmanları ile masaya yatırarak mevcut problemlerin çözümünün yanında ideal bir öğretmen yetiştirme sisteminin nasıl olması gerektiğini de ifade etmeyi hedefledik. 28-30 Mayıs 2021 tarihleri arasında 2023'e Doğru Türkiye'de Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi ve 2023'e Doğru Türkiye'de Öğretim Programları (Müfredat) çalıştayı ile mayıs ve haziran ayında belirlediğimiz takvime göre Büyük Öğretmen Kurultayı'nın il ve ilçe kongreleri ayaklarını tamamladık. Yukarıda ifade ettiğimiz gibi kongre hazırlık sürecinde alan uzmanlarıyla 10 çalıştay ve bir Büyük Öğretmen Kurultayı düzenleyerek yurtiçi ve yurt dışı destekçilerimizle Türk eğitiminin geleceğine dair sorun tespiti ve çözüm önerileri ortaya koymaya çalıştık.

Kongrenin açılışını bu gün Cumhuriyet Müzesi olarak faaliyette bulunan 2. TBMM Genel Kurul Toplantı Salonu'nda, Milli Eğitim Bakanımız Sayın Prof. Dr. Ziya Selçuk, Kültür Bakan Yardımcımız Sayın Nadir Alparıslan, üniversite rektörleri, eğitim fakültesi dekanları ve seçkin protokol konuklarımızla gerçekleştirdik. 13-18 Temmuz 2021 tarihinde hem Büyük Öğretmen Kurultayı'nın son aşaması olan "Türkiye Maarif Raporu"nun forum oturumlarında görüşülerek kabul edilmesi hem akademisyenlerin Türk eğitime dair bildirimlerini ihtiva eden akademik kongre ve ülkemiz eğitime dair özel konuların tartışıldığı 13 tematik panel, söyleşi ve davetli konuşmacıların görüşleri ile 2023 ve sonrasında Türk eğitime ilişkin önerileri bir araya getirdik. Bu kapsamda "Atatürk, Türk Eğitim Tarihi ve Maarif Kongresi" temalı sanal sergimizi de Türk milletinin hizmetine sunduk.

2. Maarif Kongresi'nde sunulan bildirimlerin basılmış olduğu bu beş cilt kitap vasıtasıyla, 2. Maarif Kongresinin düzenlenmesinde her türlü özveri ve desteği sunan başta Türk Eğitim Sen'in yol başçısı genel başkanımız sayın Talip GEYLAN olmak üzere Türk Eğitim Sen Merkez Yönetim Kurulu'na, bütün teşkilat mensuplarımıza şükranlarımı sunuyorum. Kongrenin gerçekleşmesinde bizlere destek veren devlet erkânına, bilim adamlarımıza, eğitim gönüllüsü öğretmenlerimize, davetli konuşmacılarımıza komisyonlarda görev alarak sorunları tespit edip değerlendiren, onlarla başa çıkılması için çözüm üreten eğitim çalışanları, akademisyenler ve üyelerimize teşekkür ederiz.

Cengiz KOCAKAPLAN

Türk Eğitim-Sen
Genel Başkan Yardımcısı

UAESEB VE TÜRK EĞİTİM-SEN GENEL BAŞKANI TALİP GEYLAN'IN KONGRE AÇILIŞ KONUŞMASI

Sayın Bakanım,

Sayın Bakan Yardımcım,

ÖSYM Başkanım,

Türkiye Kamu Sen'in Sayın Genel Başkanı,

Kıymetli Rektörlerimiz, Eğitim Fakültelerimizin Çok Değerli Dekanları,

Sendikalarımızın, STK'larımızın Çok Değerli Başkanları,

Maarif Kongresine İştirak Eden Çok Değerli Bilim İnsanlarımız, Teşkilatlarımızın Uç Beyleri Değerli Şube Başkanlarım, Büyük Öğretmen Kurultayımızın İllerden Gelen Temsilcileri Değerli İl Temsilcileri Öğretmen Arkadaşlarım, Hanımefendiler, Beyefendiler. 2. Maarif Kongremizin açılış oturumuna hoş geldiniz, sefalar getirdiniz.

Kıymetli hazirun, 21. Yüzyıl'ın baş döndürücü gelişmeleri hepimizin malumudur. Küresel salgının bütün dünyada kendisini gösterdiği şu günlerde, eğitilmiş insan gücünün stratejik bir üstünlük olarak kabul edildiği artık tescil edilmiştir. Eğitim; toplumsal barışın, kalkınmanın, bağımsızlığın, sağlığın, adaletin, güvenliğin velhasıl toplumun ihtiyaç duyduğu bütün alanların ana omurgası ve temel taşıdır.

Milletlerin kendi milli hedefleri ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim modelleri belirlemeleri; bireyin ve toplumun kendini geliştirerek kendi ayakları üzerinde durmasının tek gerçek yolu olarak kabul edilmektedir. Ziya Gökalp'in dediği gibi, eğitimin ve hedefin milli olması, elzem olarak değerlendirilmelidir. Toplumsal kalkınmanın taşıyıcısı olan milli eğitim modeli, ülkenin bu alandaki bütün paydaşlarının katılımı ve önerileri ile oluşturulduğu takdirde, kapsayıcı ve bütünleştirici bir hüviyet kazanarak ülkenin ihtiyaçlarına karşılık verebilecektir.

Türk milleti, geçmişte yaşadığı olumsuzlukları kendi içinden bir kurtarıcı çıkararak bertaraf edebilmiştir. Bu gerçek, milletimizin birikimlerinin bir neticesi olarak Türk tarihinde defalarca tecelli etmiştir. Bir toplumun kendi geleneğinden getirdiği deneyimle, ideal insanı elde etmek için uyguladığı çocuk yetiştirme biçimi ve bunun bilgisi olarak

karşımıza çıkan eğitim kurumu, doğru yönlendirildiği ve mensuplarına imkân verildiği zaman meyvelerini cömertçe sunmaktadır. Bilge Tonyukuk, Bilge Kağan, Sultan Alparslan, Fatih Sultan Mehmet, Mustafa Kemal Atatürk, El Cezire, Ali Kuşçu, Gazi Yaşargil, Özlem Türeci, Aziz Sançar, Oktay Sinanoğlu, Cahit Arf, Canan Dağdeviren, Nurcan Taylan, Uğur Şahin gibi pek çok değeri tarihte ve bugün bünyesinde yetiştiren Türk milleti, tarihin kendisine biçtiği görevi, eğitim ve öğretim yoluyla sahip olduğu nitelikli insan hazinesi ile gerçekleştirmiştir.

Hiç şüphe yoktur ki, Türk tarihinin önemli dönüm noktalarından birisi de I. Dünya Savaşı sonrasında ülkemizi işgal eden güçlere karşı başlatmış olduğumuz Milli Mücadele Hareketi olmuştur. Türk millî mücadelesinin 19 Mayıs 1919 tarihinde başladığı süreci, millet olarak yazacağımız destanın ilk bölümü olarak değerlendirebiliriz. Biliyoruz ki, Atatürk daha Milli Mücadeleyi zihninde kurgularken, bunu sadece necip Türk milletine güvenerek ve milletin çalışkanlık ve azmi ile başarılabilmesine inanıyor, bu inancını da her fırsatta dile getiriyordu.

Mustafa Kemal'in Türk gençliğine seslenirken “Muhtaç olduğun kudret damarlarındaki asil kanda mevcuttur!” vurgusu, O'nun bu aziz milletin bütün zorlukları kendi öz kaynakları ile yenebileceğine olan güveninin en açık ifadesidir.

Milli mücadelenin zaferle sonuçlanacağına inanan Atatürk ve yol arkadaşları sonraki adımları da planlamaktaydı. Onlar, zaman kaybetmeden muasır medeniyetler seviyesine ulaşmanın eğitim ile mümkün olacağını çok iyi biliyorlardı.

19 Mayıs 1919 günü başlayan milli mücadelenin, cephede kazanılan kısmı kadar, cephe gerisi ve zafer sonrasında da planlanması ihtiyacı Atatürk'ün ve yakın çalışma arkadaşlarının zihninde her daim önemli bir yer tutuyordu.

Atatürk, bu sorunun çözümünü de yine bütün çıkmazların çaresini bulduğu Türk milletin yüreğinde ve irfanında aramaya karar vermiştir. Necip Türk milleti, bir yandan cephede düşmanı boğarken, diğer yandan da cehalete karşı zafer kazanacaktı. Çünkü cephede kazanılan parlak zaferlerin, kalıcı sonuçlar vermesi ancak irfan ordusu ile mümkün olacaktı. Türk milleti yedi düvele karşı elde ettiği bağımsızlığı, eğitim marifetiyle sanayi ve ekonomi başta olmak üzere tüm alanlara yayacaktı.

Bu amaçla Atatürk aydınlara, eğitimcilere ve eğitim yöneticilerine başvurarak geniş kapsamlı bir meclis oluşturdu. 15 Temmuz 1921'de Türkiye'nin dört bir tarafından gelen katılımcılar ile Ankara'da Maarif Kongresi'ni topladı. Düşmanın Polatlı'ya kadar geldiği yani savaşın en çetin günlerinde düzenlenen Maarif Kongresi'ne ordunun Başkumandanı olan Atatürk'ün bizzat katılıp, büyük bir titizlikle takip etmesi, O'nun eğitime verdiği önemin en büyük işareti ve bugünün kamu yöneticilerine en önemli mesajı ve mirasıdır.

Bu tutum, 1923 yılında Türk Devleti'nin geçeceği yeni yönetim biçiminin ardından toplumsal kalkınmanın kilidinin eğitimde olduğuna dair şuurun somut göstergesidir. 15 Temmuz 1921 tarihinde başlayan 1. Maarif Kongresi, 1923 sonrası yaşanan toplumsal dönüşüm ve muasır medeniyet yolunda atılacak adımların eğitimle kozasının örüldüğü bir toplantı olarak Türk tarihinde önemli bir yer tutmuştur.

Maarif Kongresi'nden sonraki süreçte 1923'ten 1926'ya kadar Heyet-i İlmiye toplantıları adı altında, 1939'dan 2014'e kadar da Milli Eğitim Şuraları olarak benzeri toplantılarla Türk Milli Eğitimine dair süreçler işletilmiştir.

Fakat 1. Maarif Kongresi, o dönem eğitimin durumu ve toplumsal ihtiyaçlar adına kapsamlı bir değerlendirme yapmış olması ve genç Cumhuriyet'e bir yol haritası çizen bir organizasyon olması itibarıyla özel olarak hatırlanması ve ihya edilmesi gereken bir toplantıdır.

Bilindiği üzere Cumhuriyet tarihimiz boyunca Maarif Kongresi adıyla ikinci bir toplantı söz konusu değildir. Bu itibarla, Türk Eğitim Sen olarak başta Başöğretmenimiz Atatürk olmak üzere hem 1. Maarif Kongresi'nin tüm emektarlarını minnetle anmak hem de Türk milli eğitiminin her husus ve aşamasına dair eğitimin paydaşlarını bir araya getirmek üzere 2019 yılında almış olduğumuz bir karar ile yüzüncü yıldönümünde 2. Maarif Kongresi'ni düzenlemeye karar verdik.

Gururla ifade ediyorum ki; 2. Maarif Kongresi'ni düzenleme şerefi de en çok tarihimize ve ecdadımıza sadakati hücrelerinin her zerrisinde taşıyan Türkiye sevdalısı Türk Eğitim Sen'lilere yakışır. Bu gururu bize yaşattı için yüce Allah'a şükürler olsun.

İnanıyoruz ki; nasıl 1. Maarif Kongresi 1923'e yani Cumhuriyetimizin kuruluşuna giden yolun taşlarını döşemiş ise, irfan ordusu 2. Maarif Kongresi ile de 2023 sonrasına yani Türk Devletinin daha güçlü ve daha müreffeh ikinci yüz yılına omuz verecektir.

Türk Eğitim-Sen olarak, her durum ve şartta Türk milletinden yana taraf olma düsturumuzla 2023'e bir hazırlık ve bir yol haritası belirlemek amacıyla, Ankara'da, yüz yıl sonra, aynı ruh ve heyecanla 2. Maarif Kongresi'ni gerçekleştirmenin haklı onurunu yaşıyoruz.

Kongre kapsamında, ocak ayından itibaren Türk eğitimine ilişkin tespit ettiğimiz nokta atışlı sorunlar ile tematik çalıştaylar düzenledik. 2023'e Doğru Dijital Eğitim, Öğretmen Yetiştirme, Mesleki ve Teknik Eğitim, Özel Eğitim, PDR, Temel Eğitim, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemleri, Din Eğitimi, Değerler Eğitimi, Müfredat (Eğitim Öğretim Programları) başlıkları altında düzenlediğimiz 10 adet çalıştayımızın raporlarını yayınlamaya Türk eğitiminin hizmetine sunduk.

Sürecin final programı olarak da bugün açılış oturumunu gerçekleştirdiğimiz bir akademik kongre tertip ettik. Kongremizin her bir oturumunu 1. Maarif Kongresi katılımcılarına ithaf ederek onların hatırlanmasını ve ayrıca salon oturumlarını da bölücü terör örgütü PKK tarafından şehit edilen öğretmenlerimize ithaf ederek, irfan ordusunun hem cehalet hem de ihanet karşısında nasıl dik durduğunu bir kez daha göstermeyi amaçladık.

2. Maarif Kongresi takvimi kapsamında, Türk eğitiminin paydaşlarının katkıları ile tespit ettiğimiz 52 başlık üzerinden sendikamız teşkilatları marifetiyle öncelikle ilçe çalıştayları düzenledik. Şubelerimiz tarafından tertip edilen ve ilçe temsilcilerinin katılımıyla gerçekleştirilen il çalıştaylarında hazırlanan il raporları Kongre kapsamında gerçekleştirilecek ve iki gün sürecek “Büyük Öğretmen Kurultayı”nda Türkiye Raporu’na dönüştürülerek Türk eğitim sisteminin hizmetine sunulacaktır.

Bunların yanı sıra 2. Maarif Kongresi kapsamında “Atatürk, Maarif Kongresi ve Türk Eğitim Tarihi” başlıklı sergi ile 400 civarında belge ve fotoğraftan oluşan bir sanal sergi gerçekleştireceğiz.

Ayrıca Maarif Kongresi süresince, Prof. Dr. İlber Ortaylı, Prof. Dr. Aziz Sancar, Timsal Karabekir gibi Türk eğitiminin yetiştirdiği önemli değerlerin de katılımıyla 12 tematik panel gerçekleştireceğiz. Panellerimiz, sendikamızın sosyal medya hesaplarından canlı olarak yayınlanacağı gibi oturumlarda yapılan sunumlar da yayın haline getirilerek tarihe not düşmek adına ilgililer ve kamuoyu ile paylaşılacaktır.

2. Maarif Kongresi kapsamındaki etkinlik ve çalıştayları düzenlerken bizlere ve dolayısıyla Türk eğitime desteklerini esirgemeyen UNESCO Türkiye Milli Komisyonuna, Türkiye Kamu-Sen’imizin kıymetli Genel Başkanı ve yöneticilerine, Büyük Öğretmen Kurultayı il temsilcilerine, sergimiz için katkı sunan koleksiyonerlere, davetli konuşmacılarımıza, kongre katılımcılarımız ile başta Milli Eğitim Bakanımız Sayın Ziya Selçuk olmak üzere kongremizi şerefliendiren siz tüm değerli konuklarımıza teşekkür ediyorum.

Ve özellikle, Sayın Bakan Yardımcımız Nadir Alparslan nezdinde, Maarif Kongresi’nin ruhuna ve anlamına yaraşır bu mekânı tahsis eden Kültür ve Turizme Bakanlığı’mıza da ayrıca ve hassaten teşekkür ediyorum.

Bu tarihi kongrenin Türk milli eğitiminin ve güzel ülkemizin geleceğine hayırlar getirmesini temenni ederim.

Ve;

Başta Başöğretmenimiz Atatürk başta olmak üzere kahraman ve fedakâr ecdadımızın manevi huzuruna hitaben, bu salonda bulunan tüm hazirun adına son söz olarak diyorum ki;

Türk eğitimcileri olarak; fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller yetiştirmeye yılmadan, bıkmadan, usanmadan devam edeceğiz. Cumhuriyeti siz kurdunuz, onu yaşatacak ve yükseltecek olan bizleriz. En kıymetli hazinemiz olan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin varlığı ve milletimizin bağımsızlığı için üstlenmiş olduğumuz sorumluluğun bilincindeyiz. Fikirlerinizin ışığında sorumluluğumuzun gereğini her durum ve koşulda yerine getireceğimizin sözünü veriyor, aziz hatıranız önünde saygı ve hürmetle eğiliyoruz.”

Talip GEYLAN

Türk Eğitim Sen ve UAESEB

Genel Başkanı

MİLLİ EĞİTİM BAKANI PROF. DR. ZİYA SELÇUK'UN KONGRE AÇILIŞ KONUŞMASI

Değerli meslektaşlarım,

Çok değerli bilim insanları hepiniz hoş geldiniz.

Bu özel günde, eğitimle ilgili bu tarihi günde, sizlerle birlikte olmanın verdiği memnuniyeti açıkça ifade etmek isterim.

1921 yılında Ankara'da toplanan eğitim tarihimiz için bir dönüm noktası olan 1. Maarif Kongresi'nin 100. Yılı'nın idrak edilmesi noktasında bir vesile olarak toplantının eğitim sistemimize geçmişten aldığı güçle geleceğe doğru bir yol açması temennisiyle başlamak istiyorum. Elbette çok özel bir geçmişten söz ediyoruz, eğitimin tarihi aslında bizim sadece eğitim alanındaki tarihimiz değildir, insanımızın tarihidir, devletimizin tarihidir, kültürümüzün tarihidir, sosyolojimizin tarihidir. Bu yüzden de bu kongrenin çok ayrı bir önemi vardır. 6 Mayıs 1920'de Maarif Vekilliği adı altında kurulan teşkilatın bir çekirdek olarak daha sonradan geliştirilmesi tarihi bir hadise. Her zaman vurgulandığı gibi milli mücadele devam ederken böyle bir kongrenin toplanmış olması ve bu toplanma sırasında da aslında ortada bulunan tahayyülün nasıl bir gelecek tasavvurunu içinde barındırdığı anlamında çok ayrı bir değeri var. Çünkü savaşın ortasında hayal edilen ya da bir an önce yapılması istenen davranışlar, hal ve hareketlerin daha ziyade savaşın sıcaklığıyla alakalı olması icap ederken aslında meselenin daha büyük bir perspektiften çok daha büyük bir fotoğrafla ele alındığını görüyoruz.

Hatta 25 Kasım 1920'de Meclis'te alınan bir kararla öğretmen ve öğrenciler için askerlik yükümlülükleri de kaldırılıyor. Bu, aslında başka bir mesaj çünkü Çanakkale'den itibaren yaşadığımız birçok hadisenin aslında bir devletin geleceğiyle nasıl alakalı olduğunun da bir göstergesi. 1921 Maarif Kongresi, dünyanın yeni şartlarında ulusal birliğin gerçekten tehdit altında olduğu bir dönemde yapılıyor ve Türk milleti için Kurtuluş Savaşı'nın önemini, sadece savaşın kendisiyle ilgili değil bir maarif davasıyla ilgili olduğunun da altını çiziyor. Maarif Kongresi'nde eğitim ve kültür politikalarına yönelik ortaya konulan bakış açısı, aslında bir çekirdek mahiyetinde ve bir hiza taşı gibi ortaya konulan bir yaklaşım. Bu kongre, okul ve öğrenci mevcudunu tespit etmek, yapılması gereken çalışmaları belirlemek ve geleceğe dair birtakım tasarımları ortaya çıkarmak için toplanıyor. Tarihimizde

Başöğretmen Atatürk'ün eğitim, bilim ve kültür alanındaki düşüncelerini, yapacağı çalışmaları, bu çalışmaların esasını ortaya koyan bir yol haritasıyla karşımıza çıkıyor.

Elbette yol bitmez, yol uzundur ve yolun zamanın ruhuna uygun bir şekilde dönüşmesi, dönüştürülmesi, yaşanması, yaşatılması gerekiyor. İşte tam da bu nedenle, bizim bugün de eğitim tarihimizin ortaya koyduğu bu fotoğrafı yeniden tarif edip, yorumlayıp, geleceğin ihtiyaçları doğrultusunda ele almamız icap ediyor. Bu kongre, tarihi kararlar olarak elbette düşünülebilir ama her tarihi karar, aslında şu anın da kararıdır. O yüzden bu kararları sadece geçmişte olup bitmiş bir hadise olarak değil, geçmiş ve geleceği bütünleyen bir işaret fişeği olarak görmekte de yarar var.

Bizim için eğitimin aslında bir milli eğitim olması ötesinde bir milli güvenlik meselesi olması da önemli bir perspektif. Çünkü bugün toplumlar bilim ve teknolojiye, eğitimdeki güçleri sayesinde varlıklarını ve varoşlarını sürdürme gayreti içerisinde. Bilimde önde giden toplumların da öne çıktığını rahatlıkla görebiliyoruz. Bu yüzden de bu mesele bir beka meselesidir, bir milli güvenlik meselesidir ve o çerçevede ele alınmasında yarar var. Bizimde Milli Eğitim Bakanlığı olarak 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesi ele aldığımız konu budur. Bu ülkenin birlikte, el ele, iş birliği içerisinde, ayırmadan, kayırmadan, bütün evlatlarını evladımız bilerek nasıl bir yolculuk yapmamız gerektiğine dair bir hikâyeyi içinde barındırır ve bu çerçevede de tüm arkadaşlarımızla beraber elimizden gelen çabayı göstermeye çalışıyoruz. Elbette eğitim vasıtasıyla her ülke kendi ortak paydasını, ortak hayalini de oluşturur. 'Bu coğrafyada yaşayan herkesin ortak hayali nedir?' sorusunun yanıtını da ortaya koyar ve bu sorunun ortaya koyduğu cevabın da aslında bizim ulaşmamız gereken bir hedef olduğunu, hayalden hedefe bir yolculuk olduğunu da gösterir. Bundan dolayı, bizim eğitimle ilgili ortaya koyduğumuz perspektifin aslında bir toplumun ortak paydası, ortak hayali, ortak geleceği, ortak mirası demek olduğunun da farkında olmakta yarar var. Tıpkı 1921 Maarif kongresinde olduğu gibi biz, ne yapmak istediğimizi, neleri hayal ettiğimizi yeniden yorumlamak zorundayız. Çünkü zaman değiştiği kaidelerin değişmesi esastır. Bu yüzden de bu zamanın tabiatına uygun bir şekilde gereken bütün iş ve işlemleri yapmamız gerekir.

2023 vizyon belgesinde de aslında bir denklem çözer gibi, satranç oynar gibi adım adım eğitim sisteminin bütün bileşenlerini birbirleriyle etkileşim örüntüsü içinde ele almak hedefleniyor. Yani bir sistemin, alt sistemlerinin ve bileşenlerinin her biriyle irtibatlarının somut bir şekilde ortaya konması, fizibilitesinin yapılması ve bunun yol haritasının bütçesinin ortaya konulması gerekiyor. İşte tam da bu yüzden eğitimi tam da bir proje olarak, eğitimi bir gelecek vizyonu ve misyonu olarak görmek istiyoruz. Eğitimin esasında elbette genel müdürlükler, disiplinler, alanlar önemlidir ama eğitimin esasını teşkil eden şey dildir, Türk dilidir. Dil üzerinden inşa edilecek bir kültür, eğitim ve medeniyet tasavvurundan söz ediyoruz. Dil üzerinde çalışılmadan herhangi bir alanda, disiplinde, derste, müfredatta alt işlemlerde herhangi bir şey yapmak, istikamet ortaya koymaz. İstikameti eğitim bu

ruhıyla birlikte ele almakla gerekir. Aksi takdirde sadece teknikler üzerinden yorumlamalar yaparız. Yani şu konuda, rehberlik konusunda şöyle olsun, müfredat konusunda böyle olsun ama istikameti ve ızanın daimi olarak gözden geçirilmesi bir temel zarurettir. Köprü fikirler üzerine bina edilmiş olan bu tür adımlarda her zaman kendini doğurur ve yeniler, yenileştirir, yeniden yeni tasavvurları ortaya koyar. Bugün dünyanın ihtiyacı olan tüm beceriler elbette bizim çocuklarımızın da ihtiyacıdır. Ancak bu coğrafyanın kendine has ayrıca ihtiyaçları olduğu da unutulmamalıdır. Bu ihtiyaçlarında bu topraklarda yorumlanarak evrensel doğru yürümesi gerekiyor. Evrenselden bu yana gelmesinin çok da doğru bir çalışma olmayacağını düşünüyorum. Bizim milliden evrensel doğru bir gidişimiz ama birbirine tercih etmenin de doğru olmadığı, bunların bir bütün olduğu bir medeniyet anlayışı içinde hareket etmekte yarar var. Elbette eğitimin insan için var olması, insanlık için var olması aslında insanın beşerlikten insanlığa doğru olan yolculuğunun bir yol haritasıdır. Eğer insan insanlaşmazsa yani terbiye noktasında, eğitim noktasında gereken süreci yaşamazsa beşer olarak kalır hatta bazen şer olarak kalır ve zarardan başka bir şey yapmaz. Bu yüzden eğitimin bir terbiye tefekkürü içinde ele alınması gerekir. Eğer eğitim terbiye ve onun etimolojisi olarak iyilik ve öğretmenlik noktasında bir tasvir alınmazsa o zaman bu sadece teknik işlemler, vazife, günlük bir icraat, mesleklerden bir meslek olarak kalır ve özünü, ruhunu kaybederiz. Bunu kaybetmemek içinde her bir çocuğun emanet olduğu şuuruyla hareket etmekte yarar var. Ana babanın rızasını almak gibi çocuğun da rızasını almak gerek. Çünkü o bir emanettir. Bunun içinde bu ülkenin, bu coğrafyanın, bu toprakların bekçisi olacak çocuklarının omuzlarının, dimağlarının güçlü olması lazım. Sadece dimağlarının değil vicdanlarının da güçlü olması lazım. Vicdan terbiyesi ile akıl terbiyesinin ortaklaşa yürümesi, çift kanatlı çocuklar olarak bizim karşımıza çıkmalarını sağlayacaktır. Aksi takdirde bu çocukların bugün ki batı terminolojisinde olduğu gibi sadece akli eğitimlerinin, sadece akıllarının eğitilmesinin nasıl bir ahlak telakkisinden yoksunluk, nasıl bir vicdansızlık, nasıl bir etik eksikliğini orataya çıkardığını somut olarak görüyoruz. Vicdanı olan insan vicdanı olan ülke olarak bizlerin çocuklarımıza böyle bir yol haritasını hep birlikte ortaya koymamız gerekir. Elbette kolay bir iş değil çünkü çok fazla gereksiz çağrışımlar var, parazitler var, dışarıdan küresel etkiler var, manipülasyonlar var ve çocukların zihinlerini ele geçirmeye çalışan mekanizmalar var. Ama bizim de vazifemiz bu, onların da vazifesi o. Bu çocuklara sahip çıkacağız ama kendimizin kopyası olarak değil. Onların kendi yaratılışlarına hürmet ederek, onların kendi ruhlarındaki potansiyele saygı göstererek eğitimin dışarıdan içeriye verilen bir müfredat paketi olarak değil, yaradılıştaki her bir çocuğun içine konulmuş olan müfredatı açığa çıkarabilecek ortamı oluşturabilme maksadıyla yapılan bir eğitimden söz etmek gerekir. Yani biz çocuklara paket olarak hepimiz şuna inanacaksınız, şunu dinleyeceksiniz, doğru olan budur yanlış olan budur şeklinde değil de onun yaradılışındaki müfredatı, her çocuğun müfredatı kendi içinde saklıdır. Onu açığa çıkaracak ortamı oluşturmak öğretmenliktir. Öğretmenlik esasen bir çocuğa öğretmekten ziyade kişinin kendi olgunlaşma yolculuğunu yaşamasıdır. Öğretmenlik esasen öğretmenin kemalat serüvenidir. Kendi olgunlaşırsa o zaman yürüyüşünün bile çocuklara

müspet bir etkisinin olduğunu görecektir. Konuşmasa dahi çocuklar üzerinde hakikatin etkisinin görme imkânının bulacaktır. Tüm bu sebeplerden dolayı öğretmenliğin ne olduğu ya da ne olmadığı, çocuk kavramının ne olduğu ya da ne olmadığını bir çocuğun bilmeme haliyle yeniden yeniden tefekkür etmek zorundayız. Eğer cevaplar kafamızda hazırsa eğer ortaya konulacak soruların içerikleri cevapları hepsi hazırsa zaten toplanmaya gerek yok. Ama zaman öyle bir mefhum ki eğer cevabınız hazırsa sizi saygı göstermiyor, cevabınız hazır değilse ve o an da tefekkür ederek üretiyorsanız size hürmet ediyor ve kendi tabiatının tekabülüne müsaade ediyor. Diğer türlü siz sadece kopyacı olabilirsiniz. Tekrar tabiatında işler yapabilirsiniz. Bunun önüne geçebilmek içinde bizim yeniden bir çocuğun bilmeme haliyle tüm sorularımızı yeniden yeniden yanıtlamamız gerek. Bunun için elbette adil olmamız lazım. Adalet üzerine tesis etmemiz lazım bütün meselelerimizi. Bugün batı medeniyetinde fırsat eşitliği olarak tabir edilen konunun aslında gerçek bir adaletle çok da uygun olmadığı görüyoruz. Herkese aynı şeyi verdiğinizde adil olmuş olmuyorsunuz. Herkesin ihtiyacı farklı oluyor, herkesin beklentisi, gelir dağılımı öz geçmişi farklı oluyor. O yüzden de kimin neye ihtiyacı varsa onu vermek fırsat adaletidir. Fırsat eşitliği aynısını, kimin öz geçmişi ne olursa ne olursa olsun herkese aynı şeyi vermeyi addeder. Bizim 2023 Eğitim Vizyonu olarak beklentimiz fırsat adaleti konusunda mesafe almaktır ve bu toplumda biz baz oluşturmaktır. Yani eğitimin tüm kurum ve kuruluşlarının standartlarını bir baza çekip belli bir standart, belli bir kalite seviyesinde ele alabilmektir. Bütün bunları yapabilir miyiz? Tabi ki yapabiliriz. Bütün bunlar için gücümüz var mı? Tabi ki var gücümüz. Birikimimiz var mı? Elbette ki var, hep beraber bunu yapabiliriz. Ama bunun içinde bu milletin ortak paydasını dikkate alan bir yaklaşıma da ihtiyacımız var. Çünkü eğitim mutabakat ister, mutabakatın olmadığı yerde eğitim kendi doğasını canlandırmaz. Bu yüzden de bizlerin eğitimi bir mutabakat alanı olarak, eğitimi bir ülke ödevi olarak, bir millet ödevi olarak ele almamız gerekir. Aksi halde eğitim şahısların ödevi olur, grupların, hiziplerin ödevi olur buda milletleşme şuurunu zayıflatır. Bu zayıflamanın önüne geçmek için de bunun bir millet vazifesi olduğunu tekrar tekrar vurgulamak ve şahsi meselelerimizin çok ötesinde bir idealizmi gerektirdiğini de hatırlatmakta yarar var. Tabi ki bu konuları sizler burada tartışacaksınız, konuşacaksınız, uzun meseleler ve kavramları yeniden inşa etmemiz gereken meseleler çünkü kavramlarımız kendimize ait değilse yeniden kavram üretmediyse ve tercüme kavramlarla burada tartışacaksak o zaman bu tercümelerin de hal tercümesi olmadığı fark etmemiz çok geç olmayacaktır. Yani bizim halimizin ifadesi olmadığını, açıklamasının olmadığını çok geç olmayacaktır. O yüzden de burada kullanılacak her bir teknik terime, her bir kavrama bir soru sormak lazım. Ne demek istiyorsun? Sen neyi içeriyorsun? ve hangi bağlamda nasıl geliştin? Temsil ettiğin kavramsal arka plan nedir? Bizim tüm terimlere ve kavramlara soru sorup kendi terim ve kavramlarımızı ortaya koyup ve bununla düşünmeyi, bunları bir alet olarak ortaya koymayı hedef olarak koymamız lazım, aksi takdirde tercüme kitapların, tercüme kelimeleri ile çoğunlukla tam olarak da bağlamları farklı olduğu için oturmayan tercümelerle eğitim sistemini anlamlandırmaya çalışırız. Buda manayı yok eder. Mana yok olursa maksat yok olur. Maksat yok olursa biz istikameti

kaybederiz. O zaman da eğitim gerçek işlevini yerine getirmemiş olur. Ben burada emeği geçen herkese tekrar tekrar teşekkür ediyorum. Bu mekânın ruhuna uygun bir şekilde bu tefekkür sürecini hakkıyla yaşayacağınızdan eminim ve yapacağınız işlerin hayırlara vesile olmasını bu ülkenin geleceği için eğitimsel katkı sağlanmasını elbette yürekten temenni ediyorum. Bizler Milli Eğitim Bakanlığındaki arkadaşlarınız olarak, birlikte çalıştığınız meslektaşlarınız olarak elimizden gelen her türlü katkıyı sağlarız, sağlamaya çalışırız. Çünkü burada yapılan işler çocuğun hayrınadır, çocuğun geleceği içindir, öğretmenin geleceği içindir. Eğer öyleyse biz zaten buradayız. Ben bir kez daha hepinize emeklerinizden dolayı teşekkür ediyorum, hayırlı, uğurlu olmasını diliyorum, sağ olun, var olun.

Prof. Dr. Ziya Selçuk
Milli Eğitim Bakanı

İçindekiler

Doç. Dr. Döndü Neslihan BAY

Kültürel Oyunların Okul Öncesi Eğitim Programının Kazanım Göstergeleri Açısından İncelenmesi41

Emine YILMAZ BOLAT / Fatma ATAŞOĞLU

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri69

Yasemin KUŞDEMİR / Şükran CALP

Âsım Kitabında Mehmet Akif Ersoy'un Eğitim Anlayışı.....97

Prof. Dr. Onur KÖKSAL / Fatma Şeyda YAZAN / Kaan Doğan YAZAN

Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı Düzeylerinin Demografik Özellikleri Açısından İncelenmesi113

Öğretmen SALİM YURDAKAN / Dr. Öğr. Üyesi CAHİT NURİ

Covid-19 Pandemi Sürecinde Çocuğu Kaynaştırma Sınıfına Devam Eden Ebeveynlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Yaşadıkları Zorlukların Belirlenmesi (KKTC Örneği)125

Prof. Dr. Hakan SARI / Burhanettin KARAKOÇ

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Velilerle İletişim Kurma Konusunda Yaşadıkları Güçlüklerin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma149

Bahriye DEVELİOĞLU

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme Araçları Hakkında Düşünceleri Ve Uygulama Örnekleri.....171

Mehmet GÜVENÇ / Doç. Dr. Sedat KARAÇAM / Merve Nur İMERT / Seda SÖĞÜT

Fen Bilimleri Dersi Yazılı Sorularında Astronomi Konularına Yönelik Soruların İncelenmesi193

Erdinç ASLAN

Çeviri Eğitiminde Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçları: E-Portfolyo ve Yapılandırılmış Grid.....217

Yücel NAMAL

21. Yüzyıl Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Atama Modeline İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim Anlayışından Bakış229

Dr. Sema KÜÇÜKALIOĞLU ÖZKILIÇ

Uluslararası Bakalorya Programı Uygulayan Okullarda Öğretmen İstihdamına ve Yeterliliklerine Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri.....245

Ferhat UTLU

Demokrasi ve Vatandaşlık Eğitiminde Öğretmen Eğitimi.....269

Dr. Kamuran ÖZDEMİR

Lise Öğrencileriyle Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Sanal Müze Gezisi Yöntemiyle Bir Tarih Dersi Planlama“Nesi Var Oyunu” Örneği277

Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ / Beyza KURT

Tarih Öğretmenlerinin Değerlerin Kazandırılması Sürecinde Kanıtların Kullanımına Yönelik Düşüncelerinin İncelenmesi.....291

Nilgün ÖZDEMİR / Bahriye SARIKAYA

Coğrafi Mekan - Müfredat ve Değerler Eğitimi Üçgeninde Lise Türlerine Göre Vatandaşlık Algısı.....307

Ahmet BODUR / Dr. Eşref NURAL

Okul Yöneticiliğine Geçen Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Seçilmesi Ve Yetiştirilmesi Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi331

Doç. Dr. Meşkure YILMAZ

Suriyeli Çocukların Türk Çocuklarının Eğitim Hayatına Etkileri349

Fadime BOZTOPRAK

MEB 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Lgs Açısından İncelenmesi Ve
Kültür Aktarımı Bakımından Değerlendirilmesi.....371

Doç. Dr. Yunus Emre TANSÜ / Semra ÇERKEZOĞLU

Türkiye’de Resim ve Heykel Sanatının Eğitimi ve Gelişimi (1923-1945)391

Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ

Kazım Nami (Duru)’ya Göre Eğitimde “Sanat ve Ahlak” Anlayışı’nin
Yeri ve Önemi415

KÜLTÜREL OYUNLARIN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ KAZANIM GÖSTERGELERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Döndü Neslihan BAY¹

Özet

Okul öncesi dönem, çocuğun bilişsel, motor, dil, sosyal, duygusal gelişimleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu dönem aynı zamanda çocuğun kişilik ve kimlik kazanımının da başladığı ve hızla geliştiği bir dönemdir. Çocukların Türk milletinin bir bireyi olarak yetişmelerinde ise milli bir kimlik ve kişilik kazanımının okul öncesi dönemden itibaren desteklenmesi gerekmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim ve becerilerinin desteklenmesinde en geçerli yol ise oyunlardır. Çocuklar bu dönemde oyun oynayarak öğrendiği ve keşfettiği dünyayı anlar ve yorumlamaya başlar. Çocukların oyun yoluyla milli bir bilinç oluşturarak kişilik ve kimlik kazanmasında, kültürel oyunlar anahtar role sahiptir. Kültürel oyunlar, geçmişten günümüze aktararak gelen ve toplumun özelliklerini içinde barındıran bir miras olarak görülmektedir. Türk milleti olarak binlerce yıllık geçmişe sahip kültürel oyunlarımızın okul öncesi eğitimde çocuklara aktarılması, çocukların hem milli bir bilinç kazanarak kültürel gelişimlerini, hem de kültürel oyunların gelecek nesillere aktararak korunmasını sağlamaktadır. Kültürel oyunlar sadece kültürel gelişimi değil okul öncesi eğitim programı içinde çocuklara kazandırılması hedeflenen kazanım göstergeler açısından da değerlendirilerek çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen bir yöntem olarak görülmelidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı kültürel oyunların okul öncesi eğitim programlarında yer alan kazanım göstergeler açısından incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemine göre yürütülmüş ve doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Dokümanların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmış ve bazı ölçütler belirlenmiştir. Daha önce okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmış, kültürel oyun olarak belirlenmiş ve ayrıntılı tanımlamaları yapılmış oyunlar ölçütleri göz önünde

¹ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, bayneslihan@gmail.com
Orcid: 0000 0002 2656 0458

bulundurularak Türk Dünyası Çocuk oyun ve Oyuncakları Projesi (TÜDCOOP) ile ortaya konan oyunlar arasından 35 kültürel oyun belirlenmiştir. Projeden elde edilen 120 oyun videosu izlenmiş ve 248 sayfa fotoğraflı oyun tanım incelenmiştir. Dokümanlar okul öncesi eğitim programında yer alan 55 kazanım, 308 gösterge ve alınabilecek ek kazanım ve göstergeler açısından içerik analizi kullanılarak sınıflandırılmış ve kodlama tablosu ile sayısallaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi eğitim programında bilişsel, dil, sosyal duygusal ve motor gelişim alanlarında yer alan kazanım göstergelerin kültürel oyunlar yolu ile kazandırılabilmesi; kültürel oyunlara yönelik ek kazanım ve göstergelerin alınabileceği, günlük eğitim programında büyük grup etkinliğinin yanı sıra tüm gelişim alanlarını desteklemesi yönü ile bütünlüştürülmüş etkinlikler olarak da planlanabileceği görülmüştür. Araştırma sonuçları ilgili alan yazınıla tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, çocuk, kültürel oyun, kazanım gösterge.

Examination of Cultural Games in Preschool Education Program in Terms of Indicators

Abstract

The preschool period has critical importance in terms of cognitive, motor, language, social and emotional development of the child. This period is also a period in which the child's personality and identity acquisition begins and develops rapidly. For children to grow up as individuals of the Turkish nation, the acquisition of national identity and personality should be supported starting from the preschool period. The most valid way to support the development and skills of preschool children is through games. During this period, children understand and begin to interpret the world they learn and discover by playing games. Cultural games have a key role in children's gaining personality and identity by creating a national consciousness through play. Cultural games are seen as a legacy that has been transferred from the past to the present and includes the characteristics of society. As the Turkish nation, transferring our cultural games, which have a history of thousands of years, to children in pre-school education ensures both the cultural development of children by gaining a national consciousness and the protection of cultural games by transferring them to future generations. Cultural games should be evaluated not only in terms of cultural development, but also in terms of gain indicators that are aimed to be gained by children within the preschool education program, and should be seen as a method that supports all development areas of children. In this context, the research aims to examine cultural children's games in terms of acquisition indicators in pre-school education programs. The research was carried out according to the qualitative research method and the document analysis method was used. A purposive sampling method was used to determine the documents and some criteria were determined. 35 cultural children's

games were determined among the games put forward by the Turkish World Children's Games and Toys Project (TÜDCOOP), taking into account the criteria of games that were previously applied in pre-school education institutions, determined as cultural games and detailed descriptions. 120 game videos obtained from the project were watched and 248 pages of game descriptions with photos were examined. The documents were categorized using content analysis in terms of 55 acquisitions, 308 indicators, and additional acquisitions and indicators that can be taken in the preschool education program and digitized with a coding table. As a result of the research, it was determined that the acquisition indicators in the cognitive, language, social, emotional, and motor development areas in the preschool education program can be gained through cultural games; has been seen that additional gains and indicators for cultural games can be taken, and it can be planned as integrated activities to support all development areas as well as large group activities in the daily training program. The research results are discussed with the related literature.

Keywords: Pre-school education, child, cultural game, outcome indicator.

Giriş

Kültürel oyunları binlerce yıllık bir süzgeçten geçerek geçmişten günümüze kültürel aktarım yolu ile gelen ve kültürün taşıyıcılığını yapan kültürel bir mirastır (İnan Kaya, 2018; Özden Gürbüz, 2016; Özhan, 1997). Kültürel oyunlar aynı zamanda toplumun çocuklarının kendi kültürel değerlerini kazanmaları açısından da elzem görülmektedir. Kültürel oyunların çocuklara kazandırılmasında en kritik dönem ise okul öncesi dönemdir (Bay ve Turan, 2019). Okul öncesi dönem bilişsel, dil, sosyal duygusal ve motor gelişimleri açısından önemli olduğu kadar kültürel gelişim açısından da önemli görülmelidir (Bay, 2018; Bay ve Bay, 2020; Bay ve Turan, 2019; Gökşen, 2014; Sulistyaningtyas ve Fauziah, 2018). Bu bağlamda toplumların geleceği ve devamlılığı açısından okul öncesi dönemde kültürel oyunların çocuklara aktarımı, özel olarak ele alınması gereken bir konudur. Günümüzde her ne kadar kültürel oyunlar derlenmeye ve içerikleri ortaya konulmaya çalışılsa da (Arslan, 2017; Başal, 2007; Bay ve Bay, 2020; Bay ve Bay, 2019a; Bay ve Bay, 2019b; Bay, Turan ve Bay, 2015; Bay, Kocaoğlu ve Bay, 2015; Esen, 2008; Girmen, 2012; Gökşen, 2014; Oğuz ve Ersoy; 2005; Onur ve Güney, 2004; Özden Gürbüz, 2016; Toksoy, 2010) okul öncesi eğitim sürecinde kültürel oyunların çocuklara nasıl verileceğine yönelik öğretmenlere yeterince yol gösterici çalışma bulunmamaktadır. Özellikle ülkemizde devlet okullarının tamamında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış Okul Öncesi Eğitim Programının uygulandığı (MEB, 2013) göz önüne alındığında, bu program dahilinde kültürel oyunların kullanımının aydınlatılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Dijital ve modern oyunlara sıklıkla yer verilen okul öncesi eğitimde (Tuğrul, Ertürk, Özen Altınkaynak ve Güneş, 2014), kültürel oyunların okul öncesi eğitim programında karşılığının ortaya konulması ile kültürel oyunların da eğitim planlamasında daha fazla yer almasına katkı sunacaktır.

Okul öncesi dönem, çocukların dünyayı ve çevresini oyun yoluyla anlamlandırıldığı bir dönem olması nedeniyle de kültürel oyunlar ayrı bir önem kazanmaktadır. Bu dönemde kültürel oyunları oynayan çocukların, en doğal öğrenme yolunu kullanarak bilgiye ulaşmaları ve gelişmelerini sağlamaktadır (Baker, 2018; Fırat, 2013). Bu bağlamda kültürel oyunların eğitim sürecinde kullanımı önemli bir eğitim stratejisi olarak görülmelidir. Bu stratejinin kullanımı, gelişimin ve öğrenmenin desteklenmesiyle birlikte çocukların toplumun bir bireyi olma yönünde milli bir bilinç kazanmasını da sağlamaktadır (Bay, 2018, Bay ve Bay, 2020; Başal, 2007). Çocuğun isteyerek ve eğlenerek yer aldığı kültürel oyunlar (Bozkaya, 1992), toplumun değerleriyle birlikte öğrenmeyi ve toplumun değerlerine uyumlu kimlik kazanmayı sağlayan (Başal, 2007; Özden Gürbüz, 2010; Taheri ve Chahian, 2015) en etkili geleceği inşa etme yoludur. Dolayısıyla kültürel oyunların okul öncesi eğitimde kullanımı ve kültürel oyunların içerikleri hakkında alan yazını genişletmek gerekmektedir. Mevcut araştırmanın, okul öncesi eğitim programı kapsamında kültürel oyunların değerlendirilmesini sağlamada öğretmenlere yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Gerekçesi

Araştırmanın kültürel oyunların okul öncesi eğitim programlarında yer alan kazanım göstergeler açısından incelenmesi üzerine planlanmasında bazı önemli gerekçeler yer almaktadır. En önemli gerekçelerden birisi kültürel oyunların okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım göstergeler açısından gelişim alanlarında kazanım göstergeleri ne kadar kazandırdığının ortaya konulmamış olmasıdır. Kültürel oyunların erken yaşlarda kişilik, kimlik (Başal, 2007; Başal, 2010; Bay ve Bay, 2020; Fırat 2013; Özden Gürbüz, 2010; Taheri ve Chahian, 2015) ve kültürel gelişimi sağlamadaki önemi araştırmada ortaya konulmuş olmasına rağmen (Bazaz, Hasankala, Shojaee, Unesi; 2018; Kovačević ve Opić, 2014; Özdemir, 2015; Sulistyaningtyas ve Fauziah, 2018; Taheri ve Chahian, 2015), okul öncesinde kültürel oyun etkinliklerinin uygulanmasına yönelik sınırlı araştırma bulunmaktadır (Bay, 2018; Bay, ty; Bay ve Turan, 2019). Bu bağlamda yapılan araştırmanın, okul öncesi eğitim programına uygun olarak kültürel oyunları kullanmanın kavranmasında farkındalık sağlayacağı düşünülmektedir.

Bir diğer önemli gerekçe ise kültürel oyunların her bir gelişim alanında alınabilecek olan kazanım göstergelerin belirlenmesi ihtiyacıdır. Kültürel oyunların araştırmalarda çocukların gelişimlerini desteklediği görülmüş (Bazaz vd., 2018; Esen, 2008; Girmen, 2012; Gökşen, 2014; Kovačević ve Opić, 2014; Sulistyaningtyas ve Fauzirah, 2019), ancak gelişim alanlarında hangi kazanımların verilebileceği ortaya konulmamıştır. Bay'ın (ty) okul öncesi öğretmenlerle yaptığı araştırmada kültürel oyunların okul öncesi eğitim programı açısından öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin sadece %36'sı kültürel oyunların kazanımları desteklediğine dair görüş bildirdiği görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin kültürel oyunlarda alınabilecek kazanım ve göstergelerin neler olduğu

yönünde bilgilerinin genişletilmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Yapılan araştırma okul öncesi öğretmenlerin etkinlik planı hazırlarken seçtikleri kazanım göstergeleri çocuklara kazandırmada kültürel oyunları bir yol olarak seçmeleri ve kullanabilmelerini sağlamada kolaylık sağlayacaktır. Bu aynı zamanda okul öncesi eğitim programının temel özellikleri arasında yer alan “oyun temellidir” özelliğinin (MEB, 2013) temsil edilmesinde anahtar rol oynayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı kültürel oyunların okul öncesi eğitim programlarında yer alan kazanım göstergeler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan alt amaç soruları oluşturulmuştur.

1. Gelişim alanlarına göre kültürel oyunlarda alınabilecek kazanım göstergelerin dağılımı nasıldır?
2. Kültürel oyunlarda bilişsel gelişim alanından alınabilecek kazanım göstergeler nelerdir?
3. Kültürel oyunlarda dil gelişim alanından alınabilecek kazanım göstergeler nelerdir?
4. Kültürel oyunlarda sosyal duygusal gelişim alanından alınabilecek kazanım göstergeler nelerdir?
5. Kültürel oyunlarda motor gelişim alanından alınabilecek kazanım göstergeler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada kültürel oyunların okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım göstergeler açısından incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda olay veya olguyu “anlamak” ve “anlam çıkarmak” amaçlanmaktadır (Corbin ve Strauss, 2008). Bu araştırmada da kültürel oyunların oynanış videoları izlenerek oyunların tanımları üzerinde doküman incelenmesi yapılmıştır. Doküman analizi, araştırılan olgular hakkında bilgiler içeren yazılı ve görsel materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmada okul öncesi eğitim programının kazanım göstergeleri açısından incelenecek olan kültürel oyunların belirlenmesinde, olgu, olay ve durumların seçilerek bunların derinlemesine incelenmesine imkân sağlayan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Erkan-Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu bağlamda kültürel oyunların belirlenmesinde bazı ölçütler belirlenmiştir. Bunlar; oyunların kapsamlı tanımının ve oynanışının görsel sunumlarının olması, oyunların kendi kültürümüze ait oyunlar olarak belirlenmiş olması, okul öncesi eğitimde bu oyunların denenmiş olmasıdır. Belirtilen ölçütlere uygun Türk Dünyası Çocuk oyun ve Oyuncakları Projesi (TÜDCOOP) ile ortaya konan 35 kültürel oyun belirlenmiştir. Türk Dünyası Çocuk oyun ve Oyuncakları Projesinde (TÜDCOOP) Türk ve bazı komşu topluluklardan oluşan 28 ülke/bölgeden saha araştırması yapılarak veriler toplanmış ve her bir oyunun video ve fotoğraf görüntüleri alınarak oyunların tanımları araştırmacılar tarafından kapsamlı olarak çıkarılmış ve kültürel oyunlar olarak arşivlenmiştir. Belirlenen kültürel oyunların okul öncesi eğitimde denenmiş olması ölçütü ise, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik kültürel oyunların uygulandığı araştırmalarda (Bay, 2018; Bay ve Turan, 2019) yer alan oyunlar arasından seçilerek sağlanmıştır. Bu oyunlar Yağ Satarım, Tübetey (Şapka), Yüzük Saklama, Körebe, Yakan Top, Uçtu Uçtu, Kedi Sıçan (Fare), Bezirganbaşı, Mendil Kapmaca, Kulaktan Kulağa, İstop, Kim Gerek, Boya, 3 Taş, Köşe Kapmaca, Saklambaç, Sek Sek, Misket, Lastik Atlama, Birdirbir, Çuval Yarışı, Yerden Yüksek, Halat Çekme, Çelik Çomak, 5 Taş, Topaç, Sapan, Yumurta Taşıma, Aşık Atma, At Yarışı, İp Oyunu, Bizz, Fırıldak, Evsiz Tavşan, Semaver, Kuyruk Yakalama oyunlarıdır. Bu kültürel oyunların kısa tanımları aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. İncelenen oyunlar ve kısa tanımları

Oyunlar	Tanımlar
1.Yağ Satarım	Çocuklar daire şeklinde otururlar. Sayışmayla bir ebe belirlenir. Ebe mendili elinde tutarak daire olan çocukların etrafında tekerleme söyleyerek dairenin etrafında tur atar. Bu sırada mendili birinin arkasına bırakır. O kişi kalkıp ebeyi dairenin etrafında koşarak kovalamaya başlar. Ebe yakalanmadan o kişinin yerine oturmaya çalışır. Eğer yerine oturursa ebeyi kovalayan kişi yeni ebe olur.
2.Tübetey (Şapka)	Oyuncular oyun alanında daire oluşturur. Çocukların ellerinde bir şapka vardır. Birlikte şarkı yada tekerleme söylemeye başlarlar. Bu sırada şapkayı şarkı söylerken birbirlerinin başında gezdirirler. Şarkı bittiğinde şapka kimin başında ise ondan bir şey yapması istenir.

3.Yüzük Saklama	Oyun için en az 5 kişi olmalıdır. Oyunu oynayacak olan oyuncular arasından bir ebe seçilir. Ebe arkasını döner. Diğer oyuncular yan yana dizilir. Sıranın başındaki oyuncu yüzüğü arkadaşlarından birinin avucuna koyar. Daha sonra herkes avuçları içe bakacak şekilde ellerini uzatarak yüzük bende derler. Ebe yüzüğü bulmaya çalışır ve birini seçerek “sende” der. Yüzüğü bulursa, ebe yüzüğü tutan kişi olur ve yüzüğü bulan kişi diğer oyuncuların arasına katılır. Eğer bulamazsa yüzük tekrar saklanır ve oyun bu şekilde devam eder.
4.Körebe	Sayışmayla biri ebe seçilir. Ebe olanın gözü görmeyecek bir şekilde bağlanır. Diğer kişilerde ebeden kaçmaya çalışır. Ebe kaçanları yakalamaya çalışır ve birini yakalarsa, yakaladığı kişiyi sesinden veya dokunarak tanıması gerekir. Kim olduğunu doğru söylerse, ebe yakaladığı kişi olur.
5.Yakan Top	En az 4 kişiyle oynanır. Takım oyunudur. İki grup oluşturulur. Yazı tura yoluyla yada sayışma ile belirlenen bir grup dikdörtgen alanın ortasına geçer. Diğer gruptaki kişilerde dikdörtgenin kısa kenarlarının olduğu iki uca geçerler ve karşılıklı topu atarak ortadaki takımın oyuncularını toplatmaya çalışırlar. Top kime değerse o kişi oyun dışına çıkar. Ortada son kişi, oyuncular tarafından belirlenen sayı kadar vurulmadan ortada kalabilirse arkadaşlarını tekrar oyuna almaya hak kazanır. Ortadaki grubun oyuncuları bitene kadar oyun devam eder. Ortada oyuncu kalmayınca sıra diğer gruba geçer.
6.Uçtu Uçtu	Bir ebe belirlenir. Ebe diğer oyunculara uçan ve uçamayan nesnelere adını söyler ve kollarını uçma hareketi olarak havaya kaldırır. Uçamayan nesnelere söylediğinde de kollarını kaldırarak oyuncuları şaşırtmaya çalışır. Ebe nin söylediği uçan bir nesne ise oyuncular hızlı bir şekilde kollarını havaya kaldırır. Eğer uçamayan bir nesne ise kollarını kaldırmaz. Şaşıran veya kollarını geç kaldıran oyuncular oyundan çıkar.
7.Kedi Sıçan	Sayışma ile bir fare ve kedi seçilir. Diğer oyuncular el ele tutuşarak çember oluştururlar. Kedi ve fare çemberin dışında birbirlerini kovalamaya başlarlar. Halka halinde olan oyuncular kollarını kaldırırlarsa kedi veya fare çemberin içine girebilirler. Halka oluşturanlar kedinin fareyi yakalamaması için kimi halka içine alıp almayacaklarına karar verirler. Çemberdeki oyuncular farenin kaçmasına yardım ederken kediyeye de engel olur. Yakalama işlemi gerçekleştikten sonra yeni bir kedi ve fare belirlenir. Oyun bu şekilde devam eder.
8.Bezirganbaşı	Sayışma ile iki kişi takım lideri seçilir. En az 6 kişi ile oynanır. Takım liderleri kendilerine birer meyve ismi seçerler. Meyveler belirlendikten sonra takım liderleri yüzleri birbirlerine dönük bir şekilde iki ellerini birbirine yaslayıp havaya kaldırarak köprü yaparlar. Diğer oyuncular arka arkaya dizilerek aç kapıyı bezirganbaşı derler. Liderler kapı hakkı ne verirsin derler. Diğer oyuncular: Arkamdaki yadigar olsun, yadigar olsun diyerek geçerler. Liderler 1 sıçan 2 sıçan 3. De dolaba kaçan diyerek 3.'yü yakalarlar. Onu diğerlerinden uzaklaştırıp meyvelerinin ismini söylerler. Hangi meyveyi seçerse o liderin arkasına geçer. Oyun bu şekilde devam eder.

9.Mendil Kapmaca	Bir kişi mendili tutar. İkili grup oluşturulur. Bir mesafe belirlenir ve oyuncular arka arkaya sıralanır. Sıradaki oyuncular koşup mendili yakalamaya çalışır. Mendili kapamayan oyuncu geri dönerek kendi takımına doğru koşmaya başlar, karşı takım oyuncusu ise mendili kapamayan oyuncuyu yerine geçmeden yakalamaya çalışır. Mendili kapmış olan oyuncu rakip oyuncuya yakalanmadan yerine geçebilirse kazanır.
10.Kuyruk Yakalama	Oyuncular, sayışma yoluyla aralarında bir ebe seçer. Diğer oyuncular arka arkaya sıraya girerler. Sıraya giren oyuncular, birbirlerinin bellerinden tutarlar. Böylece uzun bir kuyruk oluşturmuş olurlar. Ebe olan oyuncu, sıranın en arkasındaki çocuğu yakalamaya çalışır. Kollarını iki yana açar ve sağa sola hareket ederek ebeden kuyruğu korumaya çalışır. Bu sırada oyuncular, birbirlerinden kopmadan ebeden kaçarlar. Yakalanan oyuncu ise oyundan çıkar.
11.Kulaktan Kulağa	Oyuncular yan yana sıra olurlar. Sayışma yoluyla en başa geçecek ebe belirlenir. En baştaki kişi en az bir kelimeyi yanındaki arkadaşının kulağına söyler. Kelimeyi arkadaşının kulağına bir kere söyleme hakkı vardır. Sırayla oyuncular kulaklarına söylenen kelimeyi duydukları şekilde yanındaki arkadaşının kulağına söyler. En sondaki kişi duyduğu kelimeyi yüksek sesle tüm oyunculara duyurur. En son oyuncunun söylediği kelime ebe'nin söylediği kelime ile aynı ise en baştaki ebe en sona geçer ve oyun devam eder.
12.İstop	Oyuncular, aralarında bir ebe seçer. Ebe olan oyuncuya top verilir. Ebe olan oyuncu topu havaya atarken, diğer oyuncular da toptan uzaklaşırlar, ebe aynı zamanda oyunculardan birinin adını söyler. İsmi söylenen oyuncu, eğer topu yere düşmeden tutarsa o anda "İstop" der ve diğer oyuncular da oldukları yerde kalır, Ebe başka bir oyuncunun adını söyler. Eğer adı söylenen oyuncu topu yere düşürürse, o kişi topu tuttuğu zaman "İstop" der ve diğer oyuncular oldukları yerde kalırlar. Ebe çevrede bulunan renklerden birini söyler. Rengi söylediği anda oyuncular rengi bulmak için koşarlar. Ebe de oyuncuları topla vurmaya çalışır; ebe, kimi vurduysa o ebe olur.
13.Kim Gerek	Oyunu oynayacak olan oyuncular karışık olarak iki grup oluşturur. Oluşturulan gruplar karşılıklı olarak dizilerek el ele tutuşur. Her gruptan sırayla bir oyuncu tekerleme söyler ve tekerlemenin sonunda "Kim Gerek" diye karşı gruba sorar. Alınan cevaba göre gruptan kim isteniyorsa o oyuncu karşı tarafa hızlıca koşarak bu grupta el ele tutuşmuş olan oyuncuların ellerini çözmeye çalışır. Eğer seçilen oyuncu karşı gruptakilerin ellerini çözmeyi başarırsa buradan bir oyuncuyu da yanına alarak kendi grubuna döner. Başarısız olursa kendisi bu gruba dahil olur. İsim söyleyen grup özellikle elleri çözemeyecek, zayıf olan oyuncunun ismini söylemeye çalışır. Elleri çözmeyi başaran oyuncu ise güçlü olan çocuğu seçmeye dikkat eder. En çok oyuncuyu toplamış olan grup oyunu kazanır.

14.Boya	Oyuna katılan oyuncular arasında bir alıcı bir de satıcı seçilir. Diğer oyuncular daire oluştururlar. Satıcı olan oyuncu dairedeki tüm oyunculara farklı bir renk verir ve bunu kulaklarına fısıldar. Tüm oyuncular renk verildikten sonra alıcı olan oyuncu gelir ve “Ne renk boyalarınız var?” der. Satıcı olan oyuncu ‘Sana ne renk boya gerek?’ diye sorar. Alıcı olan oyuncu istediği bir rengi söyler. Örneğin ‘yeşil’ der. Rengin adını söyler söylemez Yeşil renk olan oyuncular dairenin etrafında koşmaya başlar. Alıcı olan oyuncu da yeşil renk olan oyuncuyu kovalar. Ve eğer alıcı olan oyuncu yeşil renk olan oyuncunun yerine ondan önce geçerse yeşil rengi üstlenen oyuncu artık alıcı olmuş olur. Oyun böylece devam eder.
15. 3 Taş	Oyuna başlamadan önce oyun alanına büyük bir kare çizilir, bu kare 4 küçük kareye bölünür. Oyunun amacı oyuncunun 3 tane taşını yan yana getirebilmesidir. Oyun başlamadan önce oyuna kimin başlayacağı kura çekilerek ya da sayışma ile belirlenir. Ardından oyuncular taşlarını ellerine alırlar ve sırayla kendilerine ait üç taş sıralayabilmek için taşları kesişme noktalarına koyarlar. Oyuncular taşlarını sadece komşu kesişme noktasına hareket ettirerek taşlarını oynatabilirler. Taşının yanında boş kesişme noktası bulamayan oyuncu bir hamle bekler. İlk olarak üç taşını da sıralayabilen oyuncu oyunu kazanır.
16.Köşe Kapmaca	Oyuncular kendi aralarından birisini sayışarak ebe olarak belirler. Diğer dört oyuncu ebe ortada kalacak şekilde dört köşe belirler. Oyuncular ebe yakalanmadan birbirleri ile bu köşelerde yer değiştirmeye çalışırlar. Yer değiştirme sırasında ebe kendine bir köşe kapabilirse oraya geçer. Köşesini kaptıran oyuncu ebe olur. Oyuncular yer değiştirmiş gibi yaparak ebeyi yanıltabilir.
17.Saklam-baç	Oyuna başlarken oyuncular arasında bir ebe seçilir. Ebe seçildikten sonra belirlenen bir yere yumularak belirlenen sayma işlemi yapar. Ebe saymayı sesli bir şekilde yaparken diğer oyuncular da saklanırlar. Ebe saymayı bitirdikten sonra “Önüm arkam sağım solum sobe” diyerek yumulduğu yerden başını kaldırır ve saklanan oyuncuları bulmaya başlar. Saklandıkları yerlerden bulduğu kişileri sayma işlemi yaptığı yere elini vurarak oyuncunun adını söyler ve “sobe” der. Ebenin henüz bulmadığı biri ebeden önce sayma yerinin yapıldığı yeri sobelerse ebe olmaktan kurtulur.
18. Sek Sek	Bir kişi sek sek oyununun çizgileri çizer. Kare şeklinde çizilen çiziler 1’den 8’e doğru sıralanır. 4-5 ve 7-8. kareler yan yana diğer kareler üst üste çizilir. Daha sonra ilk oyuncu yassı şekilde olan taşı veya kiremit parçasını ilk kareye atar. Taşı attığı kareye basmadan tek ayağı üzerinde sekerek diğer karelerin dışına ve çizginin üzerine basmadan ilerlemeye çalışır. Yan yana olan karelere gelince bir ayağını bir kareye diğer ayağını da diğer kareye koyar. En son yan yana çizilmiş karelere geldiğinde bir ayağı bir karede diğer ayağı diğer karede olacak şekilde tek seferde geri döner ve aynı yolu ikinci kareye kadar gider ayağını yere basmadan tek ayak üzerindeyken birinci karedeki taşı alıp o kareye basmadan dışarı çıkar. Eğer oyuncu hata yapar, oyun kurallarının dışına çıkarsa oynama sırası sıradaki oyuncuya geçer.

19. Misket	Yere düz bir şekilde misketler dizilir ve atış yapmak için mesafe belirlenir. Belirlenen mesafeye atış çizgisi çizilir. Sırayla her oyuncu elindeki misketi dizili misketleri vurmak için hedef olarak atar. Oyuncular misketlere isabet ettirmeye çalışırlar. Vurulan misket düz sıradan çıkmış olur ve oyuncu kaç misketi sıradan çıkardıysa o kadar misketi almaya hak kazanır.
20. Lastik Atlama	Oyunu oynayabilmek için 5-6 metre uzunluğunda bir lastiğe ihtiyacımız vardır. Lastiğin uçları birbirine bağlanır. Sayışma yoluyla 2 kişi seçilir ve bu iki kişi karşılıklı durarak ipi bacaklarına geçirirler. Diğer oyuncular ise sırayla ip atlamaya başlarlar.
21. Birdirbir	Oyuncular arasında sayışma yapılarak bir kişi seçilir ve yere çömelir. Çömelecek oyuncu ellerini dizlerinin üzerine koyarak doksan derece açı yapacak şekilde eğilir. Başını içe doğru bükerek korur. Sayışmayla ya da anlaşarak ilk atlayacak oyuncu belirlenir. İlk atlayan oyuncuya vezir denir. Atlama sırasındaki kuralları vezir belirler. Vezirin atladığı şekilde atlanır ve söylediği sözler eksiksiz söylenmelidir.
22. Çuval Yarışı	Oyunun oynanacağı alana oyuncu sayısı kadar çuval getirilir. Oyun alanında başlangıç ve bitiş çizgileri belirlenir. Yarışacak bütün oyuncular başlangıç çizgisinin arkasında durmalıdır. Bütün oyuncular çuvalın içine girerler ve başla komutuyla çift ayak zıplamaya başlarlar. Çuvalın içindeyken oyuncular çuvalı bel hizalarında ve sıkı bir şekilde tutmalıdırlar. Bitiş çizgisine en önce ulaşan oyuncu oyunu kazanır.
23. Yerden Yüksek	Oyuncular sayışarak bir ebe belirler. Ebe yerde dururken oyuncular ebeden yüksek bir yerde (merdiven basamağı, kaldırım vb.) dururlar. Oyuncular ebeye yakalanmadan yere inerler ve sürekli yer değiştirirler. Oyuncular yer değiştirirken ebe oyuncuları yerde yakalamaya çalışır. Oyunculardan birini yakalarsa, yakalanan oyuncu ebe olur.
24. Halat Çekme	Gruplar belirlendikten sonra oyun alanının ortasına yatay, uzun bir çizgi çizilir. Gruplar çizginin iki tarafına geçer ve bir halatı uçlarından tutarlar. İki grubun arasında yaklaşık 1 metre mesafe bırakarak ayrılırlar. Gruptaki oyuncular halatı bel hizalarından tutarlar ve 3'e kadar saydıktan sonra halatı her grup kendi tarafına çekmeye çalışır. Hangi grup çizginin öte tarafına geçerse ya da yere düşerse o grup oyunu kaybetmiş olur.
25. Bızz	Oyuncular arasından ebe seçilir. Ebe arkasını diğer oyunculara döner. Arkada da diğer oyuncular yan yana dizilirler Ebe sağ kolunu sol tarafına uzatarak, gözüyle sol tarafını görmeyecek şekilde kapatır. Arkada duran oyunculardan biri ebenin eliyle kapattığı kulağına yani eline vurur. Ebe hemen arkasını döner. Vuran kişiyi bulmaya çalışır. O sırada da diğer oyuncular baş parmaklarını ileriye doğru uzatıp göstererek "bızz" diye ses çıkartırlar. Ebe vuran kişiyi bulmaya çalışır.
26. Fırıldak	Düğmenin deliğinden ip geçirildikten sonra, uçlarına düğüm atılır. Aynı şekilde diğer oyuncuda aynısını yapar. Ardından ip parmaklarla sarılır. Düğme bu sırada ortada kalır. Parmaklara geçirildikten sonra, ip çevrilir, düğme dönmeye başlar. İp çevrildikten sonra yavaş yavaş gerginleştirilip bırakılır. Bu işlemi iki tarafta yapar. Düğme hızlanınca, birbirlerine yaklaşılarak karşı tarafın düğmelerini durdurmaya çalışırlar.

27. 5 Taş	Oyunda kullanılacak taşlar oyuncunun eliyle kolayca kavrayabileceği büyüklükte olmalıdır. Oyuna ilk başlama hakkı kazanan oyuncu beş adet taşı serbest bir şekilde yere atar. Daha sonra oyuncu yerdeki taşlardan istediği bir taşı seçer ve eline alır. Seçtiği taşı havaya doğru atar. Taş havadayken yerden başka bir taş alarak aynı anda aynı eliyle havaya attığı taşı yakalar. Daha sonra elindeki taşı havaya atarak yerden iki iki, üç bir olacak şekilde taşları alır.
28. Topaç	Oyuncular aynı anda topaçlarını belirledikleri alanda çevirmeye başlarlar. Topacı yönlendirdikleri sopayla diğer topaçlara değdirerek onları durdurmaya çalışırlar. En uzun süre dönen topaç birinci olur.
29. Sapan	Oyunda sapanla vurmak için bir hedef belirlenir. Hedefe oyuncuların belirlediği uzaklıktan atış yapılarak vurulmaya çalışılır. Uzaklık oyuncuların yaş ve atış yeteneklerine göre belirlenebilir. Atışta taş, fındık, ceviz gibi nesnelere kullanılabilir.
30.Yumurta Taşıma	Oyuncu kaşığın sapını ağızına alır ve yumurtayı kaşığın içine yerleştirir. Başla işaretiyle oyuncular kaşık ağızlarındayken bitiş çizgisine doğru giderler. Oyuncular ellerini yumurtaya ve kaşığa dokundurmadan bitiş çizgisine gidip başlangıç çizgisine tekrar geri dönerler. Sıradaki oyuncu yeni bir kaşık alarak yumurtayı kaşığa yerleştirir. Bütün oyuncular aynı şekilde yumurtayı kırmamaya ve düşürmemeye çalışarak oyuna devam eder. Oyuncu yumurtayı kırmadan ve düşürmeden yarışı bitirirse kazanır.
31.Aşık Atma	Oyuncular ellerine birer tane aşık alır ve kalan aşıkları düz bir çizgi şeklinde yan yana dizerler. Aşıklardan belli bir uzaklığa atış çizgisi çizilir. Oyuncular atış çizgisinde durarak dizili olan aşıklardan sağ başını veya sol başından birini söyler ve dediği baştaki aşığa vurmaya çalışır. Dediği baştaki aşığı vurur ise yerdeki aşıkların hepsini alır. Attığı aşık baştakilere değil de ortadaki aşıklara vurur ise sıradan çıkardığı aşıkları alır. Attığı aşık herhangi bir aşığa vurmaz ise sıradaki kişi atış çizgisinden atışını yapar. Oyun sonunda kim daha çok aşık toplarsa o kişi oyunu kazanır.
32.At Yarışı	Oyuncular yarıştırmak için kendilerine en güzel aşığı seçerler. Kalan aşıkları ise yol şeklinde art arda dizerler. Seçtikleri at olan aşığı başlangıç aşığının yanına koyarlar. Oyuncular ellerine başka bir aşık alırlar ve bu aşığı atarak yere düştüğünde gelen yüzüne göre sayı değeri alırlar. Ona göre de dizili olan aşıklardan hangisine denk geliyorsa onun yanına koyulur. Bazen oyunu hızlandırmak için dört aşığı birden atıp sayı değerleri toplanarak aşık hareket ettirilir.
33.İp Oyunu	Bir metre uzunluğunda renkli bir ip alınır ve bu ipin iki ucu birbirine bağlanarak çember oluşturulur. Oluşturulan ipe baş parmaklar hariç elin dört parmağı geçirilir. Dört parmak etrafından ip iki elde de birer kez dolandırılır. Ele dolanmış olan ipin bir katı diğer elin orta parmağına geçirilir. Aynı şey diğer elle de yapılır. Bu sayede oyuncunun ellerinde çapraz geçen ip demeti oluşur. Diğer oyuncu oluşan çapraz kısımların ortasından işaret ve baş parmağıyla tutarak ipi kenara çeker ve tekrar içinden geçirerek ipi kendi eline alır. Eli boşa çıkan diğer oyuncu yine baş parmağı ve işaret parmağını kullanarak ipin oluşan çapraz kısımlarından tutarak kenara çeker. Oluşan şeklin içinden geçirerek kendi eline alır.
34.Evsiz Tavşan	Oyunu oynayacak olan oyuncuların bir kısmı el ele tutuşup bir daire oluştururlar. Diğer oyuncular da bu dairenin iç kısmında bir daire oluştururlar. Oyunculardan birisi evsiz tavşan birisi de ebe olur. Ebe olan oyuncu evsiz tavşan olan oyuncuyu kovalamaya başlar. Evsiz tavşan bir grubun önüne durduğunda arkadaki üçüncü oyuncu evsiz kalmış olur. Ebe bu sefer de evsiz kalan o tavşanı kovalamaya başlar. Bu üçüncü oyuncu hemen kaçamaz ve ebe ona dokunursa yeni ebe o olur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Araştırılacak olan olgu veya olayı anlamak için yazılı veya görsel materyalleri değerlendirmenin yapıldığı doküman incelemesi yöntemi 3 aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar, yüzeysel tarama, okuma ve yorumlama aşamalarıdır. Bu aşamalarda kodlamaların yapıldığı tematik analiz yapılabilmektedir (Bowen, 2009). Araştırmada kültürel oyunların tanımları ve oynanışlarının görsel ve yazılı materyalleri yüzeysel olarak taranmış, okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergeler bağlamında okunmuş, en son elde edilen veriler kazanım göstergelere göre kodlanarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada doküman olarak TUDÇOOP projesinin veri tabanı kullanılmış ve ölçütlere göre belirlenen 35 kültürel oyunun videoları ve oyun tanımları incelenmiştir. Her bir oyunun yönelik en az üç ayrı video olmak üzere 120 video kaydı izlenmiş, videolardaki çocukların oyun içindeki davranışları incelenmiş ve 248 sayfa oyunların fotoğraflı tanımları (Bay & Bay, 2020) okunmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, geçerli çıkarımlar yapılmasına imkân sağlayan ve dokümanların üzerinde tekrarlanabilir bir yöntemdir (Krippendorff, 2004). Araştırmada 35 kültürel oyun okul öncesi eğitim programında yer alan 55 kazanım ve 308 gösterge açısından içerik analizi kullanılarak veriler daha önceden var olan alanlara göre tündengelim bakış açısıyla kategorilendirilmiştir. Kültürel oyunlarda alınabilecek olan kazanım göstergeler, kodlama tablosu ile sayısallaştırılmıştır. Araştırmacı, okul öncesi eğitim programında yer alan bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve motor kazanımları ve bu kazanımların göstergeleri açısından her bir oyunun kodlamasını yapmıştır. Okul öncesi eğitim programı, öğretmenlerin belirlenen bu kazanım ve göstergeler dışında kazanım ve göstergeleri belirleyebileceği esnek bir program özelliğine sahiptir (MEB, 2013). Bu doğrultuda araştırmacı, kültürel oyunlarda bulunan ancak kazanım göstergelerde yer almayan bazı kazanım ve göstergeleri de belirleyerek kodlama tablosuna eklemiştir. Daha sonra kültürel oyunlarda alınan kazanım göstergelerin bilişsel, dil, sosyal duygusal ve motor gelişim alanlarına göre yer verilme dağılımları ayrı olarak oluşturulan "Alınan Kazanım Göstergeler" tablosuna aktararak hesaplanmıştır. Örneğin, bilişsel gelişim alandan belirlenen bir kazanımın, kültürel oyunlarda kaç defa kullanıldığı hesaplanarak kazanımların dağılımı incelenmiştir. Elde edilen veriler tablolar halinde düzenlenmiştir.

Kültürel oyunların okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım göstergeler açısından incelendiği araştırmada yapılan kodlamaların güvenilirliğini sağlamak için kültürel oyunlar alanında çalışmalar yürüten bir alan uzmanı ayrı olarak kodlama yapmıştır. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılık Miles ve Huberman (2015) formülüne göre [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenen (Miles ve Huberman, 2015) formüle göre kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik kat sayısı %87 olarak bulunmuştur. Kodlamalar arasındaki ayrılıklar tekrar değerlendirilmiş ve kodlayıcıların uzlaşması sağlanarak tek bir kodlama oluşturulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın genel amacı doğrultusunda alt amaç sorularına göre elde edilen bulgular tablolar halinde düzenlenerek verilmiştir. Bulgularda kazanım için K, gösterge için ise G kısaltmaları kullanılmıştır.

Gelişim alanlarına göre kültürel oyunlarda alınabilecek kazanım göstergeler

Araştırmada kültürel oyunlar okul öncesi eğitim programında yer alan bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve motor gelişim alanlarının kazanım göstergeleri açısından incelenmiş ve her bir gelişim alanında alınabilecek kazanım göstergeler belirlenmiştir. Tablo 2'de gelişim alanlarına göre kazanım göstergelerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 2. Gelişim alanlarına göre kazanım göstergelerin kültürel oyunlarda dağılımı

Oyunlar	Bilişsel gelişim	Dil gelişimi	Sosyal Duygusal gelişim	Motor gelişim	Ek KG
1.Yağ Satarım	3K 4G	4K 7G	6K 9G	3K 4G	1K 11G
2.Tübetey (Şapka)	3K 4G	3K 5G	6K 8G	3K 4G	7G
3.Yüzük Saklama	4K 7G	2K 3G	6K 11G	3K 6G	1K 14G
4.Körebe	4K 7G	2K 2G	6K 9G	2K 3G	1 K 10G
5.Yakan Top	4K 5G	2K 2G	6K 12G	3K 5G	1 K 10G
6.UçtuUçtu	3K 3G	5K 6G	6K 10G	1K 2G	1K 11G
7.Kedi Fare	3K 3G	2K 2G	6K 10G	2K 5G	1K 12G
8.Bezirganbaşı	5K 6G	6K 9G	6K 13G	5K 9G	1K 16G
9.Mendil Kapmaca	3K 4G	2K 3G	6K 12G	3K 5G	1K 12G
10.Kulaktan Kulağa	4K 4G	6K 14G	6K 11G	2K 2G	1K 11G
11.İstöp	4K 9G	4K 7G	6K 10G	4K 9G	1K 14G
12.Kim Gerek	6K 6G	4K 9G	7K 12G	2K 5G	1K 14G
13.Boya	5K 6G	5K 13G	6K 10G	2K 3G	1K 11G
14. 3 Taş	6K 10G	2K 2G	6K 11G	2K 7G	1K 14G
15.Köşe Kapmaca	4K 4G	2K 3G	6K 9G	2K 3G	1K 10G
16.Saklambaç	5K 7G	3K 4G	6K 11G	2K 4G	1K 12G
17. Sek Sek	6K 10G	2K 2G	6K 12G	4K 11G	1K 13G

18. Misket	7K 12G	1K 1G	6K 11G	3K 6G	1K 10G
19. Lastik Atlama	7K 8G	1K 1G	5K 9G	4K 9G	11G
20. Birdirbir	6K 6G	4K 5G	5K 9G	2K 8G	10G
21. Çuval Yarışı	3K 4G	1K 1G	5K 8G	3K 8G	6G
22. Yerden Yüksek	3K 3G	2K 3G	6K 9G	2K 6G	1K 10G
23. Halat Çekme	3K 4G	1K 1G	6K 11G	3K 4G	1K 10G
24. Çelik Çomak	5K 8G	1K 1G	6K 12G	3K 7G	1K 14G
25. 5 Taş	5K 7G	1K 1G	6K 11G	2K 8G	1K 12G
26. Topaç	3K 6G	1K 1G	6K 10G	3K 9G	1K 12G
27. Sapan	3K 6G	1K 1G	6K 10G	2K 5G	1K 10G
28. Yumurta Taşı- ma	3K 6G	1K 1G	5K 9G	3K 6G	8G
29. Aşık Atma	7K 12G	1K 1G	6K 11G	3K 7G	1K 11G
30. At Yarışı	6K 9G	1K 1G	5K 9G	2K 5G	10G
31. İp Oyunu	6K 10G	2K 3G	6K 11G	2K 5G	1K 13G
32. Bızz	4K 8G	3K 5G	6K 10G	3K 5G	1K 13G
33. Fırıldak (Düğ- me)	3K 5G	3K 4G	6K 9G	2K 6G	1K 12G
34. Evsiz Tavşan	3K 3G	2K 3G	6K 9G	2K 4G	1K 10G
35. Kuyruk Yaka- lama	3K 3G	2K 3G	6K 12G	2K 3G	1K 11G

Tablo 2'de görüldüğü gibi bilişsel gelişim alanında en fazla kazanım gösterge alınabilen kültürel oyunların misket (7K 12G), aşık atma (7K 12G) ve lastik atlama (7K 8G) oyunlarının olduğu görülmektedir. Dil gelişimi alanında en fazla kazanım gösterge alınabilen oyunların kulaktan kulağa (6K 14G) ve bezirganbaşı (6K 9G) oyunları olduğu belirlenmiştir. Sosyal duygusal gelişim alanında en fazla kazanım gösterge alınan oyunun kim gerek (7K 12G) oyunu olduğu, daha sonrasında ise sırasıyla bezirganbaşı (6K 13G), yakan top, mendil kapmaca, sek sek, çelik çomak ve kuyruk yakalama (6K 12G) oyunlarının en fazla kazanım gösterge alınabilen oyunlar olduğu görülmektedir. Motor gelişim alanında ise en fazla kazanım gösterge alınabilen oyun bezirganbaşı (5K 9G) oyunu olmuştur. Devamında sırasıyla sek sek (4K 11G), istop (4K 9G) ve lastik atlama (4K 9G) oyunları motor gelişim alanında en fazla kazanım gösterge alınabilen oyunlar olarak belirlenmiştir. Ek kazanım gösterge alınması yönünden bakıldığında programdaki kazanım göstergelere ilave olarak en fazla yüzük saklama, istop, kim gerek, çelik çomak (1K 11G) oyunlarına kazanım gösterge alındığı görülmektedir.

Kültürel oyunlarda bilişsel gelişim alanından alınabilecek kazanım göstergeler

Okul öncesi eğitim programının bilişsel gelişim alanında yer alan 22 kazanım ve bu kazanımların göstergeleri arasından alınabilecek kazanım göstergeleri ve ek kazanım göstergeleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Kültürel oyunlarda alınabilen bilişsel gelişim alanı kazanım göstergeleri

Kazanımlar	N	Göstergeler	N
K 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.	35	G1. Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.	35
K2.Nesne durum olayla ilgili tahminde bulunur.	7	G1. Nesne durum olayla ilgili tahminini söyler.	6
		G3. Gerçek durumu inceler	3
		G4. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır	3
		Ek. G. Nesne/durum/olayla ilgili güçlü ve güçsüz tahminini söyler.	1
K 3. Algıladıklarını hatırlar.	11	G1. Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler.	4
		G 3. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.	8
K 4. Nesnelere sayar.	11	G1: İleriye/geriye doğru birer birer ritmik sayar.	8
		G2. Eksilen veya eklenen nesneyi söyler.	3
		G4. Sıra bildiren sayıyı söyler	3
		Ek G. Sayıları tanır.	1
K 5. Nesne ya da varlıkları gözlemler.	35	G1. Nesne/varlığın adını söyler.	2
		G2. Nesne/varlığın rengini söyler	1
		G11. Nesne/varlığın miktarını söyler.	3
		Ek G. Oyuncuyu takip eder, gözlemler.	35
		Ek G. Nesne/varlığı takip eder/gözlemler.	11
		Ek G. Kaybolan nesne ya da varlıkları olası yerlerde arar.	1

K 7. Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar.	1	G 10. Nesne/ varlıkları miktarına göre gruplar.	1
K8. Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır.	1	Ek. G Nesne varlıkların özelliklerini ayırt eder, karşılaştırır.	1
K 9. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre sıralar.	6	G3. Nesne/varlıkları miktarına göre sıralar.	2
		Ek G: Nesne/varlıkları güçlerine göre sıralar.	1
		Ek G. Nesne/ varlıkları yan yana veya dik olacak şekilde sıralar.	1
		Ek G. belirlenen hareketleri sıralar.	2
K 10. Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.	34	G1.Nesnenin mekândaki konumunu söyler.	19
		G 2. Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir.	16
		G3. Mekânda konum alır.	28
K 11. Nesneleri ölçer.	1	G2. Standart olmayan birimlerle ölçer.	1
K12. Geometrik şekilleri tanıır.	5	Ek G: Oyunda ortaya çıkan şekli tanıır.	5
K 16. Nesneleri kullanarak basit toplama ve çıkarma işlemlerini yapar.	3	G1. Nesne grubuna belirtilen sayı kadar nesne ekler.	3
		G2. Nesne grubundan belirtilen sayı kadar nesneyi ayırır.	2
K 19. Problem durumlarına çözüm üretir.	2	G2. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.	2
		G3. Çözüm yollarından birini seçer.	2
		G5. Seçtiği çözüm yolunu dener.	2
Toplam	152		216

Tablo 3 incelendiğinde K1 ve K5'in oyunların tamamında yer aldığı devamında ise en fazla alınan kazanımın K10 olduğu görülmektedir. Bu kazanımların göstergelerine bakıldığında ise K1'de yer alan G1 (N=35), K5 'de yer alan Ek G (N=35) ve K10'da yer alan G3 (N=28) olduğu görülmektedir. Kültürel oyunların tamamında 13 kazanımın 152, 33 göstergenin ise 216 defa alınabildiği belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım göstergelerin dışında bilişsel gelişim alanında 10 ek göstergeye yer verilmiştir.

Kültürel oyunlarda dil gelişim alanından alınabilecek kazanım göstergeler

Okul öncesi eğitim programında dil gelişim alanında 12 kazanım ve bu kazanımların göstergeleri yer almaktadır. Programda yer alan kazanım göstergeler arasında kültürel oyunlarda alınabilecek kazanım ve göstergeler Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Kültürel oyunlarda alınabilen dil gelişim alanı kazanım göstergeleri

Kazanımlar	N	Göstergeler	N
K1. Sesleri ayırt eder.	3	G2. Sesin kaynağının ne olduğunu söyler.	1
		Ek G. Sesin kaynağını fark eder.	2
K2. Sesini uygun kullanır.	12	G1. Konuşurken/ şarkı söylerken nefesini doğru kullanır.	6
		G2. Konuşurken/ şarkı söylerken sesinin tonunu ayarlar.	11
		G3. Konuşurken/ şarkı söylerken sesinin hızını ayarlar.	6
		G4. Konuşurken/ şarkı söylerken sesinin şiddetini ayarlar.	6
K 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.	4	G1. Düz cümle kurar.	2
		G3. Soru cümlesi kurar.	3
		G4. Bileşik cümle kurar.	1
K 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.	18	G1. Konuşma sırasında göz teması kurar	3
		G2. Jest ve mimikleri anlar.	15
		G3. Konuşmayı başlatır.	3
		G4. Konuşmayı sürdürür.	3
		G6. Konuşmayı sonlandırır.	3
		G9: Konuşmak için sırasını bekler.	4
K 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.	7	Ek G. Oyunda göz teması kurar.	12
		G1. Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder.	2
		G 2. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler.	2
		G3. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır.	1

		Ek G. Tekerleme söyler.	3
K 7. Dinledikleri/ izlediklerinin anlamını kavrar.	35	G1. Sözel yönergeleri yerine getirir.	35
K8. Dinledikleri/ izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.	4	Ek G. Dinlediklerini/ izlediklerini oyun yoluyla sergiler.	2
		G 1. Dinledikleri/ izlediklerine uygun hareket eder.	1
		G3. Dinledikleri/ izlediklerini başkalarına anlatır.	1
K 10. Görsel materyalleri okur.	2	G1. Görsel materyalleri inceler.	2
Toplam	85		130

Tablo 4 incelendiğinde K7'nin ve göstergesi G1'in kültürel oyunların tamamında yer aldığı görülmektedir. Dil gelişim alanından alınan sekiz kazanım arasından ikinci en fazla alınan kazanım ise K5 (N=18) ve göstergelerinden G2 (N=15) ve Ek G(N=12) olarak belirlenmiştir. Kültürel oyunlarda dil gelişimi alanı kazanımlarının 35 oyunda toplamda 85 defa göstergelerin ise 130 defa alındığı görülmektedir. Alınan 21 göstergelerden üçü, ek gösterge olarak belirlenmiştir.

Kültürel oyunlarda sosyal duygusal gelişim alanından alınabilecek kazanım göstergeleri

Okul öncesi eğitim programında sosyal duygusal gelişim alanında 17 kazanım ve bu kazanımların göstergeleri yer almaktadır. Programda yer alan kazanım göstergeleri arasında kültürel oyunlarda alınabilecek kazanım ve göstergeler Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Kültürel oyunlarda alınabilen sosyal duygusal gelişim alanı kazanım göstergeleri

Kazanımlar	N	Göstergeler	N
K 1. Kendisine ait özellikleri tanıtır.	1	Ek G. Grup arkadaşlarının özelliklerini tanıtır.	1
K 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.	1	G1. Duygu/düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.	1
K 7. Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.	35	G 1. Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar.	35
		G 2. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.	20

K 9. Farklı kültürel özellikleri açıklar.	35	Ek G 1. Kendi kültürünün oyunlarını tanıır.	35
		Ek G 2. Kendi kültürünün oyunlarını oynar.	35
K10. Sorumluluklarını yerine getirir.	35	G2. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.	35
K 12. Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	35	Ek G. Oyunun kurallarını bilir.	35
		Ek G. Oyunu kurallarına göre oynar.	35
		Ek G. Sırasını bekler.	21
K 15. Kendine güvenir.	35	G 2. Grup önünde kendini ifade eder.	35
		G4. Gerektiğinde liderliği üstlenir.	4
		Ek. G. Grupla işbirliği yapar.	14
Ek K. Bir olay ya da durumla ilgili karar verme becerisini kullanır.	28	Ek G1. Karar verilmesi gereken nesne durum olaya odaklanır.	28
		Ek. G Karar verme davranışı gösterir.	28
Toplam	205		362

Tablo 5'e bakıldığında sosyal duygusal gelişim alanında yer alan kazanımlardan altısının kültürel oyunlarda alınabildiği görülmüştür. Bu kazanımların yanı sıra bir tane de ek kazanım belirlenmiştir. Bu kazanımlardan 15 göstergeden altısı programdan verilen göstergeler arasından, dokuzu ise ek gösterge olarak alınmıştır. Kazanımlardan beşinin (K7, 9, 10, 12, 15) kültürel oyunların tamamında yer aldığı, ek kazanımın ise 28 oyunda alındığı görülmektedir. Belirlenen altı kazanımın kültürel oyunların tamamında 205 defa yer aldığı, göstergelerin ise 362 defa yer aldığı belirlenmiştir.

Kültürel oyunlarda motor gelişim alanından alınabilecek kazanım göstergeler

Okul öncesi eğitim programında motor gelişim alanında 5 kazanım ve bu kazanımların göstergeleri yer almaktadır. Programda motor gelişim alanında yer alan kazanım göstergeleri arasından kültürel oyunlarda alınabilecek kazanım ve göstergeler, Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Kültürel oyunlarda alınabilen motor gelişim alanı kazanım göstergeleri

Kazanımlar	N	Göstergeler	N
K1. Yer değiştirme hareketleri yapar.	24	G2. Yönergeler doğrultusunda yürür.	2
		G3. Yönergeler doğrultusunda koşar.	13
		G4. Belli bir yükseklikten atlar.	2
		G 5. Belli bir yükseklikten zıplar.	1
		G8. Engelin üzerinden atlar.	2
		G10. Çift ayak sıçrayarak belirli mesafelerler.	1
		G 13. Tek ayak sıçrayarak belirli mesafelerler.	1
		G 16. Belirlenen noktadan çift ayakla ileriye doğru atlar.	1
		G 17. Sekerek belirli mesafede ilerler.	1
		Ek. G. Koşarak arkadaşını yakalamaya çalışır.	9
		Ek G. Yönergeler doğrultusunda yan yana dizilir.	3
		Ek G. Kollarını kaldırır ve indirir.	7
		Ek G. Beden kontrolü gerektiren hareketleri yapar.	12
		Ek G. Sesin geldiği yöne doğru yürür.	1
Ek G. Yönergeler doğrultusunda dairesel şekilde yürür.	1		
Ek G. Grupça dengede durmaya çalışırlar.	1		
K 2. Denge hareketleri yapar.	17	G1.Ağırlığını bir noktadan diğerine aktarır.	3
		G2.Atlama ile ilgili denge hareketlerini yapar.	3
		G3.Konma ile ilgili denge hareketlerini yapar.	1
		G5. Durma ile ilgili denge hareketleri yapar.	9

		G4. Başlama ile ilgili denge hareketleri yapar.	9
		G7. Tek ayak üzerinde sıçrar.	1
		G8. Bireysel ve eşli olarak denge hareketleri yapar	4
		Ek G. Nesnelere taşıırken denge hareketi yapar.	1
		EK G. Grupça dengede durmaya çalışırlar.	1
		Ek G. Çömelme hareketli yapar.	2
		Ek G. Atılan topu dengeli bir şekilde tutar.	1
		Ek G. Bir nesne üzerine basarak denge hareketleri yapar.	1
		Ek G. Bacaklarını açar / kapar.	1
K 3. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.	22	G 1. Bireysel ve eşli olarak nesnelere kontrol eder.	17
		G2. Küçük top ile omuz üzerinden atış yapar.	1
		G3. Atılan topu elleri ile tutar.	2
		G8. Farklı boyut ve ağırlıktaki nesnelere hedefe atar.	6
		G 10. Nesnelere taşır.	3
		G11. Nesnelere iter.	2
		G12. Nesnelere çeker	3
		Ek G. Arkadaşını tutar.	1
		Ek G. Nesnelere havaya atar.	3
		Ek G. Nesnelere yakalar.	3
		Ek K. Nesnelere farklı nesnelere vurur.	1
K 4. Küçük kas kullanımını gerektiren hareketleri yapar.	24	G1. Nesnelere toplar.	4
		G3. Nesnelere yan yana dizer.	4
		G17. Nesnelere çeker/ gerer.	5
		G 19. Nesnelere döndürür.	2

		G 20. Malzemelere elleriyle şekil verir.	2
		Ek G. Nesnelere yere atar.	3
		Ek G. Nesnelere elleriyle kavrar.	9
		Ek G. Nesnelere eliyle taşır.	2
		Ek G. Nesne / varlığa doğru eğilme hareketi yapar.	2
		Ek G. Kişiyi yakalama hareketi yapar.	3
		Ek G. Nesnelere isteği doğrultusunda hareket ettirir.	5
		Ek G. Elini hedefe vurur.	1
		EK G. Nesnelere delikten geçirir.	1
		Ek G. Nesnelere parmaklarıyla kavrar.	8
		Ek G. Nesnelere değişik malzemelerle sarar.	1
		Ek G. Kişileri çeker.	1
		Ek G. Nesnelere tutar.	2
		Ek G. Nesnelere dik olacak şekilde dizer.	1
K5. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.	3	G6. Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.	3
Toplam	90		198

Tablo 6 incelendiğinde kazanımların beşinin de kültürel oyunlarda yer aldığı görülmektedir. En fazla yer alan kazanımlar olarak K1 ve K4 (N=24) kazanımları belirlenmiştir. Göstergelere bakıldığında en fazla yer alan göstergenin K3'ün G1'i (N=17) olduğu görülmektedir. Diğer göstergelerde ise en fazla K1'in G3 (N=13) ve Ek G (N=12) göstergelerin yer aldığı belirlenmiştir. Beş kazanımın kültürel oyunlarda 90 defa alındığı, 59'u programda yer alan 30'unun ise ek olarak belirlenen göstergelerin ise 198 defa alındığı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada 35 kültürel oyun okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım göstergeler açısından incelenmiş ve programın esnekliği göz önünde bulundurularak alınabilecek ek kazanım ve göstergeler belirlenmiştir. Kazanım göstergelerin oyunlara göre dağılımına bakıldığında en fazla kazanım gösterge alan oyunların bilişsel gelişim alanında aşık atma ve misket (7K 12G) oyunları olduğu, dil gelişim alanında kulaktan kulağa (6K 14G)

ve bezirganbaşı (6K 9G) oyunlarının olduğu, sosyal duygusal gelişim alanında kim gerek (7K 12G) oyununun, motor gelişimde alanında ise bezirganbaşı (5K 9G) oyunun olduğu görülmüştür. Oyunlar tüm gelişim alanları açısından değerlendirildiğinde sek sek oyunun bilişsel, sosyal duygusal ve motor gelişim alanlarında, bezirganbaşı oyunun da dil, sosyal duygusal ve motor gelişim alanlarında yüksek oranda kazanım gösterge aldığı belirlenmiştir. Bir kazanımla ve 14 farklı göstergenin ek olarak alınması ile en fazla ek kazanım gösterge alan oyunlar ise yüzük saklama, istop, kim gerek ve çelik çomak oyunları olmuştur. Kültürel oyunlarda kazanım göstergelere yer verme durumu değerlendirildiğinde çalışma grubu olarak belirlenen oyunların tamamının tüm gelişim alanlarında okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım göstergelerin alınabildiği ve bu kazanım göstergelere ek kazanım ve gösterge alınabildiği görülmüştür. Elde edilen bu sonuç değerlendirildiğinde her gelişim alanından kazanım gösterge alınmasını öngören bütünleştirilmiş etkinlikler yoluyla kültürel oyunların eğitim sürecinde verilebileceği görülmektedir. Benzer şekilde yapılan araştırmalarda kültürel oyunların çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır (Bay, ty; Bay ve Bay, 2019a; Bay ve Bay, 2020; Esen, 2008; Fırat, 2013; Gelişli ve Yazıcı, 2015; Girmen, 2012; Kovačević ve Opić, 2014; Özden Gürbüz, 2016; Sulistyaningtyas ve Fauzirah, 2019; Taheri ve Chahian, 2015). Okul öncesi öğretmenlerin kültürel oyunların okul öncesi eğitimde kullanımına yönelik yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları göz önünde bulundurulduğunda (Baker, 2018; Bay, ty) bu sonucun, okul öncesi eğitimde kültürel oyunların kullanımının artırılmasını sağlamada katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım göstergelerin hangilerinin kültürel oyunlarda ne kadar yer aldığına yönelik elde edilen sonuçlara bakıldığında bazı kazanımların kültürel oyunların tamamında yer aldığı görülmüştür. Bu kazanımlar bilişsel gelişim alanında K1 (Nesne/durum/olaya dikkatini verir) ve K5 (Nesne ya da varlıkları gözlemler.), dil gelişim alanında K7 (Dinledikleri/ izlediklerinin anlamını kavrar.), sosyal duygusal gelişim alanında K7 (Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.), K9 (Farklı kültürel özellikleri açıklar.), K10 (Sorumluluklarını yerine getirir.), K12 (Değişik ortamlardaki kurallara uyar.) ve K15 (Kendine güvenir.) kazanımları olarak belirlenmiştir. Motor gelişimde ise en fazla yer alan kazanımın K4 (Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.) kazanımı olduğu görülmüştür. Kültürel oyunlarda en fazla kazanım göstergelerin tekrar ettiği gelişim alanının ise sosyal duygusal gelişim alanı (205K ve 362G) olduğu da görülmüştür. Bu bağlamda okul öncesi eğitim sürecinde kültürel oyunların belirlenen kazanım göstergeler doğrultusunda etkinliklerde alınabileceği, ortaya konan kazanım ve göstergelere yönelik çocuklarda becerilerin ve gelişimin kültürel oyunlarla desteklenebileceği görülmüştür. Araştırmada her gelişim alanında ek göstergeler alındığı, en fazla ek göstergenin ise motor gelişim alanında (30) alındığı görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonuç kültürel oyunların programda yer alan göstergelerin dışında da ek göstergelerin alınması gerektiğini göstermiştir. Diğer bir ifade ile kültürel oyunların eğitim sürecinde

verilmesi, öğretmenlerin programın esnekliğini kullanarak kazanım göstergeler belirlemesini gerekli kılmaktadır. Kültürel oyunlarda gelişim alanlarında hangi kazanım ve göstergelerin alınabildiği bilgisinin, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim etkinliklerini planlamada yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Nitekim Bay'ın (yt) okul öncesi öğretmenlerinin kültürel oyunlara yönelik görüşlerini incelediği araştırmada öğretmenlerin bazı oyunlara yönelik etkinlik planlamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kültürel oyunlara yönelik bilgisinin gelişmesinin yanı sıra etkinliklerde hangi gelişim alanlarını nasıl destekleyeceği bilgisi de önemli görülmektedir. Ancak bu sayede okul öncesi eğitimde kültürel oyunların kullanımı yaygınlaşacaktır.

Sonuç olarak kültürel oyunlar okul öncesi eğitim programı kapsamında değerlendirildiğinde çocuğun gelişimini bilişsel, dil, sosyal duygusal ve motor gelişimlerini desteklemektedir. Bu bağlamda kültürel oyunların günlük eğitim programında büyük grup etkinliğinin yanı sıra tüm gelişim alanlarını desteklemesi yönü ile bütünleştirilmiş etkinlikler olarak da öğretmenler tarafından planlanabileceği görülmüştür. Ayrıca ek kazanım ve göstergelerin alınması ile de mevcut kazanım ve göstergelerin kapsamı genişletilebilmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Öneriler

Kültürel oyunların okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım göstergeler açısından incelendiği mevcut araştırmanın, okul öncesinde kültürel oyunlara yönelik yapılan araştırmaların kapsamını genişletmek ile birlikte bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmada doküman incelemesi 35 kültürel oyun üzerinde gerçekleştirilmiştir. Kültürel oyunların sayısı arttığında yada farklılaştığında belirlenen kazanım göstergeler değişebilir. Ayrıca sadece doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı nitel bir araştırma yapılmıştır. Bu nedenle daha fazla kültürel oyunun incelendiği ve gözlem, görüşme gibi farklı yöntemlerinin kullanıldığı araştırmaların yapılarak mevcut araştırmanın kapsamının genişletilmesi ve sonuçlarının doğrulanması önerilmektedir.

Araştırmada kültürel oyunlarda okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım göstergelerin alınabildiği ve oyunların çocukların tüm gelişim alanlarını desteklediği sonucu değerlendirildiğinde, kültürel oyunların okul öncesi eğitimde kullanımının yaygınlaştırılmasını ve öğretmenlerin kültürel oyunlarla kazandırabilecekleri kazanım göstergeleri belirlemede bilgilerini artırma amaçlı hizmet içi eğitim, seminer, konferans, çalıştay gibi eğitimlerin düzenlenmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Arslan, A. (2017). **Geçmişten günümüze uzanan süreçte oyun ve oyuncaklardaki farklılaşmanın incelenmesi** (Sivas ili örnekleme). *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 1(2), 69-87.
- Baker, F. S. (2018). **Shaping pedagogical approaches to learning through play: A pathway to enriching culture and heritage in Abu Dhabi kindergartens**. *Early Child Development and Care*, 188(2), 109-125.
- Başal, H. A. (2007). **Geçmiş yıllarda Türkiye’de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları**. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 243-266.
- Başal, H. A. (2010). **Geçmişten günümüze Türkiye’de geleneksel çocuk oyunları**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bay, D. N. (2018). **Okul öncesi eğitimde bir kültür aktarımı: Millî oyunlar**. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 82-104.
- Bay, D. N. (ty) **Okul öncesi öğretmenlerin kültürel oyunlara yönelik görüşleri**. (Değerlendirmede)
- Bay, D. N., & Turan, S. (2019). **Okul öncesinde kültürel eğitim modeli**. Ankara: Nobel.
- Bay, D. N., & Bay, Y. (2019a). **Balkanlardaki çocuk oyunları**. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(2), 200-223.
- Bay, D. N., & Bay, Y. (2019b). **Türk ve komşu topluluklarda kültürel çocuk oyunları**. *Electronic Turkish Studies*, 14(7), 3631-3656.
- Bay, D. N., & Bay, Y. (2020). **Kültürel çocuk oyunları: Türk topluluklarında bir saha araştırması**. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 657-670.
- Bay, D. N., & Turan, Bay, Y. (2015). **Türk dünyasında çocuk oyunları: Bir saha çalışması**. I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı 14-17 Mayıs 2015 (s 175-185). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Bay, D. N., & Kocaoğlu, Bay, Y. (2015). **Türk dünyasında aşık oyunları**. I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı 14-17 Mayıs 2015 (s 175-185). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Bazaz, B. S., Yaghobi Hasankala, Q., Shojaee, A. A., & Unesi, Z. (2018). **The effects of traditional games on preschool children’s social development and emotional intelligence: A two-group, pretest-posttest, randomized, controlled trial**. *Modern Care Journal*, 15(1), 1-5.

- Bowen, G. A. (2009). **Document analysis as a qualitative research method**. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bozkaya, J. (1992). **Çocuğun oyun mekânları için olanakların araştırılması**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Anabilim Dalı, Trabzon.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). **Bilimsel araştırma yöntemleri**. Ankara: Pegem.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). **Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory** (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Esen, M. A. (2008). **Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri ve unutulmaya yüz tutmuş Ahıska oyunları**. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 357-367.
- Fırat, H. (2013). **Çocuk oyunları-eğitim ilişkisi: Bezirgân başı örneği**. *Electronic Turkish Studies*, 8(13), 885-896.
- Gelişli, Y., & Yazıcı, E. (2015). **A study into traditional child games played in Konya region in terms of development fields of children**. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1859-1865.
- Girmen, P. (2012). **Eskişehir folklorunda çocuk oyunları ve bu oyunların yaşam becerisi kazandırmadaki rolü**. *Milli Folklor*, 24(95), 263-273.
- Gökşen, C. (2014). **Oyunların çocukların gelişimine katkıları ve Gaziantep çocuk oyunları**. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52, 229-259.
- İnan Kaya, G. (2018). **Oyun, gelişim ve tarihsel olarak oyunun eğitimdeki yeri**. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 2(1), 66-78.
- Kovačević, T., & Opić, S. (2014). **Contribution of traditional games to the quality of students' relations and frequency of students' socialization in primary education**. *Creation Journal of Education*, 16(1), 95-112.
- Krippendorff, K. (2004). **Content analysis: an introduction to its methodology** (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). **Nitel veri analizi** (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). **Okul öncesi eğitimi programı**. Ankara. 10/08/2020 tarihinde <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> internet adresinden erişilmiştir.

- Oğuz, Ö., & Ersoy, P. (2005). **Türkiye’de 2004 yılında yaşayan geleneksel çocuk oyunları**. Ankara: Gazi Üniversitesi Türk Halkbilimi Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları:4.
- Onur, B., & Güney, N. (2004). **Türkiye’de çocuk oyunları: Derlemeler**. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Özdemir, S. (2015). **Kıbrıs’taki geleneksel çocuk oyunlarının kübik öğretim programı temelinde okul öncesi eğitim ve bilişsel gelişim kazanımlarıyla ilişkilendirilmesi**. *Turkish Studies*, 10(11) 1217-1230.
- Özden Gürbüz, D. (2016). **Geleneksel çocuk oyunları ve eğitimsel işlevleri: Emirdağ örneği**. *Turkish Studies*, 11(14), 529-564.
- Özhan, M. (1997). **Türkiye’de çocuk oyunları kültürü**. Ankara: Feryal Matbaası.
- Sulistyaningtyas, R. E., & Fauziah, P. Y. (2019, June). **The Implementation of Traditional Games for Early Childhood Education**. In *3rd International Conference on Current Issues in Education (ICCIE 2018)* (pp. 431-435). Atlantis Press.
- Taheri, L., & Chahian, G. (2015). **Restoration of traditional children’s play in Iranian nomadic societies** (Case study of Kohgilouyeh and Boyer Ahmad). *Children*, 2(2), 211-227.
- Toksoy, A. C. (2010). **Yarışma niteliği taşıyan geleneksel çocuk oyunları**. *Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi*, 2(1), 205-220.
- Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş., & Güneş, G. (2014). **Oyunun üç kuşaktaki değişimi**. *The Journal of Academic Social Science Studie*, 27, 1-16.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemi**. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PANDEMİ SÜRECİNDE UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Emine YILMAZ BOLAT¹

Fatma ATAŞOĞLU²

Özet

2019 Aralık ayında Çin’de ortaya çıkıp tüm dünyaya yayılan Covid-19 pandemisiyle birlikte tüm eğitim kademelerinde uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırma nitel araştırma desenindedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan ve çalışmaya gönüllü katılım sağlayan sekiz okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçiminde çalışmanın amacı ve kolay ulaşılabirlik dikkate alınarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak uzman görüşü doğrultusunda araştırmacılar tarafından oluşturmuş olan demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Demografik Bilgi Formunda, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalıştıkları kurum tipi, sınıflarında bulunan yaş grubu gibi sorular; görüşme formunda ise dokuz maddeden oluşan açık uçlu sorular kullanılmıştır. Görüşme formunda, pandemi döneminde öğretmenlerin çocuklarla nasıl iletişim kurduğuna yönelik verilen eğitimin niteliğine, çocukların gelişim düzeyini nasıl etkilediğine ve karşılaştıkları zorluklar ile öğretmen önerilerine ilişkin sorular yer almıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çocuklarla iletişimde en çok WhatsApp uygulamasını kullandıkları, uzaktan eğitim sürecinin çocukların motor becerilerini, akranları ve yetişkinlerle olan iletişimi ile sosyal-duygusal açıdan etkileşimi olumsuz olarak etkilediği, uzaktan eğitimi okul öncesi dönem çocukları için uygun görmedikleri, gerçekleşen eğitim süreci hakkında olumsuz düşüncelere sahip oldukları, uygulanan etkinliklerde kazanımlara ulaşma açısından farklı düşüncelerde

1Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin, Türkiye, emineyilmaz@mersin.edu.tr

2Dr. Ahmet Kazım Mihçioğlu İlkokulu, Okul Müdürü, Ankara-Elmadağ, Türkiye, 0(312)8661595

oldukları, çocukların çevrimiçi etkinliklere yeterince katılmadıkları, etkinliklere daha az zaman ayırmak durumunda kaldıkları, süreç içerisinde sistemsel sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, Covid-19, Okul Öncesi, Uzaktan Eğitim.

OPINIONS OF PRE-SCHOOL TEACHERS ON DISTANCE EDUCATION IN THE PANDEMIC PROCESS

Abstract

With the Covid-19 pandemic, which emerged in China in December 2019 and spread all over the world, distance education process was started at all education levels. The purpose of this research is to examine the views of preschool teachers on distance education during the pandemic process. The research is in the qualitative research design. The study group of the research consists of eight preschool teachers who work in pre-school education institutions which are affiliated to Mersin Provincial Directorate of National Education in the 2020-2021 academic year and participate voluntarily in the study. Purposive sampling method was used in the selection of the study group, taking into account the purpose of the study and easy accessibility. Demographic information form and semi-structured interview form, which were created by the researchers in line with expert opinion, were used as data collection tools. In the Demographic Information Form, questions such as gender, age, educational status, type of institution they work, age group in their classes; In the interview form, open-ended questions consisting of nine items were used. The interview form included questions about how teachers communicate with children during the pandemic period, the quality of the education provided, how it affects the developmental level of children, the difficulties they encounter and teacher suggestions. The obtained data were analyzed with descriptive analysis technique. As a result of the research, it was found that teachers mostly use WhatsApp in communication with children, distance education process negatively affects children's motor skills, communication with peers and adults, and social-emotional interaction, they do not consider distance education appropriate for preschool children, they have negative thoughts about the education process. It has been determined that they have different opinions in terms of reaching the achievements in the activities applied, that the children do not participate enough in online activities, that they have to spare less time for the activities, and that they encounter systemic problems in the process.

Keywords: Pandemic, Covid-19, Preschool, Distance Education.

1. GİRİŞ

Çin’de 2019’un Aralık ayında yeni bir tip korona virüs keşfedilmiş olup ülkemizdeki ilk vaka 11 Mart 2020’de ortaya çıkmıştır. Salgın ortaya çıktıktan sonra tüm dünyayı etkisi altına almıştır (Budak ve Korkmaz, 2020). Türkiye’de salgınla mücadele konusuna ‘Bilim Kurulu’ yön vermektedir (Yener, 2020). Bilim Kurulu pandemi sürecini yönetmek adına eğitim alanı da dahil olmak üzere tüm sektörler için tavsiyelerde bulunmaktadır. Pandemi süreci, insanoğlunun bundan sonraki süreçte bugüne kadar olan normallerini değiştirmeye hazır olması gerektiğini ve insanlığın çıkarları doğrultusunda hareket etmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (WHO, 2020).

Covid-19 salgını ekonomi, sağlık, tarım, politika ve güvenlik gibi alanlar başta olmak üzere pek çok küresel ve bölgesel sorunu da beraberinde getirmiştir (Ökten-Sipahioğlu, 2021). Bu pandemiden en çok etkilenen alanlardan birisi de eğitim sistemleridir (Can, 2020). Salgının yayılmasını önlemek amacıyla Türkiye’de 16 Mart 2020’de okullar iki hafta süreyle kapatılmış, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde açık ve uzaktan eğitim uygulamaları kapsamında 3 TV Kanalı ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden eğitimlerin sürdürülmesine karar verilmiş (Can, 2020), ilerleyen günlerde Koronavirüs vakalarındaki artışla birlikte okulların kapanma süreci uzatılmıştır. Bu durum eğitimin uzaktan yapılma zorunluluğunu beraberinde getirmiştir. Türkiye, kısa bir hazırlığın ardından 23 Mart 2020 tarihinde okul öncesinden liseye kadar tüm eğitim seviyeleri için uzaktan eğitim sürecini başlatılmıştır (Gündoğdu, 2021).

Uzaktan eğitim süreci, pandemi koşullarında çocukların eğitim öğretimlerinin sürdürülmesi amacıyla yaşantımıza girmiştir. Salgın öncesinde de değişik eğitim kademelerinde zaman zaman uzaktan eğitim kullanılmıştır. Artan nüfus ile birlikte ülkeler eğitim maliyetinin düşürülmesi, toplumun sürekli gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurabilmesi için yaşam boyu eğitime katkı sağlayacak birçok sistem geliştirmişler ve eğitim sürecine “uzaktan eğitim kavramı” dahil etmişlerdir (Bozkurt, 2017; Özbay, 2015).

Uzaktan eğitim, çocuk ve öğretmen arasında fiziksel uzaklığın olduğu ve çocukların öğretmenle iletişim kurmak ve eğitim materyallerine erişmek için iletişim teknolojilerini kullandığı eğitim faaliyetleridir (Balıkçoğlu, Çınar Öz ve Işın, 2019, s. 462). Uzaktan eğitim, öğrencilerin fiziki bir okul ortamına gereksinim duymadan bireysel olarak yerleşik bulunduğu ortamda eğitilmesidir (Tuncer ve Taşpınar, 2007). Bozkurt’a (2007) göre; Türkiye’de 1923 yılından 1960’lı yıllara kadar uzaktan eğitim önce kavramsal olarak tartışılmıştır. 1970’li yıllardan sonra farklı girişimlerle orta eğitim düzeyinde uzaktan eğitim çalışmaları yapılmış, bir takım tecrübeler edinilmiş ve sınırlı olsa da ilerleme kaydedilmiştir. 1980 sonrası bu uygulamalar Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi’nin kurulmasıyla yükseköğretime taşınmıştır. 1980 ve 1990’lı yıllarda uzaktan eğitim ilk, orta ve yükseköğretim düzeyinde olgunlaşmış ve büyük öğrenci kitlelerini bünyesinde barındıran bir sistem haline gelmiştir.

Uluslararası literatürdeki alternatif eğitim modeli olan Evde Eğitim Yaklaşımı, uzaktan eğitim kavramına ışık tutmaktadır. Evde Eğitim Yaklaşımı; geleneksel eğitim metodları kullanılarak eğitim veren, devlet ya da özel kurumlara gitmeden çocuğun evde eğitim almasını sağlayan bir yaklaşımdır. Bu eğitim modelinde çocuk okula ya hiç gitmez ya da kısmen gider veya bazen evde eğitim ders alır ve ebeveynler çocuğun eğitiminden sorumludur. Birçok ülkede tercih edilen evde eğitim ilk zamanlarda coğrafi koşullar, kolonik olarak kurulan sosyal yapı, ekonomi ve kurumsal olarak okulun sosyal yapı içinde olmamasından dolayı tercih edilmiştir. Daha sonralarında ailelerin kendi ideolojik yapısında çocuklarını yetiştirme ve eğitime isteği gibi çeşitli sebeplerle tercih edilmeye devam etmiştir (Taşdan ve Demir, 2010).

Ülkemizde evde eğitim genellikle sürekli hastalığı olan ya da bedensel engeli kuruma gitmesine olanak sunmayan çocuklara devletin görevlendirdiği uzman öğretmenler tarafından verilmektedir. Açık öğretim sisteminde ise kitaplar, video ve ders anlatım sunuları ile yine devlet kontrolünde belli sınavlara tabi tutularak verilmektedir (Kartal, 2014). Türkiye’de uzaktan eğitim, devlet kanalıyla ‘Eğitim Bilişim Ağı Televizyonu (EBA TV)’ ve ‘Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’ adlı çevrimiçi eğitim platformu aracılığıyla gerçekleşmektedir. Öğretmenler uzaktan eğitim için ayrıca ‘Zoom’ gibi diğer platformları ve farklı kanalları da kullanmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde okul öncesi dönem çocuklarının uzun süre okuldan uzak kalmaları ve eğitimin uzaktan yapılması kaliteli bir okul öncesi eğitimin gerçekleşmesi açısından kaliteli eğitimin iyi tasarlanmış bir eğitim ortamı gerektirdiğinden bir problem olarak görülmektedir. Okullar materyal kaynakları, bilgisayarlar ve internet erişimi, diğer bilgi kaynakları, öğrenmeye uygun fiziksel alan ve etkileşimli ortam sağlama açısından en elverişli ortamlardır (Gündoğdu, 2021). Bu durum okul öncesi dönem çocuklarının okuma-yazma bilmemeleri, bağımsızlıklarını geliştirme sürecinde olmaları, gelişimlerinin ve öğrenmelerinin hızlı olması, öğrenmede somut materyallere ihtiyaç duyması gibi durumlar nedeniyle okul öncesi eğitim açısından daha çok önem taşımaktadır.

Okul öncesi eğitimi; çocuğun doğumundan ilkokula başlayana kadar olan sürede, zengin uyarıcı çevre ortamında, çocuğun bilişsel, fiziksel, dil, sosyal, duygusal, motor ve özbakım gelişim alanlarını desteklemek ve çocuğu ilkokula hazırlamak amacıyla gelişimsel özellikler ve bireysel farklılıklar dikkate alınarak kurumda, ailede veya alternatif programlar aracılığıyla sunulan sistemli ve planlı bir eğitim sürecidir. Bu süreçte çocuklar öğretmenle ilk kez karşılaşmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları, öğretmen-çocuk ilişkisinin diğer eğitim kademelerine göre daha yüksek olduğu kurumlardır. Bu kurumlarda çocukların öğretmenleri hakkındaki izlenimleri, öğretmen-çocuk ilişkisini ve eğitimi etkilemektedir (Pianta, 2006).

Okul öncesi eğitim ortamlarının yanı sıra öğretmen, çocuk ve akran etkileşimiyle çocukların eğitsel yaşantıları şekillenmektedir. Yurtdışı uygulamalarda evde eğitim konusunda en çok kaygı duyulan durum çocukların sosyalleşmesi hakkındadır. Okulda akranları ile bir sosyal çevre edinemeyen çocuk, kendi ailesinin normlarına göre yetişeceği için diğer

kültürlere de yabancı olacaktır. Bu durum çocuğun entelektüel gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecektir. Günümüz teknolojisi ile bireylerin kaynaklara ve birbirini destekleyen gruplara ulaşımı kolaylaşmakta, eğitimin verimliliği ve takibi artmaktadır (Tösten ve Elçiçek, 2013).Günümüzde teknolojinin hayatımızın her alanını etkilediği düşünüldüğünde bireyler teknolojik araçlar yoluyla her gün daha fazla bilgi ile karşı karşıya kalmaktadır (Özbay, 2015).

Pandemi sonrasında dünyadaki tüm ülkelerin okullarının fiziksel eğitimi askıya alması ile birlikte zorunlu olarak çevrimiçi eğitime geçilmiştir. Hatta o kadar ki, tüm dünya için çevrimiçi eğitim artık son çare değil, tek çare haline gelmiştir (Telli-Yamamoto ve Altun, 2020). Eğitim sistemi bu sürece karşı hazırlıksız yakalanmış olup uzaktan eğitim içeriğinin yüklenmesinden daha fazlasını kapsamakta; etkili bir öğrenme oluşturmak için dikkatli bir planlama, tasarım ve hedeflerin belirlenmesi gerekmekte; çocuklara sorumluluk, esneklik ve seçim sağlayan karmaşık bir süreç olarak ifade edilmektedir (Bozkurt ve Sharma, 2020).

Uzaktan eğitime yönelik oluşabilecek olumsuz algının ve uzaktan eğitimi tecrübe edenlerin karşılaşılabilecekleri olumsuz deneyimlerin engellenmesi adına kavramsal tartışmaların önemli olduğu düşünülmektedir (Bozkurt, 2020). Diğer taraftan okul öncesi dönem çocuklarının bağımsız olarak uzaktan eğitim sürecine katılımlarının güç olabileceği düşünülmektedir (Gündoğdu, 2021). İnan (2020), pandemi döneminde sekteye uğrayan okul öncesi eğitimin yeniden yapılandırılmasına yardımcı olacak öneriler oluşturmak amacıyla yaptığı çalışmada yapılanma için çalışma ekibi kurulması, okula dönüşlerin yavaş ve belli sıralamayla yapılması, okula dönüşte sosyal mesafe ve hijyen kurallarına dikkat edilmesi, çocuklara uygun yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi, eğitimcilere ve ebeveynlere eğitim verilmesi, online eğitim için alternatif yolların oluşturulması gibi öneriler geliştirmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlere velilerle iletişim kurmaları gerektiği ve altı etkinlik saatini dolduracak şekilde evde uygulanabilecek günlük eğitim akışları yapmaları ve velilere ulaştırmaları, ailelerden gerekirse video ile geri dönüt alabilecekleri söylenmiş ve değerlendirme süreçlerinin günlük olarak yapılması gerekliliği ifade edilmiştir. TRT EBA İlkokul kanalında yayınlanan okul öncesi etkinlik kuşağı ve erken çocukluk eğitim takviminden velilerin faydalanması için öğretmenlerin rehberlik etmeleri istenmiştir. Canlı dersler için yazıda ailelerin imkânları göz önüne alınarak EBA ve ya başka açık kaynak kodlu yazılımlar üzerinden haftada en az üç kez olmak üzere çocuklarla grup halinde katılmayan çocuklarla da bireysel görüşme şeklinde yapılması istenmiştir (MEB, 2020). Okul öncesi öğretmenleri bu doğrultuda okul öncesi eğitimi sürdürmüşlerdir. Öğretmenlerin sürdürdüğü bu eğitimlerde bizzat sürece katılan bireyler olması nedeniyle okul öncesinde uzaktan eğitimin kullanımı konusundaki görüşlerinin incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda sürecin yeni olması ve literatüre katkı sağlaması açısından okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili deneyimlerinin ve önerilerinin önemli olduğu

düşünülerek sürece ve sonraki dönemlerde yapılacak çalışmalara ışık tutması amaçlanmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Pandemi sürecinde uzaktan eğitime çocukların katılım düzeyleri nasıldır?
2. Pandemi sürecinde öğretmenler okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim konusunda ne düşünmektedir?
3. Pandemi sürecindeki uzaktan eğitimin çocuklar üzerindeki etkileri nelerdir?
4. Pandemi sürecindeki uzaktan eğitimde öğretmenler çocuklarla nasıl iletişim kurmuştur ve bu iletişim hakkında ne düşünmektedir?
5. Pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenleri ne tür sorunlarla karşılaşmıştır?
6. Pandemi sürecindeki uzaktan eğitim sürecinin etkili ve verimli olması açısından öğretmenlerin önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma desenindedir. Nitel araştırma; sosyal olguları bağlı oldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana çıkaran bir yaklaşım olarak ifade edilmekte; araştırmacının esnek olması, toplanan verilere göre araştırma sürecini yeniden planlamasını ve gerek verilerin analizinde gerekse araştırma deseninin oluşturulmasında tümevarıma dayalı bir yaklaşım izlemesini gerektirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Bu bağlamda araştırmanın deseni olarak olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Fenomenoloji, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada deneyimler, algılar, olaylar, kavramlar, yönelimler ve durumlar gibi birçok biçimde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan ve çalışmaya gönüllü katılım sağlayan sekiz okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçiminde

çalışmanın amacı ve kolay ulaşılabilirlik dikkate alınarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu oluşturulurken gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralığı 26-54 yaş arasında olup biri erkek yedisi kadındır. Öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların yaş aralıkları 4-6 yaş arasındadır. Öğretmenlerin tamamı lisans mezunu olup altı tanesi okul öncesi mezunu iki tanesi çocuk gelişimi mezunudur.

2.2. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak uzman görüşü doğrultusunda araştırmacılar tarafından oluşturmuş olan demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Demografik Bilgi Formunda, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalıştıkları kurum tipi, sınıflarında bulunan yaş grubu gibi sorular; görüşme formunda ise dokuz maddeden oluşan açık uçlu sorular kullanılmıştır. Görüşme formunda, pandemi döneminde öğretmenlerin çocuklarla nasıl iletişim kurduğuna yönelik olarak verilen eğitimin niteliğine, çocukların gelişim düzeyini nasıl etkilediğine ve karşılaştıkları zorluklar ile öğretmen önerilerine ilişkin sorular yer almıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde organize edilmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanmasıdır. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlamak ve verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya koymak mümkündür. Bu çalışmada içerik analizinin kullanılma amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Veri analizi sürecinde katılımcılar ile ZOOM uygulaması üzerinden yapılmış olan çevrimiçi görüşmelerin kayıtları araştırmacılar tarafından dinlenerek yazılı doküman haline getirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Verilerin analizinde güvenilirliği sağlamak adına veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilerek karşılaştırılmıştır. Çalışmaya destek veren katılımcılardan elde edilen bilgiler etik açıdan gizli tutulması amacıyla Ö1, Ö2...Ö8. şeklinde kodlanarak belirtilmiştir ayrıca çalışmada doğrudan görüşmelere de yer verilmiştir.

3. BULGULAR ve YORUM

Araştırma sorularına ilişkin katılımcılardan elde edilen bulgular her soru için ayrıca oluşturulmuş tablolar yolu ile sunulmuş ve ilgili cevaplar doğrudan alıntı şeklinde sunulmuştur.

Tablo 1. *Pandemi sürecinde uzaktan eğitime çocukların katılım düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri.*

Farklılık durumu	Öğretmenler	f	%
Yeterli Katılım Sağlanmadı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8	7	87,50
Katılım Sağlandı	Ö5	1	12,5

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitime katılan kişi sayısındaki farklılıklara ilişkin olarak öğretmenler çoğunlukla yeterli katılım sağlanmadı (f=7) yanıtını vermişlerdir. Öğretmen yanıtlarıyla uzaktan eğitim sürecinde katılım düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda yeterli katılım sağlanmamaktadır. Uzaktan eğitim sürecine öğrencilerin katılımının sağlanamamasında; en önemli sebeplerden birinin internet sıkıntısı olduğu; diğer bir nedenin ise ailelerin ilgisizliği veya zaman sıkıntısından dolayı öğrencilerin katılım sağlayamadığı söylenebilir. Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: *Yüz yüze eğitimde kişi sayısı tam olurken uzaktan eğitimde yüzde seksen oranında kişi sayısında azalma oldu.*

Ö2: *Normalde öğrencilerim 20'den az olmazdı ama bu dönemde hani hem okul olduğu dönemden de uzaktan eğitim olduğu dönemde de dört tane öğrencim vardı. Dokuz yıllık öğretmenim ilk defa 4 tane öğrencim var bu şekilde azalma olduğunu düşünüyorum.*

Ö3: *Bu sene Eylül ayında başladığımızda pandemi den dolayı zaten çok fazla bir öğrenci sayımız yoktu yani normalde Benim 15 kişi olması gereken sınıfta devam eden öğrenci sayım 8-9 kişiydi. Şu an Canlı Derste bu sayıyı 4-5 oranında yakalıyoruz ama ben 8-9'uyla da WhatsApp üzerinden mutlaka görüşüyorum ama yarı yarıya bir düşüş oldu.*

Ö4: *Bu sene 17 kişiyle başladım pandemi sürecinde bile olsak gönderiyorlardı 17 kişinin 17'si geliyordu. Benim bu öğrencilerim bide tam gün öğrencileri sabah 8 akşam 5 öğleden sonra kulüp derslerine kalan öğrenciler vardı hepsi geliyordu ama şu anda mesela 17 öğrenciden 5 kişi katılıyor.*

Ö5: *Kişi sayısında herhangi bir farklılık olmadı aynı sayıyla devam ettik, iletişimimizi koparmamaya çalıştık. Kırsal alanda görev yaptığım için velileri de yakından tanıyordum o yüzden hep iletişim halinde olduk. O yüzden tüm öğrencilerim katılım sağlamaya devam etti.*

Ö6: *Normal süreçte çocuklar etkin katılım sağlardı ama uzaktan eğitimde birkaç çocuk katılım gösterdi daha sonra bu katılımlar da azaldı.*

Ö7: *Az önce de belirttiğim gibi internet sorunu olan çocuklar vardı. Tabii internet sorunu olunca ZOOM'a bağlanamayan oldu ya da evdeki tablet bilgisayarda tek olup büyük abi, ablası olanlar ve onun kullanmasını bekledikleri için bir adım daha aileler tarafından da onlar önünde tutulduğu için o anlamda bağlanamayan oldu. Bazılarının internet kotası yetersizdi ve bir süre sonra onlar da eksiklikler gördüm ama genel olarak yarıdan çoğu 8/ 9 civarında öğrenci girdi. Toplam 14 öğrencim var.*

Ö8: *Uzaktan eğitimde kişi sayısı yarı yarıya düşüyordu çünkü velilerim çalışıyordu, bazı velilerin diğer çocuklarının ders saati ile çakışıyordu katılım sayısı düşüktü.*

Tablo 2a. *Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitimin etkililiğine ilişkin frekans ve yüzde değerleri.*

Uzaktan eğitimle ilgili düşünceler	Öğretmenler	f	%
Etkili bir öğrenme süreci gerçekleşti	Ö5	1	12,50
Etkili bir öğrenme süreci gerçekleşmedi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8	7	87,50

Tablo 2a incelendiğinde çoğunlukla öğretmenlerin çoğunluğunun (f=7), etkili bir öğrenme süreci gerçekleşmediğini düşündükleri görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel özellikleri nedeniyle kurum merkezli eğitim almaları gerektiği düşünülmektedir. Akkaş-Baysal, Ocak ve Ocak, (2020) korona virüs salgını sebebi ile EBA uygulaması ve diğer uzaktan eğitim faaliyetleriyle yürütülen uzaktan eğitimin organizasyon, içerik, öğretmen, materyal türü ve zamanlama gibi konularda bir takım olumlu özelliklerinin yanında işleyiş aksaklıklarının yanında geliştirilmesi gereken olumsuz yönlerinin olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada ebeveynler süre kısaltılmış olsa da belirli saatlerde yürütülen faaliyetlerinin düzenli olmasının çocuklar açısından bir avantaj olduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda çocuklarının özellikleri dikkate alındığında çok uzun süre ekran başında bırakılmamalarının yanı sıra okul öncesi eğitimlerinin aksatılmadan sürdürülmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: *Hayır düşünmüyorum. Etkili olabilmesi için yüz yüze olması gerekmekte. Uzaktan eğitimde çocuğu ekran başında tutmam çok zor oluyor ve buradaki göz teması olsun ya da birbir onlarla diyaloga geçmem daha zor olduğu için genel sınıfa hitap etmek zorunda kalıyordum. Halbuki yüz yüze olduğumuzda bu böyle olmuyordu. Bu yüzden uzaktan eğitim etkili olmadı ama akademik bilgi anlamında bilgi vermek anlamında çocuklar bir şeyler öğrendiler ama bunların kalıcı olması biraz zor.*

Ö2: Aslında %70 lik bir kısmına biz vereceklerimizi veriyoruz ama çocuğun çoğu ihtiyacını sevmek sevilme, bağ kurmak, dokunmak gibi böyle yakın sıcaklık gerektiren şeyleri veremediğimiz için tabii ki eksik kalıyor. O yüzden tam anlamıyla etkili bir öğrenme süreci geçirdiğini düşünmüyorum. Uzaktan eğitim çocuklar için uygun değil.

Ö3: Yüz yüze gibi asla olamaz bu çok çok zor oluyor özellikle dediğin gibi bu yaş çocuklarına masa başında ekran başında evet belki bir çizgi film açtığımızda bir oyun açtığımızda daha rahat kalabiliyor ama ister istemez odaklanmada sıkıntı yaşıyorlar bu konuda o yüzden çok etkili bir öğrenme süreci gerçekleştiğini düşünmüyorum.

Ö4: Uzaktan eğitim bence hiçbir kademede etkili geçmiyor ki bizim yaş grubunun çok küçük olduğu için çok zor oluyor çocukların dikkatini toplamak. Onların dikkatini toplamak için neler yapıyoruz bir de ekran karşısında o kadar zor ki yani hepsi bir şey söylüyor hepsi ben söyleyeyim ben konuşayım istiyor. Bu şekilde verimli geçmiyor ama elimizden geldiğince yapıyoruz. Tabii ki iletişimde kalabilmek kopmamak için uğraşıyoruz ama etkili bir öğrenme süreci gerçekleştiriyoruz maalesef.

Ö5: Kısıtlı imkanlarımız olmasına rağmen ben bu süreçte velilerle iş birliği yaparak etkili bir öğrenme süreci gerçekleştirdiği mi düşünüyorum. Daha öncede belirttiğim gibi burası küçük bir yer herkes birbirini tanıyor bende ailelerle tanış olduğum için iletişim kurma konusunda daha avantajlı olduğumu düşünüyorum.

Ö6: Kesinlikle düşünmüyorum. Benim için, çocuklar için ve veliler içinde çok zor geçti.

Ö7: Etkili bir öğrenme süreci geçirildiğini düşünmüyorum ama elimden geldiği kadar çocukları sürece dahil etmeye çalıştım. Dediğim gibi çocuklar her şeyden uzak kaldı, etkinlik süreleri zaten kısa ama bu süreçte olabildiği kadar yine bu süreci yürütmeye çalıştım.

Ö8: Uzaktan eğitim sürecinde etkili bir öğrenme süreci olmadı. Okul öncesi eğitimde sosyalleşme çok önemli bu anlamda çok etkili olmadı. Ekran karşısında kalmaları zaten sakıncalı biz etkinliklerimizi bitirdikten sonra ekran karşısında kalmaya farklı şeyler ile ilgilenmeye devam ettiler. Çocuklar uzun süre dijital ortama maruz kaldı. Yüz yüze eğitime başladığımda uyum sorunları, bana karşı biraz saldırgan tepkileri olduğunu gördüm. Bu durumun dijital ortamda uzun süre kalmalarına bağlıyorum.

Tablo 2b. Pandemi sürecinde okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim aracılığıyla uygulanan etkinliklerle kazanım ve göstergelere ulaşılması açısından frekans ve yüzde değerleri.

Kazanım göstergelere ulaşma	Öğretmenler	f	%
Kazandırılmadı	Ö1, Ö4, Ö6	3	37,50
Kazandırıldı	Ö2, Ö3, Ö7, Ö5, Ö8	5	62,00

Tablo 2b incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde hazırlanan ve uygulanan etkinlikler aracılığıyla hedeflenen kazanım ve göstergelere ulaşma durumu ile ilgili bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin beş tanesinin kazanım ve göstergelerin kazanıldığı, üç tanesinin ise kazandırılmadığı yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Pandeminin hayatımıza birden ortaya çıkması okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile yeni karşılaşmasına neden olmuştur. Uzaktan eğitimde aile işbirliği esastır. Ancak ailelerde bu duruma hazırlıksız yakalanmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin ve ailelerin uzaktan eğitim konusunda yeterli düzeyde deneyimi bulunmamaktadır. Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: *Kazandırdığını düşünmüyorum. Kazandırıldı ise bile bunun öğretmen tarafından gözlemlenemediği için tekrardan plana dahil edilip uygulanması gerektiğini düşünüyorum.*

Ö2: *Büyük kısmın kazandırıldığını düşünüyorum aslında hani uzaktan da olsa biz yine etkinliklerimiz aynı şekilde devam ettik verdiklerimizi verdik ama bazılarında eksiklik olabilir ama %90'lık kısmın verildiğini düşünüyorum.*

Ö3: *Bizler kazanım göstergelere göre her gün etkinliklerimiz düzenliyoruz zaten özellikle yıllık planlar günlük planlar doğrultusunda %100 diyemeyeceğim belki Ama kendimce bir oran verecek olursam Bence yüzde yetmiş yüzde seksenlerde büyük ölçüde kazandırıyoruz diye düşünüyorum. Tabi bunu okul açılınca çocuklarla birebir iletişime geçtiğimizde daha rahat gözlemleyeceğiz ama şuan için elimizden geldiğince kazandırdığımızı düşünüyorum.*

Ö4: *Uyguladığım etkinliklerin hepsi kazanım ve göstergelere uygun zaten. Uygulama kısmında da elimden geldiği kadar kazandırmaya çalışıyorum Ama bunun rehberi aile evde ne kadar yaptırabiliyor görmüyorum yani o konuda bilinçli yeterince rehberlik edemedikleri için okuldaki kadar verimli geçmiyor etkinlikler kazanımlarda istediğimiz gibi kazandırılmıyor.*

Ö5: *Evet düşünüyorum çünkü çocuklarla birebir iletişime geçtim, elimden geldiği kadar hedeflemiş olduğum kazanım göstergeleri çocuklarla uzaktan uygulamış olduğu WhatsApp videolarında destek olmaya çalıştım. Tek tek öğrencilerimi görüntülü bir şekilde aradım, veliler için her etkinlik öncesinde onları etkinlikleri nasıl gerçekleştireceğimizi anlattım, o şekilde etkinlikleri yürüttüğümüz için kazanım göstergeleri kazandırmakta sıkıntı yaşamadım.*

Ö6: *Tabi ki sınıfta oldukları gibi olmamışlardır. Sınıfta 5-6 etkinlik yapabiliyorken uzaktan eğitimde bu mümkün olmadı bu yüzden hedeflediğim kazanımları çocuklara tamamen kazandırdığını düşünmüyorum. Çocuklardan da çok dönüt alamadığım için verim alamadım.*

Ö7: *Mümkün olduğunca sınıf ortamı değil ev ortamındaki duruma göre kazanımlar seçmek için çalıştım. Onun için gerçekleştirdiğini düşünüyorum. Yani kısıtlı seçmeye çalıştım hedefleri, kazanımları, göstergeleri sınıf ortamındaki gibi değil, biraz daha aza indirgeyerek biraz daha ortama uygun seçmek için çalıştım. O anlamda seçtiğim göstergeler, kazanımlarda bir çoğunlukla gerçekleşti.*

Ö8: Kazanım ve göstergelere bilişsel anlamda ulaştım güzel geri dönütler oldu. Yüz yüze eğitimde de bu gelişimi gözlemleyebildim.

Tablo3a. Pandemi sürecinin çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin frekans ve değerler.

Etkileri	Öğretmenler	Etkileme nedeni	f	%
Olumsuz etkilendi	Ö1	Karşılıklı bir duygu alışverişi olmadı. Ekran başında kaldılar.	7	87,50
	Ö2	Eğitime geç başladık ve çocukları daha çok birbirinden uzak tuttuk.		
	Ö4	Arkadaşlarıyla iletişimleri etkilendi ve teknoloji bağımlılığı gelişti.		
	Ö3	Süre kısıtlılığı kas gelişimlerini olumsuz etkiledi.		
	Ö6	Makas, yapıştırıcı kullanamadıkları için motor gelişimleri etkilendi.		
	Ö7	Bedensel koordinasyon eksikliği var.		
	Ö8	Sosyal duygusal açıdan yeterli değildi. Motor gelişimde geri kaldılar.		
Kısmen etkilendi	Ö5	Kırsal kesimlerdeki çocuklar çok fazla etkisinde kalmadı. Eğlenerek öğrendikleri için çok etkilenmediler.	1	12,50

Tablo 3a incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun (f=7) uzaktan eğitim sürecinde çocukların sosyal-duygusal ve motor gelişimlerinin olumsuz yönde etkilendiği görülmektedir. Uzaktan eğitimde ekran bağımlılığı ve hareket alanlarının kısıtlılığının çocuklar açısından sorun teşkil edebileceği düşünülmektedir. Akın ve Aslan (2021), yaptığı eylem araştırmasında, çocukların farklı nesnelere ve evdeki materyallere olumlu tepki gösterdiklerini ve bu çalışmalarla dikkat sürelerinin uzun tutulduğunu, ince kas becerileri için gelişim sağladığını, ancak müzik ve orff etkinliklerinde dikkatlerinin dağıldığı belirlenmiştir. Bazı öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde etkinlikleri çeşitlendirememiş ve çocukların motor gelişimlerini yeterince geliştirememiş olabilir. Çocukların bu süreçte ev dışındaki oyun alanlarının kısıtlanması ve sokağa çıkma yasaklarından dolayı evde daha fazla zaman geçirmek durumunda kalmaları motor gelişimlerini olumsuz etkilemiş olabilir.

Pandemi sürecindeki uzaktan eğitimin çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: *Sosyal duygusal alanda çocukların iletişim kurması anlamında zor oldu bu süreç. Çünkü herhangi bir bağ kurmadan uzaktan eğitime geçildi bu da çocukları olumsuz etkiledi. Karşılıklı bir duygu alışverişi olmadı ve birbirleriyle ve benle olan iletişimleri yarıda kaldığı için bizi olumsuz etkiledi. Yapılan etkinliklerde motor gelişimi ve kazanımları üzerine tabi ki yer vermeye çalışıyoruz oyunlar ile desteklemeye çalışıyoruz ama sonuçta bu süreci gerçekleştirmemiz için ekran başından da ayrılmaması gerektiği için olumsuz etkilediğini düşünüyorum.*

Ö2: *Çocuğun Tabii sosyalleşmesini engelledik bu dönemde en çocukları daha çok birbirinden uzak tuttuk daha çok işte ekrandan. Biz şu an okula devam ediyoruz ama büyük bir bölümüne ekrandan devam ettirdik. O yüzden hani çocuğun sosyalleşmesi etkilendi arkadaşlarıyla olan iletişimleri etkilendi. Benimle olan iletişimleri etkilendi olumsuz etkilendi. Yani bugün bile çocuklar hangisi sarılmamaları gerektiğine birbirlerine bir şey paylaşmaları gerektiğini eşyaların ortak kullanmamalarının gerektiğini söyledik bu tür olumsuzluklar var. Ekim ayının ortalarına doğru okul açıldı. Makas tutma, kalem tutma, o tür motor gerektiren becerileri veya hem küçük kas hem büyük kaslarını çalıştıran motorlarında daha geride başladık.*

Ö3: *Tabi ki okulda yüz yüze olduğundan çok farklı ve sosyalleşme den uzaklaştığı bir döneme girdik yani okulda çocuk daha bağımsızdı. Arkadaşlarıyla olsun öğretmen ile olsun özgüveni açısından da çocuk da aslında kendini rahat ifade edebiliyordu Yani kendi sorumluluklarını kendisi çok daha rahat alabiliyordu Şu an biraz daha bireyselleşme oldu. Yani biz bu süreçte çok fazla görüşme sağlıyoruz. Okuldan uzaklaşması onlar psikolojik olarak süreci daha iyi tanınlar kontrolün kendilerinde olduğunu anlasınlar. Dediğim gibi benim gözlemlediğim şey çocukların bireyselleşmesi oldu. Normalde zaten okul öncesi dönemde çocukların teknoloji ile olan süresi günde yarım saat geçmeyecek şekilde idi fakat günümüzdeki süreçten dolayı şu an bu biraz daha fazlalaştı çok fazla olmamak kaydıyla biraz daha esnettik aslında süresini. Bu durumdan dolayı gerilemeler görebiliyoruz. Yani okulda daha rahat yaptığı şeyleri özellikle küçük kas becerilerinde biraz daha işte zorlanmalar yavaşlamalar oldu ama tabii bunu en aktif şekilde ilerletebilmek için ben her gün motor becerilerini geliştirecek etkinlikler yaptırmaya çalışıyorum evde geri dönüşümü de alıyorum mutlaka video olsun resim olsun. Bunlara geri dönüşte veriyorum hatta her gün 5-6 dakika mı da bu tarz etkinliklere ayırıyorum. Canlı derslerde ama gerilemeler ya da sıkılmalar masa başında oturma süresinin artması özellikle ince kas becerilerini etkiledi. Dediğim gibi bu alanda gerilemeler de oldu.*

Ö4: *Sosyal Duygusal açıdan çocuklar birbirleriyle iletişime geçmiyorlar zaten benim aracılığım ile ders boyunca birbirlerini görüyorlar. Bu da çocuklarımız için yeterli değil. Koptular birbirlerinden adlarını bile unuttur oldular yani o arkadaşım kimdi bu arkadaşım kim gibi sorular soruyorlardı. Dediğim gibi haftada 20 dakika görüyorlar onu da zaten 17 kişi olan sınıfımızda 7-8 kişi katılım sağlıyor. Sadece bu ekranda görüşüyorlar onun dışında kendi aralarında sohbet etmiyorlar. 20 dakika da çok çabuk geçiyor zaten. Ekranı bağımlı oldu*

çocuklar ayağa bile kalkıp zıplamıyorlar. Okulda sürekli dans ediyorduk hareketli aktiviteler yapıyorduk, gün içerisinde parka çıkıyorduk ama şu anda çocuklar evlerinin bahçesinden farkları bir yere gidemiyorlar o yüzden bir hareketsiz bir yaşamları var şuan. Bu süreçte ekrana bağlı yaşıyorlar ellerinde telefon tablet var sürekli. Televizyonda fazla vakit geçirmeye başladılar, teknolojiye bağımlı hale geldiler.

Ö5: Şehirlerde her şeye daha çok dikkat ediliyor ama kırsal kesimlerde çocuklar bu durumun çok fazla etkisinde kalmadı yani yine bahçesine çıktı, komşusunun çocuğu ile oynadı biz sadece sınıfta sosyal mesafeli oyunlara dikkat ettik. Tabi bu mesafeli oyunlar çocukların daha çok etkileşim, iletişim kurmasını, daha samimi olmasını engelledi böyle sıkıntılar yaşadık. Çocuk bir kalıba girdi tabi yine söylüyorum kırsal bir bölgede olmamız dolayısı ile çok fazla etkilemedi çocukları. Önceden çocuklar iç içe el ele çok yakın temaslar kurarak birbirleriyle oynayabiliyordu ama pandemi sürecinde sosyal mesafeden dolayı çocuklar dokunmaktan, samimiyetten uzak kendi doğalarına aykırı oyunlar oynadılar. Bu durumda çocuklar arasındaki ilişkiyi direkt etkiledi ve negatif sonuçlar oldu. Ben çocuklarla çok fazla ekrana bağlı bir öğrenim süreci geçirmedim çünkü uzun süreli ders yapmamaya çalıştım. Daha çok whatsapp üzerinden görüntülü konuşmalar yaparak onların eğlenerek öğrenebileceği bir biçimde etkinliklerimizi gerçekleştirdik. Çocuklar kırsal bir alanda yaşadığı için hareketsiz kalmadılar onlara doğada uygulanabilecek etkinlikler seçip motor gelişimlerini desteklemeye çalıştım.

Ö6: Normal şartlarda anasınıfındaki çocuklar daha çok etkileşim halinde oluyor uzaktan eğitimde de bu mümkün olmadı. Akranlarıyla iletişim halinde olamadılar. Olumsuz etkilendik. Çocuklar birbirleriyle vakit geçiremediler iletişim kuramadılar. Mesafeleri de açıldığından dolayı akranlarıyla uzak kaldılar. Etkinliklerde çocuklar makası yapıştırıcıyı kullanabilirken şu anda bu pek mümkün olmadı bu nedenle motor gelişimlerinin pek kazanıldığını düşünmüyorum.

Ö7: Yine yüz yüze sınıf ortamındaki gibi olmadı neden zaten bu yaş grubu 3 yaştan sonra sosyalleşmeye başlayan bir grup oyunlarına gruba ihtiyaç duyan bir yaşta yüz yüze olmaları lazım yan yana olmaları lazım. Onların bu yüzden sosyal duygusal anlamda da tabii ki çok eksik kaldığını düşünüyorum. Yüz yüze eğitim olmadığı için grup içinde bulunamadılar grupla iletişim olmadı. Tam anlamıyla çocukların arkadaş iletişimini yürütmeyi denemediler. Sınıf ortamında olduğu gibi kendiliğinden bir işe başlama başladığı işi bitirme, süreyle yarışma, zamanı verimli kullanma gibi davranışları olmadı. Tabii ki çocuk bulunmadığı arkadaş ilişkisine göre etmediği bir gruba katılmadı o gruptaki ilişkilerde yön veremedi. Liderlik varsa onu öne çıkaramadı ya da kendi içinde sıkıntılar yaşayan ya da tek çocuk ailede çok da dışarıyla bağı olmayan bir aile ise çocuk sosyal anlamda iletişime geçemediği ilişki kuramadığı bunu Yönetmeyi sürdürmeyi öğrenemedi. Bu tür durumlarda hep eksik kaldı. Dediğim gibi bu yaşta çocuklar da oyun çok önemli grup çok önemli gruba ihtiyaç duydukları grubu tanıdıkla yaşlar bu yaşlar azı çocukların özgüven sıkıntısı vardı, anne babadan bağımsız olmaları gerekiyor ama pandemi süreci bunu tekrar geriye itti. Birkaç haftalık bir yüz yüze eğitimden

sonra tekrar evde kalmaya devam ettiler ve yine anne babanın güdümünde bütün işlerinin anne-babası tarafından yapılan çocuklar olarak kaldılar hani kendi kendine yetmeyi yine Özgüven kazanma yine başaramadılar. Hikâye öncesi etkinlikleri ya da diğer etkinliklerde söz olarak konuşma sırasında kendisine gelmesini bekleme gibi davranışlar yine olmadı. Her ne kadar uzaktan eğitimde sıralı konuşmayı vermeye çalıştım da söz olarak konuşmayı aktarmak için çalışsan da sınıf ortamında ki gibi olmadı iletişim kurma birbirlerini tanıma birbirleriyle paylaşım bir yardımseverlik ne bileyim özveri gibi belli değerlerimizde sınıf ortamdaki gibi olmadı daha eksik kaldı diye düşünüyorum. Seçtiğim etkinlikleri ve kazanımlarımızı ve hedeflerimiz de o şekilde belirledim. Bu anlamda koşma, atlama, sekme, ip atlama gibi el ve göz koordinasyonun da sıkıntı yok ama bedensel koordinasyon gerektiren etkinliklerde kısıtlı kaldık. El göz koordinasyonu gerektiren ya da ince motor becerilerini gerektiren etkinlikleri hemen hemen sınıfa yakın bir şekilde uygulamaya çalıştım. Ara ara okula giderek evde çalışmalar hazırladım kâğıdı işleri ya da çıktılar alarak boyama çalışmaları, kesme işleri, katlama işlerini her çocuğa ayrı ayrı hazırlayarak, belli aralıklarla okula giderek ve velilerde okula uğrayarak aldılar. Onları da bu şekilde telafi etmeye çalıştım.

Ö8. Pandemi sürecindeki iletişim hiç iletişim kurmamalarından çok daha iyi oldu.ZOOM ve WhatsApp üzerinden sürekli haberleştik. ZOOM üzerinden haftada üç veya dört kere 20 dakikalık dersler ile etkinlikler yaptık. Görüşme süreci içinde etkinliği unutup birbirleri ile sohbet ediyorlardı bende bu sohbetler sırasında onlara katılıyordum. Sosyal duygusal açıdan yeterli değildi ama hiç yoktan iyiydi. Motor gelişiminde geri kaldıklarını söyleyebilirim. Makas tutmada, kalem tutmada, el göz koordinasyonunda ve fiziksel gelişimlerinde çocukların geri kaldıklarını gözlemleyebiliyordum.Örnek verecek olursam bahçeye çıktığımız zaman çocuklar sürekli düşüyorlardı.

Tablo 4a. Pandemi sürecinde öğretmenlerin çocuklarla iletişimde kullandıkları araçlara ilişkin frekans tablosu.

İletişim araçları	f	%
WhatsApp	7	43,75
Zoom	4	25,00
Cep telefonu	3	18,75
EBA	1	6,25
Youtube	1	6,25

Tablo 4a incelendiğinde öğretmenlerin çocuklarla iletişimde kullanıldığı araçlara ilişkin en çok WhatsApp (f=7) cevabı alınmıştır. WhatsApp üzerinden görüntülü ve yazılı olarak iletişim halinde oldukları belirlenmiştir. WhatsApp uygulaması günümüzde iletişim amacıyla yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. O'Connell (2014), WhatsApp Messenger'ın dünyada kayıtlı kullanıcı sayısı en yüksek olan siber hizmetler arasında olduğunu belirtmektedir.

Tablo 4b. *Pandemi sürecindeki iletişim yeterliliği konusundaki öğretmen görüşlerine yönelik frekans ve değerler.*

Yeterlilik düzeyi	Öğretmenler	Yetersizlik nedeni	f	%
Yetersiz buluyorum	Ö1	ZOOM uygulamaları yetersiz	6	75,00
	Ö2, Ö8	Uzaktan eğitim çocuklar için uygun değil ve çocuklar sıkılıyor		
	Ö4, Ö5	Çocuklar uzun süre ekran başında kalıyor		
	Ö5, Ö7	İnternete erişim problemi oluyor		
Yorum yok	Ö3,Ö6		2	25,00

Tablo 4b incelendiğinde öğretmenlerin pandemi sürecindeki iletişim yeterliliği konusundaki görüşleri yetersiz buluyorum (f=6), yorum yok (f=2) şeklindedir. Uzaktan eğitim, yüz yüze gerçekleşmediği için iletişimsel sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Akbaş-Baysal, Ocak ve Ocak (2020)'in Covid-19 salgını döneminde EBA uygulaması ve diğer uzaktan eğitim faaliyetleri hakkında okul öncesi ebeveynlerin görüşlerini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmanın sonuçları, okul öncesi eğitimde ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerinde Eba ile uzaktan öğrenmenin organizasyon, içerik, öğretmen, materyal türü ve zamanlama açısından olumlu özelliklere sahip faaliyetlere neden olan ve geliştiren olumsuz yönlere sahip olduğunu, çocuklarda ekran bağımlılığı eğilimlerinin arttığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö1: İletişimi genelde telefon görüşmeleri ile sağladım ve WhatsApp üzerinden görüşmeler yaptım. Daha sonra ZOOM uygulamalarını indirmelerini istedim ve bu süreçte görüşmelerime ZOOM'dan devam ettim. Yeterli olmadı. Özellikle ZOOM uygulaması yeterli olmadı. WhatsApp üzerinden yaptığım bireysel görüşmeler daha etkili oldu.

Ö2: *WhatsApp üzerinden sağladım. Yeterli olduğunu düşünmüyorum çünkü hiç bir şekilde çocuğa yüz yüze eğitimde verdiğimiz sıcaklığı özellikle bizim mesleğimizde gerekli olan o sıcaklığı verdiğini düşünmüyoruz tabi. Uzaktan eğitim çocuklar için uygun değil.*

Ö3: *WhatsApp üzerinden İletişim sağladık daha sonra EBA altyapısı güçlendirildi biz tekrar 1 Eylül ayında okulla gitmeye başladık tekrar Kasım ayında kapandığında ilk etapta ben hepsiyle WhatsApp üzerinden tek tek görüştüm. Şu an WhatsApp EBA olarak devam ediyoruz. Katılamayanlar için WhatsApp'tan birebir görüşmeler yapıyorum.*

Ö4: *ZOOM üzerinden internet aracılığıyla sağladık. Tabii ki verimli gerçekleşmiyor zaten hafta da 3 kez yapıyoruz ve çocukları ekran başında fazla tutmamak adına süreyi kısa tutuyorum Bu da çocuklar için çok verimli olarak gerçekleşmiyor.*

Ö5: Görseller çekerek videolar çekerek ve WhatsApp üzerinden paylaşarak iletişim kurdum. Uzun süreli dersler yapmadım çünkü bir okul öncesi çocuğunu 20 dakika ekran karşısına bağlı kılmayı doğru bulmuyorum çünkü dikkat süreleri zaten 4 dakika 5 dakika. Çalışma sayfalarıyla YOUTUBE videoları ile WhatsApp üzerinden iletişimi sağladık.

Ö6: İlk zamanlarda bizde ZOOM uygulaması üzerinden başladık ama velilerle saatler uyuşmadığı için WhatsApp uygulamasından görüşmeye karar verdik.

Ö7: Pandemi sürecinde WhatsApp üzerinden daha sonra da ZOOM üzerinden çocuklarla iletişim kurdum. Daha doğrusu haftada 3 kez falan WhatsApp'tan iletişim kurdum o daha az Ama çoğu ne oldu bazı öğrencilerinin abi ve ablaları vardı tablet ya da bilgisayarla ya da telefona onlar kullanmak zorunda kaldı. Ara ara onlardan katılmayan daha Sonraları onların ders bitimine bağlanmaya başladı. Herkesin evinde sınırsız internet olmadığı için mecburiyetten bazı öğrencilerin eksik kaldıkları zaman ZOOM üzerinden bazen velilerle de WhatsApp üzerinden bağlanarak görüştüm. Tabii ki sınıf ortamında olduğu gibi mutlaka çok verimli olamadı eksiklerimiz oldu yetersizlikler oldu. Bazı öğrencilerimin ağabey, ablaları vardı tablet, bilgisayarı ya da telefonu onlar kullanmak zorunda kaldı. Onlardan dolayı katılmayan öğrencilerim onlardan sonra katılmaya başladı. Herkesin evinde de internet olmadığı için mecburiyetten bazı öğrencilerim eksik kaldı.

Ö8: Pandemi sürecinde öğrencilerim ile iletişimi telefon, WhatsApp ve ZOOM üzerinden sağladım. Bu iletişim tabii ki yeterli değil çünkü bir çocukla eğitim ortamında bir araya gelmek gibi etkili olduğunu düşünmüyorum. Bu dönemde eğitim süreci sıkıcı olabiliyordu. Çocuklarım 4 yaş grubu, ekran karşısında 4 dakikadan sonra sıkılmaya başlıyorlar o yüzden sürekli etkinlik değiştirme durumunda kalıyorduk. Oysa sınıfta etkileşim içinde olsalar hem sosyalleşmeleri hem de eğitim açısından çok daha faydalı olurdu dikkatlerini toplamaları çok daha kolay olurdu.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen-çocuk iletişimine bakış açısı	Öğretmenler	f	%
Olumsuz etkilendi	Ö1, Ö6, Ö7, Ö8	4	50,00
Olumsuz bir etki gözlemlenmedi	Ö3, Ö5	2	25,00
Cevap yok	Ö2, Ö4	2	25,00

Tablo 5. Uzaktan eğitim sürecinin öğretmen-çocuk arasındaki iletişime etkileri konusundaki görüşlere dair frekans ve yüzde değerleri

Tablo 5 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinin öğretmen ve çocuklar arasındaki iletişime etkileri konusundaki görüşler kapsamında öğretmenlerin çoğunluğunun öğretmen-çocuk iletişiminin olumsuz yönde etkilendiğini düşündükleri görülmektedir. İki öğretmen ise olumsuz bir etkinin gözlemlenmediğini ifade etmiş, iki öğretmen ise soruyu yanıtlamamıştır.

Araştırma bulgularında ekran bağımlılığına ilişkin endişeler dile getirilmektedir. Çocuklarla uzaktan iletişimle öğretmenlerin düşüncelerini istedikleri gibi iletememiş olabileceği, öğretmen-çocuk arasındaki sevgi, saygı bağının kurulmasının da zor olabileceği düşünülmektedir. Uzaktan öğretim esnasında öğretmen ve öğrencileri arasındaki aidiyet bağının kurulamamış olması uzaktan eğitimin dezavantajları arasında gösterilmektedir (Yılmaz, Güner, Mutlu, Doğanay ve Yılmaz, 2020). Okul öncesi dönem çocuklarının ilgiye ve özdeşim kurmaya ihtiyaçları bulunmakta, çocuklarla iletişimde göz teması ve dokunma önem taşımaktadır. Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: Olumsuz etkiledi. Çünkü çocuklarla duygusal bağ kurulmadığı için kopukluk oldu. Öğretmenlere karşıda benim çocuklara olan sevgim ya da iletişimim geçen yıllara oranla çocuklardan ziyade ben de bu bağı kurmakta zorlandım çünkü hiç vakit geçirmediğim bir çocukla davranışlarını sorunlarının olup olmadığını bilmeden direk uzaktan eğitime geçince onlar üzerinde tanıma olsun gözlem olsun beni zorladı. Çocuklarda da bunu görmekteyim. Uzaktan eğitim bizi olumsuz etkiledi. Yüz yüze olmuş olsak bunu daha kısa sürede olacaktı.

Ö2: Eski öğrencilerimize nazaran biraz daha soğuk kaldık diyebilirim. Çünkü onlarla aramızda farklı bir bağ oluyordu. Şimdi biraz daha mesafeli kaldık ama okul başlayınca daha düzeldi o durum. Uzaktan eğitimde gördükleri herhangi biriydik.

Ö3: Benim ilk etapta önemseydiğim şey aslında çocukların her gün öğretmenini görmesi arkadaşlarını görmesi ve okuldan kopmaması. Öğretmeninden kopmanın bu süreci daha rahat atlatsın. Hatta internette bayağı problem yaşadığım öğrencilerim oldu, telefon problemi yaşadığım öğrencilerimi oldu. Bu tarz durumlarda da beni iletişimi koparmamak adına okuldan öğretmeninden uzaklaşmaması adına tekrar bu sürece daha rahat hazırlayabilmek adına mutlaka bir şekilde iletişimini sağladım. Bu süreçte çocuklar ve benim aramdaki iletişimde olumsuz bir etkilenme olmadı.

Ö4: Baya kopukluk oldu aramızda. Çocuklarla her gün birlikteydik okuldayken göz göze bakıyorduk dokunuyorduk. Bildiğiniz gibi okul öncesi grupta çok önemli bunlar. Ona dokunarak böyle güzel sözler söyleyerek sevgimizi daha iyi anlatıyorduk onlar sevgilerini belirtiyorlardı dokunarak kucaklayarak sarılarak bu pandemi döneminde hepimiz birbirimize uzaklaştık artık birbirimizi zaten çok az görüyoruz. Mesela hangi seviyede olduklarını bilmiyorum okulda olsam görürüm derim ki Ömer bunu bilir bunu bilemez Derim Şu anda Ömer'in ne durumda olduğunu bilmiyorum, yüz yüze gelince hepsini daha iyi anlayabilir

Ö5: İletişimimizde bir fark olmadı çocukların hepsini yakından tanıdığım için ve kimin neyi sevip sevmediğini iyi bildiğim için onlarla günlük konuşmalarda da yüz yüzeymiş gibi olduğumuzu hissettirmeye çalıştım, fakat onlarla birlikte olarak etkinlikler yapmayı özlediğimi söyleyebilirim.

Ö6: *Kasım ayından sonra okullar kapandı. İlk ay çocuklardan dönüt aldım daha sonra bağımız daha fazla koptu. İlk zamanlarda aktif katılım gösteren çocuklar zaman içerisinde derse ilgi göstermemeye başladı ister istemez bu biz ve çocuklar arasındaki iletişimi de olumsuz etkiledi.*

Ö7: *Tabii ki farklı bir süreçti uygulamada zaman zaman sıkıntı yaşadık dediğim gibi hepimiz için farklı bir yaşantı oldu farklı bir ilk oldu ve Ara ara sıkıntılarımız oldu karşılaştığımız problemler oldu tabii sınıf ortamı gibi olmadığında Çocuklarla zaman zaman birbirimize göz teması kurma da çocukların odaklanmalarını da evde farklı yaralar olduğu için sıkıntılar oldu biliyorsunuz küçük yaş grubu öğretmene bağlı farklı bir grup bu yaş grubu çocukların ve öğretmenlerin sürekli görmek Onlarla konuşmak yaptıklarını destek almak hasta İlgi çekmek ya da güven sıkıntısı yaşayan çocuklar var Bunları sürekli öğretmeni yanında ister destek ister öğretmen mi yanına çağırarak konuşuruz olmuş mu öğretmene nasıl güzel olmuş mu öğretmenim diye kurmak ister tutabildiği tutamıyorum der makası kullanabildiği halde kullanamıyorum yardım eder misiniz diye yarın isteyenler oluyor Tabii ki Bütün bunlar olmadığı için de öğretmen ve çocuk arasında da bir ilişki kokusu oldu Buradaki gibi bir de tek tek çocukların çatışma esnasında evlendin net görünüyorsunuz kontrol edemiyorsunuz o gibi sıkıntılarımız oldu. Çocuğun mesafede durması kimseyle görüşemezsek çocukları tabii ki olumsuz yönde etkiledi yüz yüze eğitim yaptığımda daha sonra bunun üzerinden bağlandığında da pandemi ile ilgili zaten pek çok bilgi aktardım ama hiçbir şey yapmayacağını iyi beslenmemiz gerektiğini bunları konuş çocukları biraz olumlu düşünmeye çalıştırdım diyebilirim*

Ö8: *Büyük açıda olumsuz etkiledi. Beni sadece ekran karşında konuşan birisi olarak görüyorlardı canları sıkıldığında kapatmak, gitmek veya başka bir şey izlemek istiyorlardı. Çocuklar kendi aralarında sohbet ediyorlardı böyle anları bozmamaya çalışıyordum ama sınıfa gelince aralarında bir çekingenlik duygusu oluştu.*

Tablo 6. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştığı sorunlar ve sorunların nedenlerine ilişkin frekans ve değerler

Öğretmen görüşleri	Öğretmenler	Sorunların nedenlerine yönelik düşünceler	f	%
Sorunlarla karşılaştım	Ö1	Ailenin eğitim seviyeleri ve teknolojik farkındalık düzeylerinin düşüklüğü	5	62,50
	Ö3, Ö4, Ö6	İnternet, alt yapı ve teknolojik alet eksikliği		
	Ö7	İnternet yetersizliği ve EBA ve ZOOM uygulamalarındaki saat sıkıntıları		

Sorunla karşılaştım	Ö5, Ö8		2	25,00
Sorunlarım vardı giderildi	Ö2	EBA anaokulu geç açıldı.	1	12,50

Tablo 6'da öğretmenlerin çoğunluğunun (f=5) sorunlarla karşılaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar çoğunlukla internet, altyapı yetersizliği ve teknolojik donanım eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu durum pandemi nedeniyle uzaktan eğitimin yaşantımıza aniden dahil olmasıyla ilişkilidir. Uzaktan eğitimin faydalarının yanısıra dikkat dağınıklığı riskinin fazla olması, olası teknik aksaklıkların yaşanabilir olması, sistem için gerekli altyapı ve teknik araç maliyetlerinin fazla olması gibi dezavantajları da bulunmaktadır (Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir, Bayraktar, 2020).

Uzaktan eğitimde eğitimci ve çocuklar arasında bazı iletişim sorunları yaşanabilmektedir. Çocukla iletişim sorunu dışında öğretmenler bazı sorunlarla karşılaşabilmektedir. Uzaktan eğitimde çeşitli engeller söz konusudur. Bunlar; yapıcı, bozucu, kişisel, kanal kaynaklı, psikolojik, teknik, fiziksel uzaklıkla ilgili, zaman baskısıyla ilgili ve kesintilerden kaynaklanan engellerin yanı sıra eğitimciden ve öğrenciden kaynaklanan engellerdir (Elcil ve Sözen-Şahiner, 2014). Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: *Bu noktada sanırım çocukların bulunduğu bölgenin, ailenin eğitim seviyeleri, farklılık düzeyleri ya da teknolojiden anlama durumları bunlar daha iyi olsaydı çocuklarla iletişime geçme durumum daha kolay olurdu. Bu süreci bilmiyorduk ama bu anlamda biz hep çocuklara eğitim vermeye çalıştık ama ilk önce biz dezavantajlı bölgelerde biz ailelere ZOOM, EBA ya da Google Meeting tarzında programları kullanmaları için bir rehberlik yapılırdı. Bu anlamda ailelere eğitim veya uygulama yine öğretmen aracılığıyla verilebilirdi. Bunlar olsaydı daha iyi ve çocuklar üzerinde daha etkili olurdu. Bu sıkıntılar öğretmen aracılığıyla her sınıfın bellidir bu anlamda eksikliği olan veli profili, bu veli profiline göre eğitim verilebilir. Yine aynı şekilde şuan eğitim olmasa da okullar açık bu anlamda okullarda öğretmen görevlendirilip bu teknolojik aletleri nasıl kullanacağı anlatılabilir. İnternet olanağı arttırılıp telefon ve tablet desteğinde bulunulabilir.*

Ö2: *Geçen sene uzaktan eğitim sürecinde bize canlı ders ataması yapılmadı. Eba TV'den Eba anaokulu geç açıldı. Biz onu başından istedik. Aslında bu yazın ortalarına doğru açıldı diye biliyorum yanlış da olabilir ama geç açıldı biz onların daha erken açılmasını bekledik ve bize ders ataması da ancak bu sene yapıldı biz onların da normal 1. sınıflar gibi aslında Mart'ın 11 inde kapandı. Okulumuz mart ayından itibaren olmasını istedik o geç oldu onlar daha iyi olabilirdi. O gibi sıkıntılar giderildi aslında şimdilik başka bir şey kaldığını düşünmüyorum.*

Ö3: Aslında en çok sıkıntı çektiğimiz nokta internet sıkıntısı oluyor telefon sıkıntısı tablet bilgisayar. Çünkü her evde özellikle benim çalıştığım yer sosyoekonomik durumu biraz daha düşük olan bir yer o yüzden her evde bilgisayar tablet olmasını geçtim, telefon bir tane baba da oluyor varsa anne de oluyor o da çok nadir ama bir evde tek çocuk yok 2-3 çocuk 4 çocuk bunların hepsinin canlı dersleri var Hepsi farklı saatlerde girmek zorunda. Bu durumda ilkokul çağındaki çocuğa öncelik veriliyor okul öncesi dönemdeki çocuk geride kalıyor. Benim en çok sıkıntı yaşadığım durum çocuklarla iletişim kurmak olduğu için en azından her aileye birer tane tablet verilse internet altyapısı daha güçlendirilirse ya da daha fazla ücretsiz internet sağlansa daha iyi olur.

Ö4: Sistemsel olarak Tarsus Anaokulu merkezi bir okul. Velilerimin durumları iyi olduğunu biliyorum ama mesela tableti olmayan bilgisayarı olmayan çocuklar var. Mesela benim okulumda bile varsa yani diğer çocukların hiçbirinde yoktur diye düşünüyorum. Hocam biz ZOOM'a giremiyoruz bu nasıl kurulacak bunu nasıl yapacağız telefonumuz yok internetimiz yok. Eğitimde eşitsizlik zaten vardı sağlık durumu uçurum var ya önce onlar giderilmesi gerekiyordu. Her evde internet olmalıydı evde bir tablet olmalıydı Bunlar da o şeyler değil aslında ama olmadı Bir de uzaktan eğitim ve dizmeliyim öğretmenler bir şekilde işlerini hallettiler oradan buradan öğrendiler. Bir şekilde herkes öğrendi ama velilere de bu eğitim verilmeli bence o zaman bu sıkıntı.

Ö5: Birçok öğretmene göre daha avantajlıydım. İstedğim aileler aracılığıyla çocuklarla iletişime geçme fırsatım vardı bu iletişimi sağladığım için herhangi sistemsel bir sıkıntıyla karşılaşmadım. Herhangi bir sistemsel sıkıntıyla karşılaşmadığımız için önerim de yok.

Ö6: İnternet sıkıntısından dolayı aksamalar yaşandı. İnternet, şarj durumları gibi aksaklıklar yaşadık. İlk görüşüm kesinlikle uzaktan eğitim olmamalı. Tablet ya da telefon sıkıntısı çeken öğrencilerimiz yok ama altyapı daha iyi olabilirdi diye düşünüyorum.

Ö7: Dediğim gibi internet kotası yetersiz olanlar evde iletişim aracı tek olanlar vardı en büyük sıkıntılarında biri buydu yani online eğitim konuluyor ya da işte uzaktan eğitim konuşuyorsa internetinde öğrencileri odasını olmaması ya da ücretsiz ve internet evlere sağlanması gerekiyordu ki hani zoomdan bağlandığımızda belli bir süreye bağlı kalabiliyorsunuz ya da WhatsApp üzerinden bağlandığında internet yetersiz sınırı olanlar vardı. Onlar bazen giremediler ilk başta da dedim ya sınırlı bir süre sonra bir şeyleri bahane ederek kapatmak zorunda kaldıklarını biliyorum. O anlamda hani internetin öğrencileri okul öncesi grubuna da ücretsiz olarak ulaştırılması gerekir o şekilde sıkıntı olmayacağını düşünüyorum. Evet Eba TV var ama şöyle ki saatler tam akşam büyük ebeveynlerin haber dinlediği saat ya da sabahleyin çok erken saati çocuklar fazla kalkamıyor o saatte saatleri çok uygun olmadığını düşünüyorum. Sadece Eba TV değildi artık bu pandemi sürecinde bir yıl olacak yaşıyoruz seneye de evden katılabiliriz Onun için hani büyük yaş gruplarında olduğu gibi bizde de iyi uygulamalar olsa eğitsel videolar olsa belgeseller olsa filmler olsa okul öncesi programı ile ilgili bir de Eba'nın saatleri biraz daha farklı bir saatlere çeksek bilse akşam haber saat ya da sabah çok erken

saat değil de ve daha uygun saatler olsa daha iyi olacağını düşünüyorum, sistemsiz olarak sıkıntılar vardı.

Ö8: Ben sistemsiz bir sorun yaşamadım. Sınıftaki çocukların sosyo-ekonomik düzeyi iyi olduğundan gerekli donanımlara sahiptiler. Sadece zamansal sıkıntılar yaşadık. Çocukların ablaları veya ağabeyleri ile dersleri çakışırsa girmiyorlardı.

Uzaktan eğitim sürecinin daha etkili ve verimli olması için öğretmenlerin önerilerine ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Okul Öncesi Dönemde Uzaktan Eğitimin Daha Faydalı Hale Getirilebilmesi İçin Öğretmen Görüş ve Önerileri ile İlgili Bulgular

Öğretmen-ler	Görüş ve Öneriler	f	%
Ö1, Ö3	İnternet altyapısının yaygınlaştırılması	2	14,30
Ö1	EBA’daki okul öncesi etkinlikleri çeşitlendirmek	1	7,14
Ö1	Uzaktan eğitimi yaygınlaştırmak	1	7,14
Ö2	Öğretmenlerin teknolojik okuryazarlığının artırılması.	1	7,14
Ö5	Düzenli planlama ve değerlendirme yapmak, katılımı artırmak	1	7,14
Ö6	Sürelerin daha kısa tutulması	1	7,14
Ö5, Ö6, Ö7	Veli ve öğretmen iletişimini güçlendirmek	3	21,44
Ö7	Velilerin uzaktan eğitim süreci hakkında bilgilendirilerek oryantasyonlarının sağlanması	1	7,14
Ö5, Ö6	Online etkinlik içeriklerin ilgi çekici olması	1	7,14
Ö8	Mesleki etkileşim ve desteğin sağlanması	1	7,14
Ö4	Uzaktan eğitimi okul öncesine uygun olmadığı için önerim yok	1	7,14

Tablo 7’de görüldüğü üzere; okul öncesi dönemde uzaktan eğitimin daha faydalı hale getirilebilmesi için öğretmen görüş ve önerileri arasında en çok “Veli ve öğretmen iletişiminin güçlü olması” (f=3) ve “İnternet altyapısının yaygınlaştırılması” (f=2) maddeleri kodlanmıştır. Bunun yanısıra EBA etkinliklerinin çeşitlendirilmesi, uzaktan eğitimin yaygınlaştırılması, teknoloji okuryazarlığının artırılması, düzenli planlama ve değerlendirme yapılması, sürenin daha kısaltılması, velilerin uzaktan eğitim süreci hakkında bilgilendirilmesi, ilgi çekici etkinliklerin hazırlanması, mesleki etkileşimin artırılması gibi öneriler getirilmiştir (f=1). Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: Okulöncesi ile ilgili uzaktan eğitim çalışmaları çoğaltılabilir. Yaş gruplarına göre farklı etkinlikler hazırlanabilir (3-4, 5-6 gibi). Ebyayı aktif kullanmaları için farklı içerikler ve farklı çalışmalar yapılabilir. İnternet sıkıntısı ile ilgili alt yapı çalışmaları yapılabilir.

Ö2: Özellikle öğretmenlere teknoloji kullanımı ile ilgili seminerlerin verilmesinin gerektiğini düşünüyorum. Biz bile hala yeni şeyler öğrenmeye çalışıyoruz. Biz çok iyi öğrenirsek, öğrencilere ve velilere de rehberlik edebiliriz.

Ö3: İnternet desteğinin sağlanması şart. Okul öncesi zorunlu olmalı diğer kademelerdeki gibi

Ö4: Uzaktan eğitimi okul öncesine uygun bulmadığım için bir önerim de yok.

Ö5: Öğretmen dersini mutlaka bir plan dâhilinde yapmalı, ders öncesi çocukları ve velileri yapacağı ders hakkında bilgilendirmeli, dersi çocukların yaş gruplarını ilgi ve isteklerini göz önünde bulundurarak planlamalı, dersi ilgi çekici hale getirmeye çalışmalı ders ortamını *uygun şekilde hazırlamalı, dersin amacına ulaşp ulaşmadığını takip etmeli, mümkün olduğunca bütün çocukların derse katılımını sağlamaya çalışmalı, çözüm yolları bulmaya çalışmalıdır.*

Ö6: Okul öncesi eğitimin etkili ve verimli olması için öncelikle bütün çocukların katılımı sağlamalıyız. Çocukları ekran karşısında uzun süre tutmamalıyız. Veli ile iletişim halinde olmalıyız. Çocukların gelişim düzeyine uygun etkinlikler hazırlamalıyız. Eğlenceli etkinliklere yer vermeliyiz.

Ö7: Kesinlikle veli bilinçlendirilmesi veli eğitimleri ya da aile destek çalışmaları diye düşünüyorum. Çünkü en büyük problemi bunlarla yaşıyoruz bir çok anlamda hani bazılarının imkanları olduğu halde katılamıyor ya da katıldıkları zaman verimli olabilmesi için hani aslında yüz yüze eğitimdeyken de böyleydi. Biz okuldaki eğitimin devamını evde sağlayamadığımızda bir fayda elde edemiyorduk. Hani bu uzaktan eğitimde ekstra ihtiyacımız var bence. Velilerin de biraz özverili olması gerekiyor bize her anlamda destekliyor olmaları gerekiyor bence çünkü tek iletişim kanallarımız onlar. O yüzden hani benim ve hani şuan ki önerilerim tamamen yaşadım çevremi koşullarını göze alarak konuşuyorum hani dediğim gibi elverişsiz bir yerde olduğum için hani bu anlamda problem yaşıyorum. Eğer velilerim bu uzaktan eğitim anlamında ya da genel eğitime yaklaşım anlamında birazcık daha bilinçli ya da ilgili olsaydı bu süreci daha da çok katkı sağlayabilirdik ya da bu süreçten daha çok verim alabilirdik diye düşünüyorum en azından kendi şartlarım için.

Ö8: Bu soruya nasıl cevap versem açıkçası hiç bilmiyorum. Yaş grubundan dolayı biraz zor gibi görünüyor. Ama hani instagram da falan görüyoruz farklı kişilerin senin zoom una konuk olarak gelmesi. Eğer çevren varsa güzel olabileceğini düşünüyorum. Farklı kişilerle hem tanışma imkanı olur mesela farklı yörelere yer verilebilir. Karadeniz yöresinden bir öğretmenim benim dersime konuk olarak gelip yöresini tanıtmadı veya benim kendi

yöremi tanıtmam hani bu tarz etkinliklerin güzel olabileceğini düşünüyorum. Veya veşilerin özel ilgi alanları varsa gösteri olarak sunabilecekleri şeyler bunlar da değerlendirilebilir.

Sonuçlar

Bulgular incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre çocuklar pandemi döneminde uzaktan eğitime yeterli katılım göstermemektedir. Bu süreçte öğretmenlerin çoğunluğu etkili bir öğrenme süreci gerçekleşmediğini düşünmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde hazırlanan ve uygulanan etkinlikler aracılığıyla hedeflenen kazanım ve göstergelere ulaşma durumu hakkında bazı öğretmenler olumsuz görüş belirtirken bazı öğretmenler olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu, uzaktan eğitim sürecinde çocukların sosyal-duygusal ve motor gelişimlerinin olumsuz yönde etkilendiğini belirtmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu uzaktan eğitimi okul öncesi dönem çocukları için uygun görmemektedir. Gerek okul öncesi çocukların dikkat süresinin kısa olması gerekse okul öncesi çocukların daha fazla ilgi, göz teması, dokunmak ve sosyalleşmeye ihtiyacının olmasından dolayı uzaktan eğitim uygun görülememektedir. Bu süreçte öğretmenlerin çocuklarla iletişimde kullanıldığı en çok WhatsApp uygulamasının kullanıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu pandemi sürecinde yeterli iletişim kurulamadığını ve çocukların aile dışındaki bireylerle iletişimlerinin olumsuz etkilendiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda sadece iletişim açısından değil farklı açılardan da bazı sorunlarla karşılaşmıştır. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar çoğunlukla internet, altyapı yetersizliği ve teknolojik donanım eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenler okul öncesi eğitimde uzaktan eğitimin daha etkili ve verimli olması için önerilerine ilişkin olarak, internet alt yapısının her çocuk için sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra öğretmenlerden EBA'daki etkinlikleri okul öncesi çocuklar için çeşitlendirmek, uzaktan eğitimi yaygınlaştırmak, teknolojik okur-yazarlığı artırmak, düzenli şekilde çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda planlama yapmak, değerlendirme sürecine önem vermek, ebeveyn-öğretmen iletişimini güçlendirmek, ebeveynleri uzaktan eğitim süreci hakkında bilgilendirerek oryantasyonlarını sağlamak, öğretmenlerin kendi aralarında paylaşımlarda bulunmak, ilgi çekici etkinlikler hazırlamak gibi öneriler getirilmiştir.

Öneriler

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda, uzaktan eğitim sürecinin etkili ve verimli olması sistemsel alt yapı ve erişim sıkıntılarının giderilmesi, teknolojik destek sağlanması ücretsiz internet, tablet, bilgisayar, telefon desteği sağlanması, ailelere ve öğretmenlere konu hakkında gerekli bilgi ve eğitim desteğinin verilmesi önerilmektedir.

Öğretmenlerin çocukların ekran başına bağlı kalmadan aktif şekilde katılacağı ilgi çekici etkinlikler hazırlaması, yaparak yaşayarak öğrenmeleri destekleyecek etkinlikler gerçekleştirmeleri fayda sağlayacaktır.

Çocukların sosyal-duygusal ve motor gelişimlerini destekleyecek evde aile ile birlikte gerçekleştirilebilecek etkinliklerin düzenlenmesi önerilmektedir.

Öğretmenler ve ebeveynler teknolojik okuryazarlık eğitimleriyle desteklenmelidir. Öğretmenlere bu konuda hizmetiçi eğitim sunulması faydalı olacaktır.

Pandemi döneminde alternatif olarak uygulanan uzaktan eğitimin önemi ebeveynlere düzenlenecek çevrimiçi tartışma ortamlarındaki faaliyetlerle açıklanabilir.

Uzaktan eğitimde aile katılımıyla yapılabilecek okul öncesi eğitim etkinlikleri artırılabilir ve bilgi paylaşımı konusunda bireyler cesaretlendirilebilir. Evde yapılabilecek etkinlikler konusunda bilgilendirme broşürleri hazırlanabilir.

EBA'daki okul öncesi etkinlik içerikleri geliştirilebilir ve eğitsel oyunlardan yararlanılabilir.

Bu çalışma pandemi koşulları nedeniyle uzaktan görüşmelerle az sayıda katılımıyla gerçekleştirilmiş olup katılımcı sayısı artırılarak görüşme yanı sıra gözlem vb. çeşitli yöntemler eklenerek yeniden araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akın, F. ve Aslan, N. (2021). **Covid19 Okul Öncesi Dönemindeki Öğrencilerin Uzaktan Eğitimi: Bir Eylem Araştırması**. *Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 2 (1), 8-17.
- Akkaş-Baysal, E, Ocak, G. ve Ocak, İ. (2020). **Covid-19 salgını sürecinde okul öncesi çocuklarının eba ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin ebeveyn görüşleri**. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6 (2), 185-214.
- Balıkçioğlu, N., Çınar Öz, D. ve Işın, N. N. (2019). **Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim derslerindeki memnuniyet araştırması: Aşık Veysel Meslek Yüksekokulu örneği**. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 462-473.
- Budak, F. ve Korkmaz, B. (2021). **Covid-19 Pandemi Sürecine Yönelik Genel Bir Değerlendirme: Türkiye Örneği**. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, 1, 62-79.
- Bozkurt, A. (2020). **Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması**. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6. 26 Kasım 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1215818> adresinden erişildi.
- Bozkurt, A. (2017). **Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını**. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3. 5 Temmuz 2021 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/403827> adresinden erişildi.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). **Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic**. *Asian Journal of Distance Education*, 15, i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Can, E. (2020). **Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları**, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53. 26 Kasım 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/55662/761354> adresinden erişildi.
- Elcil, Ş. ve Sözen-Şahiner, D. (2014). **Uzaktan Eğitimde İletişimsel Engeller**. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6, (1), 21-33.
- Gündoğdu, S. (2021). **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Uyguladıkları Aile Katılım Çalışmalarının İncelenmesi**. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17 (35), 1849-1874.

- İnan, H. Z. (2020). **Covid-19 Pandemi Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması**. *Milli Eğitim Dergisi*, 6 (2), 831-849.
- Karakuş, N, Ucuzsatar, N, Karacaoğlu, M, Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). **Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri**. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.
- Kartal, S. E. (2014). **Eğitim paydaşlarının görüşlerine göre alternatif bir okul: Ev okulları/Educational stakeholders views by an alternative school: Home schools**.27 Kasım 2020 tarihinde 387206.pdf (firat.edu.tr) adresinden erişildi.
- MEB, (2020). **Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Uzaktan Eğitim Yazısı**. 15 Aralık 2020 tarihinde <https://www.mebpersonel.com/egitim/meb-in-okul-oncesinde-uzaktan-egitim-yazisi-ne-anlama-geliyor-h247250.html> adresinden erişildi.
- O'Connell, A. (2014). **“Inside Erlang, the Rare Programming Language Behind Whatsapp’s Success**. <https://www.fastcompany.com/3026758/inside-erlang-the-rare-programming-language-behind-whatsapp-success>, 07 Temmuz 2021 tarihinde erişim sağlandı.
- Ökten-Sipahioğlu, B. (2021). **Covid-19 Küresel Salgını Döneminde Hak ve Özgürlüklerin Kısıtlanması: Avrupa Birliği Örneği**. *TİHEK Academic Journal*, 4 (7), 193-208.
- Özbay, Ö. (2015). **Dünyada ve Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Güncel Durumu**. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 376-394. 5 Temmuz 2021 tarihinde https://scholar.google.com.tr/scholar?q=D%C3%BCnyada+ve+T%C3%BCrkiye%E2%80%99de+Uzaktan+E%C4%9Fitimin+G%C3%BCncel+Durumu&hl=tr&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart adresinden erişildi.
- Pianta, R. C. (2006). **Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practice**. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 685–709). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Taşdan, M. ve Demir, Ö. (2010). **Alternatif bir eğitim modeli olarak ev okulu**. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9. 16 Aralık 2020 tarihinde <http://www.ebuline.com/pdfs/18Sayi/EBU18.pdf#page=89> adresinden erişildi.
- Telli-Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020) **Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi**. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. doi: 10.26701/uad.711110

- Tösten, R. ve Elçiçek, Z. (2013). **Alternatif okullar kapsamında ev okullarının durumu**. *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20. 16.12.2020 tarihinde https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=alternatif+okullar+kapsam%C4%B1nda+ev&btnG= adresinden erişildi.
- WHO. (2020). **Rolling updates on coronavirus disease (COVID-19)**. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-as-they-happen> (Erişim Tarihi: 16 Haziran 2020).
- Yener, D. (2020). **“Türkiye’nin Koronavirüsle Mücadele Politikasına ‘Bilim Kurulu’ Yön Veriyor”**, 24 Mart 2020 Tarihli Anadolu Ajansı Haberi, Erişim Adresi: <https://www.aa.com.tr/tr/koronavirus/turkiyenin-koronavirusle-mucadele-politikasina-bilim-kurulu-yon-veriyor/1777215>, Erişim Tarihi: 06.07.2021.
- Yıldırım, A. Şimşek, H.(2000). **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri** (2.baskı), Ankara:Seçkin
- Yılmaz, E., Mutlu, H., Güner, B., Doğanay, G. ve Yılmaz, D. (2020). **Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği**. Konya: Palet Yayınları.

ÂSİM KİTABINDA MEHMET AKİF ERSOY'UN EĞİTİM ANLAYIŞI

Yasemin KUŞDEMİR

Şükran CALP

Özet

Yeni Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşu sürecinde, Mehmet Akif Ersoy'un da içinde olduğu dönemin aydınları halkı eğitmek amacıyla gazete, mecmua, kitap gibi materyalleri kullanmışlardır. Yetiştığı ortam ve yaşadığı dönem itibariyle ülke gerçeklerine kayıtsız kalamayan Akif, geleceğe, gençliğe ve gençlerin eğitimine dair tasavvur sahibidir. Ona göre iyi bir eğitimci her şeyden önce milli ve dini değerleri tanınmalı; bilime ve sanata önem vermeli; imanlı, edepli, vicdanlı, liyakat sahibi ve vatanperver olmalıdır. Çünkü ancak böyle bir eğitimci, milli ruhla bezenmiş ahlaklı bireyler yetiştirebilir. Onun bakış açısında cahillik, milletleri ancak geriye götürür. Bu açıdan Mehmet Akif Ersoy'un eserlerinin birçoğunda temel hedefin “eğitim” olduğunu söylemek hata olmaz. Ekseriyetle İstiklal Marşı'nın yazarı ve milli bir şair olarak vurgulansa da Mehmet Akif, millî mücadeleye iyi bir hatip, yetkin bir gazeteci ya da siyasetçi olarak katılan, bir dönem edebiyat öğretmenliği yapan, Türk edebiyatına kazandırdığı eserleri hala ders kitaplarında okutulan değerli bir eğitimcidir. Düşündüğünü, anladığını, fark ettiğini ve hissettiğini dile getirmekten asla çekinmeyen bir şair olan Mehmet Akif Ersoy'un, 1911-1933 tarihleri arasında yazdığı şiirler Safahat adlı eserinde toplanmıştır. Yedi kitaplık Safahat'taki şiirlerde vatanseverlik, çalışkanlık, ahlakçılık, bağımsızlık, adalet, doğruluk gibi pek çok kavramın harmanlandığı bir anlayış hâkimdir. Bu çalışmada Mehmet Akif Ersoy'un Safahat adlı eserinin altıncı kitabı Âsım'daki manzum şiirden hareketle eğitim anlayışını ve hayalini kurduğu Âsım'ın neslini eğitimsel bir bakış açısıyla tasavvur etmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda eserde eğitimle ilgili hangi kelime ve kavramlara vurgu yapıldığı, “öğrenme” ve “öğretme”nin doğası, nasıl ele alındığı, nelerin öğretilmesinin elzem görüldüğü, öğretirken hangi metotlara başvurmak gerektiği üzerinde durulmuştur. İdeal bir model olarak takdim edilen Âsım'la yapılan konuşmalar üzerinden cemiyet öğrenmeye, çalışmaya, cehaletten kurtulmaya davet

edilmektedir. “Memleketi kim kurtaracak?” sorusunun “Âsım’ın Nesli” şeklinde cevap bulduğu şiirde, öğrenme, adaletli ve ahlâklı bir insan olma, kendi millî değerlerinden kopmadan ilimle meşgul olma ve ümitsizliğe kapılmadan mücadele etmenin gerekliliği vurgulanmakta; çocukların ve gençlerin meslek sahibi olmasının önemine dikkat çekilmektedir. Çünkü Mehmet Akif Ersoy, insanî değerler çerçevesinde yaşayarak medeniyete katkı sağlamanın, ancak eğitimle mümkün olabileceğine inanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mehmet Akif Ersoy, Âsım, Âsım’ın nesli, Safahat

Giriş

İstiklal Marşı şairi Mehmet Akif Ersoy, şair ve fikir adamı olması yanında daima vatansever ve ahlâklı bir insan olarak mümtaz bir şahsiyettir. Mehmet Akif, 1873 yılında İstanbul’un Fatih semtinde doğmuştur (Ersoy,2014a). Yaşadığı dönem itibariyle her daim öğrenen, mücadele ve hareket halinde bir karakter olan Mehmet Akif liseyi bitirip Baytar ve Ziraat Mektebine gitmiş, mezun olduktan sonra 20 yıl boyunca Rumeli, Anadolu ve Arabistan’da veterinerlik yapmıştır. Aynı zamanda hafız da olan şair, Arapça,Farsça ve Fransızca öğrenmiş, Balkan Harbi sırasında Milli Müdafaa Cemiyet’inde çalışmıştır. İstiklal Savaşını yapan Birinci Millet Meclisinde Burdur milletvekilliği yapmıştır. Bu dönemde Milli Mücadeleye destek olmak için Anadolu’yu gezerek cami kürsülerinde etkili vaazlar vermiştir (Düzdağ, 2014b; Ersoy, 2013). Mehmet Akif Ersoy’un öğretmenlik vasfına özel olarak değinmek gerekmektedir. 1906 yılında Halkalı Baytar Mektebi’nde “Resmi Yazışma” dersi muallimliğine başlayan Akif, Çiftçilik Makinist Mektebi’nde Türkçe dersleri, Dârülfünûn’da edebiyat ve Kahire’deki Mısır Üniversitesi El-Câmiatü’l-Mısriyye’de Türkçe dersleri (Düzdağ, 2014a; Düzdağ,2014b; Çapan, 2011) veren Ersoy’un şiirlerinin pek çoğu başyazar olduğu *Sırâtı müstakîm* (1908) ve *Sebülürreşad* (1912) dergilerinde yayınlanmıştır. Mehmet Akif Ersoy, 1925 yılından itibaren 1936 yılına kadar Kahire’de yaşamış, 1936 yılında İstanbul’a döndüğünde Beyoğlu’nda vefat etmiştir (Ersoy,2014a).

Türk edebiyatına “şiirle düşünmeyi” getiren Akif’te şiir cemiyetle içli dışlı olmuştur (Karakoç, 2018). Yaşadığı hayattan yola çıkarak “sanat için sanat” anlayışından ziyade sanatı toplumun hizmetine adanmış, güçlü gözlem ve tahlil yeteneği ile öne çıkan (Erol, 2008) şair, adalet, eğitim, ahlak ve hak kavramlarını şiirlerinde derinlemesine işlemiştir. Mehmet Akif Ersoy iyi bir gözlemcidir.Mehmet Akif Ersoy’un eserleri şu şekilde tasnif edilebilir:

Şiirleri:

- 1-Safahat dışında kalmış şiirleri,
- 2-Safahat

Nesirleri:

- 1-Kur'ân-ı Kerîm Meali,
- 2- Tefsirler,
- 3-Vaazlar,
- 4-Makaleler,
- 5- Tercümeleler,
- 6-Mektuplar

Safahat , Mehmet Âkif Ersoy'un 1911-1933 yılları arasında yayımladığı yedi kitabındaki şiirleri bir araya getiren eserdir. Kelime olarak “*Hayatın değişik yüzleri, görünümleri*” anlamına gelen Safahat, yedi kitabın da ortak adıdır ancak şairin sadece 1911 yılında yayınlanan ilk şiir kitabı “Safahat” adıyla yayımlanmıştır. Safahat adlı eserde toplanmış diğer kitaplarının isimleri şu şekildedir: *Safahat (1911), Süleymaniye Kürsüsünde (1912), Hakkın Sesleri (1913), Fatih Kürsüsünde (1914), Hatıralar (1917), Âsım (1924), Gölgeleler (1933)*.

Çoban (2010), Akif'in şiirlerinde, tarihe ve sosyal meselelere ilişkin ayrıntılı sahneleri görmenin mümkün olduğunu belirtmektedir. Akif, toplumun bütün meselelerine tanıklık etmiş ve bunların olumlu ve olumsuz yönlerini eserlerinde anlatmıştır. Bu bakımdan Akif'in sanatı için *toplum için sanat* anlayışı hâkimdir denilebilir. Doğu geleneğinin hikmet tarafıyla Batı'nın modern sanat anlayışlarını birleştirmeye çalışan Mehmet Âkif, sosyal muhtevalı eserler bütünü ortaya koyar. Toplumcu anlayışa bağlı yaşanan hayata realist, hatta yer yer realizmi de aşan natüralist bir bakışla (Gariper ve Küçükcoşkun, 2008) Başaran (2020) Akif'in şiirlerinden O'nu anlamının mümkün olabileceğini şu şekilde izah etmektedir:

Akif'in şiirlerinin neredeyse tamamı didaktik olup yine çoğunluğu manzum hikâyeler olarak değerlendirilir. Bu yorumda Akif'in şairliğine de bir eleştiri söz konusudur. Akif bir şair olarak belki de Osmanlı devletinin farklı bir döneminde gelmiş olsaydı, bu kadar çok zulüm, yenilgi, cehalet, yoksulluk görmemiş olsaydı, çok farklı, çok duygulu, çok daha sanatlı şiirler de yazabilirdi.

Nurettin Topçu (2019) Mehmet Akif Ersoy'un sanatındaki genel seyri şöyle anlatmaktadır:

Sinan'ın çiraklık devri Şehzade camisini meydana çıkardı. Akif'in ilk iki Safahat'ı onun çiraklık devrinin eserleridir. Bunlar Akif'in araştırmalarıdır, dış dünyanın tesirlerini alma denemeleridir. Mimar Sinan'ın ustalık devrinin eseri Edirne'deki Selimiye Camisi imiş. Akif'in dehasının zirvesi de altıncı ve yedinci safahat'larıdır. Bu ilahi eserde muazzam bir kubbe olan Âsım'da dünya görüşünü ortaya koymuştur.

Bu çalışmada Mehmet Akif Ersoy'un "Âsım" kitabındaki eğitim anlayışı üzerinde durulmakta; bu anlayış üç kategoride incelenmektedir:

1. Âsım kimdir?
2. Âsım'da eğitimin amacı: Nasıl bir insan?
3. Âsım'da eğitim metotları ve öğretmenler

Âsım Kimdir?

"Âsım", Safahat'ın altıncı kitabıdır ve bu kitabındaki destansı şiirde Mehmet Âkif, hayatındaki "ideal gençliği" anlatmıştır. Türk gençliğini, "Âsım'ın nesli" olarak nitelediği ve o gençliği ayrıntılı biçimde tasvir ettiği görülmektedir. Birinci Dünya Savaşı sırasında ve Fatih yangınından önce Hocasade'nin Sarıgül'deki evinde geçen karşılıklı konuşmalardan oluşan bu 2292 mısralık tek bir manzum hikâyede konuşan kişiler şunlardır (Ersoy, 2013; Düzdağ, 2014):

Hocasade: Merhum Hoca Tahir Efendi'nin oğlu Mehmet Akif Ersoy'dur.

Köse İmam: Merhum Hoca Tahir Efendi'nin öğrencilerindedir.

Âsım: Köse İmam'ın oğlu

Emin: Hocasade'nin oğlu

Köse İmam muhafazakâr, Hocasade ise yenilikçi bir karakter olarak karşılıklı konuşmakta ve toplumsal konular hakkında fikirlerini anlatmaktadırlar. Hocasade, Köse İmam'a karşı gençlerin yanındadır ve yeni nesli savunmaktadır. Şiirin ilerleyen bölümlerinde ise Âsım ve Hocasade karşılıklı konuşmaktadırlar. Bu konuşmanın mevzu ise milletin karamsarlıktan kurtulması ve gelişmesi için eğitimin gereklilik olduğudur.

Şair, Âsım'da savaş vurguncuları, köylülerin durumu, geçmişe bakış anlayışı, eğitim, öğretim, medrese, ırkçılık, batıcılık, gençlik gibi birçok konu üzerinde durmaktadır. Âsım, Hocasade (Mehmet Âkif) ile Köse İmam arasında karşılıklı konuşmalardan teşekkül etmektedir. Düzdağ'a(2014a) göre Köse İmam ve Âsım, eserdeki en önemli iki kahramandır. Bu iki karakter, Mehmet Akif'in idealindeki şahsiyetin genç ve yaşlı hallerini temsil etmektedir. Karakoç'a (2018) göre şairin alkışladığı Âsım'ın nesli savaş içinde birden bire olağanüstüye yükselen günün nesliyse, sulh içinde de aynı başarı, üstünlük ve fazileti gösterecek geleceğin neslidir.

Şair, Âsım'ın ahlâkına, mertliğine ve heyecanına hayrandır. Mehmet Akif'e göre Âsım, hem fiziksel olarak düzgün görünümlü hem de karakter olarak sağlam, ilim irfan sahibi, azimli, zarif ruhlu bir insandır. Âsım'ın tuttuğu yol şudur:

Cehennem olsa gelen, göğsümüzde söndürürüz.

Bu yol ki Hak yoludur, dönme bilmeyiz, yürürüz;

Âkif'in Hak yolunda olduğunu ifade ettiği, idealindeki nesil Âsım için Fidan (2006), şunları dile getirir:

Âsım, Mehmet Âkif'in ana hatlarını ayrıntılı olarak çizdiği ideal bir gençlik prototipidir. Vatanını, milletini, değerlerini ve tarihini sevmektedir. Haksızlığa tahammülü yoktur. Haksızlığa karşı susmayan, haykıran ve hatta bileği ile düzeltmeye çalışan bir gençtir. Âsım. Güçlüdür gücünü şahsi çıkarlar için değil ülkesi ve milleti, toplumun yararları ve geleceği için kullanmaktadır. Âsım bir bakıma Mehmet Âkif'in kendisidir.

Mehmet Akif Ersoy'un eğitim anlayışında mazlumları koruyup gözeten, milletin geçmişine saygılı, kendi hakkını savunabilen, ahlaklı, cesur ve kararlı nesiller yetiştirmek hâkimdir. Memleketin ilerleyebilmesi için Âsımlar'ın sayısı artmalıdır. Fakat daha önemlisi Âsım, kazandığı ilmi hayatına yansıtmayı bilmelidir. Âsım adı, İslâmî inanışla bütünleşen bir çizgide, vatan ve millet yolunda girişilecek bütün çalışmalar ve verilecek mücadelelerin hepsi için bir sembol niteliğindedir. Mehmet Âkif, Âsım kitabıyla bu ismi ebedileştirmiştir. Aynı zamanda, düşmana "namusunu çiğnetmeyen", din, vatan ve millet için mücadele eden Âsım'ı, Türk gençlerine örnek göstermiştir.

Âsım'da Eğitimin Amacı: Nasıl bir İnsan?

Mehmet Akif, memleketin yeni bir nesil yetiştirilmesi yoluyla yani eğitimle felaha kavuşacağını savunmaktadır (Özcan, 1986). Âsım şiirinde, cehaletin milleti geriye götüreceğine, okuyup yazmayı öğrenmiş milletin medeni milletler arasında yer edinebileceğine hem de kültürünü benimseyerek onu ileriye taşıyabileceğine, milli ruhun temelini milli ahlâka, onun da temelini din ve Allah korkusuna dayandığına, hürriyetin ve hür olmanın kıymetinin halka öğretilmesi gerektiğine yönelik ifadeler göze çarpmaktadır.

Akif, milletin varlığını devam ettirebilmesi ve medeni milletler seviyesine yükselebilmesi için ilim ve fennin yolundan ayrılmaması gerektiğini belirtmektedir. Milli kültürün de benimsetilmesi temelinde ilim ve fen yolunda yapılacak eğitime büyük önem vermektedir. Medeni milletler seviyesine yükselebilmeyen yolunun milli kimliğe sahip çıkarak bilimsel yolda ilerlemekten geçtiğini vurgulayan Akif, ancak bu sayede memleketin korunarak ileri medeniyetler seviyesine taşınabileceğini ortaya koymaktadır (Baysülen, 2016). Bilim ve teknolojiye ilerlemenin milletin kalkınmasındaki önemine vurgu yapan Akif, bundan daha önce eğitimin tüm mertebelerde yaygınlaştırılmasının gereği ve bireylerin hem yeterli hem de fazilet sahibi olmasının önemine dikkat çekmektedir.

*Hadi tahsilini ikmale tez elden, hadi sen
Çünkü, milletlerin ikbali için evladım.
Ma'rifet, bir de fazilet... İki kudret lazım.
Ma'rifet, ilkin, ahâlîye sa'âdet verecek
Bütün esbâbı taşır; sonra fazîlet gelerek,
O birikmiş duran esbâbı alır, memleketin
Hayr-ı i'lâsına tahsîs ile sarf etmek için.
Ma'rifet kudreti olmazsa bir ümmette eğer,
Tek fazîletle teâlî edemez, za'fa düşer*

Burada Akif, milleti en yüksek medeniyet seviyesine çıkarmanın ilim, teknoloji ve yüksek ahlak ile olacağını dile getirmektedir. İlim ve teknolojinin halkı mutlu edeceğini, bunlara bir de yüksek ahlakın eklenmesiyle memleketin yükseleceğini, ilim ve teknolojinin olmaması durumunda da tek başına yüksek ahlakın zayıf düşeceğini anlatmaktadır. Her toplum, eğitimi kendi “ideal insan” tipini yetiştirmek üzere tanzim eder. Mehmet Akif eğitim yoluyla yetiştirilmesini hayal ettiği ideal insan tipi “Âsım”ı şöyle tarif etmektedir:

*Dalgalandıkça içinden taşan iman denizi
Dökülen hisleri gör: İncilerin en temizi
Gövde yalçın kayadan abide, lakayd-ı ecel;
Sanki hiç duygusu yok... Bir de fakat ruhuna gel.
Sonra irfanı için söyleyecek söz bulamam,
Oğlanın bildiği öğrendiği her şey sağlam.*

Bu noktada Âsım'da yer alan “insanlık” tanımı da oldukça önemlidir.

*Başta îmân-ı hakîkî geliyor, sonra salâh,
Sonra hak sonra sebat. İşte kuzum insanlık.*

Akif'in insanı, hak ve hakikatten yanadır. Toplumun derdiyle dertlenen, çözüm arayan bu insan tipi özgür ruhludur. Küçük menfaatlerin ardından koşmaz; daima mazlumun yanında, zalimin karşısındadır. Köse İmam, bunu adeta haykırır:

*Zulmü alkışlayamam, zalimi asla sevemem;
Gelenin keyfi için geçmişe kalkıp sövemem.
Biri ecdadıma saldırdı mı, hatta, boğarım ...*

- Boğamazsın ki!

- Hiç olmazsa yanımdan koğarım.

Üç buçuk soysuzun ardında zağarlık yapamam;

*Hele hak nâmına haksızlığa ölsem tapamam.
Doğduğumdan beridir aşıkım istiklale,
Bana hiç tasmalık etmiş değil altın lâle.
Yumuşak başlı isem, kim dedi uysal koyunum?
Kesilir, belki, fakat çekmeye gelmez boyunum.
Kanayan bir yara gördüm mü yanar ta ciğerim,
Onu dindirnek için kamçı yerim, çifte yerim.
Adam aldırma da geç git, diyemem, aldırırım.
Çiğnerim, çiğnenirim, hakkı tutar kaldırırım.
Zalimin hasmıyım amma severim mazlûmu...*

Bu mısralardaki insan tipi, onurlu bir duruşa sahiptir; ecdadı ile övünür ancak ecdadçılık yapmaz; milletin bir ferdi olmaktan mutludur ve mensup olduğu millet için her türlü zorluğa da katlanabilir. Mehmet Akif Ersoy, eğitimin amacının insan ve insanı insan yapan özellikleri kazanmak yani insanlık sıfatına sahip olmak ve bu yolla Allah'a ulaşmak; ayrıca milli değerleri korumak, yaymak ve ulusu çağdaş medeniyetler seviyesine çıkarmak olduğunu dile getirmektedir. Âsım'ın her mısrasında Mehmet Akif'in tahayyülündeki insandan izler bulmak mümkündür.

*Zübbe valiye çatan hangi müderrisse, ona,
Sorarım ben ki: Açık gördüğü bir hak yoluna,
Kellesinden geçecek molla yetiştirmiş mi?
Oturup sadece, mektepleri tenkid iş mi?
Kuru laftan ne çıkar? Tıngır elek, tıngır saç ...
Mektebin açsa eğer, medresen ondan daha aç !
Bu da muhtaç, o da yıllarca mugaddi yemeğe.
«Neye boynun bu kadar eğri demişler, deveye,
A kuzum, hangi yerim doğru, demiş.» Söz de budur.
Sen işin yoksa filan mesleğe ver payeyi, dur.
O filan meslek, evet, bizde filandan yüksek;
Bir bıçak sırtı kadar farkı, fakat ölçersek.
Beni gördün ya, şu ben kaç paralık şairsem,
Senin ilmin de odur, nafiye uğraşma Köse 'm.*

Akif, medreselerin yetiştirdiği insan tipinin idealist ve fedakâr olmadığını düşünmektedir. Mektepler ve medreseler çağın gerektirdiği insan tipini yetiştirmekten uzaktır. Ancak yeni açılan okulların yetersizliği ortada iken medreselerin de ihmal edilip kapatılması tam bir felâkettir. Bu anlayış bir mirasyedi anlayışı ve çılgınlıktır. Mehmet Akif, bu tespitlerden yola çıkarak medreselerin kaldırılmasını değil ıslah edilmesini teklif etmektedir (Ogur, 2008).

Âsım'da Eğitim Metotları ve Öğretmenler

Âsım'da yüzeysel bir eleştiriden ziyade “Nasıl olmalı?”veya “Düzeltilmek için neler yapılabilir?” sorularına cevap arayışlarının tartışıldığı gözlenmektedir. Ülkenin geri kalmışlığının sebeplerini sorgulayan Mehmet Akif, eğitimin eskimiş geleneksel yollarla değil çağın gereklerine uygun şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Âsım, çağın gereklerine uygun bir ilme odaklanırken azim ve kararlılığı da elden bırakmamalıdır. Akif için “azim, kararlılık, ümit, cesaret ve çaba” nesillerin eğitiminde kilit öneme sahip kavramlardır.

Atiyi karanlık görüvermekle apıştın?

Esbabı elinden atarak ye'se yapıştın!

Karşında ziya yoksa, sağından, ya solundan,

Tek bir ışık olsun buluver... Kalma yolundan.

Alemde ziya kalmasa, halk etmelisin, halk!

Ey elleri böğründe yatan, şaşkın adam, kalk!

Herkes gibi dünyada henüz hakk-ı hayatın,

Varken, hani herkes gibi azminde sebatın?

O'na göre milletin ümitvar olması gelecek için çaba göstermesinin temel dinamiğidir. Oysa uzun yıllardır devam eden atalet ve özgüvensizlik toplumun tamamına nüfuz etmiştir:

Bana dünyaya çıkarken “batacaksın!” dediler....

Çıkmadan batmayı öğren, ne kadar saçma hüner!

Ye'si ezber bilirim, azmi yüzünden tanımam;

Okutan böyle okutmuştun, beğendin mi, İmam?

Milletin geçmişinden gelen bu ümitsizliği İslam'la ilgili yanlış öğrenmelere bağlayan Akif önce silkinmeyi, uzun ve yorucu bir çalışmaya atılmayı; sonra insanları çalışmaya teşvik etmeyi tavsiye etmektedir (Ogur, 2008). Akif eğitimde ümitsizliğin yok edilerek azim ve kararlılığın ortaya çıkarılmasını tavsiye etmektedir.

Zerk etmediler kalbime bir damla ümid

Hoca, dünyada yaşanmaz, yaşamaktan nevmid.

Mehmet Akif'in eğitim anlayışına göre çocuğa fiziksel şiddet uygulamak kabul edilemez:

Sanki dövsem ne yaparsın? Hocayız biz, döveriz...

Gül biter aşk ile vurduk mu?

-İnandım, caiz.

- Pek cılız çıktı bu "caiz". Demek imanın yok?

- Dayak "Amentü"ye girdiyse benim karnım tok.

Gül değil, kıl bile bitmez sopa altında.

Akif, öğrenilen bilginin hayatta pratik fayda sağlayıcı türden olması gerektiğini düşünmektedir. Bilgi, pratikte de kullanılabilir olmalıdır. Gereksiz, faydasız bilgi öğretilmemelidir çünkü bu, çocuğun ruh dünyasını çökertir.

Bir alay mekteb-i ali denilen yerler var;

Sorunuz bunlara millet ne verir? Milyonlar.

Şu ne? Mülkiyye. Bu? Tıbbiyye. Bu? Bahriyye. O ne?

O mu? Baytar. Bu? Ziraat. Şu? Mühendishane.

Çok güzel, hiçbiri hakkında sözüm yok; yalnız,

Ne yetiştirdi ki şunlar acaba? Anlatınız.

İşimiz düştü mü tersaneye, yahud denize,

Mutlaka adetimizdir, koşarız İngiliz 'e.

Bir yıkık köprü için Belçika'dan kalfa gelir;

Hekimin hazıkı bilmem nereden celbedilir.

Mesela bütçe hesabatını yoktur çıkaran...

Hadi maliyeye gelsin bakalım Mösyö Loran.

Hani tezgâhlarınız nerde? Sanayi' nerde?

Yukarıdaki mısralardan Mehmet Akif Ersoy'un Tanzimat'tan sonra açılan yabancı okullardan ve Müslüman çocuklarının bu okullara verilmesinden de rahatsız olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü bu okulların Türk toplumuna zarar verebileceğine düşünülmektedir.

Öğrencilerin sadece dinleyerek anlamaya çalışması yerine derslere aktif olarak katılmalarını, soru sorup araştırmalarını gözlem yapmalarını tavsiye eden Mehmet Akif bu yolda öğretmenlerin ve okulların üzerine düşen görevi yerine getirmesi gerektiğini ifade etmektedir. İyi öğrencilere sahip olmak için iyi öğretmenlere ihtiyaç vardır. Mehmet Akif, öğretmenlerin meziyetleriyle halka yol göstermeleri, onları peşinden sürükleyerek doğruyu

bulmalarına yardımcı olacak bir karaktere sahip olmaları gerekliliğine inanmaktadır (Demir, 2011). Köse İmam bir köyü ziyaret eder, köylünün öğretmeni kovduğunu öğrendiğinde köylülere çok kızar (Ersoy, 2014):

*Hiç muallim kovulur muymuş, ayol, söyleyiniz?
O sizin devletiniz, ni'metiniz, her şeyiniz.
Hoca hakkıyla beraber gelecek hak var mı?
Sizi mizana çekerken bunu sormazlar mı?
Müslüman, elde asa, belde divit, başta sarık;
Sonra, sırtında, yedek, şaplı beş on deste çarık;
Altı aylık yolu, dağ taş demeyip, çiğneyerek,
Çin-i Mâçin'deki bir ilmi gidip öğrenecek.
Hiç düşünmek de mi yoktur, be adamlar, bu ne iş?
En büyük tâli'i Mevlâ size ihsan etmiş,
Hem de ta olduğunuz mevkie göndermişken;
Teptiniz kendi gelen ni'meti sersemlikten!
Çok zaman geçmeyecektir ki bu nankörlüğünüz,
Ne felâketlere meydan verecektir görünüz!
Köylerin yüzde bugün sekseni, hatta hocasız;
Siz de onlar gibi cahil kalarak anlayınız!*

Akif, bu mısralarda öğretmenin bulunduğu toplum için önemine dikkat çekmekte ve öğretmensizliğin toplum için bir felaket olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, ilim öğrenmek için her türlü fedakârlığı yapması gereken insanın öğretmene karşı yapacağı hatalı bir tavır da nankörlük olarak değerlendirmektedir. Şiirin devamında Köse İmam, bir köylü ile sohbet etmekte ve köylünün öğretmen hakkında söylediklerini aktarmaktadır (Ersoy, 2014):

*Dur ki ben söyleyeyim bir de, kuzum, sen hele dur!
Köylü cahilse de hayvan mı demektir? Ne demek!
Kim tepir ni'meti? İnsan meğer olsun eşşek.
Koca bir nahiye titreştik, odunsuz yattık;
O büyük mektebi gördün ya, kışın biz çattık.
Kimse evlâdını cahil komak ister mi ayol?
Bize lazım iki şey var: Biri mektep, biri yol.
Niye Türk'ün canı yangın, niye millet geridir;
Anladık biz bunu, az çok, senelerden beridir.
Sonra baktık ki hükümetten umup durdukça,*

*Ne mühendis verecekler bize, artık, ne hoca.
 Para bizden, hoca sizden deyiverdik... O zaman,
 Çıkagelmez mi bu soysuz, aman Allah'ım aman!
 Sen, oğul, ezbere çaldın bize akşam, karayı. ..
 Görmeliydin o muallim denilen maskarayı.
 Geberir, camie girmez, ne oruç var, ne namaz;

 Huyu dersin, bir adamcıl ki sokulmaz adama...
 Bari bir parça alışsaydı ya son son, arama!
 Yola gelmez şehirin soysuzu, yoktur kolayı.
 Yanılıp hoşbeş eden oldu mu, tınmaz da ayı,
 Bir bakar insana yan yan ki, yuz olmuş manda,
 Canı yandıkça, döner öyle bakar nal banda.
 Bir selâm ver be herif! Ağzın aşınmaz ya... Hayır,
 Ne bilir vermeyi hayvan, ne de sen versen alır.
 Yağlı yer, çeşmeye gitmez; su döker, el yıkamaz;
 Hele tırnakları bir kazma ki insan bakamaz.*

Bu mısralarla Mehmet Akif Ersoy, bir öğretmenin nasıl olmaması gerektiğini anlatmaktadır. Bunu halkın öğretmenden beklentilerini vurgulayarak açıklamaktadır. Akif'e göre öğretmenlerin sahip olması gereken ilk özellik imanlı olmaktır. Bunu edepli ve ahlaklı olmak izler. Kendi alanlarında yeterli bilgi ve donanıma sahip olmak yanında öğrenmeye açık olmak da öğretmenlerin yeterlikleri arasındadır. Öğretmenler, tüm öğrencilerinin öğrenebileceğine inanmalı, onların yetenek ve ilgilerinin farkında olmalıdır. Öğretmenlerin özellikleri tüm zamanlarda üzerinde düşünülen ve tartışılan bir konu olagelmiştir. Topçu (2018) öğretmeni şahsiyet inşa edici, ideal bir gençliğin oluşmasında öncü olacak bir konumda görmektedir. O'na göre kendini öğrencisine feda eden öğretmen toplumun ve devletin yükselmesinde yegâne unsurdur. Eğitim demek öğretmen demektir.

Gültekin'e (2020) göre meslekler bireylerin kişisel özelliklerinden bağımsız olabilirler. İyi bir doktordan iyi espri yapması beklenmez. Öğretmenlik, diğer mesleklerden ayrı olarak toplumun farklı kesimlerini oluşturan bireylerle etkileşim içinde gerçekleştirilen bir meslek olması ve hitap ettiği kitlenin yapısından dolayı bu mesleği yapan bireylerin sahip oldukları kişisel özelliklerin mesleği etkilediği profesyonel bir uğraştır. Öğretmenler cesaretlendirici, destekleyici, hoşgörülü ve sabırlı olmalıdır.

*Oflu'nun ilmi de olsaydı o imana göre,
 Şimdi baştanbaşa tevhid ile dolmuştu küre,
 O nasıl kalb, o nasıl azın, o nasıl itminan? ..*

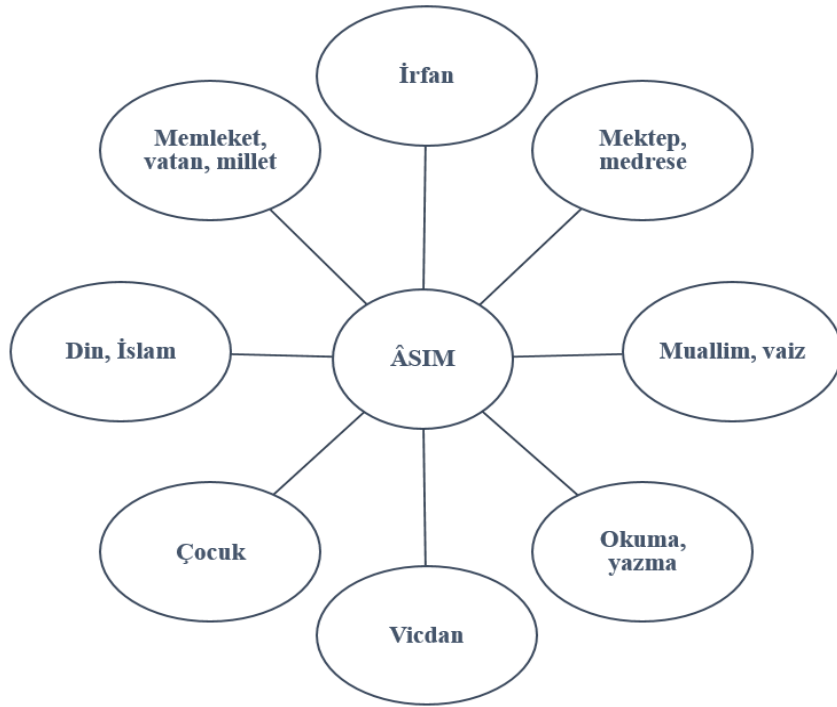
Sonuç ve Tartışma

Mehmet Akif Ersoy, Türk milletinin yaşadığı zorluklar karşısında ümidini gençliğe bağlamıştır. Bu gençliğin kim olduğunu veya onun nasıl yetiştirileceğini “Âsım” kitabında ayrıntılarıyla anlatmaktadır (Başaran, 2020). Âsım’da, Akif’in milletinin geleceğine bakışı açıkça görülebilmekte; ayrıca Başaran ve Akar’a göre(2016)“ilme kıymet veren insan tipi” tarif edilmektedir. Şair, Türk milletinin içinde bulunduğu zorluklardan ve karamsarlıktan kurtulması için çalışma azmine ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. O’nun zihnindeki ideal insan tipi “bağımsız, çalışkan ve milliyetçi insan” olarak özetlenebilir. Âsım Nesli’nin temel özellikleri şöyle sıralanabilir:

- 1-Çalışkan
- 2-Ahlâklı ve vicdanlı
- 3-Vatan ve millet sevgisiyle dolu
- 4-Yüksek maneviyat sahibi
- 5-İlme kıymet veren
- 6-Ümitvar
- 7-Cesur
- 8-İdealist

Hocazâde’nin Âsım’a yaptığı tavsiyeler, Akif’in aydınlardan beklentilerinin ve aydınlara sahip olması gereken özelliklerin göstergesi olması bakımından önemlidir (Kaplan, 2016). Eğitim sisteminin iyileştirilmesi için öncelikle ahlâklı, becerikli, vicdan ve ilim sahibi öğretmenler yetiştirilmelidir. Mehmet Akif Ersoy, özellikle çağın gerektirdiği meziyetleri taşıyan, kendi medeniyet dünyasından haberdar olan, kültürlü ve azimli aydın bireyleri yeni nesil olarak tanımlamaktadır. Bu insan tipini yetiştirebilecek okul ve öğretmenin yine bu toplumun içinden çıkacağını düşünmektedir.

Mehmet Akif, toplumda gördüğü sıkıntıları eleştirmek ve anlatmak için kendi fikir dünyasını oluşturan kavramları daha çok kullanarak şiirine bir derinlik ve fikrî kimlik kazandırmıştır. Bu kavram çerçevesinin toplu olarak fark edilmesini kolaylaştırmak amacıyla Âsım’da en sık vurgu yapılan kelime ve kavram grupları Şekil 1’de sunulmaktadır:



Şekil 1 -Âsım'da Sık Kullanılan Kelime ve Kavramlar

Mehmet Akif'in "İrfan, mektep, medrese, muallim, vaiz, okuma-yazma, vicdan, çocuk, din, İslam, memleket, vatan, millet" kelimelerini vurgulayarak sıkça kullanması şairin toplumun yapısında ve geleceğin inşasında bu kavramlara atfettiği önemin bir göstergesidir. Onun bakış açısında gençlik, "gelecek"tir ve bu gençlik çok iyi bir donanıma, üstün özelliklere sahip olmalıdır. Mehmet Akif, Âsım'da; imân, ilim, irfan, cesaret, vicdan, ahlak gibi vasıflarla donanmış, batının bilim ve tekniğine sahip, ancak kendi millî değerlerine sahip çıkan ideal gençliği ve en genel manada "ideal insan" tipini görmektedir.

Kaynaklar

- Başaran, M.(2020).**Yakın tarihimizde Türk Dili ve kültürüne hizmet etmiş kişiler ve eserleri**. Edt. A. Şahin, Dil ve Kültür içinde s.171-225 Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Başaran, M.& Akar, C.(2016). **Değerler eğitiminde millet mistikleri -Mehmet Akif Ersoy ve Nurettin Topçu’da ideal insan: Bir içerik analizi**. *Diyalektolog*, 2016(12), 25-45.
- Baysülen, E. (2016). **Mehmet Akif Ersoy’un eğitim felsefesi** (konuşmaları ve yazdığı eserler bağlamında nitel bir analiz). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çapan, F. (2011). **Mehmet Âkif Ersoy’da birlik ve beraberlik fikri**. *Mehmet Akif Ersoy Milli Birlik ve Bütünlük Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, s. 98-108. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Yayın.
- Çoban, A. (2010). **Mehmed Akif’in eğitim felsefesi: Eğitim ve öğretime ilişkin görüşleri**. *EKEV Akademi Dergisi*, 14(44), 247-264.
- Demir, M. (2011). **Akif’ten günümüze eğitim anlayışı, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**, 133(12), 193- 197.
- Düzdağ, E.(2014a). **İstiklal Şairi Mehmet Akif Ersoy**. İstanbul: Bağcılar Belediyesi Kültür Yayınları
- Düzdağ, E.(2014b). **Mehmed Akif Ersoy, Hayatı, Eserleri, San’atı ve Ahlâkı**. Mehmet Akif Ersoy Safahat içinde s.3-54. İstanbul: Bağcılar Belediyesi Kültür Yayınları
- Erol, A.(2008).**Tasvir Ve Tahlil Şiirleri İle İki Şair: Mehmet Âkif Ersoy ve Mirza Elekber Sabir**. Edt. G. Yıldız, M. Z. Yıldırım, Ş. Kazan, H. Yazıcı Okuyan. 1.Uluslararası Mehmet Akif Ersoy Sempozyumu, Burdur, Türkiye.
- Ersoy, M. A. (2014). **Safahat’tan Seçmeler**. Yay. Haz.E. Düzdağ. İstanbul: Kapı Yayınları
- Ersoy, M. A. (2013). **Safahat, Orjinali ve Günümüz Türkçesi**. Yay. Haz. V. Akbaş. İstanbul: Beyan Yayınları
- Fidan, A. (2006). **Mehmet Âkif’in İdeal Genci**. Âsım’ın Nesli. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*. Mehmet Akif Ersoy Özel Sayısı: 73.
- Gariper, C., Küçükkoşkun, Y. (2008). **Kendi Şiir Anlayışının Dışına Düşmüş Bir Şair: Mehmet Âkif’in Poetik Görüşleri Işığında Sanatına Bir Bakış**. 1.Uluslararası Mehmet Akif Ersoy Sempozyumu, Burdur, Türkiye.

- Gültekin, M.(2020). **Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri.** *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700.
- Kaplan, R.(2016). **Safahat'ta aydın tipi Atayurdunda Mehmet Akif Ersoy Sempozyumu,** Arnavutluk.
- Karakoç, S. (2018). **Mehmed Âkif.** (23. Baskı) İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Özcan, M. (1986). **Mehmet Akif'in eğitim görüşü.** *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 179- 189.
- Ogur, E.(2008). **Âsım'da Eğitim Değerleri.** 1.Uluslararası Mehmet Akif Ersoy Sempozyumu, Burdur, Türkiye.
- Topçu, N.(2015). **Türkiye'nin Maarif Davası.** (15. Baskı) İstanbul: Dergâh Yayınları

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI DÜZEYLERİNİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Prof. Dr. Onur KÖKSAL¹

Fatma Şeyda YAZAN²

Kaan Doğan YAZAN³

Özet

Öğrencilerimiz, Koronavirüs salgını nedeniyle bir yıldan fazla bir süredir uzaktan eğitim ile eğitim öğretim hayatlarına devam etmektedir. Öğrencilerimizin bir kısmı Milli Eğitim Bakanlığı ve çeşitli kurum ve kuruluşların ücretsiz olarak dağıttığı tabletler ile bir kısmı da ailelerinin almış olduğu cihazlar ile uzaktan eğitime devam etmişlerdir. Hemen hemen her öğrencinin bu cihazlara sahip olması, öğrencilere uzaktan eğitime katılma fırsatı tanısa da internet ve sosyal medya bağımlılığı konusunda risklere ve tehnelere de neden olabilmektedir. Bunun yanı sıra, salgın nedeniyle uygulanan sokağa çıkma yasakları ve sosyal ve sportif faaliyetlerinin kısıtlanması öğrencilerin internet ve sosyal medya ortamlarında daha fazla zaman geçirmelerine fırsat tanımıştır. Bu çalışmada, lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 100 kız ve 100 erkek olmak üzere toplam 200 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri salgın döneminden dolayı online ortamlarda (Google Formlar) toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak Demografik Bilgi Formu ve Şahin (2018) tarafından geliştirilen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği Öğrenci Formu kullanılmıştır. Araştırmada lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ne düzeydedir? ve lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı puanları demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır? sorularına cevap aranmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Lise öğrencilerinin sosyal

¹Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi, Onur KÖKSAL, Mütercim ve Tercümanlık, onurkoksal38@hotmail.com

²Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, seyda40bugra@gmail.com

³Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, kaanyzn@gmail.com

medya bağımlılığı düzeyini belirlemek için betimsel istatistik ve demografik özellikleri için T testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin orta düzeyde ($x=90.20$) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı puanları spor yapma sıklıklarına ve günlük sosyal medya kullanım sürelerine göre farklılık gösterirken cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, sosyal medya kullanım amaçlarına, okul spor takımlarına görev almalarına ve spor türü tercihlerine göre farklılık göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: Lise, Öğrenci, Bağımlılık, Sosyal Medya Bağımlılığı,

Giriş

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte insanların kullandıkları iletişim araçları ve şekilleri de değişmeye başlamıştır. İnternetin ve sosyal medyanın bu değişimlerden en çok etkilenen ortamlar olduğu söylenebilir. Özel (2011)'e göre sosyal medya, kullanıcıların bilgi, görüş ve düşüncelerini paylaştığı ve birbirleri ile etkileşim kurabildiği çevrimiçi araçlar olarak tanımlanmaktadır. Şeker (2018) ise sosyal medyayı insanlar arasındaki etkileşimi kolaylaştıran sosyal ağlar olarak tanımlamaktadır. Sosyal ağlar, her yaşta insanın kullanabileceği ve insanların kendilerine özgü profiller oluşturarak paylaşımlarda buldukları çevrimiçi iletişim araçlarıdır (Mavnacıoğlu, 2009).

Sosyal medya ortamlarının gereğinden fazla kullanılması, kullanıcıların günlük yaşamlarını birçok yönden olumsuz olarak etkilediği gibi bağımlılığa da neden olabilir. Ünlü (2018)'ye göre sosyal medya bağımlılığı, insanların iletişimsel, bilişesel, davranışsal, duygusal ve psikolojik olarak problem yaşamalarına neden olan iletişimsel bir sorun olarak tanımlanmaktadır.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, sosyal medya bağımlılığını birçok yönden ele alan çalışmaların olduğu görülmektedir (Büyükgebiz, 2018; Şeker, 2018; Kaya, 2018; Savcı ve Aysan, 2017; Lam, 2014; Hazar, 2011; Durak Batıgün ve Kılıç, 2011; Esen, 2010; Işık, 2007 ve Aslanbay, 2006).

Sosyal medya kullanıcılarının profilleri incelendiğinde, bu kullanıcıların genellikle lise dönemindeki ergenler olduğu görülmektedir. Ergenlik dönemindeki lise öğrencileri sosyal medyayı aktif bir şekilde kullanmaktadırlar. Ergenlik döneminin özellikleri göz önüne alındığında, ergenlerin sosyal medya bağımlılığı konusunda kritik bir dönemde oldukları söylenebilir (Can, Hazar ve Kurt, 2021). Ceyhan ve Ceyhan (2008) ve Hamburger ve Ben-Artzi (2003) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarında da ergenlerin başkaları ile iletişim kurmak ve yalnızlık duygusu ile baş etmek için sosyal medya ortamlarını sıklıkla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal medya bağımlılığının ergenler için ciddi bir tehlike barındırdığı düşünüldüğünde, ergenlik dönemindeki öğrenciler ile sosyal medya bağımlılığı konusunda ciddi çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle, bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelemektir.

Yöntem

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2006) göre tarama modeli, toplumda var olan bir problemi ortaya çıkarmak için kullanılan bir çeşit araştırma modelidir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun demografik bilgileri Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	Frekans	%
Kız	100	50.0
Erkek	100	50.0
Sınıf	Frekans	%
9.Sınıf	54	27.0
10.Sınıf	52	26.0
11.Sınıf	48	24.0
12.Sınıf	46	23.0
Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi	Frekans	%
0-1 Saat	30	15.0
1-3 Saat	57	28.5
3-5 Saat	73	36.5
5 ve Daha Fazla Saat	40	20.0
Sosyal Medya Kullanım Amacı	Frekans	%
Sohbet ve Arkadaşlık	81	40.5
Oyun ve Eğlence	60	30.0
Film, Video ve Müzik	34	17.0
Araştırma ve Ödev	25	12.5
Spor Yapma Sıklığı	Frekans	%
Hiç Yapmıyorum	85	42.5
Haftada 1-3 Gün	56	28.0
Haftada 3-5 Gün	33	16.5
5 ve Daha Fazla Gün	26	13.0

Okul Spor Takımında Görev Alma Durumu	Frekans	%
Evet	81	40.5
Hayır	119	59.5
Yapılan Spor Türü ve Tercihi	Frekans	%
Takım Sporları	130	65.0
Bireysel Sporlar	70	35.0
TOPLAM	200	100

Araştırmaya 100 kız (%50.0) ve 100 erkek (%50.0) olmak üzere toplam 200 öğrenci katılmıştır. 54 öğrenci (%27.0) 9.sınıf, 52 öğrenci (%26.0) 10.sınıf, 48 öğrenci (%24.0) 11.sınıf ve 46 öğrenci (%23.0) 12.sınıf öğrencileridir. 30 öğrenci (%15.0) 0-1 saat arasında, 57 öğrenci (%28.5) 1-3 saat arasında, 73 öğrenci (%36.5) 3-5 saat arasında ve 40 öğrenci (%20.0) 5 saatten daha fazla günlük sosyal medyayı kullandığını ifade etmiştir. Sosyal medya kullanım amacı incelendiğinde, 81 öğrenci (%40.5) sohbet ve arkadaşlık, 60 öğrenci (%30.0) oyun ve eğlence, 34 öğrenci (%17.0) film, video ve müzik ve 25 öğrenci (%12.5) araştırma ve ödev amacıyla kullanmaktadır. 85 öğrenci (%42.5) hiç spor yapmadığını ifade ederken, 56 öğrenci (%28.0) haftada 1-3 gün, 33 öğrenci (%16.5) haftada 3-5 gün ve 26 öğrenci (%13.0) 5 günden daha fazla spor yapmaktadır. 81 öğrenci (%40.5) okul spor takımlarında görev alırken 119 öğrenci (%59.5) görev almamıştır. 130 öğrenci (%65.0) takım sporlarını, 70 öğrenci (%35.0) bireysel sporları tercih ettiğini ifade etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Literatür taraması sonucunda konu ile ilgili araştırmalarda kullanılan ölçek belirlenmiş ve bu araştırmada da kullanılmıştır. Araştırmada Demografik Bilgi Formu ve Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği-Öğrenci Formu kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu katılımcıların demografik bilgilerini öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Demografik Bilgi Formu 7 sorudan oluşmaktadır.

Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği- Öğrenci Formu (SMBÖ-ÖF): Şahin (2018) tarafından geliştirilen ölçek, öğrencilerdeki sosyal medya bağımlılığını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte 29 madde ve 4 alt boyut (sanal tolerans, sanal iletişim, sanal problem ve sanal bilgilenme) bulunmaktadır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin KMO katsayısının .96 ve Cronbach Alfa katsayısının .93 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin alt faktörlerinin iç tutarlılık katsayıları .81 ile .86 arasında değerler almıştır. Test-tekrar test katsayısı ise .94 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda, bu ölçeğin öğrencilerde sosyal medya bağımlılığını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu görülmüştür. Ölçekten alınan en düşük puan 29 iken en yüksek puan ise 145'tir. Ölçekten alınan puanlar, 29-51 puan

arası için bağımlılık yok, 52-74 puan arası için düşük bağımlı, 75-97 puan arası için orta bağımlı, 98-120 puan arası için yüksek bağımlı ve 121-145 puan arası için ise çok yüksek bağımlı olarak puanlanmaktadır

Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen veriler araştırmacılar tarafından SPSS programına kaydedilmiş ve verilerin analizi sürecine geçilmiştir. Öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı düzeylerini belirlemek için betimsel istatistik yapılmıştır. İkili değişkenler (cinsiyet vb.) için t testi, ikiden fazla değişkenler (günlük sosyal medya kullanım süresi vb.) için ise ANOVA testi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde katılımcıların sosyal medya bağımlılığı düzeylerine ve değişkenler arası istatistiksel analizlere ilişkin bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Sosyal Medya Bağımlılığı Düzeylerine İlişkin Bilgiler

Ölçekler	N	X	Ss	En Düşük	En Yüksek
Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği	200	90.20	16.81	40	134

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. ($X=90.20$, Orta Bağımlı=75-97)

Tablo 3. Sosyal Medya Bağımlılığı Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Sosyal Medya Bağımlılığı	Kız	100	90.51	17.24	0.25	0.58
	Erkek	100	89.90	16.46		

Tablo 3'deki t testi sonuçları incelendiğinde lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı puanlarında cinsiyete göre bir farklılaşma görülmemektedir.

Tablo 4. Sosyal Medya Bağımlılığı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Sınıf Düzeyi	N	X	Ss	f	p
Sosyal Medya Bağımlılığı	9.Sınıf	54	90.55	16.35	0.53	0.66
	10.Sınıf	52	89.86	15.88		
	11.Sınıf	48	92.31	15.65		
	12.Sınıf	46	87.97	19.59		

Tablo 4'deki sonuçlar incelendiğinde lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı puanlarında sınıf düzeyine göre bir farklılaşma görülmemektedir.

Tablo 5. Sosyal Medya Bağımlılığı Puanlarının Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi	N	X	Ss	f	p
Sosyal Medya Bağımlılığı	Saat Arası	30	86.03	2.17	4.18	0.00
	1-3 Saat Arası	57	90.14	2.14		
	3-5 Saat Arası	73	87.71	2.00		
	5 ve Daha Fazla Saat	40	97.97	2.87		

Tablo 5'teki sonuçlar incelendiğinde lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı puanlarında günlük sosyal medya kullanım süresine göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda farkın sosyal medyayı günde 0-1 saat arası ve 3-5 saat arası kullananlar ile 5 ve daha fazla saat arasında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6. Sosyal Medya Bağımlılığı Puanlarının Sosyal Medya Kullanım Amacına Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Sosyal Medya Kullanım Amacı	N	X	Ss	f	p
Sosyal Medya Bağımlılığı	Sohbet ve Arkadaşlık	81	90.40	17.01	0.36	0.78
	Oyun ve Eğlence	60	91.21	17.55		
	Film, Video ve Müzik	34	90.23	16.48		
	Araştırma ve Ödev	25	87.08	15.40		

Tablo 6'daki sonuçlar incelendiğinde lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı puanlarında sosyal medya kullanım amacına göre bir farklılaşma görülmemektedir.

Tablo 7. Sosyal Medya Bağımlılığı Puanlarının Spor Yapma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Spor Yapma Sıklığı	N	X	Ss	f	p
Sosyal Medya Bağımlılığı	Hiç Yapmıyorum	85	94.07	16.68	3.45	0.01
	Haftada 1-3 Gün	56	88.75	16.82		
	Haftada 3-5 Gün	33	83.69	15.28		
	5 ve Daha Fazla Gün	26	88.96	16.76		

Tablo 7'deki sonuçlar incelendiğinde lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı puanlarında spor yapma sıklığına göre bir farklılaşma görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda farkın hiç spor yapmayanlar ile haftada 3-5 gün spor yapanlar arasında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8. Sosyal Medya Bağımlılığı Puanlarının Okul Spor Takımlarında Görev Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Okul Spor Takımlarında Görev Alma	N	X	Ss	t	p
Sosyal Medya Bağımlılığı	Evet	81	90.37	17.69	0.11	0.38
	Hayır	119	90.09	16.26		

Tablo 8'deki t testi sonuçları incelendiğinde lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı puanlarında okul spor takımlarına görev alma durumuna göre bir farklılaşma görülmektedir.

Tablo 9. Sosyal Medya Bağımlılığı Puanlarının Yapılan Spor Türü ve Tercihine Göre T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Yapılan Spor Türü ve Tercihi	N	X	Ss	t	p
Sosyal Medya Bağımlılığı	Takım Sporları	130	91.11	16.60	1.04	0.76
	Bireysel Sporlar	70	88.51	17.21		

Tablo 9'daki t testi sonuçları incelendiğinde lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı puanlarında yapılan spor türü ve tercihinin bir farklılaşma görülmemektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 100 kız ve 100 erkek olmak üzere toplam 200 öğrenciden veri toplanmıştır. 54 öğrenci (%27.0) 9.sınıf, 52 öğrenci (%26.0) 10.sınıf, 48 öğrenci (%24.0) 11.sınıf ve 46 öğrenci (%23.0) 12.sınıf öğrencisidir.

30 öğrenci (%15.0) 0-1 saat arasında, 57 öğrenci (%28.5) 1-3 saat arasında, 73 öğrenci (%36.5) 3-5 saat arasında ve 40 öğrenci (%20.0) 5 saatten daha fazla günlük sosyal medyayı kullandığını ifade etmiştir. Sosyal medya kullanım amacı incelendiğinde, 81 öğrenci (%40.5) sohbet ve arkadaşlık, 60 öğrenci (%30.0) oyun ve eğlence, 34 öğrenci (%17.0) film, video ve müzik ve 25 öğrenci (%12.5) araştırma ve ödev amacıyla kullanmaktadır.

85 öğrenci (%42.5) hiç spor yapmadığını ifade ederken, 56 öğrenci (%28.0) haftada 1-3 gün, 33 öğrenci (%16.5) haftada 3-5 gün ve 26 öğrenci (%13.0) 5 günden daha fazla spor yapmaktadır. 81 öğrenci (%40.5) okul spor takımlarında görev alırken 119 öğrenci (%59.5) görev almamıştır. 130 öğrenci (%65.0) takım sporlarını, 70 öğrenci ise (%35.0) bireysel sporları tercih ettiğini ifade etmiştir.

Araştırma sonucunda, lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin orta düzeyde ($x=90.20$) olduğu görülmüştür. Deniz ve Gürültü (2018) tarafından yapılan araştırmanın sonucu da bu sonucu destekler niteliktedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı puanları spor yapma sıklıklarına ve günlük sosyal medya kullanım sürelerine göre farklılık göstermiştir. Tekkurşun Demir ve Cicioğlu (2019), Yılmaz (2019), Hazar, Tekkurşun Demir, Namlı ve Türkeli (2017) tarafından yapılan araştırmalarda fiziksel aktivite düzeyi azaldıkça sosyal medya bağımlılığının ve dijital oyun bağımlılığının arttığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı puanları cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, sosyal medya kullanım amaçlarına, okul spor takımlarına görev almalarına ve spor türü tercihlerine göre farklılık göstermemektedir. Leung (2004), Ök (2013), Filiz, Erol, Dönmez ve Kurt (2014), Güneş, Akbıyık, Aypak, Görğelioğlu (2018) ve DiNicola (2004) tarafından yapılan araştırmalarda da sosyal medya bağımlılığının cinsiyete, sınıf düzeyine, sosyal medya kullanım amacına göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Öneriler

- Sosyal medya bağımlılığını engellemek için gençlik ve spor il/ilçe müdürlükleri ile iş birliği yapılarak okullarda sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere daha fazla önem verilmeli.
- Okul rehberlik servisleri ile iş birliği yapılarak sosyal medya bağımlılığı konusunda verilen eğitimlerin sayısının arttırılması sağlanmalı.
- Risk altında olan öğrenciler tespit edilerek bu öğrencilerin okul spor takımlarına ve sosyal kulüplere dâhil edilmesi ve zamanlarını sosyal medya dışında değerlendirmeleri sağlanmalı.
- Öğrencilere sosyal medya bağımlılığının nedenleri, belirtileri ve sonuçları anlatılarak bu konuda bilinçlenmeleri sağlanmalı.
- Sosyal medya bağımlılığı riski taşıyan öğrencilerin velileri ile görüşmeler yapılarak öğrencilerin evde boş zamanlarını nasıl değerlendirmeleri gerektiği konusunda bilgiler verilmeli.

Kaynaklar

- Aslanbay, M. (2006). **A Compulsive Consumption: Internet Use Addiction Tendency. The Case of Turkish High School Students.** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyükgebiz, E. (2018). **Sosyal Medya Bağımlılığının Öğrencilerin Performanslarına Etkileri Üzerine Bir Araştırma.** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Can, B., Hazar, Z. ve Kurt, S. (2021). **Spor Yapan ve Yapmayan Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi** (Karma Model Araştırması). *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 15-39.
- Ceyhan, A. A. ve Ceyhan, E. (2008). **Loneliness, Depression and Computer Self-Efficacy As Predictors of Problematic Internet Use.** *CyberPsychology & Behavior*, 11 (6), 699-701.
- Deniz, L. ve Gürültü, E. (2018). **Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılıkları.** *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (2), 355-367.
- DiNicola, M. D. (2004). **Pathological Internet Use Among College Students: The Prevalence of Pathological Internet Use and Its Correlates.** (Unpublished Doctoral Dissertation). Ohio University, ABD.
- Durak Batıgün, A. ve Kılıç, N. (2011). **İnternet Bağımlılığı ile Kişilik Özellikleri, Sosyal Destek, Psikolojik Belirtiler ve Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiler.** *Türk Psikoloji Dergisi*, 26 (67), 1-10.
- Esen, E. (2010). **Ergenlerde İnternet Bağımlılığını Yordayan Psiko-Sosyal Değişkenlerin İncelenmesi.** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Filiz, O., Erol, O., Dönmez, F. ve Kurt, A. (2015). **BÖTE Bölümü Öğrencilerinin Sosyal Ağ Siteleri Kullanım Amaçları ile İnternet Bağımlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.** *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 3 (2), 26-28.
- Güneş, N. A., Akbıyık, D. İ., Aypak, C. ve Görpelioğlu, S. (2018). **Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı ve Uyku Kalitesi.** *Türk Aile Hekimi Dergisi*, 22 (4), 185-192.
- Hamburger, Y. A. ve Ben-Artzi, E. (2003). **Loneliness and Internet Use.** *Computers in Human Behavior*, 19 (1), 71-80.

- Hazar, M. (2011). **Sosyal Medya Bağımlılığı-Bir Alan Çalışması**. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 32, 151-175.
- Hazar, Z., Tekkurşun Demir, G., Namlı, S. ve Türkeli, A. (2017). **Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı ve Fiziksel Aktivite Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11 (3), 320-332.
- Işık, U. (2007). **Medya Bağımlılığı Teorisi Doğrultusunda İnternet Kullanımının Etkileri ve İnternet Bağımlılığı**. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karasar, N. (2006). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, G. (2018). **Sosyal Medya Bağımlılığı ile İnternet Kullanım Amaçları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma**. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Lam, L. T. (2014). **Internet Gaming Addiction, Problematic Use of the Internet, and Sleep Problems: A Systematic Review**. *Curr Psychiatry Rep*, 16 (4), 444-457.
- Leung, L. (2004). **Net-Generation Attributes and Seductive Properties of the Internet as Predictors of Online Activities and Internet Addiction**. *Cyberpsychology Behaviour*, 7, 33-48.
- Mavnacıoğlu, K. (2009, Ekim). **İnternette kullanıcıların oluşturduğu ve dağıttığı içeriklerin etik açıdan incelenmesi: sosyal medya örnekleri**. *Fırat Üniversitesi İletişim Fakültesi Medya ve Etik Sempozyumu*, Elazığ.
- Ök, F. (2013). **Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıkları ve Motivasyonları**. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Özel, A. (2011). **Sosyal Medya ve Güven: Hükümet, Sivil Toplum Örgütleri ve Ticari Kuruluşlara Yönelik Ampirik Bir Araştırma**. *Academic Journal of Information Technology*, 7 (2), 1-31.
- Savcı, M. ve Aysan, F. (2017). **Teknolojik Bağımlılıklar ve Sosyal Bağlılık: İnternet Bağımlılığı, Sosyal Medya Bağımlılığı, Dijital Oyun Bağımlılığı ve Akıllı Telefon Bağımlılığının Sosyal Bağlılığı Yordayıcı Etkisi**. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 30 (3), 202-216.
- Şeker, V. T. (2018). **Sosyal Medya Bağımlılığı ile Depresyon ve Anksiyete Arasındaki İlişki**. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Tekkurşun Demir, G. ve Cicioğlu, H. (2019). **Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonu ile Dijital Oyun Oynama Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.** *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17 (3), 23-34.
- Ünlü, F. (2018). **Orta Yaş Üstü Bireylerde Sosyal Medya Bağımlılığı ve Sosyal İzolasyon.** *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (1), 161-172.
- Yılmaz, M. (2019). **Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı ile Beden Kitle İndeksleri, Benlik Saygısı ve Sosyal Görünüş Kaygısı Arasındaki İlişki.** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE ÇOCUĞU KAYNAŞTIRMA SINIFINA DEVAM EDEN EBEVEYNLERİN UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN YAŞADIKLARI ZORLUKLARIN BELİRLENMESİ(KKTC ÖRNEĞİ)

Öğretmen SALİM YURDAKAN
Dr. Öğr. Üyesi CAHİT NURİ

Giriş

Bulaşıcı bir hastalığın belirli bir alan içerisinde yayılması epidemi olarak isimlendirilirken, pandemi; hastalığın belirli bir alandan dışarı çıkararak, büyük bir coğrafyaya yayılması ve bütün dünyayı etkisi altına alması olarak isimlendirilir (Aslan, 2020). İnsanlık tarihi boyunca belirli zamanlarda salgın hastalıklar görölmüştür. Günümüzde ise 2019 yılının Aralık ayında Çin'in Wuhan kentinde görölmeye başlayan yeni tip Koronavirüs (Covid 19) kısa bir süre sonra bütün dünyaya enfekte olmaya başlamıştır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) 2020 yılının Mart ayında Pandemi ilan etmiştir (WHO, 2020).

Covid 19 hastalığı bütün yaş aralıklarında görölen, enfekte olduğu kişilerde soğuk algınlığı gibi belirtiliyle başlayan, hapşırma ve öksürük neticesindeki damlacıkların solunması ya da temasıyla bulaşan bir hastalıktır (Cortegiani, Ingoglia ve Ippolito, 2020). Bu hastalık her yaş grubunda görölebilen, özellikle kronik hastalığa sahipolanlarda ölümle sonuçlanabilen bir hastalık türüdür ve Covid 19 un yayılımını engellemek için hastalık bulaşan birisiyle sosyal izolasyonun sağlanması gereklidir (Özdemir ve Pala, 2020).

Covid-19 salgını dünyadaki bütün ölkelerin sağlık sistemleri başta olmak üzere, ekonomi, eğitim, ulaşım, ticaret ve turizm gibi hizmet ve üretim sektörlerini sarsmıştır. Ölkeler bulaş hızını azaltmak ve virüsün yayılmasını engellemek için birtakım önlemler almışlardır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde pandemiden etkilenerek salgının etkilerini en aza indirebilmek için tedbirler almıştır. Covid-19 salgını diğer sistemlerde olduğu gibi eğitim sisteminde de örgün eğitimin devamlılığı için değişime sebep olmuştur (Bozkurt, 2020).

Covid-19 salgınının etkilendiği alanlardan biriside eğitim alanı olduğunu söylenebilir. Pandemi sürecinde UNİCEF' e göre dünya üzerindeki öğrencilerin %91 in den fazlası etkilenmiştir (UNİCEF, 2020). Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı 2019 -2020 eğitim öğretim verilerine göre 25 Bin 171 öğrenci okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında eğitimlerine devam etmektedirler (MEKB, 2020). Covid -19 salgınının etkilerini kırmak için alınan önlemler doğrultusunda ülkemizde yaklaşık 25 Bin öğrenci eğitim sistemindeki değişiklikten etkilenmiştir.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ilk vaka 10 Mart 2020 tarihinde görüldükten sonra Covid-19 pandemisi ile mücadele doğrudan başlamış, günlük yaşam alışkanlıklarımızda kesintiler oluşmuştur. Bu kesintilerden eğitim alanı da etkilenmiştir.12 Mart 2020 itibariyle ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında eğitime ara verilmiş, okullar tatil edilmiştir. 30 Mart tarihinde YKS ye girecek öğrencilere yönelik Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı alt yapısı kullanılarak sınava girecek öğrencilere Eğitim ve Bilişim Ağı (EBA) kullanıma açılmıştır. Covid -19 sürecinde evde kalan öğrencilere yönelik Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (MEKB) tarafından öğrencilere yönelik Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırma Şubesi Destek Hattı kuruldu. Kolej sınavına girecek öğrenciler için WhatsApp destek hattı kuruldu. Öğrencilere uzaktan eğitim sürecinde ders takiplerini sağlamak için Eba TV ve BRT TV de kullanıma başlandı. MEKB portalları üzerinden uzaktan eğitim devam etti. 2019-2020 öğretim yılı uzaktan eğitim süreciyle devam etti. 1 Eylül 2020 tarihinde yüz yüze başlaması açılması planlanan 2020-2021 öğretim yılı 30 Ağustos tarihinde MEKB tarafından alınan kararla 1 Eylül – 1 Ekim tarihleri arasında uzaktan eğitime başlanılmıştır. Yüz yüze eğitim sürecinin pandemi kurallarına uygun olarak devam etmesi için MEKB tarafından Pandemi Sürecinde Okullarda Alınacak Önlemler Kılavuzu ve Hijyen Kılavuzu yayınlandı. 1 Ekim 2021 tarihinden itibaren yüz yüze eğitime geçildi (MEKB,2020). Ülkede artan vaka sayıları dolayısıyla 28 Aralık 2020 tarihinde ara tatil erkene çekilerek okullar tatil edilmiştir. Tatil sürecinde Bulaşıcı Üst Kurul Komitesi tarafından alınan kararlar doğrultusunda ikinci dönem uzaktan eğitim yoluyla başlamıştır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yaşanan bu durum dünyanın farklı bölgelerinde görülmüş ve ülkeler uzaktan eğitim ile eğitime devam etmek mecburiyetinde kalmıştır (Al Lily, Ismail, Abunasser ve Alqahtani, 2020).

Uzaktan eğitim, bireylerin istekleri doğrultusunda yaş sınırı olmaksızın, zaman ve süre kısıtlaması olmadan, öğrenme imkânı tanıdığından dolayı eğitimdeki tüm sınırları ve duvarları ortadan kaldırmaktadır (Adıyaman, 2002). Uzaktan eğitimin faydaları arasında; fırsat adaletsizliğini minimum seviyeye düşürme, zengin içerik sağlama, düşük maliyet, bireysel sorumluluğu arttırma, serbest mekan ve zaman kavramı oluşturma vardır (Kaya, 2002). Uzaktan eğitimin birçok faydası bulunduğu gibi dezavantajlı durumları da vardır. Bunlar; sosyalleşme imkanın azalması, beceri ve uygulama gerektiren konularda istenilen düzeye ulaşamama ve öğrenmeye kapalı bireylerde gerekli düzeyde imkan oluşturmamadır (Kaya,2002).

Uzaktan eğitim yıllardır yürütölmüş olsa bile özel eğitimde uzaktan eğitim pandemi süreciyle beraber hayatımıza girmiştir. Uzaktan eğitim modeliyle özel eğitime devam edilmesi tartışmaları beraberinde getirmiştir. Özel eğitimde başarıya ulaşmak için öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki iş birliğinin sağlanması gerekmektedir (Mengi ve Alpdoğan, 2020). Bu süreçte özel eğitim öğretmenlerinin en büyük yardımcıları olan ailenin eğitim sürecindeki önemli rolü ve eğitim faaliyetleri içerisinde aracı rol olmasıdır.

Kaynaştırma özel eğitim öğrencisinin, akranlarıyla aynı ortam içerisinde gerekli önlemlerin alınarak yapılan uygulama türüdür (Batu ve Kırcaali İftar, 2016). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler, performanslarına göre gerekli tedbirler alınarak, en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim alırlar. Kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrencilerde pandemi sürecinde eğitimlerine uzaktan eğitim modeliyle devam etmek zorunda kalmışlardır. Sınıf içerisinde bile uygulamada halen aksaklıklar yaşanırken, bu süreç uzaktan eğitim modeliyle yeni sorunları da beraberinde getirmiştir. Uzaktan eğitim modelinde özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin ve öğretmenlerinin en büyük destekçisi ve tedarikçisi kuşkusuz aileler olmuştur.

Covid-19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitim sürecine gidilmesinde aile, öğretmen ve öğrencide bir telaşa sebep olmuştur. Zorunlu olarak geçilen bu süreçte öğrencilerde olumsuz davranışlar görölmeye başlanmıştır. Özel eğitimde en önemli etkenlerden biri de eğitimin kesintisiz olarak bireysel olarak yüzyüze devam etmesidir. Özel eğitime gereksinimi olan bireyler pandemi süreci ile beraber hayat rutinlerini kaybetmişlerdir. Bu dezavantajlı durum nedeni ile öğrenmiş oldukları kazanım ve hedeflerde gerilemeler olmuştur (Bakan,2020).

Özel gereksinimi olan bireyler ile çalışan özel eğitim öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin de pandemi sürecinden etkilendiği görölmektedir (Kırmızıgül, 2020). Bu etkiler;“öğretmenlerin sürece hazırlıksız yakalandıkları ve bundan dolayı yetersizlik yaşadıkları, stres düzeylerinin arttığı, çevrim içi eğitim konusunda deneyimsiz oldukları ve çoğunluğunun devamlı desteğe ihtiyaç duymaları” şeklinde belirtilmektedir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenme eksiklerinin oluşması gibi sebeplerle kaygı düzeylerinin arttığı bildirilmektedir (Kırmızıgül, 2020). Bunun dışında ailelerin pandemi sürecinde çocuklarının eğitimlerine ilişkin artan kaygıları nedeniyle öğretmenlerden daha çok destek beklmeleri, öğretmenleri bu süreçte olumsuz olarak etkilemiştir. Buna ek olarak pandemi sürecinde öğretmenlerin teknolojiye ayak uydurmak zorunda kalmaları sebebiyle yeterliliklerinde gelişmelerin olabileceğinden de söz edilmektedir (Kırmızıgül, 2020). Özel gereksinimli bireylerin pandemi süreci sona erdiğinde öğrenme açıklarının artacağına yönelik endişeler bulunmaktadır (Karip, 2020). Bu endişeler başka bir deyişle pandemi sürecinde yetersiz ya da eksik kalabilecek eğitim-öğretim hizmetleri nedeniyle özel gereksinimli bireylerin öğrenme kayıplarının meydana gelebileceği ve bu kayıpların pandemi süreci boyunca gitgide artarak sürecin sonunda büyük bir açığın ortaya çıkacağı şeklinde ifade edilebilir.

Dolayısıyla pandemi süreci, yakın bir gelecekte son bulsa dahi öğrenme kayıplarının olduğu ve sürecin daha fazla uzaması halinde bu öğrenme kayıplarının daha da artacağını söylemek kaçınılmazdır.

Yeni tip korona virüs (Covid-19) hakkında yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğunun tıbbi alanlarla ilgili olduğu görülmektedir. Ancak korona virüs pandemisi sürecince ilköğrencilerinin deneyimlerine odaklanan çalışmalar alan yazında daha kısıtlıdır. Öğrencilerin ve ebeveynlerin bu süreçteki deneyimlerinin bilinmesi, sunulacak uzaktan eğitim hizmetlerinin düzenlenmesi, ebeveynlere ve öğrencilere destek projelerinin hazırlanması adına önem taşımaktadır. Özellikle uzaktan eğitim sürecinde ebeveynlerin rollerinin incelenmesi sunulan eğitim hizmetlerinin niteliğinin artırılması noktasında katkı sağlayıcı olacaktır.

Bu araştırma, pandemi sürecinde uzaktan eğitime devam eden kaynaştırma öğrencisine sahip olan ebeveynler için önemli ve yararlı olacağı düşünülmüştür. Aileler ile sürekli iletişim halinde olması gereken özel eğitim öğretmenleri içinde önem arz etmektedir.

Covid-19 sürecinde eğitim ile ilgili bir çok araştırma olmasına lakin, kaynaştırma öğrencilerinin ailelerine yönelik araştırma bulunmamaktadır. Bu araştırmayla birlikte uzaktan eğitim sürecinde kaynaştırma uygulamasında ebeveynlerin sorunlarına yönelik yoğunlaştığından, bu sorunlara çözmeye yönelik yapılacak araştırmalara ışık tutabileceği düşünülmektedir. Yukarıda verilen bilgiler ışığında kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrenciye sahip ebeveynlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin yaşadıkları zorlukların incelenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Ebeveynlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim faaliyetlerine hangi yollarla devam ettiklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Çocuğu kaynaştıma sınıfına devam eden ebeveynlerin pandemi sürecinde çocuklarının sınıf öğretmeni ile iletişime geçme şekilleri nedir?
3. Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma sınıfına devam eden çocuğa vermiş olduğu desteklere ilişkin ebeveynlerin görüşleri nelerdir?
4. Ebeveynlerin pandemi sürecinde kaynaştırma sınıfına devam eden çocuklarının aldığı uzaktan eğitimde yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Ebeveynlerin pandemi sürecinde kaynaştırma sınıfına devam eden çocuklarının aldığı uzaktan eğitimle ilgili ihtiyaç duydukları desteklere ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Ebeveynler gelecekte Covid-19 gibi beklenmedik bir krizin daha yaşanması durumunda özel gereksinimli çocuk ve ailelerine verilmesi gereken destekler hakkındaki görüşleri nelerdir?

7. Çocuğu kaynaştırma sınıfına devam eden ebeveynlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitimle yaşadıkları sorunlarailişkin çözümönerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Covid-19 pandemi sürecinde çocuğu kaynaştırma sınıfına devam eden ebeveynlerin uzaktan eğitime ilişkin yaşadıkları zorluklarailigili örnekler ortaya koyabilmek, sürece ilişkin ebeveynlerin bakış açısını derinlemesine irdeleyebilmek amacıyla, bu araştırma nitel modelde tasarlanmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve belgelerin değerlendirilmesi yolu ile sosyal olgular hakkında doğal ortamında bilgi edinme ve bu bilgileri analiz etme olarak tanımlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan fenomoloji (olgu bilim) modeli kullanılmıştır. Fenomoloji modeli farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Olgu bilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Bu çalışmada Covid-19 pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecini bire bir yaşayarak deneyimleyen ebeveynlerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesi için fenomoloji modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımın kullanıldığı mevcut araştırmanın akış şeması Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Durum Çalışmasının akış süreci



Çalışma Grubu

Araştırma Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Lefkoşa ilçesinde, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, İlköğretim Dairesine bağlı, kaynaştırma sınıfı olan ilkokullarda, çocuğu kaynaştırma sınıfına devam eden 15 ebeveynle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilirlik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilirlik örnekleme yönteminde araştırmacı örnekleme hızlı ve kolay ulaşarak, zaman, enerji ve maddi kaynak tasarrufu sağlamaktadır (Patton, 2014). Bu doğrultuda; araştırmacının yönetici olarak görev yaptığı, yani araştırma grubuna kolay bir şekilde ulaşabileceği Lefkoşa ilçesindeki kaynaştırma sınıfı bulunan ilköğretim kurumlarında çocuğu kaynaştırma sınıfına devam eden 15 ebeveyn araştırma grubu olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” uygulanmıştır. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu için önce alan yazınında ortaya çıkan durumlar analiz edildikten sonra bir form oluşturulmuş ve bu formda sorular belirlenmiştir. Bu sorular; uzman görüşlerinden sonra veri toplama aracı yeniden gözden geçirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yedi soru sorulup, bu sorularla, kaynaştırma öğrencisine sahip ebeveynlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Görüşmeler öncesi, araştırmanın amacı ve önemi hakkında öğrencilere bilgi sunulmuş ve görüşmelerde elde edilecek bilgilerin gizli kalacağı konusunda ebeveynlere bilgi verilmiştir. Görüşmeler “Zoom” programı ve “Google Meet” üzerinden çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerin onayları alınarak yapılan görüşmeler kayıt edilmiştir. Görüşmeler sırasında ebeveynlerin bilgileri ve onayları dâhilinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler bire bir olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular ebeveynlere sözlü olarak yöneltilmiştir. Görüşmelerde yalnızca önceden hazırlanan sorular değil; aynı zamanda görüşmenin seyrine göre doğaçlama sorular da velilere sorulmuştur. Görüşmeler yaklaşık 15 ile 30 dakika arasında sürmüş, görüşmelerin bitiminde katılımcılara konu ile ilgili ek söylemek istedikleri herhangi bir şey olup olmadığı sorulmuş ve araştırmaya sağladıkları katkıdan dolayı teşekkür edilmiştir. Görüşme yapılan zaman ve mekâna ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Görüşmelerin Yapıldığı Zaman ve Mekâna İlişkin Bilgiler

Kod Adı	Cinsiyet	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi	Görüşme Yeri
E1	Kadın	28.1.2021	16 dakika 15 saniye	ZOOM üzerinden
E2	Erkek	28.1.2021	26 dakika 29 saniye	ZOOM üzerinden
E3	Kadın	28.1.2021	18 dakika 53 saniye	Google Meet üzerinden
E4	Kadın	28.1.2021	21 dakika 22 saniye	ZOOM üzerinden
E5	Erkek	29.1.2021	17 dakika 13 saniye	ZOOM üzerinden
E6	Kadın	29.1.2021	22 dakika 32 saniye	Google Meet üzerinden
E7	Erkek	29.1.2021	24 dakika 10 saniye	Google Meet üzerinden

E8	Kadın	29.1.2021	20 dakika 45 saniye	ZOOM üzerinden
E9	Kadın	30.1.2021	30 dakika 21 saniye	ZOOM üzerinden
E10	Kadın	30.1.2021	17 dakika 20 saniye	Google Meet üzerinden
E11	Kadın	30.1.2021	25 dakika 4 saniye	ZOOM üzerinden
E12	Kadın	30.1.2021	15 dakika 7 saniye	Google Meet üzerinden
E13	Erkek	1.2.2021	18 dakika 17 saniye	Google Meet üzerinden
E14	Erkek	1.2.2021	16 dakika 56 saniye	ZOOM üzerinden
E15	Kadın	1.2.2021	19 dakika 44 saniye	ZOOM üzerinden

Tablo 1’de araştırmaya katılan özel eğitim öğrencilerinin velileri ile yapılan görüşmelere ait tarih, görüşme süresi ve görüşme yerine ait bilgiler gösterilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Görüşme tekniği kullanılarak toplanan veriler içerik analizi yoluyla yorumlanmıştır. İçerik analizinin başlıca amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve şimşek, 2016). Yani birbirlerine benzer verilerin belli kavram ve temalar içinde toplanması ve düzenlenmesi söz konusudur. Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir: (1) Verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların bulunması, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve şimşek, 2016).

Araştırmada elde edilen veriler incelenerek, anlamlı bölümlere ayrılarak her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği bulunarak kodlanmıştır. Üç tür kodlamadan söz etmektedir: (1) Daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, (2) verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama, (3) genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama (Yıldırım ve şimşek, 2016).

3. Bulgular

Araştırmanın bulguları sunulurken, araştırmanın alt amaçlarındaki sırayla sunulmuştur.

Tablo 3.1. Pandemi Sürecinde Eğitim Faaliyetlerine Katılım Yollarına İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Kod	Frekans
Canlı Ders	10
Ödevlendirme	5
Videolu Anlatım	3
EBA TV	2
Katılım Sağlanmadı	1
Görüşler Toplamı	21

Tablo 3.1 de görüldüğünde ebeveynlerin pandemi sürecinde eğitim faaliyetlerine katılım yollarına ilişkin görüşleri incelendiğinde 5 farklı bulguya ulaşılmıştır. Bunlar; canlı ders(%49), ödevlendirme(%24), Eba TV(%12), videolu anlatım(%14) ve katılım sağlanmama durumu(%1) şeklindedir.

Katılımcıların 10'u (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10 ve E11) pandemi sürecinde eğitim faaliyetlerini canlı ders yoluyla yaptıklarını söylemişlerdir. 5 katılımcı (E2, E3, E7, E11 ve E15) öğretmenlerinin ödevlendirme yoluyla uzaktan eğitime devam ettiklerini belirtmişlerdir. 2 katılımcı (E7 ve E11) uzaktan eğitim sürecini Eba TV üzerinden takip ettiğini belirtmişlerdir. 3 katılımcı (E7, E12 ve E14) öğretmenlerinin ders videolarını kendilerine atarak uzaktan eğitime devam ettiklerini söylemişlerdir. 1 katılımcı (E15) uzaktan eğitim sürecine çocuğunun katılım sağlamadığını söylemiştir.

Katılımcılardan E3 ve E7 pandemi sürecinde eğitim faaliyetlerine hangi yollarla devam ettikleri ile ilgili şunları söylemişlerdir:

“Online olarak Google Meet uygulamasıyla derslere katılım sağladık. Öğretmenimiz sınıfa ödev verirken bize ayrı bir ödev veriyordu. Okuma videoları çekip öğretmenimize yolluyoruz. Destek eğitim sınıfındaki öğretmeni de ayrıca bize uzaktan eğitimle okuma ve yazma çalışmaları yaptırıyor. O da verdiği ödevleri kontrol ediyor.” (E3)

“Öğretmenimiz whatsapp grubu kurdu. Orada kendisi ders videolarını atıyor. Biz de bunları çocuğa izlettirip ödevlerini yapıyoruz. Sonra öğretmenimize yolluyoruz. Ayrıca televizyondaki eğitim kanalından da dersleri takip ettirmeye çalışıyoruz.” (E7)

Tablo 3.2 Ebeveynlerin Pandemi Süresince Sınıf Öğretmeni ile İletişim Kurma Yöntemlerine İlişkin Görüşleri

Kod	Frekans
WhatsApp	10
Telefonla Görüşme	8
Online Görüşme	3
Yüz Yüze Görüşme	2
Görüşme Yapılmadı	1
Görüşler Toplamı	24

Tablo 2 de görüldüğü gibi katılımcıların pandemi sürecinde sınıf öğretmenleri ile iletişime kurma yöntemlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde beş farklı bulguya ulaşılmıştır. Bunlar; WhatsApp üzerinden görüşme (%42), telefonla görüşme (%34), online görüşme (%14), yüz yüze görüşme (%9), görüşme yapılmama durumu (%1) şeklindedir.

Katılımcılardan 10' u (E1, E2, E3, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13) pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenleri ile WhatsApp uygulaması üzerinden iletişime geçtiklerini belirtmiştir. Katılımcılardan 8'i (E2, E3, E4, E9, E10, E11, E12, E13) pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenleri ile telefon görüşmesi yaparak iletişime geçtiklerini söylemişlerdir. Katılımcılardan 3'ü (E5, E7, E12) pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenleri ile online görüşme yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 2'si (E8 ve E12) pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze görüşme yaparak iletişimde bulduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 1'i (E15) pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmeniyle bu süreçte görüşme yapmadığını bildirmiştir.

Katılımcılardan E2 ve E8'in sınıf öğretmeni ile iletişime geçme durumları ile ilgili şunları söylemişlerdir:

“Öğretmenimizle genellikle telefon görüşmesi ile iletişim kurduk. Zaten biz okullar açıkken de telefonla görüşürdük. Bu süreçte bir de whatsApp üzerinden yazışmalar yaptık. WhatsApp yazışmalarımız genellikle ödevlerle ilgiliydi. Daha büyük sorunlarımız olduğu zamanlarda telefonla görüşüyoruz.” (E2)

“WhatsApp üzerinden her gün iletişim halindeyiz. Anlamadığımız bir konu olursa telefonla da arıyoruz. Ayrıca öğretmeni bizim çocuğumuza ayrı ödev hazırlayıp babasının iş yerine bırakıyor. Haftada bir iş yerinde de görüşmüş oluyorlar böylece. Biz de o ödevlerin üzerindeki tarihlere göre çalışmalarımızı yapıp whatsApp üzerinden fotoğraflarını yolluyoruz. Oradan ödevler hakkında görüşmeler yapıyoruz.” (E8)

Tablo 3.3. Pandemi Sürecinde Ebeveynlerin Sınıf Öğretmeni ile İletişime Geçme Sıklığı Durumları

Kod	Frekans
Her gün	8
Haftada 1 Kez	3
Haftada 2-3 Kez	2
Görüşme Sağlanmadı	1
Görüşler Toplamı	15

Tablo 3.3. de görüldüğü gibi pandemi sürecinde ebeveynlerin sınıf öğretmenleri ile iletişime geçme sıklığı verileri incelendiğinde dört farklı bulguya ulaşılmıştır. Bunlar; her gün iletişime geçme durumu (%52), haftada 1 kez iletişime geçme durumu (%22) haftada 2-3 kez iletişime geçme durumu (%14) sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmama durumu (%7) şeklindedir.

Katılımcılardan 8'i (E1, E2, E4, E6, E7, E8, E9, E14) pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenleriyle her gün iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 3 tanesi (E3, E5, E12) pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenleriyle haftada en az 1 kez iletişime geçtiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan 2'si (E11 ve E13) pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde haftada 2-3 kez iletişime geçtiklerini söylemişlerdir. Katılımcılardan 1'i (E15) pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmeni ile görüşme sağlamadığını belirtmiştir.

Katılımcılardan E1 ve E5'in sınıf öğretmeniyle iletişime geçme sıklığı ile ilgili şunları söylemişlerdir:

“Öğretmenimizle sürekli iletişim halindeyiz. Ödevleri günlük olarak verdiği için her gün ödevlerimizi yoluyoruz. O da gün içerisinde bize dönüş yapıyor. Bir de telefonla her gün olmasa bile yazışmalarımız dışında telefonla da görüşmelerimiz devam ediyor.” (E1)

“Biz dersler dışında öğretmenle görüşmüyoruz. Gruptan haftada bir bilgi veriyoruz.” (E5)

Tablo 3.4. Pandemi Sürecinde Sınıfta Özel Gereksinimli Öğrencisi olan Sınıf Öğretmenlerinin Vermiş Oldukları Desteklere İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Kod	Frekans
Ödev Desteği	10
Psikolojik Destek	5
Kaynak Desteği	3
Destek Sağlanmadı	1
Görüşler Toplamı	19

Tablo 3.4’de görüldüğü gibi pandemi sürecinde sınıfta özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin vermiş oldukları desteklere ilişkin ebeveyn görüşleri incelendiğinde 4 farklı bulguya ulaşılmıştır. Bunlar ödev desteği (%53), kaynak desteği (%16), teknik destek (%27) ve destek sağlamama durumu (%1) şeklindedir.

Katılımcılardan 10’ u (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E10, E12 ve E13) pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenin öğrencilere ödev desteği sağladığını belirtmiştir. Katılımcılardan 3 tanesi (E4, E10 ve E12) pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin öğrenciye kaynak desteği sağladığını söylemiştir. Katılımcılardan 5’i (E2, E7, E8, E14 ve E15) pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin öğrenciye psikolojik destek sağladığını belirtmiştir. Katılımcılardan 1 tanesi (E7) pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde öğrencinin herhangi bir destek almadığını belirtmiştir.

Katılımcılardan (E4 VE E15)’ in sınıf öğretmenin öğrenciye ne tür destekler verdiği ile ilgili şunları söylemişlerdir:

“Ders takibi konusunda destek olur. Sürekli çocuğumu pekiştirir. Onu derslere sevmeye yönlendirir. Bize ödevlerimizi yapmak için kitap önerilerinde bulunuyor. Bulamadığımız zaman fotokopi yollattırıyor.” (E4)

“Öğretmenimiz çocuğuma sokağa çıkma zamanlarında neler yapabileceğini, evde nasıl vakit geçireceği ile ilgili öğütlerde bulundu. Onunla çokca görüştü. Onu rahatlattı. Bu illet ilk çıktığı zamanlarda bizim çocuğa bilgiler söyledi, neler yapması gerektiğini söyledi.” (E15)

Tablo 3.5. Ebeveynlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimle İlgili Yaşanan Zorluklara İlişkin Görüşleri

Kod	Frekans
Ödev Yaptırmama	10
Motivasyon	6
İnternet Yetersizliği	6
Cihaz Yetersizliği	5
Sosyalleşme	2
Görüşler Toplamı	30

Tablo 3.5.' de görüldüğü gibi ebeveynlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitimle ilgili yaşanan zorluklara ilişkin görüşleri incelendiğinde 5 farklı bulguya ulaşılmıştır. Bunlar ödev yaptırmama (%34), sosyalleşme (%10), motivasyon (%19), cihaz yetersizliği (%18) ve internet yetersizliği (%19) şeklindedir.

Katılımcılardan 10' u (E2, E3, E4, E6, E9, E10, E12, E13, E14, E15) pandemi sürecinde ödev yaptırmada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 2'si (E5 ve E11) pandemi sürecinde çocuklarının sosyalleşme konusunda zorluk yaşadıklarını söylemişlerdir. Katılımcılardan 6'sı (E3, E4, E7, E10, E12, E14) pandemi sürecinde derslere motivasyon sağlama konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 6'sı (E1, E2, E4, E6, E9, E10) pandemi sürecinde internet yetersizliğinden dolayı derslere bağlanmada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 5'i (E1, E2, E4, E5, E8) pandemi sürecinde cihaz yetersizliğinden dolayı derslere katılmakta zorluk yaşadıklarını söylemişlerdir.

Katılımcılardan E2 ve E5'in pandemi sürecinde uzaktan eğitimle ilgili yaşanan zorluklar ile ilgili şunları söylemişlerdir:

“Bilgisayar bilmediğimiz için çok zorlandık. Derslere nasıl gireceğimizi bilemedik. 3 tane okula giden çocuğum var. Bir tane tablet var. Hepsi derslere yarım yarım girdi. Derslerin çoğu gitti. Zaten çocuk derse katılmayı bazen istemiyor.Ödevlerini yaptırmakta bile zorlanıyoruz. Bazı günler ödevlerini hiç yapmıyor.Bazen de internet sıkıntısı oluyor.”(E2)

“Derslere çoğunlukla telefonla katılmak zorunda kaldık. Çünkü abisi bu yıl sınava girecek için doğrusu önceliği ona verdik. Dersleri o tabletle takip etti.Ancak onun dersi olmadığı zamanlarda tableti ona veriyorduk. Ama genelde abisi kullanıyordu. Ama telefonda çok zorlandı. Çünkü öğretmenin ekrana yansıttığını zor okuyorduk. Aslında bizim en üzülüğümüz nokta çocuğun sosyalleşmemesi oldu. Zaten içine kapanık birisiydi. Arkadaşlarıyla bu süreçte hep ayrı kaldı. Dersleri sadece dinledi.Öğretmeni ile zar zor konuştu. Okulda açılır, arkadaşlarıyla konuşur, görüşür diye umuyorduk ama o ortam uzun sürmedi.” (E5)

Tablo 3.6. Ebeveynlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Desteğe İhtiyaç Duydukları Konulara İlişkin Görüşleri

Kod	Frekans
Teknik Destek	10
Davranış Problemi	4
Konuyu Kavrayamama	3
Sosyal Faaliyetlere Katılamama	2
İhtiyaç Duymadım	1
Görüşler Toplamı	19

Tablo 3.6. da görüldüğü gibi pandemi sürecinde ebeveynlerin uzaktan eğitim sürecinde desteğe ihtiyaç duydukları konulara ilişkin görüşlere bakıldığında 5 farklı bulguya ulaşılmıştır. Bunlar; teknik destek (%52), davranış problemi (%21), konuyu kavrayamama (%15), sosyal faaliyetlere katılamama (%10) ve her hangi bir desteğe ihtiyaç duyulmama (%5) şeklindedir.

Katılımcılardan 10'u (E1, E2, E5, E6, E9, E10, E12, E13, E14) pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili teknik desteğe ihtiyaç duyduklarını söylemişlerdir. Katılımcılardan 4 tanesi (E1, E5, E7, E11) pandemi sürecinde uzaktan eğitim döneminde problem davranışlarla baş etmede sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 2'si (E3 ve E15) pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili sosyal faaliyetlere katılamadıklarını söylemişlerdir. Katılımcılardan 1'i (E14) pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili her hangi bir desteğe ihtiyaç duymadığını söylemiştir.

Katılımcılardan E5 ve E15 in pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili ihtiyaç duydukları destekler konusunda şunları söylemişlerdir.

“Derslere nasıl gireceğimizi bilemedik. Bayağı bir zorlandık. Öğretmenimiz hep tarif etti. En sonunda yeğeni çağırdık o çözdü. Bize nasıl gireceğimizi tarif etti. Ben de hanüma gösterdim. Şimdi oğlan bile kendi giriyor. Bir de bizim oğlanın takıntıları artmaya başladı. Evde kalınca problemler artmaya başladı bizde. Ama onu da özel eğitim öğretmeniyle başardık.” (E5)

“Böyle olunca, bizim çocuklar için verimli olmuyor. Okullar açık olsa çocuklar bir yerlere giderler, bir faaliyet yaparlar. Ama şimdi sadece okuma ve matematik oluyor. Bizim çocuk okuldan soğudu. Her yer kapalı. Benim çocuğum arkadaşlarıyla vakit geçirmeli, alışmalı ama böyle olmuyor işte.” (E15)

Tablo 3.7. Ebeveynlere İhtiyaçların Çözümünde Destek Sağlayanlar Kişilere İlişkin Görüşler

Kod	Frekans
Sınıf Öğretmeni	8
Diğer Kişiler	4
Hane Halkı	3
Özel Eğitim Öğretmeni	2
Rehber Öğretmen	1
Kimseden Destek Almadım	1
Görüşler Toplamı	17

Tablo 3.7. de görüldüğü gibi pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili ihtiyaçların çözümünde destek sağlayan kişilere ilişkin görüşlerde 6 farklı bulguya ulaşılmıştır. Bunlar; sınıf öğretmeni (%47), hane halkı (%19), özel eğitim öğretmeni (%2), diğer kişiler (%2), rehber öğretmen (%6) ve kimseden destek almayanlar (%6) şeklindedir.

Katılımcılardan 8'i (E1, E4, E5, E9, E10, E11, E12, E14) ihtiyaçların çözümünde sınıf öğretmenlerinden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 3 tanesi (E2, E3 VE E5) ihtiyaçların çözümünde hane halkından destek aldıklarını söylemişlerdir. Katılımcılardan 4'ü (E2, E3, E7 ve E8) ihtiyaçların çözümünde diğer kişilerden destek aldıklarını söylemişlerdir. Katılımcılardan 2'si (E5 ve E13) ihtiyaçların çözümünde özel eğitim öğretmenlerinden destek aldıklarını söylemişlerdir. Katılımcılardan 1'i (E13) ihtiyaçların çözümünde rehber öğretmenden destek aldıklarını söylemişlerdir. Katılımcılardan 1'i (E15) ihtiyaçların çözümünde kimseden destek almadıklarını belirtmiştir.

Katılımcılardan E11 ve E15 'in ihtiyaçların çözümünde destek aldıkları kişiler konusunda şunları söylemişlerdir:

“Sınıf öğretmeni bize yardımcı oldu.”(E11)

“Rehber öğretmeniyle beraber sorunu halletmeye çalıştık. Daha sonra özel eğitim öğretmeni ile bir program yaparak sorunu hallettik. Şimdi haftada bir gün özel eğitim öğretmeniyle beraber hem ders yapıyorlar hem de görüşüyorlar.” (E13)

Tablo 3.8. Covid-19 Gibi Beklenmedik Bir Krizin Daha Yaşanması Durumunda Özel Gereksinimli Çocukların Eğitsel Hizmetlerine İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Kod	Frekans
Özel Eğitimin Yüz Yüze Devam Etmesi	8
Kısmi Zamanlı Yüz Yüze Eğitim	3
Sosyal Gelişimin Desteklenmesi	2
Bireysel Eğitimin Arttırılması	2
Rehberlik Hizmetlerinin Devamı	1
Fikrim Yok	1
Görüşler Toplamı	17

Tablo 3.8. de görüldüğü gibi gelecekte Covid-19 gibi beklenmedik bir krizin daha yaşanması durumunda özel gereksinimli çocuklar ve ailelerine ne tür eğitsel hizmetler sunulması durumunda altı farklı bulguya ulaşılmıştır. Bunlar; özel eğitimin yüz yüze devam etmesi (%47), kısmi zamanlı yüz yüze eğitim (%19), sosyal gelişimin desteklenmesi (%11), bireysel eğitimin arttırılması (%11), rehberlik hizmetlerinin devamlılığının sağlanması (%6), fikrim yok (%6) şeklindedir.

Katılımcılardan 8'i (E1, E2, E3, E7, E9, E11, E12, E13)özel eğitimin yüz yüze devam etmesini söylemişlerdir. Katılımcılardan 3 tanesi (E8, E10, E15) özel eğitim öğrencileri kısmi zamanlı yüz yüze eğitimin devam etmesini belirtmiştir. Katılımcılardan 2'si (E5 ve E9) sosyal gelişimin desteklenmesi gerektiğini söylemişlerdir. Katılımcılardan 2'si (E4 ve E6)bu süreçte özel eğitim öğrencilerine bireysel eğitim saatlerinin arttırılması gerektiğini söylemişlerdir. Katılımcılardan E5 bu süreçte rehberlik hizmetlerinin devamlılığının sağlanması gerektiğini söylemişlerdir. Katılımcılardan E14 bu konu hakkında görüş belirtmemiştir.

Katılımcılardan E6 ve E9'un gelecekte Covid-19 gibi beklenmedik bir krizin daha yaşanması durumunda özel gereksinimli çocuklar ve ailelerine ne tür eğitsel hizmetler sunulması gerektiği konusunda şunları söylemişlerdir:

"Bu süreçte çocuk pek verim alamıyor. Bireysel eğitim gerekli. Sınıfıyla derslere girebilir ama çocuğum için bireysel bir düzenleme yapılırsa teke tek ders olsa daha iyi olur diye düşünüyorum."(E6)

"Müzik, Beden Eğitimi gibi dersler hiç yapılamıyor. O derslere bir düzenleme yapılmalı. Özel öğrenciler için sosyal gelişim desteklenmeli. Özel eğitim öğrenciler için yüz yüze eğitim olmalı. Zaten sayıları az bence az riskli olur."(E9)

Tablo 3.9. Covid-19 Gibi Beklenmedik Bir Krizin Daha Yaşanması Durumunda Özel Gereksinimli Çocukların Sağlık Hizmetlerine İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Kod	Frekans
Aşıda Aileye Öncelik	4
Maddi Destek	3
Sağlıkta Öncelik	3
Ücretsiz Sağlık Hizmeti	2
Fikrim Yok	2
Sağlık Prosedürlerinin Azaltılması	1
Görüşler Toplamı	15

Tablo 3.9. de görüldüğü gibi gelecekte Covid-19 gibi beklenmedik bir krizin daha yaşanması durumunda özel gereksinimli çocuklar ve ailelerine ne tür sağlık hizmetleri sunulması durumunda altı farklı bulguya ulaşılmıştır. Bunlar; aşıda aileye öncelik (%27), maddi destek (%20), sağlıkta öncelik (%20), ücretsiz sağlık hizmeti (%13), fikir beyan etmeyenler (%13) ve sağlık prosedürünün azaltılması (%7) şeklindedir.

Katılımcıların 4'ü (E2, E3, E12 ve E13) aşıda aileye öncelik istemişlerdir. Katılımcılardan 3 tanesi (E1, E5 ve E7) sağlık giderleri için maddi destek istemektedirler. Katılımcılardan 3'ü (E6, E8 ve E10) sağlıkta öncelikli olmalarını söylemiştir. Katılımcıların 2'si (E4 ve E9) sağlık hizmetlerinden ücretsiz faydalanmak istediklerini belirtmiştir. Katılımcılardan 2'si fikir beyan etmemişlerdir. Katılımcılardan 1'si (E11) sağlık prosedürlerinin azaltılması gerektiğini söylemiştir.

Katılımcılardan E10 ve E12'nin gelecekte Covid-19 gibi beklenmedik bir krizin daha yaşanması durumunda özel gereksinimli çocuklar ve ailelerine ne tür sağlık hizmetleri sunulması gerektiği konusunda şunları söylemişlerdir:

“Çocukla hastanede beklemek çok zor oluyor. Hastanelerde çok yoğunluk oluyor. Randevular çok geç veriliyor. Bizim durumlarımız göz önünde tutularak öncelik sıramız verilsin.”(E10)

“Sağlık konusunda sıkıntımız yok. Ama ailelere aşıda öncelik verilebilir.” (E12)

Tablo 3.10. Covid-19 Gibi Beklenmedik Bir Krizin Daha Yaşanması Durumunda Özel Gereksinimli Çocukların Uzaktan Eğitim Hizmetlerine İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Kod	Frekans
Ücretsiz İnternet Erişimi	4
Bireysel Online Eğitim	4
Özel Program Hazırlanması	3
Ders İçeriğinin Hafifletilmesi	2
Sosyal Becerilerin Desteklenmesi	2
Ailelere Yönelik Çalışmalar Yapılması	1
Fikrim Yok	1
Görüşler Toplamı	17

Tablo 3.10da görüldüğü gibi gelecekte Covid-19 gibi beklenmedik bir krizin daha yaşanması durumunda özel gereksinimli çocuklar ve ailelerine ne tür uzaktan eğitim hizmetleri sunulması durumunda yedi farklı bulguya ulaşılmıştır. Bunlar; ücretsiz internet erişimi (%23), bireysel online eğitim (%23), özel programın hazırlanması (%18), ders içeriğinin hafifletilmesi (%12), sosyal becerilerin desteklenmesi (12), ailelere yönelik çalışmalar yapılması (%6), fikrim yok (%6) şeklindedir.

Katılımcıların 4' ü (E3, E8, E9, E12) internet erişiminin ücretsiz olmasını belirtmiştir. Katılımcılardan 4 tanesi (E5, E7, E10, E11) özel eğitim öğrencilerine yönelik bireysel online eğitim istemektedirler. Katılımcılardan 3'ü (E1, E6, E7) özel bir program hazırlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan 2 tanesi (E2 ve E13) ders içeriğinin hafifletilmesi gerektiğini söylemiştir. Katılımcıların 2'si (E4 ve E10) sosyal becerilerin desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların 1 tanesi (E14) ailelere yönelik çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılardan 1'i (E15) fikir belirtmemiştir.

Katılımcılardan E7 ve E10'nin gelecekte Covid-19 gibi beklenmedik bir krizin daha yaşanması durumunda özel gereksinimli çocuklar ve ailelerine ne tür uzaktan eğitim hizmetleri sunulması gerektiği konusunda şunları söylemişlerdir:

“Uzaktan eğitimde bizim çocuk kayboluyor. Dersler bireysel olarak verilirse daha iyi olur. Bir de bireysel verilen derslere ayrı program hazırlansa verimli olur. Okuldaki bütün müfredat ağır geliyor bu dönemde.” (E7)

“Sadece ders olamamalı. Bazen çocuklara başka şeyler yaptırabilirler. Geçen ablasının sınıfı 23 Nisan kutladı bilgisayardan o çok mutluydu. Ama bunun sınıfı yapmadı. Böyle değişik sosyal uygulamalar düşünülebilir. Her derse sınıfla girmesine gerek yok. Uzaktan eğitimde de bireysel olarak ders verilebilir.” (E10)

Tablo 3.11.Ebeveynlerin Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri

Kod	Frekans
Teknolojik Destek	5
Okulların Açık Kalması	5
Salgın Hakkında Bilgilendirme	2
Sosyalleşme İmkânı	1
Eğitim Kalitesinin Arttırılması	1
Önerim Yok	1
Görüşler Toplamı	15

Tablo 3.11 de görüldüğü gibi ebeveynlerin uzaktan eğitim sürecine yönelik önerilerinde altı farklı bulguya ulaşılmıştır. Bunlar; teknolojik destek (%33), okulların açık kalması (%33), salgın tedbirlerinin arttırılması (%13), sosyalleşme imkanı (%7), eğitim kalitesinin arttırılması (%7), öneride bulunmama durumu (%7) şeklindedir.

Katılımcıların 5'i (E3, E4, E8, E12, E15) uzaktan eğitim sürecine yönelik teknolojik destekte bulunulması önerisinde bulunmuştur. Katılımcıların 5 tanesi (E6, E7, E9, E10, E13) uzaktan eğitim sürecine yönelik okulların açık kalması önerisini dile getirmişlerdir. Katılımcıların 2'si (E5 ve E14) uzaktan eğitim sürecine yönelik salgın tedbirlerinin arttırılması gerektiğini söylemişlerdir. Katılımcılardan 1'i (E1) uzaktan eğitim sürecine yönelik öğrencilere sosyalleşme imkânlarının verilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Katılımcılardan 1'i (E2) uzaktan eğitim sürecine yönelik eğitim kalitesinin arttırılması gerektiğini bildirmiştir. Katılımcılardan 1'i (E11) uzaktan eğitim sürecine yönelik öneride bulunmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Covid-19 pandemi sürecinde yüz yüze eğitim sekteye uğrasa da eğitime uzaktan eğitim yoluyla devam edilmiştir. Ebeveynlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitime katılım yollarına ilişkin görüşleri ele alındığında sınıf öğretmenleri dijital olarak çeşitli araçlardan faydalandığı gibi, sadece ödevlendirme yoluna da gittikleri görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde ebeveyn görüşlerini destekler nitelikte sonuçlar görülmektedir. Bakan (2021) özel gereksinimli çocuk sahibi annelerin Covid- 19 pandemi deneyimlerine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında annelerin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri arasında, öğretmenlerin video göndermeleri, çalışmalar yollamaları, EBA üzerinden eğitime devam etmeleri yer almaktadır. Çocuğu kaynaştırma sınıfına devam eden ebeveynlerin görüşlerine bakıldığında uzaktan eğitim çalışma metotlarının kısıtlı olduğu söylenebilir. Mengi ve Alpdoğan (2020) yaptıkları araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitime hazırlıksız yakalandıkları sonucuna vardıklarını belirtmişlerdir.

Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitim sürecinde kaynaştırma öğrencisine sahip ebeveynler sınıf öğretmenleri ile iletişimlerini devam ettirmiştir. Bu görüşmeler çevrimiçi olarak sağladığı gibi fırsat buldukça yüz yüze şekilde de devam ettirmiştir. Sınıf öğretmenleri ve ebeveynler ders öncesi veya sonrasında da çevrimiçi olarak görüntülü görüşmelerde yapmışlardır. Çetin ve Ercan (2021), otizme sahip ergen öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerinin ebeveyn aracılığı ile incelenmesi adlı çalışmasında ebeveynlerin ve öğretmenlerin iletişim halinde olduklarını belirtmiş, uzaktan eğitim vesilesiyle ödevlendirmeler esnasında ebeveynlerin özellikle branş öğretmenlerine konularla ilgili sorun ve problemleri hemen danışabilme imkanı bulduklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde ebeveynler sınıf öğretmenleri ile haftada en az 2-3 kez iletişime geçtiklerini söylemişlerdir. Sadece bir tane ebeveyn sınıf öğretmeni ile hiç iletişime geçmediğini söylemiştir. Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitim döneminde ebeveyn görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin öğrencilere akademik anlamda destek olmaları yanında psikolojik noktalarda da destek sağladıkları görülmüştür. Ebeveyn görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilere ders anlatımlarının yanında yardımcı kaynaklarda da destek oldukları görülmüştür. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerinin yer aldığı çalışmada öğretmenlerin, öğrencilere motivasyonlarını artırıcı çalışmalarda bulunduklarını ifade etmişlerdir (Balaban ve Tiryaki, 2021). Uzaktan eğitim sürecinde motivasyonun artması ve problem davranışların azaltılmasında çevrimiçi derslerin faydasının olduğu görülmüştür (Mengi ve Alpdoğan, 2020).

Ebeveynler uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerde davranış problemlerinin arttığını, öğrencinin motivasyon kaybı yaşadığını, sosyalleşemediğini ve ödev yaptırmada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca canlı derslere katılımlarda evdeki cihaz yetersizliği ve internet sorunlarının olduğunu söylemişlerdir. Cihaz yetersizliğinin nedenleri arasında, evde öğrenim gören kardeş sayısının fazla olması başlıca etkindir. Maddi durumu az olan ailelerin evlerinde bilgisayar veya tablet imkanı olmadığı için derslere telefonda bağlandıkları ve babalarının iş yerinde olduğu süre içerisinde derslere katılmadıklarını belirtmişlerdir. Şenol ve Can Yaşar (2020) öğretmen ve ebeveynlerle yaptığı çalışmada özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde ekrana çok bakamadıkları için motivasyonlarının düşmesi, problem davranışlarda artışların yaşandığını bahsetmişlerdir. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı operatör şirketleri ile bir protokol imzalayarak online derslere katılım için öğretmen ve öğrencilere 8 GB internet kullanım hakkı vermiştir. Ayrıca Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı ile operatör şirketleri protokol kapsamında maddi imkanı olmayan ebeveynlerin öğrencilerine yönelik SMS kampanyası başlatarak öğrencilere tablet dağıtımına başlanacağını bildirmiştir (MEKB, 2021).

Ebeveynler uzaktan eğitim sürecinde en fazla teknik desteğe ihtiyaç duymuşlardır. Canlı derslere bağlanmada sorun yaşadıklarını, derslere nasıl bağlanacaklarını bilemediklerini, cihaz kullanmada yetersiz olduklarını söylemişlerdir. Alan yazında yapılan çalışmalar bu görüşleri desteklemektedir. Arslan vd. (2021) uzaktan eğitim sürecinde veli görüşlerini incelediği çalışmalarında velilerin dijital araçları kullanmada sorun yaşadıkları bulgusuna

ulaşmışlardır. Veliler çevrimiçi derslere girilecek programları kullanmayı bilmediklerini belirtmişlerdir. Ebeveynler teknik destek konularında öğretmen yönlendirmelerinden faydalanarak sorunu çözdüklerini ya da çevrelerindeki kişilerden destek almışlardır. Ebeveynler uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerde problem davranışların arttığını, problem davranışların çözümünde öncelik sınıf öğretmeni olmak üzere, okul rehber öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinden destek almışlardır. Sınıf öğretmenlerinin verdiği ödevler de öğrencilerin en büyük destekçileri aileler olmuşlardır. Ebeveynler bazı konuları anlamadıklarını söylemişlerdir. Şenol ve Can Yaşar (2020) özel eğitilmiş çocukların aileleriyle yaptıkları çalışmada ailelerin konuları tam bilemedikleri ve anlatamadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Ebeveynler gelecekte Covid-19 pandemisi gibi beklenmedik bir krizin çıkması durumunda özel çocuklar ve ailelerine eğitsel hizmetler alanında; gerekli şartların ayarlanarak eğitimin yüz yüze devam etmesi, ailelere rehberlik hizmetlerinin sağlanması, öğrencilerin sosyal gelişimlerinin desteklenmelerini istemektedirler. Sağlık hizmetleri alanında; aşıda öncelik, sağlık hizmetlerinin ücretsiz olması ve öncelik sıralarının olması, sağlık hizmetleri prosedürlerinin azaltılmasını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim hizmetleri alanında; internetin ücretsiz olması, bireysel online eğitim, özel eğitim öğrencilerine özel programın hazırlanması, öğrencilerin sosyal gelişimlerinin desteklenmelerini istemektedirler. Bakan (2021), özel gereksinimli çocukların annelerinin görüşlerini aldığı çalışma ile sonuçlar uyuşmaktadır. Çalışmada da annelerin görüşleri arasında özel eğitim öğrencilerine yönelik eğitim çalışmalarının zenginleştirilmesi, özel eğitim öğrencileri için çevrimiçi derslerin yapılmasını belirtmişlerdir. Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin ebeveyn önerilerinde teknolojik destek olarak aileler dijital eğitim istemektedirler. Çünkü aileler uzaktan eğitim sürecinde teknolojik anlamda eksikliklerini görmüşlerdir. Ebeveynlerin önerileri arasında özel eğitim öğrencilerine yönelik olarak okullarda kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrencilerin mevcutlarının az olduğu göz önünde bulundurulduğunda gerekli tedbirlerin alınarak bireysel derslerin verilmelerini ifade etmektedirler. Mengi ve Akdoğan (2020), uzaktan eğitimin özel eğitimde aksaklıklara yol açtığı sonucuna varmışlardır.

Öneriler

- Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sıralanmıştır.
- Öğretmen, öğrenci ve ebeveynlere uzaktan eğitim sürecinde kullanılmak üzere uzak-tan eğitim platformlarında kullanılmak üzere sınırsız internet temini sağlanmalı.
- Ani gelişen uzaktan eğitim sürecini daha sistemli ve verimli hale getirmek için aile-lere yönlendirici ve bilgilendirici destek birimleri kurulmalı. Eylem planları hazırlanmalı.
- Özel eğitimde uzaktan eğitim sürecinde öğretmenin en büyük destekçisi ve uygulamalara yardımcı ebeveynler olmuşlardır. Ebeveynlere yönelik aile eğitimleri planlanmalı.
- Cihaz yetersizliği olan ailelere, cihaz desteği sağlanmalı.
- Öğrenci ve ailelerin motivasyonlarını yükseltmeye yönelik çalışmalara yer verilemeli.
- Covid-19 pandemi sürecinde çocuğu kaynaştırma eğitimine devam eden ebeveynlere yönelik uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlara yönelik ileri araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıyaman, Z. (2002). **Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi.** *The Turkish Online Journal of Educational Technology – Tojet. Issn:1303-6521. 1 (1) – 11*
- Al Lily, A. E., Ismail, A. F., Abunasser F. M. ve Alqahtani, R. H. A. (2020). **Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture.** *Technology in Society*, Erişim Adresi: <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101317>
- Arslan, K., Arı, G. A., Hayır, K. M. (2020). **Covid-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri.** *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi. 57. 192-206*
- Aslan, R. (2020). **Tarihten günümüze epidemiler pandemiler ve Covid-19.** *Ayrıntı Dergisi, 8(85), 35-41.*
- Bakan, P. (2020). **Özel gereksinimli çocuk sahibi annelerin covid-19 pandemi deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi**(Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Balaban, F. ve Tiryaki, H. S. (2021). **Corona Virüs (Covid-19) Nedeniyle Mecburi Yürütülen Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri.** *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi.10(1). 52-84.*
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2016). **Kaynastırma.** Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bozkurt, A. (2020). **Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması.** *AUAd, 6(3), 112-142.*
- Cortegiani, A., Ingoglia, G., ve Ippolito, M. (2020). **A systematic review on the efficacy and safety of chloroquine for the treatment of covid-19.** *Journal of Critical Care.* <https://doi.org/10.1016/j.jcrc.2020.03.005>. adresinden alınmıştır.
- Çetin, Ş. ve Ercan, T. (2021). **Otizme sahip ergen öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerinin ebeveyn aracılığı ile incelenmesi.** *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi. 3(1). 105-121.*
- Karip, E. (2020). **COVID-19: Okulların Kapatılması ve Sonrası.** Erişim Tarihi 12 Ocak 2021, <https://tedmem.org/vurus/covid-19-okullarin-kapatilmasi-ve-sonrasi>
- Kaya, Z. (2002). **Uzaktan eğitim.** 1. Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Kırmızıgül, H.(2020). **Covid-19 Salgını ve Beraberinde Getirdiği Eğitim Süreci.** *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7(5),283-289.*

- Mengi, A. ve Aalpdoğan, Y.(2020). **Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerineilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi.** *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 413-437.
- Özdemir, Ö. ve Pala, A. (2020). **Çocuklarda COVID-19 enfeksiyonunun tanısı, tedavisi ve korunmayolları.** *Journal of biotechnology and strategic health research.* doi:10.34084/bshr.711208.
- Patton, M.Q. (2018). **Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri** [*Qualitative research and evaluationmethods*] (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- şenol, B.F. ve Yaşar, C.M. (2020). **Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmen ve ebeveyn gözünden “özel eğitim”.** *Milli Eğitim Dergisi.* 49(1). 439-458.
- World Health Organization. (2020a). **Coronavirus disease 2019 (COVID-19). Situation report-22.** Erişim adresi: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200211-sitrep-22-ncov.pdf?sfvrsn=fb6d49b1_2
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2018). **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.** Ankara: Seçkin Yayıncılık. 11. Baskı

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN VELİLERLE İLETİŞİM KURMA KONUSUNDA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİN İNCELENMESİ: NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Prof. Dr. Hakan SARI¹
Burhanettin KARAKOÇ²

ÖZET

Bu araştırma, özel eğitim öğretmenlerinin velilerle iletişim kurma konusunda yaşadıkları güçlüklerin nedenlerini ortaya koymak amacıyla desenlenmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan *yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi* kullanılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Sivas il merkezinde 24 özel eğitim öğretmeninden oluşan çalışma grubu oluşturulmuştur. 24 özel eğitim öğretmenine uygulanan görüşme formları, kodlamalar yapılarak elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda bu çalışma ile öğretmen veli iletişimi öğrencinin özür durumu, velinin eğitim seviyesi ve gelir düzeyi, özel eğitim öğrencisinin gelişim durumu, öğretmenlerin mesleki kıdemleri, velinin cinsiyeti, okul idaresinin tutumu ve işleyişi, rehberlik servisinin veli ile ilgili çalışmaları gibi temaların veli öğretmen iletişimini olumlu yönde etkilediği ve geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Veli öğretmen iletişiminin sağlanmasında okul yöneticilerinin aktif rol alması gerektiği, öğretmen ve velileri sosyal etkinliklerle bir araya getirme çalışmalarının yapılabilmesi, idareci ve öğretmenlerin velilerle iletişimde olumlu yönde daha hassas davranmaları gerektiği, rehberlik servislerinin özel eğitim konusunda daha kapsamlı ve daha detaylı çalışma yapması ve velileri açık ve anlaşılır bir şekilde yönlendirmesi gerektiği, velilerin çocukların öz bakım becerilerinin sağlanması konusunda daha hassas davranmaları gerektiği, velilerin çocuğunun engel tür ve düzeyi ne olursa olsun koşulsuz kabullenerek sahiplenmeleri konusunda çalışmaların yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde oluşturulan çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1 Necmettin Erbakan Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Konya, Türkiye
hakansari@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4528- 8936
2 Doktora öğrencisi, Milli Eğitim Bakanlığı, Sivas, Türkiye
burhankarakoc2958@gmail.com, ORCID: 0000-0000-0000-1163

Anahtar kelimeler: Özel eğitim, özel eğitim öğretmeni, iletişim güçlükleri, öğretmen-veli iletişimi, öğretmen yetiştirme, nitel araştırma, ana-baba (veli).

EXAMINIG THE DIFFICULTIES WHICH SPECIAL EDUCATION TEACHERS HAVE ON COMMUNICATING WITH THE PARENTS WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS: A QUALITATIVE RESEARCH

ABSTRACT

This study is designed to reveal the reasons for the difficulties that special education teachers have in communicating with parents. Semi-structured interview method, one of the qualitative research methods, was used in this study. Maximum diversity sampling, one of the purposeful sampling methods, was used in the study. A working group consisting of 24 special education teachers was formed in Sivas city center. Interview forms applied to 24 special education teachers and data obtained by coding were analyzed. As a result of the analysis, this study shows the parent-teacher communication of themes such as the student's inadequacy in teacher-parent communication, the education level and income level of the parents, and the development status of the special education student. It has been revealed that teachers 'professional seniority, parents' gender, attitude and functioning of the school administration positively affect and develop. School administrators should take an active role in providing parent-teacher communication, try to bring teachers and parents together with social activities, administrators and teachers should be more sensitive in communication with parents, guidance services should be more comprehensive and more detailed, open to special education, parents and parents' self-care skills should be provided. It turned out that parents should be more sensitive about the issue, and efforts should be made for parents to accept and adopt their children, regardless of their type and level. disability. When the literature is examined, it is thought that the study created will contribute to the field

Keywords: Special education, special education teacher, communication difficulties, teacher-parent communication, teacher training, qualitative research.

GİRİŞ

İnsanlar sosyal bir varlıktır, buna bağlı olarak içinde yaşadığı toplumun kurallarına, normlarına uymak zorundadırlar. İnsanların toplumsallaşmaları, topluma ayak uydurmaları tamamen iletişim yoluyla olabilmektedir (Aytekin, 2018). Bireyler anne karnından başlayarak bir ömür boyu diğer bireylerle iletişim ve etkileşimlerini sürdürmektedirler. Bireyler iletişim ve etkileşimleri sayesinde yaşadığı hayatı öğrenmekte ve toplumun bir parçası haline gelmektedirler. Eğer birey çevresiyle etkili bir iletişim kuramıyorsa hayattan soyutlanmakta, hatta toplum tarafından kabul görmemektedir (Çalışkan ve Ayık, 2015). İster avantajlı birey olsun, isterse dezavantajlı birey olsun iletişimin başladığı ilk yer ailedir. Çocuklarla iletişim kuran, onları hayata hazırlayan da veliler ve ailenin diğer üyeleridir. Veliler eğitim öğretim ortamının olmazsa olmazı konumundadır (Gürdoğan Bayır, 2019). Sokrates'in dediği gibi "Çocukların ilk ve en etkili öğretmenleri anne- babalarıdır". Ailenin okul ile sürekli iletişim halinde olması özellikle okulöncesi ve özel eğitim sınıflarında son derece önemlidir. Öğretmen veli iletişimde eğitimcilere, ailenin eğitim öğretime katılması konusunda önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin ailelerle işbirliği içinde olması, çocuğun eğitimine katılmaları sayesinde çocuğun çevresinde onun eğitimini destekleyen bir çevrenin oluşması ve çocuğun bütüncül gelişiminin sağlanmasında etkili olmaktadır (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010).

Veliler öğretmenlerle sağlıklı iletişim kurduklarında çocuklarını daha iyi tanıyacaklar ve çocuklarının gereksinimlerinin daha iyi farkında olacaklardır. Aynı şekilde öğretmenlerde velilerden aldıkları bilgiler sayesinde öğrencilerin gelişimlerine çok yönlü olumlu katkıda bulunabileceklerdir. Öğretmenlerle iletişim halinde olan velilerin çocuklarının akademik başarılarının olumlu yönde arttığı, öğrencilerde disiplin sorunlarının azaldığı gözlemlenmiştir (Balkar,2009).

Eğitim öğretim sürecinde aile ve velilerle kurulan etkili bir iletişim,hem öğrenci başarısı, hem de okul başarısı açısından çok önemlidir. Öğrencilerin sosyalleşmelerinde, okul başarılarının artmasında etkili olan birçok faktör bulunmaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarında ve gelişimlerinde aile ve öğretmen iletişimi etkili bir faktördür. Bu amaçla ailelerin çocukların gelişimini ve başarılarını yakından takip etmeleri büyük önem taşımaktadır (Akbaşlı ve Kavak, 2008).Okul-veli işbirliği, öğrenciler ve okul açısından büyük önem taşımaktadır. Buna rağmen bir takım problemlerde yaşanabilmektedir. Örneğin, velilerin ve öğretmenlerin çocuklardan beklentileri farklılaştığı için fikir farklılığı ortaya çıkabilmektedir (Çalık, 2007).

Özel eğitim öğrencilerinin eğitiminde uygun koşullar, gerekli araç-gereç ve ekipman sağlanmalıdır. Uygun koşullar sağlanırken veli-öğretmen işbirliği sağlanmalıdır. İmkanlar dahilinde gerekli şartlar ev ortamında da sağlanmaya çalışılmalıdır. Özel eğitim öğrencilerinin eğitimi doğum sonrasında başlanıp yetişkinlik çağına kadar devam eden bir süreçtir. Bu süreci başta aileler üstlenmekte ve daha sonra öğretmen veli işbirliği ile devam

ettirilmektedir. Başarılı bir ilerleme ise, veli-öğretmen arasındaki olumlu iletişimle sağlanmaktadır (Cavkaytar, 2018).

Özel eğitim okulları, öğrencilerin eğitiminde ev ve okulun ortak bir çalışma içerisinde olması gerektiğini kabul etmişlerdir. Buna ek olarak, aileler ve öğretmenler arasındaki iletişimin önemini, eğitsel konularda ailelerin danışmanlığa ihtiyaç duyduğunu ve veli öğretmen işbirliğinin önemini her fırsatta ortaya sunmuşlardır. Ailelerle iletişim kurarken okul yönetimi ve öğretmenler bürokratik dilden kaçınmalı, iletişimi kolaylaştırıcı dil kullanmalıdır (Sarı ve Pürsün, 2016).

Normal eğitim kurumlarında ve özel eğitim kurumlarında veli-öğretmen iletişimini etkileyen bir takım unsurlar bulunmaktadır. Bunları kısaca sıralayacak olursak, anne babanın okula karşı tutumu, okul personelinin tutumu, okul-aile arasındaki ilişki, ailenin eğitim düzeyi, ailenin duygusal sorunları, anne baba ilgisizliği, ailenin kültürel özellikleri, aile içi şiddet, ailenin ekonomik durumu, öğretmen ve personel tutumu gibi davranışlar iletişimi etkilemektedir (Binicioğlu, 2010). Moore ve Lasky'ye (2001) göre, öğretmen veli iletişimini etkileyen unsurların kişisel-duygusal nedenler ve toplumsal-örgütsel nedenler olarak iki grupta incelemişlerdir. Kişisel-duygusal nedenler arasında ailelerin okulda yapılan eğitim ve etkinliklere ilgileri, çocuklarına sağladıkları destekler, ve öğretmenlerin ailelere yönelik sosyal olarak olumsuz varsayımlarda bulunmaları gösterilebilir. Toplumsal örgütsel nedenler olarak da ailenin sosyo-ekonomik durumu, çocuğun öğretmen tarafından tek taraflı değerlendirilmesi, aile katılımının öğretmen ve veli tarafından farklı beklentiler içerisinde olması, ailenin zaman zaman dışlanması, veli öğretmen iletişimde belli bir düzenlemenin olmaması iletişimi olumsuz yönde etkilemektedir.

Etkili ve verimli bir okul ortamı oluşturmak ve veli- öğretmen iletişimindeki problemleri ortadan kaldırmak amacıyla özel eğitim öğretmenleri ev ziyaretleri planlamalı, anne baba ve çocuklarında katılacağı seviyeleri ve engellerine uygun gezi, gözlem, sosyal geceler gibi etkinlikler yapılmalıdır. Öğretmenler, velilerden sınıf içi kaynak kişi olarak yararlanmalı, velilere okulun kaynaklarını kullanmaları imkanı verilmeli, öğrencilerin hızlı ilerlemesi amacıyla örnek ders izletimi yapılmalıdır (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010).

Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde veli öğretmen iletişiminin son derece önemli olduğu, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri, akademik olarak ilerlemeleri, kendi temel ihtiyaç ve gereksinimlerini bağımsız olarak yapabilmeleri açısından karşılıklı ilişkinin önemi yadsınamaz bir gerçektir (Aslanargun, 2007). Öğrencinin ilerlemesi ve kendi temel ihtiyaçlarını gidermesi açısından öğretmen-veli iletişim kurma konusunda yaşanan sorunların ortadan kaldırılması gerekmektedir (<https://eacea.ec.europa.eu>, 2019). Özel eğitim öğretmenleri ve velilerin birbirlerini daha anlayıcı bir dilde iletişim kurmaya özen göstermeleri ve ifadelerinde daha açık dil kullanmaları iletişimin sürekliliği açısından önemlidir. Öğretmen başta öğrenciyi iyi tanımalı ve öğrenci velilerinin özelliklerini de iyi bilmelidir. Veli ziyaretleri sık sık yapılmalı, veli sürece istemese de dahil edilmeye çalışılmalıdır

(Cavkaytar, 2018). Özel eğitim öğretmenleri velinin ırkı-cinsiyeti, kültürü gibi konulardan çok velinin okula karşı tutumuna dikkat etmeli ve velinin okula karşı tutumunu olumlu yönde geliştirmeye çalışmalıdır. Velilerin ön yargılarını ortadan kaldırmaya yönelik okul idaresiyle birlikte planlamalar yapılmalıdır. Ailenin gelir düzeyi ve öğrencinin engel durumuna göre gerekli araç gereç temini sağlanmalı, velinin okula karşı olumsuz ön yargısı ortadan kaldırılmaya çalışılmalıdır (Melekoğlu ve Sak, 2018).

Ülkemizde ulaşılabilen araştırmalar incelendiğinde, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenler ile bu çocukların aileleri ve özellikle de ebeveynleriyle olan iletişimin nitel ve düzeyi incelendiğinde iletişim de bazı güçlüklerin olduğu, ancak bu tür güçlüklerin de öğrenci başarısına doğrudan ve ya dolaylı olarak yansıdığı görülmektedir. Bu olumsuz yansıma birçok öğrenci de gerçekleşmesi beklenen hedef veya kazanımların gerçekleşmesine neden olmakta bu da öğrencinin okul başarı trendinin olumsuz yönde seyretmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla, aile ve öğretmenler arasındaki bu tür iletişim yetersizliklerinin nedenlerini ortaya çıkaracak ve çözüm önerileri geliştirecek bir araştırmanın desenlenmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı; özel eğitim öğretmenlerinin velilerle iletişim kurma konusunda yaşadıkları güçlüklerin nedenlerini ortaya koymak ve çözüm önerileri geliştirmektir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, araştırma evreni, araştırma örnekleme ve verilerinin toplanması konularında detaylı bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada bilimsel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, araştırma yapılan ya da yapılması planlanan kişilerin sahip oldukları deneyimlerden doğan anlamların sistematik olarak incelenebilmesinden tercih edilen bir tekniktir (Ekiz, 2013). Nitel araştırma yöntemi gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama araçlarının birlikte kullanıldığı, olayların ve algıların doğal ortamda ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırma yönteminin bu çalışmada seçilmesinin nedeni sınırlı sayıda katılımcının olması ve derinliğine bilgi toplanması, görünmeyen ve saklanmış bilgilerin ortaya çıkarılmasında, katılımcıların olayları nasıl yorumladıklarını ortaya çıkarmak amacıyla bu araştırma yöntemi seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Sivas il merkezinde 24 özel eğitim öğretmeninden oluşan **çalışma grubu oluşturulmuştur.**

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Nicel Durumu

Değişkenler N		%
Bay10		41,6
Bayan14		58,4
Toplam24		100

Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmanın nitel kısmında özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş ve bu kapsamda oluşturulan sorulardan elde edilen veriler doğrultusunda a- Öğrencinin engellilik durumu ile aileleri arasında iletişim kurmada bağlantının ne olduğu b- Velilerle iletişimde velinin eğitim durumu, gelir düzeyinin iletişimi etkileyip etkilemediği c- Özel eğitim öğrencisinin yaşı ve gelişim evresinin veli ile iletişim kurmada ne tür etkiye sahip olduğu d- velilerle iletişim kurmada velinin cinsiyetinin etkili olup olmadığı e- Velilerle iletişim kurarken bu iletişimi öğretmenlerin de zorlaştırdığını f- Okul idarecilerinin, öğretmen veli iletişiminde etkisinin ne boyutta olduğunu g- Özel eğitim okullarına gelen çocukların akademik becerilerin öğretiminde velilerle ne gibi iletişim sorunları yaşandığını h- Özel eğitim öğretmenlerinin bilgi ve deneyim sürelerinin velilerle sağlıklı iletişim kurma konusunda etken unsurlardan biri olduğuyla ilgili düşüncelerini i- Özel eğitim gereksinimli çocuğu olan veliler ile iletişim kurmadan önce rehberlik servisinden 'sağlıklı aile iletişimi' hususunda destek almanın veli iletişimi açısından sürece katkısı olacağı ile ilgili düşüncelerini i- Özel eğitim okullarında velilerle iletişim kurarken var ise bu maddelerin dışında hangi konularda iletişim kurmada zorlandıkları ile ilgili sorular geliştirilmiş ve uygulanmıştır (detaylı bilgi için bakınız Ek1). Öğretmenlerin görüşleri alınmak üzere 10 tema oluşturulmuş ve 10 tema altında incelenmiştir. Bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin velilerle iletişim kurma konusunda yaşadıkları güçlüklerin nedenlerini belirleyebilmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme nitel araştırma yöntemlerinde en sık kullanılan veri toplama araçlarından biridir çünkü bireylerin bir konuda duygu ve düşüncelerini almak üzere desenlenen nitel araştırmada en uygun yöntemin yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi olduğu belirtilmektedir (Karasar, 2006).

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanış sürecinde öncelikle ilgili alan yazını taraması yapılarak on maddelik ilk form oluşturulmuştur. Daha sonraki aşamada ise form ile ilgili uzman görüşü alınarak çalışmanın katılımcı grubuna benzer özellikler taşıyan beş özel eğitim öğretmeni ile pilot çalışma yapılmış ve gerekli görülen düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formuna son hali verilmiştir. Bu çalışmanın katılımcı grubunu Sivas İli Merkez İlçede görev yapan yirmi dört özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile yüz yüze görüşme tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz yöntemi sonucunda elde edilen bulgular ilgili alan yazını eşliğinde tartışılarak raporlaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde katılımcılarla yüz yüze görüşülerek katılımcılara görüşme formu uygulanmıştır. Sanders'e (1982)'e göre bireylerde derinlemesine, yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmalı ve bunlar derinlemesine çözümlenmelidir. Görüşme sonucunda elde edilen veriler Microsoft Word'a yazılarak aktarılmıştır. Elde edilmiş veriler kodlanmadan önce iki araştırmacı yardımıyla verilerin dökümü detaylı bir şekilde okunmuştur. Elde edilmiş görüşme verilerinin yorumlanmasında betimsel analiz tekniği kullanılmıştır (Balcı, 2010). Buradaki amaç araştırmacının elde edilen verileri yorumlayarak verileri olduğundan farklı bir biçimde göstermeden önceden belirlenen temalar altında analiz edilmesi amaçlanır. Elde edilmiş verilerin olduğu gibi, açık ve anlaşılır bir şekilde sunulması tarafsızlığın sağlanması için önemlidir (Sönmez ve Alacapınar, 2011; Sönmez ve Ceylanpınar, 2011). Bu nedenle elde edilen verilerin dört aşamada analizi yapılmıştır: (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır. Yapılan analizin ilk aşamasında katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan elde edilen veriler anlamlı bütünlük halinde nasıl bölümlere ayrıldığı, bu anlamlı bütünlüğe nasıl bir kod verildiği ve bu farklı bölümlerde yer alan verilerin benzer kodlarla düzenlenip düzenlenemeyeceği dikkate alınarak verilerden elde edilen kodlara göre kodlama süreci tamamlanmıştır. Elde edilen kodlardan yola çıkarak elde edilen verileri, genel olarak açıklayabilen ve bu kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temalar oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek; 2006). İki araştırmacı tarafından aynı süreç uygulanmış ve iki araştırmacının ortak görüşleri doğrultusunda kodlar ve temalar ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu kodlar ve temalar düzenlenerek bulgular tanımlanmış ve bulguların yorumu yapılmıştır. Ayrıca betimsel analizde, görüşülen bireylerin görüşleri temaları desteklemesi amacıyla sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Katılımcılara (K1, K2, K3.....K24) şeklinde rumuzlar verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen veriler on başlık altında toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edilerek katılımcıların yorumlarıyla desteklenerek raporlaştırılmıştır.

Tablo 2: Öğrencinin Engellilik Durumu İle Aileleri Arasında İletişim Kurma

	Katılımcılar	F	%
Kesinlikle bağlantı olduğunu düşünüyorum	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K12, K13, K14, K15, K16, K18, K19, K20, K21, K22, K24	20	83,3
Öğrencinin engel durumuna göre değişir.	K9, K11, K17, K23	4	16,7
Toplam		24	100

Tablo 2 incelendiğinde öğrencinin engellilik durumu ile aileleri arasında iletişim kurmada bir bağlantı olup olmadığına ilişkin sorusuna 20 özel eğitim öğretmeni (%83,3) büyük oranla öğretmenler öğrencinin engellilik durumu ile aile ile iletişim kurulmasında bağlantı olduğunu belirtmişlerdir. 4 özel eğitim öğretmeni ise (%16,7) öğrencinin engel durumu ile veli iletişimi arasındaki iletişimin engel durumuna göre değişeceğini belirtmişlerdir. Tablo 2 den anladığımız özel eğitim öğretmenlerinin geneli engellilik durumu ile iletişim arasında bağlantı olduğunu düşünmektedir. K7 rumuzlu katılımcıya yöneltilen Öğrencinin engellilik durumu ile aileleri arasında iletişim kurmada bir bağlantı var mıdır? Sorusuna verdiği cevapta *'Evet vardır. Hafif düzeyde engelli bir bireyin ailesi ile iletişimi daha rahat ve sıkıntısız geçerken öğretilir ya da daha ağır engeli olan çocuklarda aile çocuğun seviyesine inemiyor ve daha çok gerginlik ve sıkıntı yaşanıyor. Aile problem davranışları çözemediği için etkili bir iletişim kuramıyorlar'* bunu destekler niteliktedir.

Tablo:3 Velilerle iletişimde velinin eğitim durumu, gelir düzeyi iletişime olan etkisi

	Katılımcılar	F	%
İletişimi etkiler	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24	22	91,6
İletişimi etkilemiyor, kişinin kendini geliştirmesi önemli	K1, K15	2	8,4
Toplam		24	100

Tablo 3 incelendiğinde velilerle iletişimde velinin eğitim durumu, gelir düzeyi iletişimi etkiliyor mu? Sorusuna 22 özel eğitim öğretmeni (%91) velilerin eğitim durumunun ve gelir seviyesinin iletişimi doğrudan etkilediğini belirtmişlerdir. 2 özel eğitim öğretmeni ise

(%8) etkilemediğini, kişinin kendini geliştirmesiyle alakalı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların geneli eğitim seviyesi ve gelir düzeyinin yüksek olduğu ailelerle iletişim kurmanın daha kolay olduğunu ifade etmişlerdir. K22 rumuzlu katılımcının sorduğumuz soruya verdiği cevapta '*Evet etkiliyor. Eğitim durumu ve gelir düzeyi arttıkça velilerin engel durumu, özellikleri, özel eğitimde erken eğitim, bireysel eğitim gibi konularda bilgi sahibi oldukları için iletişim daha kolay*' ifadesi bunu destekler niteliktedir.

	Katılımcılar	F	%
Yaş ve gelişim evresi arttıkça iletişim olumlu etkilenir.	K1,K3,K5,K6,K7,K10,K11,K13 ,K14,K18 K20,K21,K22,K24	14	58,3
Yaş ve gelişim evresi arttıkça iletişim olumsuz etkilenir.	K2,K4,K12,K16,K19,K23	6	25
Ailenin beklentisine göre değişir.	K8,K9,K15,K17	4	16,7
Toplam		24	100

Tablo 4 incelediğinde özel eğitim öğrencisinin yaşı ve gelişim evresi veli ile iletişim kurmada ne tür etkiye sahiptir? Sorusuna 14 özel eğitim öğretmeni (%58) yaş ve gelişim evresi arttıkça iletişimin olumlu etkileneceğini belirtirken, 6 özel eğitim öğretmeni ise (%25) yaş ve gelişim evresi arttıkça iletişimin olumsuz etkileneceğini belirtmişlerdir. 4 özel eğitim öğretmeni ise (%16) bu durumun ailenin beklentisine göre değişeceğine inandıklarını belirtmişlerdir. Burada öğretmenlerin çoğunluğu yaş ve gelişim evresinin artmasıyla iletişimin olumlu yönde etkileneceğini savundukları görülmüştür. Katılımcılardan K3 rumuzlu katılımcıya sorduğumuz soruda Özel eğitim öğrencisinin yaşı ve gelişim evresi veli ile iletişim kurmada ne tür etkiye sahiptir? Sorusuna verdiği cevapta *yaşı küçük olduğunda ailenin beklentileri çok yüksek olabiliyor. Yaşı ilerlemiş bir çocuk ise geçmiş dönemle o ana kadarki aldığı eğitim ile ilgili paralel ilerliyor. Yaşı ileri olan bir çocuk o zamana kadar donanımı iyi olmuş belli ileri bir seviye kaydetmiş ise aile hem eğitici hem de çocuk ile daha çok etkileşim iletişimi içinde oluyor. Bu sebeple olumlu etkiye sahip* cevabı bunu destekler niteliktedir.

Tablo:5 Velilerle iletişim kurmada velinin cinsiyetinin etkisi			
	Katılımcılar	f	%
Etkisinin olduğuna inanmıyorum	K1,K2,K3,K4,K5,K10,K13,K16, K17,K19 K20,K21	12	50
Cinsiyet iletişimde etkilidir.	K6,K7,K9,K11,K12,K14,K15,K2 2,K23,K24	10	41,6
Kararsızım	K8,K18	2	8,4
Toplam		24	100

Tablo 5 incelendiğinde velilerle iletişim kurmada velinin cinsiyeti etkili midir? Sorusuna 12 özel eğitim öğretmeni (%50) cinsiyetin iletişimde etkisi olduğunu belirtmiş, 10 özel eğitim öğretmeni(%41) cinsiyetin iletişimde etkili olmadığını belirtirken, 2 özel eğitim öğretmeni ise (%8) kararsız kaldığını belirtmiştir. Cinsiyetin iletişimi etkileyip etkilememesinde kültürel farklılıkların olabileceğini de belirtmişlerdir. Katılımcılardan K15 rumuzlu katılımcının Velilerle iletişim kurmada velinin cinsiyeti etkili midir? Sorusuna verdiği cevapta *'Bayan veliler erkek öğretmenlerle iletişimde çekince yaşıyorlar. Kültürel olarak karşı cinsten sohbetten kaçınıyorlar. Kesinlikle etkili olduğuna inanıyorum'* cevabı destekler niteliktedir. Cinsiyetin etkili olmadığına inanan katılımcılardan K9 rumuzlu katılımcının verdiği cevapta *'Bayan velilerin erkek velilere göre daha fazla iletişim kurduğunu düşünüyorum. Çocukları ile ilgili başarı beklentilerinden daha fazla olduğunu düşünüyorum. Etkilidir'*. Cinsiyetin iletişimi etkilediği görüşünü destekler niteliktedir.

Tablo:6 Velilerle iletişim kurarken bu iletişimi öğretmenlerinde zorlaştırdığına yönelik görüşler			
	Katılımcılar	F	%
Öğretmenlerin zorlaştırdığını düşünüyorum.	K1, K4, K6, K7, K8, K9, K11, K14, K16, K17, K18, K19, K22, K24	14	58,4
Öğretmenlerin zorlaştırdığını düşünmüyorum.	K2, K3, K10, K12, K13, K15, K20, K21, K5, K23	8	33,3
Kararsızım		2	8,3
Toplam		24	100

Tablo 6 incelendiğinde velilerle iletişim kurarken bu iletişimi öğretmenlerinde zorlaştırdığını düşünüyor musunuz? Sorusuna 14 özel eğitim öğretmeni (%58) kendi meslektaşlarının zorlaştırdığını düşünürken, 8 özel eğitim öğretmeni (%33) kendi meslektaşlarının zorlaştırmadığını düşünürken 2 özel eğitim öğretmeni ise (%8) kararsız kaldığını ifade etmiştir. Burada özel eğitim öğretmenlerinin yarıdan fazla sayısı özel eğitim öğretmenlerinin iletişimi zorlaştırmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin yarıya yakın kısmı ise öğretmenlerin zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan K7 rumuzlu katılımcının Velilerle iletişim kurarken bu iletişimi öğretmenlerinde zorlaştırdığını düşünüyor musunuz? Sorusuna verdiği cevapta *'Evet öğretmenlerin zorlaştırdığını düşünüyorum. Çünkü ailenin içinde bulunduğu psikolojiyi düşünmeden yaklaşıyorlar çoğu zaman. Ailenin kaygısı endişesi kafasındaki soru işaretleri giderildikten sonra daha etkili bir iletişim kuruluyor'* ifadesini destekler niteliktedir.

	Katılımcılar	f	%
Okul idaresinin olumlu katkısı vardır.		14	58,4
Okul idaresi iletişimde çok etkili değil.	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K12, K14, K15, K17, K21, K22, K23, K24	6	25
Değişkendir (İdarenin yapısı belirler)	K8, K9, K11, K13, K16, K18 K1, K10, K19, K20	4	16,6
Toplam		24	100

Tablo 7 incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerine yöneltilen Okul idarecilerinin, öğretmen veli iletişiminde etkisi ne boyuttadır? Sorusuna 14 özel eğitim öğretmeni (%58,4) okul idaresinin olumlu yönde katkısının olduğunu, 6 özel eğitim öğretmeni (%25) okul idaresinin iletişimde çok etkili olmadığını, 4 özel eğitim öğretmeni ise (%16) değişken olacağını ve bunu idarenin yapısının belirleyeceğini ifade etmişlerdir. Yöneltilen soruya verilen cevaplarda katılımcıların yarı sayısından fazlası velilerle iletişim kurmada idarenin olumlu etkiye sahip olduğunu belirtirken, katılımcıların ¼ ise idarenin iletişimde etkili olmadığını belirtmiş ve bir katılımcı ise idarenin yapısının belirleyeceğini kısaca değişken olacağını belirtmiştir. Katılımcılardan K3 rumuzlu katılımcının Okul idarecilerinin, öğretmen veli iletişiminde etkisi ne boyuttadır? Sorusuna verdiği cevapta *'İdareciler öğretmen ve velileri dengede tutmaya çalışan terazi görevinde gibiler. Öğretmenine de velisine de ayrı tutum ve değer gösteren birliktelik. Olumlu katkısının fazla olduğunu düşünüyorum'* bunu desteklemektedir.

	Katılımcılar	f	%
Veli-öğretmen işbirliği ve iletişimi kurulamıyor.	K1,K2,K6,K10,K11,K16 K19,K20,K21,K22	10	41,6
Okulda yapılan etkinliklerin evde tekrar edilmemesi	K3,K4,K8,K13,K14,K17	6	25
Velilerde çekingenlik ve utanma-sabırsızlık	K7,K9,K12,K15,K23,K24	6	25
Veli kendi doğrusundan vazgeçmiyor.	K5,K18	2	8,4
Toplam		24	100

Tablo 8 incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerine yöneltilen özel eğitim okullarına gelen çocukların akademik becerilerin öğretiminde velilerle ne gibi iletişim sorunları yaşanmaktadır? Sorusuna 10 özel eğitim öğretmeni (%41) velilerle işbirliği ve iletişim kurulamadığını, 6 özel eğitim öğretmeni (%25) okulda yapılan etkinliklerin evde tekrar edilmemesi, 6 özel eğitim öğretmeni (%25) velilerde çekingenlik, utanma ve sabırsızlık sorunlarının yaşandığını ve 2 özel eğitim öğretmeni ise (%8) velilerin kendi doğrularından vazgeçmediklerini belirtmişlerdir. Genel olarak baktığımızda öğretmenlerin çoğunluğu veli öğretmen ilişkisinin olmadığını, okulda yapılan etkinliklerin evde tekrar ettirilmemesi ve velilerde çekingenlik ve utanma sorunlarının sık yaşandığını belirtmişlerdir. K4 rumuzlu katılımcının sorulan soruya verdiği cevapta *'Yaşanan en büyük ve en önemlilerden birisi okulda yapılan öğretimin evde ve sosyal yaşamda devam etmemesi. Süreğen olmadığı için çocuklar öğretim pekiştirmede eksik kalıyor. Yapılan öğretim okul ile sınırlı kalıyor. Belli bir süre sonra çocuk öğretimden sıkılıp okula gelmek istemiyor'* bunu destekler niteliktedir.

	Katılımcılar	f	%
Tecrübenin iletişimi etkilediğine inanıyorum.	K1,K2,K3,K4,K5,K6,K7,K9,K10, K11,K12,K13,K14, K15, K16, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24	22	91,6
Tecrübe iletişimi etkilemez.	K8,K17	2	8,4
Toplam		24	100

Tablo 9 incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerimize yöneltilen özel eğitim öğretmenlerinin bilgi ve deneyim sürelerinin velilerle sağlıklı iletişim kurma konusunda etken unsurlardan biri olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? Sorusuna 22 özel eğitim öğretmeni (%91) tecrübenin iletişimi etkilediğine inandıklarını ve 2 özel eğitim öğretmeni ise (%8) tecrübenin iletişimi etkilemediğini savunmuştur. Katılımcıların yüksek çoğunluğu tecrübenin iletişimi etkilediğini ve geliştirdiğini savunmuşlardır. K1 rumuzlu katılımcının sorularına verdiği cevap *‘Düşünüyorum çünkü tecrübe önemli bir etkidir. Yaşanmışlıkların getirdiği bilgi birikiminden doğru faydalanan öğretmenler veli ile daha sağlıklı iletişim kurarlar. Ancak bu öğretmen ne kadar tecrübeli olursa olsun önce sağlıklı iletişim kurmayı bilmelidir. Aksi durumda bilgi ve deneyim süresi kendinden çok daha az olan bir öğretmene göre bu konuda başarısız olacaktır’* ifadesi bunu desteklemektedir. Aynı şekilde K24 rumuzlu katılımcının da yöneltilen sorularına verdiği cevapta *‘Evet düşünüyorum. İstisna durumlar olsa da göreve yeni başlamış bir öğretmen ile tecrübeli bir öğretmenin iletişim becerileri aynı değildir. Tecrübeli öğretmen sorunları daha iyi idare edebilir’* ifadesi tecrübenin iletişimi etkilediğine dair görüşü destekler niteliktedir.

Tablo:10 Özel eğitim gereksinimli çocuğu olan veliler ile iletişim kurmadan önce rehberlik servisinden ‘sağlıklı aile iletişimi’ hususunda destek almanın veli iletişimi açısından sürece katkısı etkisi			
	Katılımcılar	f	%
Kesinlikle faydalı olacağını düşünüyorum.	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24	24	100
Toplam		24	100

Tablo 10 incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerine yöneltilen özel eğitim gereksinimli çocuğu olan veliler ile iletişim kurmadan önce rehberlik servisinden ‘sağlıklı aile iletişimi’ hususunda destek almanın veli iletişimi açısından sürece katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Neden? Sorusuna öğretmenlerin tamamı aile iletişimi öncesi rehberlik servisinden alınan sağlıklı aile iletişimi konusunda bilgi almanın iletişimi doğrudan etkileyeceğini ve iletişim sorunlarını ortadan kaldırmada son derece etkili olacağına inandıklarını belirtmişlerdir. K4 rumuzlu katılımcının yöneltilen sorularına verdiği yanıtta *‘Bu husus her ailenin farklı bir yaşantı ve seviyesi olduğu için mutlaka katkıda bulunur. Hem daha anlaşılır olabilmek hem de çocuğun durumundan veliyi daha iyi haberdar edebilmek için önemli katkısı olur’* bunu destekler niteliktedir. Yine aynı şekilde K22 rumuzlu katılımcının da beyan ettiği gibi *‘Önemli buluyorum. Rehberlik servisi aileyi anlama, kendini kendini rahat hissetmesi konusunda etkili olmaktadır. Veliler kendini değerli hissederse daha verimli olur’* ifadesi bu durumu destekler niteliktedir.

Tablo:11 Özel eğitim okullarında velilerle iletişim kurarken var ise bu maddelerin dışında yaşanan iletişim güçlükleri

	Katılımcılar	f	%
Yapılan her şey okul ile sınırlı kalıyor.	K3,K6,K16,K21	4	16,8
Kısa sürede başarı bekleme.	K7,K12,K13,K24	4	16,8
Bu konular dışında sorun yaşamadım.	K1,K14	2	8,4
Öğrencinin öz bakım becerilerinde devamlılık yok.	K2,K19	2	8,4
Tv. Tablet ve telefon bağımlılığı	K4,K15	2	8,4
Öğretmenin veliye muhtaç anlayışı	K5,K23	2	8,4
Öğretmeni eğitimci gibi değil doktor gibi görme.	K8,K22	2	8,4
Maddi konulardaki sorunlar.	K11,K17	2	8,4
Bazı velilerin çocuğunu kabullenememesi.	K10,K20	2	8,4
Öğretmenin görevi olmayan konularda istekler.	K9,K18	2	8,4
Toplam		24	100

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerine yöneltilen özel eğitim okullarında velilerle iletişim kurarken var ise bu maddelerin dışında hangi konularda iletişim kurmada zorlanıyorsunuz? Sorusuna öğretmenlerin çoğunluğu farklı kategorilerde cevap vermişlerdir.4 özel eğitim öğretmeni (%16) yapılan her şeyin okul ile sınırlı kaldığını ve velilerin kısa sürede başarı bekleme kategorilerini belirtmişlerdir. K7 rumuzlu katılımcının verdiği cevap ‘*Veliler çocukları özel eğitime başladığında çok kısa sürede her alanda başarılı olmalarını bekliyorlar. Öğrencilerin sosyal ya da akademik eksikliklerinin öğrencinin seviyesine göre giderileceğini pek bilmiyorlar*’ ve aynı zamanda K16 nolu katılımcının belirtmiş olduğu ‘*Genel anlamda söylenirse velilerin sadece her şeyin okuldan alınıp okul ile sınırlı kalacağı evde aile ortamında da çocuğun eğitiminin devam ettiği düşüncesinin yerleşmemiş olması.*’ *Yapsak ta zaten öğrenemiyor*’ algısının olması bi kısım velilerde yaygın görüşü bunu destekler niteliktedir. Diğer katılımcılar öğrencilerin öz bakım becerilerinde devamlılığın olmadığını, tv. Tablet ve telefon bağımlılığının fazla olduğunu, öğretmenin

veliye muhtaç anlayışı, öğretmenin eğitimci gibi değil de doktor gibi görülmesi, öğrencilerin maddi konularında ki sorunlar, bazı velilerin çocuğunu kabullenememesi ve öğretmenin görevinin olmadığı konularda velilerin istekte bulunmalarını belirtmişlerdir. Genel olarak tablo 6'yı değerlendirdiğimizde özel eğitim öğretmenlerinin yaşadığı problemleri farklı kategorilerde görebilmekteyiz. K8 rumuzlu katılımcıya yöneltilen soruya verdiği cevapta 'Aile öğretmeni eğitimci gibi değil de doktor gibi görebiliyor. İyileştirme yapmamız beklenebiliyor. Sihirli bir değnek değdirmemiz beklenebiliyor. İletişimde zorlanıyorum' bunu destekler niteliktedir. K5 rumuzlu katılımcıya yöneltilen soruya verdiği cevapta 'öğretmenlerinin bir yaşantılarının olmadıklarını düşünüyorlar. Öğretmen veliye muhtaç mantığı var. Okulların bir eğitim yuvası olduğunu unutuyorlar' bunu destekler niteliktedir.

TARTIŞMA

Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin velilerle iletişim kurma konusunda yaşadıkları güçlüklerin nedenlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışmada öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve yapılan bu görüşmeler nitel veri toplama araçlarına göre analiz edilmiştir. Yapılan görüşmede 24 özel eğitim öğretmeniyle yüz yüze görüşülmüş, yapılan görüşme formları kodlamalar yapılarak elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Katılımcılara yöneltilen öğrencinin engellilik durumu ile aileleri arasında iletişim kurmada bir bağlantı var mıdır? Sorusuna katılımcıların birçoğu öğrencinin engellilik durumu ile aileler arasında iletişim kurma konusunda bağlantı olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Yani öğrencinin engel durumu ve düzeyi veli öğretmen iletişimde önemli bir etken olduğu ortaya çıkmıştır. Velilerle iletişimde velinin eğitim durumu, gelir düzeyi iletişimi etkiliyor mu? Sorusuna yine aynı şekilde katılımcıların tamamına yakını velinin gelir düzeyi ve eğitim durumunun iletişimi etkileyeceğini savunmuşlardır. Velilerin gelir düzeyi ve eğitim seviyeleri arttıkça öğretmen veli arasında ki iletişimde arttığı ortaya çıkmıştır. Özel eğitime gereksinimi olan çocukların aile katılımı ve aile iletişimi konularına ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde sosyo-ekonomik düzey, ailelerin eğitim düzeyi iletişimi etkilemektedir (Keçeli, 2008). Bunu destekler niteliktedir. Özel eğitim öğrencisinin yaşı ve gelişim evresi veli ile iletişim kurmada ne tür etkiye sahiptir? Sorusuna katılımcıların çoğunluğu öğrencinin yaşının artmasıyla iletişimde arttığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı ise yaş ve gelişim evresinin artmasıyla iletişimin olumsuz etkileneceğini ifade etmişlerdir. Yani öğretmenlerin çoğunluğu yaş ve gelişim evresinin artmasıyla iletişimde artacağı ortaya çıkmıştır. Velilerle iletişim kurmada velinin cinsiyeti etkili midir? Sorusuna öğretmenlerin yarısı iletişimde etkili olacağını belirtirken %40'ı yani yarıya yakını ise cinsiyetin iletişimde etkili olmadığını ifade etmişlerdir. Buradan anlaşılan öğretmenlere göre cinsiyetin iletişim üzerinde ki etkisinin değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Velilerle iletişim kurarken iletişimi öğretmenlerinde zorlaştırdığını düşünüyor musunuz? Sorusuna katılımcıların çoğunluğu iletişimi öğretmenlerin zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin

bir kısmı ise öğretmenlerin zorlaştırmadığını ifade etmişlerdir. Yani görüşme sonucunda veli iletişimde öğretmenlerinde iletişimi zorlaştırabildikleri ortaya çıkmıştır. (Özen, 2011)'e göre aile veli iletişimini öncelikle öğretmen başlatmalıdır. Öğretmen yıl içerisinde yapacağı proje ve etkinliklerin neler olduğunu velilerle paylaşmalı veliyi sürece katarak olumlu ilişki sürecini başlatan kişi olmalıdır. Okul idarecilerinin, öğretmen veli iletişimde etkisi ne boyuttadır? Sorusuna katılımcıların çoğunluğu idarenin etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bir kısım katılımcı ise idarenin iletişimde katkısının olmadığını ve bu durumun değişken olabileceğini savunmuşlardır. Kısaca katılımcıların verdikleri cevaplara baktığımızda idarenin olumlu katkısı olabileceği ortaya çıkmıştır. Okul idaresi tarafından okul müdür yardımcısının velilerle iletişim kurulması konusunda görevlendirilmesi ve aynı zaman da her sınıfın bir sınıf temsilcisi olmalı ve bu temsilci okul idareyle sürekli iletişim halinde olmalıdır (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). İfadesi durumu destekler niteliktedir. Özel eğitim okullarına gelen çocukların akademik becerilerin öğretiminde velilerle ne gibi iletişim sorunları yaşanmaktadır? Sorusuna katılımcıların çoğunluğu veli-öğretmen iletişiminin kurulamadığını belirtmiş bir kısmı da okulda yapılan etkinliklerin evde tekrar edilmemesini ve velilerde çekingenlik ve atanma, sabırsızlık davranışlarının gözlemlendiğini belirtmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin bilgi ve deneyim sürelerinin velilerle sağlıklı iletişim kurma konusunda etken unsurlardan biri olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? Sorusuna katılımcıların tamamına yakını tecrübenin iletişimi etkilediğine inandıklarını belirtmişlerdir. Yani tecrübe arttıkça iletişimde arttığını vurgulamışlardır. Özel eğitim gereksinimli çocuğu olan veliler ile iletişim kurmadan önce rehberlik servisinden 'sağlıklı aile iletişimi' hususunda destek almanın veli iletişimi açısından sürece katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Neden? Sorusuna öğretmenlerin tamamı veli-öğretmen iletişimde olumlu yapacağını belirtmişlerdir. Rehberlik servisinden alınan bu hizmetin iletişimde olumlu etkisinin olacağını dile getirmişlerdir. Son olarak Özel eğitim okullarında velilerle iletişim kurarken var ise bu maddelerin dışında hangi konularda iletişim kurmada zorlanıyorsunuz? Sorusuna katılımcılar değişik kategorilerde cevap vermiştir. Bazı katılımcılar yapılan tüm eğitimlerin okulla sınırlı kaldığını, velilerin kısa sürede başarı beklediklerini, öğrencinin öz bakım becerilerinde devamlılığın olmadığını, öğrencilerde tv.tablet bağımlılığının fazla olduğunu, velilerde öğretmenin veliye muhtaç anlayışının olması, kimi velilerin öğretmenleri doktor gibi görmesi, bazı velilerdeki maddi sorunların olması, bazı velilerin çocuğunu kabullenmemesi ve son olarak ta öğretmenin görevi olamayan konularda öğretmenlerden istekte bulunulması gibi sorunların iletişimi zorlaştırdıklarını ifade etmişlerdir. Kısaca öğretmenler birçok konuda öğrencinin ve velinin durumuna göre sorunlar yaşayabileceklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak öğretmen veli iletişimde öğrencinin özür durumu, velinin eğitim seviyesi ve gelir düzeyi, özel eğitim öğrencisinin gelişim durumu, öğretmenlerin mesleki kıdemleri, velinin cinsiyeti, okul idaresinin tutumu, işleyişi rehberlik servisinin veli ile ilgili çalışmaları veli öğretmen iletişimini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Özel eğitim

öğrencileri daha çok ilgi ve sevgi beklemektedir. Bunu da eğitim öğretimin ilk basamağı olan ailede daha sonra da okulda öğretmenden alabilmektedir. Bu da iletişimle karşılıklı anlayış ve birlikte hareket etme ile sağlanabilmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Aşağıda bu araştırmadan ortaya çıkan sonuçlar ve sonuçlara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Sonuç

Bu araştırmadan ortaya çıkan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

1. Öğrencinin engel durumu ile ailelerle iletişim kurma konusunda bağlantı olduğu ortaya çıkmış, ayrıca veli ile iletişim kurmada velinin eğitim durumu, gelir düzeyinin iletişimi arttırdığı ortaya çıkmıştır.
2. Özel eğitim öğrencisini yaş ve gelişim evresinin veli ile iletişim konusunda etkili olduğu, ancak velinin cinsiyetinin iletişimde etkili olduğuna katılımcıların %50'si katılmazken diğer %50' ye yakını etkili olabileceğini savunmuşlardır. Velilerle iletişim kurarken iletişimi öğretmenlerin zorlaştırdığını katılımcıların çoğunluğu savunurken bir kısmı da bu durumu savunmamıştır.
3. Okul idaresinin iletişime olumlu katkısının olduğu ortaya çıkmış, öğretmen tecrübesinin iletişimi etkilediği, rehberlik servisinin veli öğretmen iletişiminde etkili olacağı ortaya çıkmıştır.

Öneriler

1. Öğretmen veli iletişimini güçlendirmek amacıyla okul idaresi sosyo-kültürel etkinlikler düzenlemelidir.
2. Velilerle iletişimi güçlendirmeleri konusunda MEB tarafından özel eğitim öğretmenlerine hizmet içi eğitim veya seminerler düzenlenmelidir.
3. Veli ziyaretleri belli aralıklarla devam ettirilmelidir. Öğretmen veli iletişimi ve birlikteliği diri tutulmalıdır.
4. Ailelere okul yönetimi tarafından özel eğitim ve iletişim konularında bilgilendirici seminerler düzenlenmelidir.
5. Velilere eğitim, gelir seviyesi, cinsiyetine bakılmaksızın koşulsuz kabulüyle yaklaşılmalıdır.
6. Okul rehberlik servisleri özel eğitim konusunda daha etkin olmalı, öğretmen ve velilere rehberlik etmeli, etkili iletişim kurmaları konusunda yön gösterici nitelikte çalışmalıdırlar.

KAYNAKÇA

- Akbaşı, S, Kavak, Y. (2008). **Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri.** *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19
- Aslanargun, E. (2007). **Okul- Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma.** *Sosyal bilimler Dergisi*. Sayı 18.
- Aytekin, H. (2018). **İnsan İlişkileri ve İletişim.** (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balkar, B. (2009). **Okul aile işbirliği üzerine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma.** *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2009, C,3. S, 105-123.
- Binicioğlu, G. (2010). **İlköğretimde okul-aile iletişim etkinlikleri: Öğretmen veli görüşleri.** Yüksek lisans tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Kasım, 2010.
- Cavkaytar, A. (2018). **Özel Eğitim.** Ankara: Vize Akademi Yayıncılık, 44-68.
- Çalık, C. (2007). **Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal bir çözümleme.** *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (3): 123-139.
- Çalışkan, N. Ve Ayık, A. (2015). **Okul aile birliği ve velilerle iletişim.** *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2015, C.1, S.2, s.69-82.
- Ekiz, D. (2013). **Bilimsel araştırma yöntemleri.** Ankara: Anı yayıncılık.
- Erdoğan, Ç. Ve Demirkasımoğlu N. (2010). **Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri.** *Ankara Üniversitesi Dergisi*. Cilt 6. Sayı.3. ss 399-433
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2019). **Dezavantajlı Gruptaki Çocuklarla Eğitim Süreci: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri.** *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Nisan 2019, Sayı 20.
- https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-86_tr. 02.10.2019
- Karasar, N. (2006). **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keçeli, B. (2008). **Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı.** *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 9 (1) 69-83
- Melekoğlu, M. Ve Sak, U. (2018). **Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek.** Pegem Akademi Yayıncılık. 2.Baskı.

- Moore, S, & Lasky, S. (2001). **Parental involvement in education: models, strategies and contexts**. Education Quality and Accountability Office, Toronto.
- Özen, A. (2011). **Özel eğitim**. A. Cavkaytar (Ed.), *Ailelerle iş birliği ve iletişim içinde* (s.46-47), (4.bs.). Vize akademi yayıncılık.
- Sanders, (1982). **Luke, steeped in the Old Testament, makes clear that to understand what God was doing in Christ, one has to know Scripture; and especially the Book of Isaiah**. *Union Seminary Review*, Volume: 36 issue: 2
- Sarı, H. ve Pürsün, T. (2016). **Özel Eğitimde Etkili Kaynaştırma Bütünleştirme**. Ankara:Nobel Akademi Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2011). **Örneklendirilmiş Bilimsel araştırma yöntemleri**. Ankara: Anı yayıncılık.
- Yıldırım, A, Şimşek, H. (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara:Seçkin

EK:1

Bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim dalı Zihinsel Engelliler Alanında doktora öğrencisi Burhanettin KARAKOÇ tarafından yürütülmektedir. Çalışmanın amacı Özel eğitim öğretmenlerinin velilerle iletişim kurma konusunda yaşadıkları güçlüklerin nedenleri konusunda nitel bir çalışma yapılmak amacıyla tasarlanmıştır.

Cinsiyet: Bay.....Bayan.....

Yaş:.....

- **Soru 1:** Öğrencinin engellilik durumu ile aileleri arasında iletişim kurmada bir bağlantı var mıdır?

Cevap:

- **Soru 2:** Velilerle iletişimde velinin eğitim durumu, gelir düzeyi iletişimi etkiliyor mu?

Cevap:

- **Soru 3:** Özel eğitim öğrencisinin yaşı ve gelişim evresi veli ile iletişim kurmada ne tür etkiye sahiptir?

Cevap:

- **Soru 4:** velilerle iletişim kurmada velinin cinsiyeti etkili midir?

Cevap:

- **Soru 5:** Velilerle iletişim kurarken bu iletişimi öğretmenlerinde zorlaştırdığını düşünüyor musunuz?

Cevap:

- **Soru 6:** Okul idarecilerinin, öğretmen veli iletişiminde etkisi ne boyuttadır?

Cevap:

- **Soru 7:** Özel eğitim okullarına gelen çocukların akademik becerilerin öğretiminde velilerle ne gibi iletişim sorunları yaşanmaktadır?

Cevap:

- **Soru 8:** Özel eğitim öğretmenlerinin bilgi ve deneyim sürelerinin velilerle sağlıklı iletişim kurma konusunda etken unsurlardan biri olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

Cevap:

- **Soru 9:** Özel eğitim gereksinimli çocuğu olan veliler ile iletişim kurmadan önce rehberlik servisinden ‘sağlıklı aile iletişimi’ hususunda destek almanın veli iletişimi açısından sürece katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Neden?

Cevap:

- **Soru 10:** Özel eğitim okullarında velilerle iletişim kurarken var ise bu maddelerin dışında hangi konularda iletişim kurmada zorlanıyorsunuz?

Cevap:

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME ARAÇLARI HAKKINDA DÜŞÜNCELERİ VE UYGULAMA ÖRNEKLERİ

Bahriye DEVELİOĞLU¹

Öz

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin düşüncelerini ortaya koymak ve uygulama örneklerini bu doğrultuda incelemektir. Araştırma betimsel analiz modeli uygun olarak tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'nın Pursaklar ilçesinde görev yapmakta olan 20 sosyal bilgiler öğretmeni ve bu öğretmenlerden alınan 2018-2019 yıllarına ait sınav kağıtları oluşturmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile oluşturulmuştur. Araştırmada elde edilen veriler basit frekans yöntemiyle kategorize edilmiş ve kağıtlar doküman analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarına olumlu yaklaşımlarına rağmen, klasik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma eğiliminde oldukları görülmüştür. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin daha çok klasik ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih etmelerinin sebepleri ise; hazırlama, uygulama ve objektif değerlendirmede kolaylık sağlamasıdır. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının tercih edilmeme sebepleri ise; sosyal bilgiler eğitimi için ayrılan haftalık ders saatinin yetersiz olması, sınıfların kalabalık olması ve öğretmelerin bu ölçme araçlarına aşına olmamasından kaynaklanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulama örneklerinde de klasik ölçme ve değerlendirme araçlarının yoğunlukla kullanıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin uygulama örneklerinde görülen tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları ise dilsiz haritalar ve kavram haritaları olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Sosyal bilgiler, ölçme ve değerlendirme, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları, klasik ölçme ve değerlendirme araçları

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
e-posta: bahriyedevelioğlu@gmail.com

SOCIAL SCIENCE TEACHERS' THOUGHTS ON MEASUREMENT AND EVALUATION TOOLS AND PRACTICE EXAMPLES

Abstract

The aim of this study is to reveal the opinions of social studies teachers about the assessment and evaluation instruments they use in social studies lessons and to examine the application examples in this direction. The research is a qualitative study designed in accordance with the descriptive analysis model. The working group of the research consists of 20 social studies teachers working in Pursaklar district of Ankara. The findings obtained in the research were analyzed by content analysis and document review method. Considering the results of the research, it was seen that although social studies teachers approached complementary assessment and evaluation instruments positively, they tended to use classical assessment and evaluation instruments more. The reasons why social studies teachers prefer more classical assessment and evaluation instruments is that they provide convenience in preparation, application and objective evaluation. The reasons why complementary assessment and evaluation instruments are not preferred are due to the insufficient number of weekly lesson hours allocated for social studies education, the crowded classrooms and the fact that the teachers are unfamiliar with these assessment instruments. It was observed that classical measurement and evaluation tools were used intensively in the application examples of the teachers participating in the research. It was seen that the complementary Quantification and consideration tools seen in the application examples of the teachers were dumb maps and concept maps.

Keywords: Social studies, assessment and evaluation, complementary assessment instruments, classic assessment instruments

1. Giriş

Eğitim bir ülkenin gelişmişlik düzeyini gösteren en önemli unsurlardan biridir. Öyle ki eğitim bir ülkenin sosyal, siyasi ve ekonomik unsurlarını önemli bir ölçüde etkilemektedir. Eğitimin varlığı ilk insanın ortaya çıkmasıyla başlamış, günümüze kadar hızlı bir gelişim ve değişim süreci geçirmiştir. “İstendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme süreci” (Ertürk, 1994, s.17) ya da “Bireylerin davranışlarını biçimlendirme ve değiştirme süreci” (Tay, 2005, s.210) olarak tanımlanır. Eğitimin amacı, uygulanmakta olan programda belirlenen hedef davranışları öğrenciye kazandırmaktır. Şayet öğrenci istenen davranışı kazanmışsa amaç gerçekleşmiş demektir. Başarı, eğitimin en önemli sonucudur. Bir öğretim programı öğrencilere kazandırabildikleri oranında başarılı sayılmaktadır. Eğitimde başarı düzeyi, belirli ölçümlerin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bunu sağlayan ise öğretim sürecinde yapılacak olan ölçme ve değerlendirme etkinlikleridir. İlköğretim Sosyal Bilgiler Programına göre Sosyal Bilgiler;

“bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlerin ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren, insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği, toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir” (MEB, 2005, s.44)

şeklinde tanımlanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2003 yılından başlamak üzere ilköğretim programlarını revize etmek ve geliştirmek için çalışmalar başlatmıştır. Geliştirilen programlar arasında Sosyal Bilgiler Programı da yer almıştır. Yeni programlar 2004-2005 öğretim yılında belirlenen illerde pilot olarak uygulanmış, 2005- 2006 öğretim yılında da tüm Türkiye’de uygulanmaya başlamıştır.

2005–2006 öğretim yılından itibaren uygulanan yeni sosyal bilgiler öğretim programı yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı, bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığı ve öğretmenin rehber olarak kabul edildiği bu yaklaşımla öğretmen merkezli bir öğretimden uzaklaşılarak öğrenci merkezli öğretim yöntemi benimsenmiştir. Öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimine aile ve çevrenin de katılımı amaçlanmıştır. Öğretim programlarındaki bu değişiklik derslerin içeriğinde, öğretim yöntemlerinde, kullanılan araç ve gereçlerle ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde de değişikliklere neden olmuştur (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007, s. 136).

Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan Sosyal Bilgiler programında ölçme değerlendirme alanında da birçok değişime gidilmiştir. Yeni programla birlikte ölçme ve değerlendirme sadece öğrenme ürününü değil, öğrencilerin öğrenme süreçlerini de izleme imkanı sunmuştur bu süreç değerlendirilerek gerektiğinde kullanılan sınıf etkinlikleri değiştirilir. Yeni program, değerlendirmeyi öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak görür. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Sosyal Bilgiler programında iyi bir değerlendirme sisteminin özellikleri aşağıda belirtilmiştir (MEB, 2006a, s.72):

- Öğrencilerin neyi bildiğini, ne anladığını ve ne yapabildiğini keşfetmeye yardımcı olur.
- Öğrencilerin gelişim düzeylerini gösterir.
- Gelecekteki öğrenme sürecini planlamaya yardımcı olur.
- Belli bir dönemde öğrencilerin ulaşması beklenen standartları değerlendirme imkânı verir.
- Öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceği ve daha iyi yapabileceğini betimlemeye yardım eder.

- Değerlendirme sonuçlarının paylaşılması öğretmene, öğrencinin kendisine ve velilere öğrencinin öğrenme süreci hakkında bilgi sağlar.
- Öğretmenlerin ve ilgili kişilerin programın uygulama, izleme ve geliştirme süreciyle ilgili kararlar almasına yardımcı olur.
- Öğretim programlarında kullanılan yöntemler ve yaklaşımların yeterliliğini ölçerken öğretmene yardımcı olur.
- Öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği alanları, zayıf yönlerini ve bilgi boşluklarını tespit etmede önemli bir rol oynar.
- Öğretmenin, öğrencilerin öğrenmesini geliştirecek yaklaşımlar ve öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlamasına yardım eder.

Ülkemizde yapılan 2005 eğitim reformu, eğitim sürecinin en önemli öğelerinden biri olan ölçme ve değerlendirme etkinliklerini de etkilemiş, ölçme ve değerlendirme alanında kullanılan yöntem-teknik ve araçlar, klasik ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme olarak bir ayrım görmüştür (Sönmez ve Kılıçoğlu, 2016). Klasik ölçme araçları, bilginin belli zaman diliminde öğrencinin bilgi ve becerilerini ölçmekte ve öğrencilerin başarı durumlarını yansıtmaktadır. Duran, Mıhladız ve Ballıbel (2006)'e göre klasik ölçme araçları, öğrencilerin performanslarını tam olarak yansıtmamakta ve öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkında net bilgi vermemektedir. Tamamlayıcı ölçme araçları ise öğrencilerin düşüncelerini analiz edebilmeleri ve kendi öz yeterliliklerinin farkına varmalarını sağlar. Klasik ölçme araçlarının, sosyal bilgiler dersinde yalnızca bilgi düzeyindeki davranışların ölçülmesi esasına dayanması nedeniyle ölçme ve değerlendirme sürecinde yeterli olmadığı düşünülmektedir. Öğrencinin ilgi ve yetenekleri ile birlikte tutum ve becerilerinin de ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinde bu iki ölçme aracının birlikte kullanılması gereklidir (Şimşek, 2012).

Yapılan araştırmalarda yeni öğretim programının en çok aksayan kısmının ölçme değerlendirme unsuru olduğu ortaya çıkmıştır (Azrak, 2017; Gelbal & Kalecioğlu, 2007; Koçoğlu & Ekici, 2013; Karakuş & Öztürk Demirbaş, 2010; Karapınar & Ataman, 2010; Yapıcı & Demirdelen, 2007; Yılmaz, 2017; Karakuş, 2019). Sosyal bilgiler dersine giren öğretmenler yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak ders işlese bile yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri davranışçı yaklaşıma uygun olarak gerçekleştirildiği görülmüştür.

Kaynaklar tarandığında değişen öğretim programının ölçme değerlendirme üzerindeki etkisini gözlemlemek için az sayıda çalışma olduğu ve bu konuda daha çok çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmüştür. Bu çalışma ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları konusundaki düşüncelerini, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih etme nedenlerini ve bu araçları kullanırken karşılaştıkları sorunları belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım amaçları nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçları hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme araçlarına dair düşünceleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları sorunlara dair düşünceleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları ölçme araçları hangileridir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada, temel nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırma; görüşme, doküman analizi ve gözlem gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların kendi ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41).

2.2. Çalışma grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçsal örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. (Büyüköztürk vd., 2016, s. 90-91). Buradaki amaç tipik durumları seçerek evrene genelleme yapmak değildir. Amaç, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama veya yenilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 120-121).

Bu bağlamda araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın Pursaklar ilçesinde MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapan 20 sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli veriler yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanarak toplanmıştır. Görüşme, araştırmada cevabı aranan sorular hakkında derinlemesine bilgi sağlamak amacıyla ilgili kişilerden veri toplamayı amaçlayan bir tekniktir (Büyüköztürk

vd., 2016, s. 153).Araştırmanın herhangi bir aşamasında kullanılabilir. Anketlere nispeten karmaşık sorular ve yönergeler araştırmacıya anında açıklanabilir.

Veri toplama aracı geliştirilirken öncelikle literatür taranmış ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları ölçme araçlarıyla ilgili görüşleri alınmıştır. Bu aşamadan sonra 2 uzman, 2 öğretmenden oluşan uzman takımının görüşleri alınarak 10 soruluk havuz oluşturulmuştur. 2 soru konusunda fikir birliğine ulaşamadığı için 2 soru çıkartılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu 8 soruyu kapsamıştır. Hazırlanan görüşme formu uzman görüşüne başvurularak gerekli son düzenlemeler yapıldıktan sonra kullanılmıştır. Araştırma 18/01/2021 – 24/04/2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcı öğretmenlerin okulda buldukları günlerde randevu alınarak yapılmıştır. Görüşmede elde edilen veriler katılımcılardan müsaade istenerek ses kaydına alınmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin isimleri kullanılmamış, her biri için kodlar verilmiştir. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular araştırmanın alt problemine uygun olarak yorumlanmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler önce sınıflandırılmış ve araştırmanın alt amaçlarına ilişkin veriler basit frekans yöntemiyle cevaplar kategorize edilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirilmesinde şu yollar izlenmiştir:

1. Görüşmeler araştırmacı tarafından yazılı metin haline dönüştürülerek raporlaştırılmıştır
2. Her bir katılımcıya bir kod verilmiştir. Bu kodlar katılımcılarla yapılan görüşme sıralamasına göre “ K1, K2...K20” şeklinde verilmiştir.
3. Görüşme verileri kodlanarak her amaç sorusuna ilişkin kategoriler oluşturulmuştur.
4. Ortaya çıkan bu kategoriler araştırma amaçları çerçevesinde yorumlanmıştır.

3.Bulgular

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerine ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik düşünceleri aşağıda yer almaktadır.

3.1. Birinci alt probleme yönelik bulgular

Görüşmelere katılan öğretmenlere “ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım amaçları nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve doğrultuda katılımcıların yanıtlarına Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma amaçlarına ilişkin görüşleri

Cevap Türleri	f	Yüzde
Öğrencilerin başarılarını ölçmek	10	50%
Geri dönüt ve pekiştirme sağlamak	6	30%
Öğrencilerin hazır bulunuşluklarını belirlemek	2	10%
Öğrencilerin düzeylerini belirlemek	2	10%
Toplam	20	100%

Tablo incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin 10'u (%50) öğrencilere puan verebilmek yani başarılarını ölçmek için ölçme araçlarını kullandığını belirtmiştir:

- “Öğrencilerin durumunu değerlendirmek sonuçları görebilmek için öğrencinin ne durumda olduğunu bu araçları kullanarak öğrenebiliyoruz öğrenciye de bir not vermemiz lazım en çok bunun için.” (K6)
- “Öğrencilerin belirlenen hedef kazanımlara hangi düzeyde ne kadar ulaştığını görebilmek ve hangi öğrencinin ne kadar öğrendiğini belirlemek için kullanıyorum” (K7)

Katılımcı öğretmenlerden 6'sı (%30) geri dönüt ve pekiştirme sağlamak amacıyla kullandığını belirtmiştir. Dönüt vermeye ve pekiştirme yapabilmek için ölçme araçlarını kullanan öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

- “Kendi yaptığım süreci değerlendiriyorum. Sınavlarda bir öğretme sürecidir hem öğrenilmesini sağlıyorum hem de kendi eksikliklerimi anlaşılmayan konuları görüyorum. “(K12)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 2 kişi (%10) öğrencilerin ölçme ve değerlendirme işlemlerini öğretim etkinliklerinin başında, öğrencilerin hazır bulunuşluklarını belirleme gayesi ile yaptıklarını ifade etmişlerdir:

- “Öğrencilerin ne bilip bilmediğini öğrenmek yani ilk olarak hazırbulunuşluklarını tespit edebilmek amacıyla kullanıyorum” (K20)

Araştırmaya katılan 2 öğretmen (%10) ise öğrencilerin düzeylerini belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıklarını şöyle belirtmişlerdir:

- “Çocukların neyi ne kadar öğrendiklerini test etmek amacıyla yapıyor ve kullanıyoruz bu araçları öğrencinin hangi düzeyde olduğunu böylece görebiliyoruz.” (K11) yanıtını vermiştir.

3.2. İkinci alt probleme yönelik bulgular

Araştırmaya katılan Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçları hakkındaki düşünceleri nelerdir? ” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerim bu araçları yeterli bulma ve veya bulmama durumları irdelenmiştir.

Tablo 2 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Araçlarını Yeterli Bulma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Katılımcıların Görüşleri	f	Yüzde
Yeterli	10	50%
Yeterli Değil	10	50%
Toplam	20	100%

Tablo 2’ e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %50’si programda belirtilen ölçme ve değerlendirme araçlarının bazı konularda eksiklikleri olduğunu fakat buna rağmen yeterli olduğunu düşünmektedir. Diğer yarısı ise (%50) bu araçları yeterli bulmadığını ifade etmiştir. Yetersiz bulan öğretmenlere yetersiz bulmaların nedenleri ile ilgili düşünceleri sorulmuş ve verilen cevaplar doğrultusunda Tablo 3 oluşturulmuştur.

Tablo 3. Ölçme ve değerlendirme araçlarını yetersiz bulan öğretmenlerin yetersiz bulma nedenlerine ilişkin düşünceleri

Cevap Türleri	f	Yüzde
Ölçme araçları ile program arasında uyumsuzluk	4	40%
Program ve müfredatın öğrencisi seviyesinin üstünde olması	3	30%
Ölçme araçlarının öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerini eşit kabul etmesi	2	20%
Ölçme araçlarını nitelik ve nicelik bakımından eksik olması	1	10%
Toplam	10	100%

Öğretmenlerin 4'ü (%40) ölçme araçları ile program arasında uyumsuzluk olduğunu dile getirmişlerdir. Bu görüşlerini dile getiren öğretmenlerin düşünceleri şöyledir:

- “Sosyal bilgiler yapısı gereği disiplinler arası bir ders bu yüzden mevcut araçları yeterli bulmuyorum. Çeşitliliğin artırılması ve hatta daha eğlenceli ve öğrenci seviyesine uygun hale getirilmelidir.” (K2)
- “Hayır yeterli bulmuyorum bilgi odaklı olması gerektiğini düşünüyorum. Yapılanlarla var olan müfredatın uyumlu olduğunu da düşünmüyorum. Uyumlu olsaydı en başta sınav sistemi değişirdi.” (K15)

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 3'ü (%30) programın ve müfredatın öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu vurgulamıştır ve buna ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

- “Yeterli değil çünkü sınıf ortamına ve öğrenciye değişiyor. Bu yüzden bazen yeterli geliyor bazen ihtiyacı karşılamıyor. Sınıf düzeyinin çok üstünde olan ölçme araçları var biz bunları sınıfta anlatana kadar ders saati bitiyor.” (K16)

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2'si (%20) ise ölçme araçlarının tüm öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerini eşit kabul etmesinden dolayı yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir:

- “Ülke genelinde sosyo-ekonomik olarak herkes aynı olsaydı yeterli olabilirdi fakat köy okulları için yeterli olduğunu düşünmüyorum.” (K18)

Öğretmenlerin 1 (%10) tanesi de ölçme araçlarının nitelik ve nicelik bakımından eksik bulunduğunu şöyle dile getirmiştir:

- “Eksik olduğunu düşünüyorum. Çünkü nitelik anlamında eksik eğer eksik olmasaydı sürekli test kitaplarını kullanıyor olmazdık. Nicelik bakımından da eksik buluyorum aynı araçları kullanmamız demek ki eksikliğin olduğunu gösteriyor.”(K3) cevabını vermiştir.

3.3. Üçüncü alt probleme yönelik bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere “ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme araçlarına dair düşünceleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve verilen cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin tercih ettiği ölçme araçlarının tablosu oluşturulmuştur. Tablo 4’de öğretmenlerin tercih ettiği araçlar gösterilmiştir.

Tablo 4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tercih ettiği ölçme ve değerlendirme araçları

Kullanılan Ölçme Araçlar	f	Yüzde
Çoktan Seçmeli Sorular	20	100%
Doğru-Yanlış Maddeleri	20	100%
Kısa Cevaplı Sorular	18	90%
Kavram Haritaları	18	90%
Dilsiz Haritalar	18	90%
Açık Uçlu Sorular	17	85%
Eşleştirme Soruları	17	85%
Proje	16	80%
Kelime İlişkilendirme Testleri	12	60%
Sözlü Yoklamalar	11	55%
Performans	11	55%
Öz Değerlendirme	10	50%
Görüşme	7	35%
Tutum Ölçekleri	7	35%
Kontrol Listesi	6	30%
Gözlem Formları	6	30%
Rubrik	5	25%
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	5	25%
Yapılandırılmış Grid	4	20%
Grup Değerlendirme	4	20%
Portfolyo	2	10%
Akran Değerlendirme	1	5%

Tablo 4’ e göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin verdiği yanıtlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı (%100) çoktan seçmeli sorular ve doğru-yanlış maddelerini kullanmayı tercih etmektedir. En çok tercih edilen ikinci ölçme aracı ise (%90) kısa cevaplı sorular, kavram haritaları ve dilsiz haritalar olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en az tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme araçları ise (%5)akran değerlendirme, (%10)portfolyodur.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlere “en sık kullandıkları ölçme araçları hangileridir?” sorusu sorulmuş ve bu bağlamda tablo 5 oluşturulmuştur.

Tablo 5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları içerisinde en sık kullandıkları ölçme ve değerlendirme aracı hangisidir sorusuna ilişkin görüşleri

En Çok Kullandıkları Ölçme Aracı	f	Yüzde
Çoktan Seçmeli	18	90%
Sözlü Yoklama	1	5%
Kısa Cevaplı Sorular	1	5%
Toplam	2	100%

Tablo 5 incelendiğinde 18 (%90) öğretmenin en fazla tercih ettiği ölçme aracının çoktan seçmeli maddeler olduğu görülmüştür. 1 (%5) öğretmenin en sık kullandığı ölçme aracı sözlü yoklamalar olurken 1(%5) sosyal bilgiler öğretmenin en fazla tercih ettiği ölçme aracı ise kısa cevaplı sorular olmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun 3. Sorusunda katılımcı öğretmenlere” derslerinde kullandıkları ölçme araçları hangisidir sorusu sorulmuş bu sorunun cevabı alındıktan sonra görüşme formunda yer alan ölçme araçlarından hangisini en fazla tercih ediyorsunuz ve sebebi nedir? “sorusu yöneltilmiştir. Buna ilişkin veriler tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerine en çok tercih ettikleri ölçme araçlarını kullanma sebeplerine dair düşünceleri

Cevap Türleri	f	Yüzde
Hazırlanmasının, uygulanmasının ve değerlendirilmesinin kolaylığına	6	30%
Zamandan tasarruf sağlamasına	4	20%
Geçmiş deneyimlerine	3	15%
Uygulamanın sorunsuz olmasına	2	10%
Yapılan merkezi sınavların olmasına	2	10%
Kapsam geçerliliğinin yüksek olmasına	2	10%
Puanlamanın objektif olmasına	1	5%
Toplam	20	100%

Öğretmenlerin 6’sı (%30) en fazla kullandığı ölçme aracının hazırlanmasının, uygulanmasını ve değerlendirmesinin kolay olmasından dolayı tercih ettiklerini şöyle ifade etmişlerdir:

- “Çoktan seçmeli kullanıyorum kullanışlı, kolay ve hızlı oluyor. çocuklar için ortak bir standart sağlıyor.” (K5)
- “Kolay ulaşılabilir olması ve çeşitliliğinin fazla olması nedeniyle çoktan seçmeli soruları kullanıyorum. Konu yoğunluğu fazla ve başka soru hazırlamaya vakit bulamıyoruz kolay ulaşılabildiğimiz bu tarz sorular kurtarıcı oluyor.” (K12)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 4’ü (%20) en fazla kullandıkları araçların zamandan tasarruf sağlamasından dolayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir:

- “En fazla kullandığım çoktan seçmeli ve sözlü yoklamalar bu ikisini tercih etmemin sebebi konu yoğunluğu var zamandan tasarruf sağlıyorum.” (K7)
- “Çoktan seçmeli çünkü sınava öğrenci hazırlıyoruz. Sınıfların mevcudu fazla bu araçlar sayesinde zamandan tasarruf sağlıyorum.” (K10)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 3’ü(%15) en fazla kullandıkları aracı tercih etmesinin sebebini geçmiş deneyimlerine dayanarak kullandıklarını aşına oldukları araçları tercih ettiklerini söylemişlerdir:

- “En fazla çoktan seçmeli kullanıyorum çünkü hem pratik olduğunu hem de hakkında yeterli bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.” (K14)

Katılımcı öğretmenlerin 2’si(%10) uygulamanın sorunsuz ilerlemesinden herhangi bir sorun yaşamamalarından dolayı bu araçları en fazla tercih ettiklerini ifade etmişlerdir:

- “Sınıf düzeyine göre değişiyor tabi ki ama genel olarak kullandığım çoktan seçmeli hem sınav sisteminden ötürü hem de uygulaması daha sorunsuz öğrencilerin genelde kullandıkları ölçme aracı olduğu için sorun yaşamıyorum” (K9)

Öğretmenlerin 2’si(%10) yapılan merkezi sınavların bu ölçme araçlarını kullandığı için en fazla tercih ettiklerini şöyle ifade etmişlerdir:

- “Ülkemizde bir sınav gerçeği var öğrencileri bu sisteme alıştırmak nedeniyle çoktan seçmeli test maddelerini kullanıyorum. (K17)

Öğretmenlerin 2’si(%10) en fazla tercih ettikleri ölçme aracının kapsam geçerliliğinin yüksek olmasından dolayı kullandıklarını şöyle ifade etmişlerdir:

- “Çoktan seçmeli soruların genel olarak geçerlilik ve güvenilirliklerinin yüksek olduğunu düşünüyorum”. (K1)

1(%5) öğretmen ise en fazla tercih ettiği aracın puanlamasının objektif olduğu için tercih ettiğini şöyle ifade etmiştir:

- “Sınava yönelik hayatın her alanında bu tarz sorular görecekle ve değerlendirmesi daha objektif bulduğum için çok fazla kullanıyorum”(K20)

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlere görüşme formunda yer alan ölçme araçlarından hangilerini en az tercih ediyorsunuz? Sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda en az kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin tablo 7 de gösterilmiştir.

Tablo 7. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin en az tercih ettikleri ölçme araçlarına ilişkin bulgular

En Az Kullandıkları Ölçme Aracı	f	Yüzde
Akran Değerlendirme	5	25%
Rubrik	4	20%
Açık Uçlu Sorular	3	15%
Sözlü Yoklama	1	5%
Proje	1	5%
Portfolyo	1	5%
Yapılandırılmış Grid	1	5%
Kelime İlişkilendirme Testleri	1	5%
Doğru-Yanlış Maddeleri	1	5%
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	1	5%
Grup Değerlendirme	1	5%
Toplam	20	100%

Tablo 7'e göre sosyal bilgiler öğretmenlerin en az tercih ettiği araç %25 (5kişi) ile akran değerlendirmesidir. Akran değerlendirmesini sırasıyla %20(4kişi) ile rubric, %15(3 kişi) açık uçlu sorular ve diğerleri izlemektedir.

Tablo 8. Araştırmamızda sosyal bilgiler öğretmenlerinin en az tercih ettikleri ölçme araçlarını kullanmama sebeplerine dair görüşleri

Cevap Türleri	f	Yüzde
Öğretmenlerin ölçme araçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması	7	35%
Zaman alması	5	25%
Öğrencilerin kendilerini ifade edememeleri	4	20%
Sınıf mevcutlarının fazla olması	2	10%
Merkezi sınavlarda bu araçların kullanılmaması	1	5%
Sınıf düzeyinin uygun olmaması	1	5%
Toplam	20	100%

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun 3. Sorusunun devamında sorulan sosyal bilgiler öğretmenlerinin en az tercih ettikleri ölçme araçlarını kullanmama sebeplerine öğretmenlerin verdikleri cevaplar tablo 8’de gösterilmiştir.

Öğretmenlerin 7’si (%35) tercih etmedikleri ölçme araçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarından dolayı kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünen bazı öğretmenlerin düşünceleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

- “Rubrik ve yapılandırılmış gridi hiç kullanmıyorum bu iki kavramın ne olduğunu bilmiyorum işe yarıyor olabilir ama benim çok bir fikrim yok.” (K5)
- “Tanılayıcı dallanmış ağacı ilk defa duydum. Uygulamayı bilmiyorum fikrim olmadığı için kullanmıyorum.” (K19)

Öğretmenlerin 5’i (%25) kullanmadıkları ölçme araçlarının çok zaman almasından dolayı tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Zaman aldığını düşünen öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- “Şu süreçte birçok şeye fırsat bulamadığımız için kullanamıyorum. Uzaktan eğitim olmadan önce ders kitaplarının sonundaki akran değerlendirme, öz değerlendirme-yi kullanıyorduk şimdi hiç kullanamıyorum onlara vakit kalmıyor.” (K16)

Katılımcı öğretmenlerin 4’ü (%20) tercih etmedikleri ölçme araçlarını öğrencilerin kendilerini tam ifade edemediklerini ve bu araçları kullanmakta yetersiz oldukları için kullanmadıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

- “En az kullandığım açık uçlu sorular kendi açımdan değerlendirmesinin çok objektif yapıldığını düşünmüyorum. Aynı zamanda öğrenciler iki kelimeyi yan yana getirip cümle oluşturamıyorlar bu yüzden kullanmıyorum.” (K4)
- “Akran değerlendirmesi kullanmıyorum çünkü çocukların başarılı bir şekilde karar verici olabileceklerini düşünmüyorum.” (K15)

Öğretmenlerin 2’si (%10) yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ölçme araçlarından an az kullandıklarını sınıf mevcutlarının fazla olmasından dolayı tercih etmediklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- “Sınıf mevcutlarının kalabalık olması farklı seviyelere uygun olmaması, uygulama ve hazırlama güçlüğü nedeniyle tercih etmiyorum.” (K20)

Öğretmenlerin 1’i (%5) merkezi sınavlarda kullanılmayan araçları en az tercih ettiğini şu şekilde belirtmiştir:

- “Vakit kaybetmek istemiyorum çünkü çocukların hazırlandığı bir sınav var sınava yönelik ilerliyorum sınavlarda kullanılan ölçme araçlarını tercih ediyorum o yüzden.” (K9)

Öğretmenlerin 1'i(%5) bu araçların sınıf düzeyine uygun olmadığı için kullanmadığını şu şekilde belirtmiştir:

- “Bazı ölçme ve değerlendirme araçlarını sınıf düzeylerine uygun bulmuyorum o yüzden kullanmıyorum.” (K1) yanıtını vermiştir

3.4. Dördüncü alt probleme yönelik bulgular

“Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları sorunlara dair düşünceleri nelerdir? ’sorusuna yönelik katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevaplar tablo 9 de gösterilmiştir.

Tablo 9. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları sorunlara ilişkin düşünceleri

Cevap Türleri	f	Yüzde
Ders saatlerinin yetersiz olması	8	40%
Öğrencilerin ölçme araçlarına yabancı olması ya da anlamaması	5	25%
Şans faktörünün değerlendirme de etkili olması	3	15%
Dönüt sağlayamamak	2	10%
Objektif değerlendirme yapılamaması	1	5%
Sınıf mevcutlarının kalabalık olması	1	5%
Toplam	20	100%

Görüşmenin dördüncü sorusunda öğretmenlere derslerinde ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları sorunlar nelerdir sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar doğrultusunda tablo 13 oluşturulmuştur. Bu bağlamda, Öğretmenlerden 8'i (%40) ders saatlerinin yetersiz olmasını büyük bir sorun olarak görmüş ve düşüncelerini şöyle belirtmişlerdir:

- “Genellikle herhangi bir sorun yaşamıyorum. Eğer sıkıntı olarak gördüğüm bir durum olarak soruyorsanız ders saatlerimiz biraz daha fazla olsaydı daha nitelikli ve daha çok vakit harcıyıp bireysel farklılıkların daha çok üzerinde durabilirdim.” (K1)
- “Bence en büyük sorun zaman, süre yetmediği için birçok ölçme aracını kullanamıyoruz.Çözüm önerisi olarak ders saatleri arttırılmalı”.(K2)

Öğretmenlerin 5' i (%25) öğrencilerin ölçme araçlarına yabancı olması ya da anlamamasından dolayı sorun yaşadıklarını şöyle ifade etmişlerdir:

- “Çocuklar ölçme aracını nasıl kullanacaklarını soruları nasıl yanıtlayacaklarını bilmiyorlar. Bunun için çözüm diğer derslerde de bu araçlar kullanılırsa öğrencilerin aşinalıkları artar”. (K10)
- “Sorun çocukların bazıları ölçme araçlarını anlayamıyorlar. Açıklamalarda bulunulmasına rağmen sıkıntı yaşıyoruz. Ölçme araçlarının nasıl kullanıldığını bilmiyorlar”. (K19)

Katılımcı öğretmenlerin 3'ü (%15) şans faktörünün değerlendirme de etkili olmasını sorun olarak ifade etmişlerdir:

- “Sorun demeyelim ama beni rahatsız eden şey bilmeyen öğrencilerin kullandığımız çoktan seçmeli testlerle şans faktörü ile yüksek not almaları aslında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanarak bunu ortadan kaldırebiliriz fakat zaman yok.” (K11)

Öğretmenlerin 2'si (%10) öğrencilerden dönüt sağlayamamanın ölçme ve değerlendirme araçlarının etkililiğini göremedikleri için sorun olarak ifade etmişlerdir:

- “Dönüt sağlayamıyorum. Geri dönüt veremiyoruz. Genellikle bilgi düzeyini ölçüyoruz öğrenci dersi önemsemiyor.” (K15)

Katılımcı öğretmenlerden 1'i (%5) değerlendirmenin objektif yapılamamasının sorun oluşturduğunu şöyle belirtmiştir:

- “Değerlendirmenin objektifliğini yapamamak bence sorun Örneğin açık uçlu sorularda objektif değerlendirme yapılamıyor bunun için değerlendirmesi daha objektif olan araçlara yöneliyorum.” (K4)

Katılımcı olan öğretmenlerin 1(%5) sınıf mevcutlarının kalabalık olmasını sorun olarak ifade etmiştir.

- “Sınıf mevcutları çok kalabalık, zaman kısıtlı çeşitli araçları kullanamıyoruz kullandıklarımızın şans faktörü ile yüksek not alma ihtimalleri yüksek yani öğrenci bilmediği halde hedefe ulaşmış kabul ediyoruz sorunlar bunlar” (K14)

3.5. Beşinci alt probleme yönelik bulgular

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerden alınan 2018-2019 eğitim-öğretim yılına ait 20 adet sınav kâğıdı incelenmiş elde edilen veriler frekans ve yüzde dağılımları alınarak Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullanmış Olduğu Ölçme Araçlarının Dağılımı

Soru Türü	F	Yüzde
Çoktan Seçmeli Sorular	319	52%
Eşleştirme Soruları	169	28%
Kısa Cevaplı Sorular	61	10%
Doğru-Yanlış Maddeleri	45	7%
Açık Uçlu Sorular	18	3%
Dilsiz Haritalar	6	1%
Toplam	612	100%

Tablo 10'a göre toplanan sınav kağıtlarında 612 soruya rastlanmıştır. Bu soruların 319'unu (%52) çoktan seçmeli sorular, 169'unu (%28) eşleştirme soruları, 61 (%10) tanesini kısa cevaplı sorular, 45'ini (%7) doğru yanlış maddeleri, 18'ini (%3) açık uçlu sorular ve 6 (%1) tanesini dilsiz haritalar oluşturmaktadır.

Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulamış oldukları sınavlarda büyük oranda klasik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanıldığı tespit edilmiştir. Sınav kağıtlarına bakıldığında en çok çoktan seçmeli sorular kullanırken en az tamamlayıcı ölçme aracı olan dilsiz haritaların kullanıldığı görülmüştür.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçları hakkındaki düşüncelerini ortaya koymaktır.

Katılımcı öğretmenler, "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım amaçları nelerdir?" sorusuna öğretmenlerin daha çok ölçme ve değerlendirme araçlarını öğrencilerin akademik başarılarını ortaya koyabilmek amacı ile kullandıkları belirlenmiştir. Bunun sebebi olarak dönem sonunda öğrenciye bir not verilmesi gerektiği durumundan kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgunun sonucu Gelbal ve Kalecioğlu'nun (2007), yapmış olduğu araştırma ile ortaktır. Bir diğer dikkat edilmesi gereken bulgu ise katılımcı öğretmenlerin ülkemizde yapılan merkezi sınavlara öğrenci yetiştirmek amacı ile ölçme değerlendirme araçlarını kullanmaya meyilli olduklarıdır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere geri dönüt ve pekiştirme sağlamak amacıyla da ölçme ve değerlendirmeyi kullanmaktadırlar. Bulgulara göre katılımcı öğretmenler eğitim-öğretim sürecinin başında öğrencinin bilgi düzeyini belirlemek ve hazır bulunuşluklarını ortaya koymak amacı ile ölçme ve değerlendirme araçlarından çok az faydalanmaktadır.

Katılımcı öğretmenler” Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçları hakkındaki düşünceleri nelerdir?” alt problemine yönelik görüşleri şöyledir: öğretmenlerin yarısı programda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını yeterli ve uygulanabilir görüyorken diğer yarısı sosyal bilgiler öğretim programını ölçme ve değerlendirme faaliyetleri bakımından yeterli ve uygulanabilir bulmadığıdır. Bu duruma neden olarak da öğretim programının amaçları ile ölçme ve değerlendirme araçları arasında uyumsuzluk olduğunu belirtmişlerdir ve örnek gösterilecek uygulamaların olmadığı ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerine göre sosyal bilgiler öğretim programı, sosyal bilgiler dersi için sunulan imkanlara göre uygulanabilir değildir. Bir diğer veri ise araştırmaya katılan öğretmenlerin merkezi sınavlar ile sosyal bilgiler öğretim programının uyuşmadığını düşünmeleridir. Eğitim öğretim programının yapılandırmacı yaklaşım geleneğine uygun amaçlar içerirken öğrencilerin girmiş olduğu merkezi sınav uygulamalarının davranışçı geleneğe uygun hedefleri değerlendiriyor olması çelişkili bir durum olarak ifade edilmiştir. Bu veri Karapınar ve Ataman’ın (2010) ve Ekem’in (2019) yapmış olduğu çalışmada katılımcı öğretmenler tarafından ifade edilen bir başka ortak sonuçtur.

Yapılan bu çalışmada elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu genellikle klasik ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih etmektedir. Bunun sebebi ise içerik analizinde elde edilen verilere göre; hazırlama, uygulama ve puanlama açısından kullanışlı olması, zamandan tasarruf sağlaması ve öğretmenlerin ölçme değerlendirme araçlarına aşina olmalarıdır.

Araştırmada katkı sağlayan öğretmenlerin en çok tercih ettiği ölçme ve değerlendirme aracının çoktan seçmeli sorular olduğu görülmüştür. Bunun nedeninin ise öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamak olduğu elde edilen bir başka bulgudur. En çok tercih edilen ölçme aracının çoktan seçmeli sorular olması sonucu, Kılıç (2010), Yılmaz’ın (2017) ve Ekem’in (2020) yapmış olduğu çalışmanın ortak sonucu olduğu görülmüştür. Öğretmenlere göre klasik ölçme ve değerlendirme araçlarının her konuya uygun hazırlanabilmesi, uygulanabilmesi ve değerlendirmesinin pratik olması ve kapsam geçerliliği sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir.

Katılımcı Öğretmenlerin en çok tercih ettiği tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları ise kavram haritaları ve dilsiz haritalardır. Bu durumun temel sebebi ise, eğitim-öğretim yılı içinde ders süresinde her iki aracın sosyal bilgiler dersine uygunluğu ve ders anlatırken materyal olarak kullanılmasından dolayı olduğu çalışmada elde edilen önemli bir veridir. Bu bulgu öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim Araştırmada elde edilen verilere göre öğretmenlerin en az tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme araçları ise, akran değerlendirme, yapılandırılmış grid ve tutum ölçekleridir. Bu bulgular Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk Demirbaş’ın (2010) ve Yalçınkaya’nın (2010) yapmış olduğu çalışmanın sonuçları ile birbirine yakındır. 2010 yılında yapmış oldukları çalışmada tutum ölçeği ve yapılandırılmış grid’in en az tercih edilen ölçme aracı olduğunu ortaya koymuşlardır. Yine

araştırmada elde edilen bulgulara göre katılımcı öğretmenlerin bu ölçme ve değerlendirme araçlarını daha az kullanmalarının en önemli sebepleri bu araçların hazırlama, uygulama ve puanlama sıkıntıları ve öğretmenlerin bu araçlara tam anlamıyla hakim olmamalarına dair düşünceleridir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre katılımcı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştığı sorunlar: etkinlikleri hazırlama, uygulama ve puanlama için yeterli sürenin olmayışı, puanlamadan kaynaklanan sorunlar, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrencinin ve öğretmenlerin ölçme araçlarına aşina olmamaları ya da hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları ve şans faktörünün değerlendirmeyi etkilemesidir. Katılımcı öğretmenler ölçme ve değerlendirme ile ilgili eğitim verilmesini ve ders saatlerinin artırılmasını çözüm önerileri olarak sunmuşlardır. Şans faktörünün etkisini azaltmak için tamamlayıcı ölçme araçlarını kullanarak süreci kontrol edebileceklerini ifade etmişlerdir. Benzer bir fikir Karapınar ve Ataman'ın (2010) çalışmasında da dile getirilmiştir. 2010 yılında yapılan çalışmada öğretmenler ölçme ve değerlendirme işlemleri hakkında bilgi sahibi olabilmek için işleri yürütmek için açılacak bir birim ile çoğu problemin çözülebileceğini dile getirmiştir.

Öğretmenlerden alınan yazılı sınav kâğıtlarında klasik ölçme ve değerlendirme araçları daha yoğunlukta görülmüş, tamamlayıcı ölçme araçlarından bir tek dilsiz haritalara rastlanmıştır. Ancak tercih edilen dilsiz haritaların oranı diğer araçlara göre çok düşük seviyede kalmıştır. Oysaki öğretmenlerin yarısından fazlası gerçekleştirilen görüşmede dilsiz haritalardan ve kavram haritalarından yararlandığını dile getirmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerden alınan yazılı sınav kâğıtlarının akademik başarıyı ortaya koymak amacı ile yapılan bir ölçme ve değerlendirme faaliyeti olduğu düşünüldüğünde, daha kolay hazırlayabildikleri ve uygulayabildikleri, objektif puanlama yapmaya imkânı veren ölçme ve değerlendirme araçlarını not vermek amacı ile tercih ettiklerini; dilsiz haritalar ve kavram haritaları gibi ölçme araçlarını ise daha çok eğitim öğretim sürecini düzenlemek ve süreçte konu anlatımına yardımcı materyaller olması maksadı ile kullandıkları söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre çoktan seçmeli sorular en fazla kullanılan ölçme ve değerlendirme aracı olmuştur. Bu bulgu hem yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplardan hem de öğretmenlerden toplanan yazılı sınav örneklerinde görülmüştür. Bu bulgu Yılmaz'ın (2017) yapmış olduğu araştırma ile ortak sonuçtur. Yılmaz'ın 2017 yılında yapmış olduğu çalışmaya göre öğretmenler merkezi sınavlara öğrenci yetiştirmek sebebiyle en fazla çoktan seçmeli soruları tercih etmektedir.

Etik beyan

Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel etik ve alıntı kurallarına uyulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışan öğretmenlerle çalışmak için Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Komisyonundan ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan izin alınmıştır.

Kaynakça

- Atılgan, H., Yurdakul, B., ve Öğretmen, T. (2012). **Öğrenci başarısının belirlenmesinde bağıl ve mutlak değerlendirme üzerine bir araştırma**. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 79-98
- Azrak, Y. (2017). **Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Baykul, Y. & Turgut, F. M., (2013). **Eğitimde ölçme ve değerlendirme**. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). **Bilimsel araştırma yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi.
- Çalışkan, H. & Yiğittir, S. (2015). **Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme**, B. Tay & A. Öcal. (Ed.). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 223-290). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U. & Öztürk Demişbaş, Ç. (2010). **Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştığı sorunlar**. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.
- Demirel, Ö. (2014). **Kuramdan uygulamaya program geliştirme**. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Duran, M., Mıhladı, G. & Ballıel, B. (2006). **İlköğretim öğretmenlerinin tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerine yeterlilik düzeyleri**. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2, 26-37.
- Ekem, K. (2019). **Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerinin İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ercan, F., Taşdelen, A. & Ercan, N. (2010). **Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi**. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 136-154.
- Ertürk, S. (1994). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Geçit, Y. & Kartal, A. (2010). **Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitimi araştırma konuları üzerine bir inceleme**, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 101-107.

- Gelbal, S. & Kalecioğlu, H. (2007). **Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında yeterlilik algıları ve karşılaştıkları sorunlar.** *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Karakuş, H. (2019). **6. sınıf sosyal bilgiler kitaplarının alternatif ölçme ve değerlendirme anlayışı açısından değerlendirilmesi.** Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Karakuş, U. & Öztürk Demirbaş, Ç. (2011) **Coğrafya öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım düzeyleri,** *Milli Eğitim Dergisi*, 189, 71-86. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/442616> sayfasından erişilmiştir.
- Karapınar, Y. & Ataman, M. (2010). **İlköğretim sosyal bilgiler programlarındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri.** *Elementary Education Online*, 9(2), 776-791. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038073/5000036930> sayfasından erişilmiştir.
- Krippendorff, K. (1980). **Content Analysis: An Introduction to its Methodology.** Sage: Beverly Hills.
- MEB (2006b). **Öğretmen Yeterlikleri.** Tebliğler Dergisi, Sayı: 2590.
- MEB (2010). **İlköğretim Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı,** Ankara: Koza Yayıncılık.
- MEB. (2006a). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu.** Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Merey, Z. & Kılıçoğlu, G. (2009). **Yansıtıcı soruşturma yaklaşımı olarak sosyal bilgiler.** R. Turan, A. M. Sünbül & H. Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar içinde* (1. Baskı, ss. 341-357). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). **Sosyal bilgiler dersi öğretim programı.** Ankara: MEB.
- Sönmez, Ö. F. & Kılıçoğlu, G. (2016). **Değerlendirme boyutu ile sosyal bilgiler programları (1924-2005).** *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 36-49.
- Şahin, Ç. Ve Ersoy, E. (2009). **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeni İlköğretim Programındaki Ölçme-Değerlendirme Konusundaki Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Algıları.** Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 18, Sayı 2, 363-38
- Şimşek, N. (2011). **Sosyal Bilgiler Dersinde Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Araçlarının Kullanılması: Nitel Bir Çalışma.** *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(21), 149-168.

- Tay, B. (2007). **Öğrenme stratejilerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi dersinde akademik başarıya etkisi.** Milli Eğitim, 173, 87-102.
- Yalçınkaya, E. (2010). **Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri.** *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1558-1571.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.** Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, A. (2017). **Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme sürecinde kullandıkları soruların Bloom Taksonomisine göre incelenmesi.** Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, K. (2011). **Sosyal bilgiler öğretiminde ölçme ve değerlendirme.** C. Öztürk. (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (s.431-515). Ankara: Pegem Akademi.

FEN BİLİMLERİ DERSİ YAZILI SORULARINDA ASTRONOMİ KONULARINA YÖNELİK SORULARIN İNCELENMESİ

Mehmet GÜVENÇ

Doç. Dr. Sedat KARAÇAM

Merve Nur İMERT

Seda SÖĞÜT

Özet

Bu çalışmanın amacı astronomi konuları ilgili fen bilimleri dersi yazılı soruları öğretim programındaki kazanımlar ve soru çeşidi açısından incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Dokümanlara internet ortamında eğitim ile ilgili doküman paylaşım sitelerinden ulaşılmıştır. Araştırmada 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılında fen bilimleri dersine ait 105 (5. Sınıf=20, 6. Sınıf=28, 7. Sınıf=30, 8. Sınıf=27 yazılı kağıdı) birinci dönem birinci yazılı sınav kâğıdında yer alan 1654 soru değerlendirilmiştir. Veriler betimsel analiz yöntemi benimsenerek üç kodlayıcı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Kodlayıcıların verdiği kodlar arasındaki tutarlık 90.2% ile 92.5% arasında değiştiği tespit edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin astronomi konularına yönelik yazılı sorularında geleneksel anlayışını benimseyerek en fazla çoktan seçmeli, doğru-yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme tipi soruları kullandıkları, açık uçlu soruları çok az kullandıkları ve tanılayıcı dallanmış ağaç veya yapılandırılmış grid gibi teknikleri ise hiç kullanmadıkları bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin, yazılı sorularında bilgi veya kavrama düzeyi kazanımlara daha çok yer vermelerine karşın, astronomi konularına yönelik kazanımlarda yer alan model oluşturmayı hedef alan kazanımlara ise çok az yer verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler model oluşturmaya yönelik kazanımlara proje ve performans görevlerinde yer verdiklerinden dolayı yazılı sorularında bu kazanımların göz ardı ettikleri düşünülebilir. Fakat yazılı sınavlarda geri planda kalan model oluşturmaya yönelik kazanımlara proje ve performans görevlerinde yer verildiğine yönelik ileri atılan bu varsayım sonraki çalışmalarda ortaya konulmalıdır. Ayrıca araştırmadaki bulgular çerçevesinde, öğretmenlere bilgi ve kavrama düzeyi

kazanımlara yönelik tamamlayıcı ölçme yöntemlerini kullanma ve model oluşturma kazanımlarına yönelik soru hazırlamaya yönelik eğitimleri verilmesi gerektiği ileri sürülebilir.

Anahtar Kelimeler: Astronomi, Ölçme Değerlendirme, Yazılı Soruları

EXAMINING QUESTIONS ABOUT ASTRONOMY ISSUES AT SCIENCE COURSE WRITTEN EXAMS

Abstract

The aim of this study is to examine questions about astronomy issues at science course written exams in terms of learning outcomes in science curriculum and the types of questions. Document review method was used in this study research. The documents were accessed from document sharing websites related to education. In the 2019-2020 and 2020-2021 academic year, 105 (5. Class=20, 6. Class=28, 7. Class=30, 8. Class=27 written paper) written exam papers which are the first written exam paper of the first semester and consist 1654 questions were evaluated. The data were analyzed separately by the three coders by adopting the descriptive analysis method. Consistency between coders has been found to range from 90.2% to 92.5%. As a result of the analysis of the data, it was found that science teachers generally apply multiple choice, right-wrong, gap filling, matching type questions, use open-ended question a little and do not use alternative techniques such as diagnostic branched trees or structured grids in written exams about astronomy issues. In addition, it was found that teachers generally focus on learning outcomes at information or comprehension level, they generally ignore learning outcomes related to creating models at their exam questions related to astronomy subjects. It can be asserted that since teachers evaluate these learning outcomes via project and performance tasks, it don't need to consider these outcomes at written exams again. However, this assumption related to evaluations of learning outcomes about creating models a project and performance tasks should be examined in subsequent studies. In addition, within the framework of these findings in the study, it can be argued that teachers should be trained to apply alternative assessment techniques related to learning outcomes at knowledge and comprehension level and to prepare questions about learning outcomes related to creating models.

Keywords: Astronomy, Measurement Evaluation, Written Questions

GİRİŞ

Eğitim genel olarak önceden belirlenmiş planlar doğrultusunda bireyde meydana gelen kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanır. Eğitim kurumların temel görevi bireyde bu davranışların istenen seviyede olmasıdır (Yaşar, Ayas, Kaptan ve Gücüm, 1999). Eğitim, tarih boyunca toplumların yaşayışlarını, ekonomilerini, sosyal hayatlarını etkilemiştir. Bireylerin ve toplumların yaşamlarını etkileyen eğitimi konu alan sistemler toplumun değişmesiyle ve yenilenmesiyle de kendini yenilemeli, geliştirmelidir. Günümüzde yaşanan değişiklikler ve yenilikler elbette eğitim sisteminde de yeniliklere ve değişmelere neden olacaktır. Eğitim sistemine yapılan revizeler beklentileri karşılar nitelikte olmalıdır (Arslan, 2000). Eğitimin planlı programlı, kasıtlı ve istendik bir şekilde deneyimli kişilerin kontrolü gözetiminde yapılmasına öğretim denilmektedir. Öğretim sürecinde verilmek istenen özelliklerin, nasıl verileceği, ne kadar kazandırılıp kazandırılmadığını ölçmek ve bunların yazılı halde olmasına öğretim programı denilmektedir. Öğretim programı işlenecek konuların olduğu, neyin aktarılacağı, nasıl ve ne şekilde aktarılacağı, ders materyallerinin olduğu, ne için verileceğini gösteren okul içinde ve dışında eğitimcilerin planladıklarıdır (Demirel, 2012).

Eğitimin dört temel elemanı vardır. Bunlar; hedef, içerik, eğitim-öğretim durumları, son olarak ölçme değerlendirmedir. Eğitimde hedef, bireyde olması görülmeye gereken istendik özellikler olarak verilir (Sönmez, 1999). İçerik “ne” öğretilen sorusunun cevabını verir. Eğitim durumlarında “nasıl” öğretilen sorusunun cevabını yanıtlamakla birlikte, bireye belirli zaman diliminde etkileşimde bulunmadır. Eğitim öğretim sürecinde öğrenciye verilen ortam, uygulanan yöntem ve teknikler, yapılan etkinlikler yani eğitim öğretim durumları merkezde bulunan içerik kazandırılmak istenen hedef kazanımlara ulaşabilir olmalıdır. Peki istenen içerik ne derecede ulaşıldı? Ulaşıp kazandırıldı ise ne derecede ne ölçüde kazandırıldı? İşte burada eğitim öğretimin en önemli aşaması ortaya çıkmaktadır. Bireye verilen bilgi, becerilerin ne derecede kazandırılıp kazandırılmadığını sınamak için ölçme değerlendirmenin önemi büyüktür (Demirel,2012). Değerlendirme ve eğitim arasında pozitif bir ilişki vardır(Arıkan vd., 2012: 17-18). Eğitim öğretim yapılırken hedef, içerik ve eğitim öğretim durumlarının kalitesi ne kadar iyi olursa olsun sınamaya değerlendirme durumunun iyi olmadığı bir durumda çalışmaların bir anlamı olmayacaktır (Özer, 2013).

Değişen gelişen çevre ve ihtiyaçlar doğrultusunda eğitiminde değişmesi yani durağan değil dinamikleşmesi ön planda olması gerekmektedir. Bu da eğitimdeki hedef ve içeriklerin değişmesi anlamına gelmektedir. Bu da eğitim öğretimdeki hedef içeriklerin değişmesiyle kullanılan araç gereçlerin değerlendirme biçimlerinin değişmesini zorunlu kılmaktadır. Durağanlığa yer verildiği takdirde kaybetmenin başladığı bu süreçte, dinamikliğin önemi büyüktür. Tamda burada karşımıza “Ölçme ve Değerlendirme” kavramı çıkmaktadır ki bu kavramın, program geliştirme sürecinde dinamikliğin sağlanması adına dikkat edilmesi gereken en önemli öğelerden olduğu düşünülmektedir.

Eğitimde genellikle ölçme, gözlenen niteliklerin gözlem sonucunda sayı ve sembollerle ifade edilmesi olarak verilir (Tekin, 2009: 31). Değerlendirme ise ölçme sonucunda bir ölçüt ile kıyaslayarak ölçülen nitelik ile bir değer yargıya varma, anlamlandırma, yordama yapmak olarak tanımlanabilir. Belirlen hedef kazanımlara ne derecede ulaşıldığı ya da ulaşılmadığını belirlemek için ölçme işleminden faydalanılır. Ölçme işlemi sonucunda eksilikler ve hatalarda düzeltmeler yapılır. Bu sayede program üzerinde düzeltme ve dönütler yapılır böylelikle program başında belirlenen hedeflere ulaşılır ya da biraz daha yaklaşmış olur. Bu süreç bir yandan öğrencilerde istendik özelliklere ne derece ulaşıldığını nitelendirirken aynı zamanda programın kalitesini ve niteliği hakkında dönütler verir (Karakuş ve Demirbaş, 2011: 72). Ölçme değerlendirme eğitimin ayrılmaz bir bütünüdür (Balcı ve Tekkaya, 2000: 42).

Her ne kadar ölçme işlemi öğrencilerde istendik özellikleri ölçmek için olsa da ölçme işlemi amaca hizmet etmekte mi? Ölçme sonuçlarına dayanılarak yapılan değerlendirmeler ne kadar kaliteli? Bu yönüyle öğretmenler ölçme değerlendirme yaparken kullandıkları yazılı sınavlar son derece önemlilik arz etmektedir. Öğrencilerin sürecin başında belirlenen hedeflere doğru şekilde varabilmesi, geçerli ve güvenilir bir ölçme araçlarıyla olmalıdır. Bunun yanında programın gelişimi, eksiklerin giderilmesi için, istenilen özelliklere bir adım daha yaklaşabilmek için, kaliteli bir değerlendirme gerekir. Yani ölçme, değerlendirme ve yazılı sınavlar bir bütün olarak görülebilir. İyi bir ölçme iyi bir değerlendirmeyi gerektirir, iyi bir değerlendirme içinde iyi bir yazılı sınav gerekmektedir.

Eğitimciler tarafından hazırlanan yazılı sınavlar programın başına belirlenen kazanılmak istenen amaçlar doğrultusunda nitelikli bir özelliğe sahip olmalıdır. Öğrencilere yansıtılan soruların bireyde değişime neden olma gücü vardır. Kaliteli bir soru bireyde daha iyi düşünme becerisi geliştirecektir. Üst düzey düşünme becerisi geliştirmeyi hedefleyen bir eğitim sisteminde, öğrenciyi kalıplaştıran ezberle yönelten bilginin yapılanmadan kalmasına neden olan sorular istenilen hedeflere ulaşılmasını engelleyecektir. Bu sebeple ölçme de hazırlanan sorular bireyin kalitesi artıracak yönde olmalıdır.

Sınama durumlarında öğretmenler bireyin seviyesini belirlemek için çeşitli ölçme araçları kullanmaktadır. Bu ölçme araçları yoklanan hedef davranışlarla uyumlu ve kapsayıcı olmalıdır. Kapsam geçerliliği, ölçmek istenen kazanımlardaki örneklemin temsil yeteneğidir (Arıkan vd., 2012: 75). Tezbaşaran'a (2008) göre kapsam geçerliliği, ölçme aracının istenilen davranışların tamamından bir kesit bir örneklem oluşturma şeklindedir. Kapsam geçerliliği planlanan kazanımların tamamının yerini tutabilecek seviyede temsil etmesidir (Yılmaz, 2004: 50-51). Özçelik'e (1989) göre kapsam geçerliliğini sağlamak için kazanım ve niteliklerin yer aldığı bir belirtke tablosunun hazırlanması elzemdir. Böylece sınanmak istenenlerin örneklemini yeteri düzeyde olması kaliteli bir sınama durumu sonucuna doğrudur.

Kazanım ve ölçme araçlarının birbirleriyle uyumlu olması nitelikli bir sonuç verecektir. Böylece kazanımlar ile ölçme değerlendirme uyumluluk gösterecektir. Ölçmek istenilen kazanımlar ile ölçme araçları sınavlardaki kapsam geçerliliğini gözetmeli yani birbiriyle uyumlu olmalıdır. Öğrencilerin seviyelerini ölçmek için araştırmacılar birçok ölçme aracı geliştirmişlerdir. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte ölçme araçlarında öğrenciyi aktif kılan farklı zekâ alanlarına hitap eden ölçme araçları gelişmiştir. Bu yeni ölçme araçları yani çağdaş ölçme araçları, geleneksel ölçme araçlarına kıyasla daha çok hayatla ilişkili ve bilgiye bireyin ulaşmasına olanak sağlamaktadır. Öğrencilerin özgünlüklerini, yetenek ve problemlerle baş etme yollarını ön plana getirmiştir (Çakmaklı, 2008). Çağdaş eğitime uygun en bilinen ölçme araçları kavram haritaları, öz değerlendirme, akran değerlendirme, tanılayıcı dallanmış ağaç, portfolyo (öğrenci ürün dosyası), vee diyagramı, yapılandırılmış grid, performans görevleri, kelime ilişkilendirme testi, poster, görüşme, gözlem olarak verilebilir (Bahar, Bıçak, Durmuş ve Nartgün, 2006). Bu tekniklerle öğretmenler öğrencilerin seviyelerini bütüncül olarak ele alarak çok yönlü bir şekilde farklı şekillerde soru hazırlayarak farklı zekâ alan ve seviyesindeki bireylerin ölçülmesini sağlamaktadırlar. Üst seviyelerdeki sorular bireyin özgün düşünmesini ve değişik yönlerden bakış açısıyla bakmasını sağlamaktadır (Brualdi, 1998).

Geleneksel ölçme araçları bireyi bilgiyi ezberletmeye yönelik kalıplarda ölçmektedir. Sınanmak istenen kazanımlar alt düzeylerde olmaktadır. Geleneksel ölçme araçlarının içinde iki temel grupta ve bunlarında alt gruplarında irdelenir. Bunlar seçme gerektiren sorular ve açık uçlu sorulardır (klasik). Seçme gerektiren soru biçimleri; çoktan seçmeli sorular, doğru-yanlış sorular, eşleştirmeli sorular, boşluk doldurmalı soru biçimleridir. Açık uçlu soru biçimleri ise; kısa cevaplı ve uzun cevaplı klasik soru biçimleridir (Anıl ve Acar, 2008). Bu ölçme araçlarında öğrenciler yazılı olan soruları okuyup yazılı olarak ifade etmek zorundadırlar (Shergill, 2010). Bu şekilde yazılı olarak cevaplanıp öğrenci başarı düzeyini ölçen ölçme araçları çok sık kullanılanlardır (Eser ve Doğan, 2017). Geleneksel ölçme araçlarından en sık ve yaygın olarak kullanılan yazılı sınavlardır (Bekdemir ve Baş, 2017; Çakan, 2004; Doğanay ve Bal, 2010; Lehmann ve Mehrens, 1987; Senk, Beckmann ve Thompson, 1997; Yıldırım İkinci ve Köksal, 2011). Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin yazılı sınavlarda en sıklıkla geleneksel soru tiplerini ve özellikle çoktan seçmeli soruları kullandıkları bulunmuştur (Birgin ve Gürbüz, 2008; Çakan, 2004; Erdal, 2007; Güven ve Eskiürki 2017; Özsevgeç, Çepni ve Demircioğlu, 2004).

Bu çalışmalardan Kubat'a (2015) göre sonuç odaklı ölçme araçlarının kullanıldığı ve eğitimcilerin yenilenen öğretim programına yeteri kadar olgunlaşmadıkları tespit edilmiştir. Kubat'ın (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin %50'sinin kazanımları beğenip bunun yanında kazanımlardaki teorik bilgilerde yanlışlık olduğunu, kazanımların günlük yaşamla ilişkili olduğu ama istenilen düzeylerde sayılarda olmadıkları, hedef davranışlar için zamanın fazla olduğu belirtilmiştir.

Turan'nın(2017) çalışmasında; 5.sınıflarda fen bilimleri yazılı sınav sorularının programda ilgili kazanımları sağlama durumu incelenmiştir. Araştırma sonucunda sorulardan %55,84'inin "hedefi tam olarak sağladığı", %2,02'inin "kısmen sağladığı" ve %42,14'ünün ise "hedefleri sağlamadığı" görülmüştür. Çalışma sonucunda yazılı sorularının program hedeflerine ulaşmada yetersiz olduğu sonucuna varmıştır.

Eğitimcilerin öğretim programlarıyla alakalı görüşlerini inceleyen çalışmalarda bulunmaktadır. Burada en çok dikkat çekilen hedeflerin revize edilen öğretim programında azalması, açıklamaların anlaşılması, öğrenci merkezli yaklaşımın etkisinden dolayı etkinliklerin artmış olması fakat bununla birlikte zamanın yetersiz olmasıdır (Ocak ve Kutlu, Kalender, 2017; Karaman ve Karaman, 2016; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008; Yıldırım, Şensoy, Karatepe ve Yalçın, 2016.)

Geçer ve Özel'in (2012) çalışmalarında öğretim programındaki kazanımların etkili bir şekilde kullanımına dair öğretmenlere yöneltilen soruda eğitimcilerin %75'i verildiğini ifade ederken, %35'i kazanımları aktiviteler ile kazandırdıklarını ifade etmişlerdir.

Geleneksel ölçme araçlarıyla bazı soruların ölçülmesi pek de mümkün olamamaktadır. Bilimsel süreç basamakları ve üst düzey düşünme gerektiren sorularda klasik ölçme değerlendirme araçları kullanarak ölçmek güç olur. Ayvacı ve Türkdogan'ın (2010) yazılı sorularıyla yaptıkları çalışmada soruların %55 oranında büyük bir kısmında alt düzeyde oldukları görülmüştür.

Ölçme değerlendirmeyi hazırlayacak olan öğretmenler ölçme değerlendirme araçlarıyla kazanımların gerçekleşme seviyelerini ortaya koymalıdır (Candur, 2007). Bu kapsamda bu çalışmada 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri dersi birinci dönem birinci sınavlarda astronomi konularına yönelik soruların kazanımlara ve soru tiplerine göre dağılımları incelenmiştir. Bu amaç çevresinde aşağıdaki araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırma Sorusu

5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri dersi birinci dönem birinci sınavlarda astronomi konularına yönelik soruların kazanımlara ve soru tiplerine göre dağılımları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri dersi yazılı sınav sorularının öğretim programında yer alan Dünya ve Evren konu alanı ile ilgili kazanımları kapsama, kazanımlarla örtüşme derecesi ve kullanılan soru çeşidi açısından değerlendirilmesi amacıyla

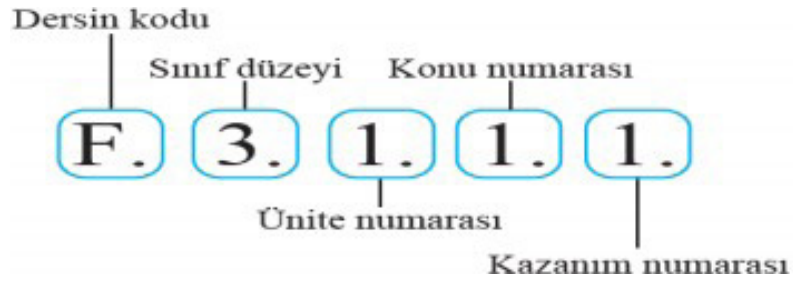
uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Kıral, 2020). Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Doküman incelemesi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada; 2019-2020 ve 2020- 2021 eğitim-öğretim yılında, ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri dersine ait 105 yazılı sınav kâğıdında yer alan Dünya ve Evren ile ilgili toplam 1654 sorunun, öğretim programında yer alan ilgili kazanımları kapsama, kazanımlarla örtüşme derecesi ve kullanılan soru çeşidi belirlenmiştir. Araştırma pandemi sürecinde yürütüldüğü için yüz yüze eğitim fırsatı bulunamadığından dokümanlar internet ortamından faydalanılarak toplanmıştır. Üç araştırmacı farklı sitelerde yer alan kendi sınıf düzeylerine uygun olan sınav kâğıtlarını incelemiş ve uygun olanları derleyip bir dosya haline getirmiştir. Doküman toplanmasında yeni müfredatta yer alan kazanımlara uygun olması ve analiz ederken veriler arasında farklılık olmaması için yıl sınırlandırılması yapılmıştır. Dokümanlar 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim öğretim yılı içinde yayınlanan 1. dönem 1. yazılı kâğıtlarından oluşturulmuştur. Her sınav kâğıdında mutlaka aynı üniteye ait ağırlıklı soruların yer alması için toplanacak dokümanların hepsinde ilk ünitelerde yer alan astronomi kazanımlarının incelenmesi şeklinde bir sınırlandırma yapılmıştır.

Veri Analizi

Nitel araştırmalarda başvuru önemli kaynaklardan olan dokümanlar kitap, dergi, gazete, arşiv, mektup gibi yazılı materyaller olabileceği gibi fotoğraf, resim, video, film gibi görsel ve işitsel materyaller de olabilmektedir. Yazılı materyallerin kullanıldığı bu çalışmada veriler doküman inceleme yöntemi ile analiz edilmiştir. Örnekleme alınan fen bilimleri dersi yazılı sınav sorularının öğretim programında yer alan kazanımlarla örtüşme derecesi açısından gerçekleştirilen incelemede, yazılıda yer verilen soruların hangi kazanımlarla ilişkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla sorular, ilgili oldukları kazanımlar ile karşılaştırılarak soruların hangi soru tipine göre hazırlandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Doküman olarak belirlenen sınav kâğıtları her hafta bir sınıf düzeyi analiz edilecek şekilde ayrılmıştır. İlk hafta 5. sınıfa ait 20 adet sınav kâğıdında yer alan Dünya ve Evren konusu ile ilgili olan soruların hangi kazanıma uygun hazırlandığı ve hangi soru tipinin kullanıldığı her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı belirlenmiştir. İkinci hafta 6. sınıfa ait 28 adet sınav kâğıdında yer alan Dünya ve Evren konusu ile ilgili olan soruların hangi kazanıma uygun hazırlandığı ve hangi soru tipinin kullanıldığı her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı belirlenmiştir. Üçüncü hafta 7. sınıfa ait 30 adet sınav kâğıdında yer alan Dünya ve Evren konusu ile ilgili olan soruların hangi kazanıma uygun hazırlandığı ve hangi soru tipinin kullanıldığı her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı belirlenmiştir. Son hafta ise 8. sınıfa ait 27 adet sınav kâğıdında yer alan Dünya ve Evren konusu ile ilgili olan soruların

hangi kazanıma uygun hazırlandığı ve hangi soru tipinin kullanıldığı her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı belirlenmiştir. Her haftanın sonunda elde edilen veriler alanında uzman danışman ile paylaşılarak aralarındaki uyumsuzluklar ve uyumsuzluk görülen sorunun gerçekten hangi kazanıma ait olduğu uzman tarafından belirlenmiştir. Soruların frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak, hangi kazanımın daha ağırlıklı olarak kullanıldığı, sınav kâğıtlarında bu kazanımlara uygun olarak hangi soru tiplerine yer verildiği, hangi soru tipinden kazanımlara uygun kaç soru hazırlandığı detaylı olarak irdelenmiştir. Soruların analizinde; 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 5, 6, 7 ve 8. sınıflara ait 1. dönem 1. yazılı sınav sorularının analizinde Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar dikkate alınmıştır. Analiz işlemi sırasında belirlenen Dünya ve Evren ile ilgili 5. sınıflara ait 7 kazanım, 6. sınıflara ait 5 kazanım, 7. sınıflara ait 10 kazanım, 8. sınıflara ait 3 kazanım dikkate alınmıştır. Standart bir gösterim olarak MEB, Fen Bilimleri öğretim planlarında yer alan kazanımları ünite planlarına göre numaralandırmıştır. Bu numaralandırma sisteminde dersin kodu, sınıf düzeyi, ünite numarası, konu numarası ve kazanım numarası Şekil 1'de verilmektedir.

Şekil 1. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Kazanımların Ünite Planlarına Göre Numaralandırılması. (MEB, 2018)



Fen Bilimleri dersi öğretim programında yer alan 5, 6, 7 ve 8. Sınıftaki kazanımlar Tablo 1'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 1: Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Yer Alan 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Kazanımları

Sınıf	Ünite	Konu	Kazanım	Kazanım Numarası
5. Sınıf	Güneş, Dünya ve Ay	Dünya ve Evren	Güneş'in özelliklerini açıklar.	F5.1.1.1.
			Güneş'in büyüklüğünü Dünya'nın büyüklüğüyle karşılaştıracak şekilde model hazırlar.	F5.1.1.2.
			Ay'ın özelliklerini açıklar.	F5.1.2.1.
			Ay'da canlıların yaşayabileceğine yönelik ürettiği fikirleri tartışır.	F5.1.2.2.
			Ay'ın dönme ve dolanma hareketlerini açıklar.	F5.1.3.1.
			Ay'ın evreleri ile Ay'ın Dünya etrafındaki dolanma hareketi arasındaki ilişkiyi açıklar..	F5.1.3.2.
			Güneş, Dünya ve Ay'ın birbirlerine göre hareketlerini temsil eden bir model hazırlar.	F5.1.4.1.
6. Sınıf	Güneş Sistemi ve Tutulmalar	Dünya ve Evren	Güneş sistemindeki gezegenleri birbirleri ile karşılaştırır.	F6.1.1.1.
			Güneş sistemindeki gezegenleri, Güneş'e yakınlıklarına göre sıralayarak bir model oluşturur.	F6.1.1.2.
			Güneş tutulmasının nasıl oluştuğunu tahmin eder.	F6.1.2.1.
			Ay tutulmasının nasıl oluştuğunu tahmin eder.	F6.1.2.2.
			Güneş ve Ay tutulmasını temsil eden bir model oluşturur.	F6.1.2.3.
7. Sınıf	Güneş Sistemi ve Ötesi	Dünya ve Evren	Uzay teknolojilerini açıklar.	F7.1.1.1.
			Uzay kirliliğinin nedenlerini ifade ederek bu kirliliğin yol açabileceği olası sonuçları tahmin eder..	F7.1.1.2.
			Teknoloji ile uzay araştırmaları arasındaki ilişkiyi açıklar..	F7.1.1.3.
			Teleskobun yapısını ve ne işe yaradığını açıklar.	F7.1.1.4.
			Teleskobun gök bilimin gelişimindeki önemine yönelik çıkarımda bulunur.	F7.1.1.5.
			Basit bir teleskop modeli hazırlayarak sunar.	F7.1.1.6.
			Yıldız oluşum sürecinin farkına varır.	F7.1.2.1.
			Yıldız kavramını açıklar.	F7.1.2.2.
			Galaksilerin yapısını açıklar	F7.1.2.3.
			Evren kavramını açıklar.	F7.1.2.4.
8. Sınıf	Mevsimler ve İklim	Dünya ve Evren	Mevsimlerin oluşumuna yönelik tahminlerde bulunur.	F8.1.1.1.
			İklim ve hava olayları arasındaki farkı açıklar.	F8.1.2.1.
			İklim biliminin (klimatoloji) bir bilim dalı olduğunu ve bu alanda çalışan uzmanlara iklim bilimci (klimatolog) adı verildiğini söyler.	F8.1.2.2.

BULGULAR

Bu bölümde yapılan çalışmadaki fen bilimleri 1.dönem 1.yazılıdaki 1. Üniteye ait kazanımların ölçme aracına göre dağılımlarını ve hangi kazanıma ne derece yığılma olduğu sınıf sınıf tablolar halinde verilecektir.

Üç farklı yüksek lisans fen bilimleri öğretmeni tarafından 1.ünitedeki ölçme aracındaki soruların hangi kazanımlarla ilişkili olduğunu gösteren kazanım numaralarını yazıldı. Daha sonrasında hakem olarak üniversitedeki uzman fen bilimleri anabilim dalı araştırmacı tarafından doğru kazanım kodlamalarına karar verildi. Yapılan kodlamalar ve tablolar şu şekildedir:

5. Sınıf Birinci Dönem Birinci Yazılı Sınavındaki Birinci Ünitadaki Soruların Dağılımı

Beşinci sınıf birinci dönem birinci yazılı sorularının incelenmesi sonucu ulaşılan bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Sınav Kâğıtlarındaki Soruların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Kazanımlar	Soru Türleri												Toplam	
	Çoktan Seçmeli		Doğru/Yanlış		Boşluk Doldurma		Eşleştirme		Kısa Cevaplı		Açık Uçlu			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Güneş’in özelliklerini açıklar. (F.5.1.1.1)	42		48		19				7		2		118	
Güneş’in büyüklüğünü Dünya’nın büyüklüğü ile karşılaştıracak şekilde model hazırlar (F.5.1.1.2)	25		8		3				3		4		43	
Ay’ın özelliklerini açıklar. (F.5.1.2.1)	22		23		12				5		1		63	
Ay’da canlıların yaşayabileceğine yönelik ürettiği fikirleri tartışır. (F.5.1.2.2)	2		1		1						1		5	
Ay’ın dönme ve dolanma hareketlerini açıklar. (F.5.1.3.1)	16		12		4				2		2		36	
Ay’ın evreleri ile Ay’ın Dünya etrafındaki dolanma hareketi arasındaki ilişkiyi açıklar. (F.5.1.3.2)	36		14		12		16		34		1		113	
Güneş, Dünya ve Ay’ın birbirlerine göre hareketlerini temsil eden bir model hazırlar. (F.5.1.4.1)	19		23		8		9		8				67	
Toplam	162		129		59		25		59		11		445	

Beşinci sınıflara 2018-2021 yılları arasındaki yazılı sınavlarda toplamda 26 adet yazılı kodlanıp incelenmiştir. Toplamda 445 adet soru adet vardır. Bu soruların büyük bir çoğunluğunu “Güneş’in özelliklerini açıklar. (F.5.1.1.1)”5.sınıfların ilk kazanımı ve “Ay’ın evreleri ile Ay’ın Dünya etrafındaki dolanma hareketi arasındaki ilişkiyi açıklar. (F.5.1.3.2)” kazanımı oluşturmaktadır. “Güneş’in özelliklerini açıklar. (F.5.1.1.1)” kazanımına ait soruların büyük bir çoğunluğunu çoktan seçmeli sorular ve doğru yanlış soruları kaplamaktadır. Çok az sayıda boşluk doldurmalı sorular, kısa cevaplı ve açık uçlu sorulardan gelmediği görülmektedir. Eşleştirmeli soru tipinden hiç soru sorulmamış. “Ay’ın evreleri ile Ay’ın Dünya etrafındaki dolanma hareketi arasındaki ilişkiyi açıklar. (F.5.1.3.2)” ait kazanımında ise çoktan seçmeli ve kısa cevaplı soru tipinde diğerlerinden fazlaca soru sorulmaktadır. Açık uçlu soru tipinden sadece 1 tane soru sorulmuştur.

Tablodan da anlaşılacağı gibi bazı kazanımlara çok fazla yığılmanın olduğu görülmekte. Ölçme araçları kazanımları ölçülebilir olması sebebiyle “model tasarlama, ürün ortaya koyma” gibi kazanımların yazılı sınav yada çoktan seçmeli soru tiplerinde sınınamayacağından, Güneş’in büyüklüğünü Dünya’nın büyüklüğü ile karşılaştıracak şekilde model hazırlar (F.5.1.1.2), Güneş, Dünya ve Ay’ın birbirlerine göre hareketlerini temsil eden bir model hazırlar. (F.5.1.4.1), kazanımlarının yazılı sınavlarda ölçülemez. Ölçme değerlendiricilerin bazı kazanımlara ağırlık verip bazı kazanımları göz ardı ettikleri aşırı bir şekilde görülmektedir.

Şekil 2. 5.Sınıf Yazılı Sınav Soru Örneği

9) Bir gök cisminin kendi eksenini etrafında yaptığı harekete ...I..... hareketi denir. Bir gök cisminin başka bir gök cismi etrafında yaptığı hareketeII..... hareketi denir.

Yukarıdaki boşluklara sırası ile aşağıdakilerden hangisi yazılmalıdır.

I. II.

- A) Dönme, dolanma**
- B) Dolanma, dönme**
- C) Dönme, yuvarlanma**
- C) Dolanma, yuvarlanma**

Bu soruya kodlama yapan öğretmenlerimizden 2 tanesi Ay’ın dönme ve dolanma hareketlerini açıklar. (F.5.1.3.1), Diğer öğretmenimiz “Güneş, Dünya ve Ay’ın birbirlerine göre hareketlerini temsil eden bir model hazırlar. (F.5.1.4.1)” olarak kodlamıştır.

2. 6. Sınıfların Birinci Dönem Birinci Yazılı Sınav Birinci Ünite Sınav Sorularının Dağılımı

Altıncı sınıf birinci dönem birinci yazılı sınav sorularının analizi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. 6. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Sınav Kâğıtlarındaki Soruların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Kazanımlar	Soru Türleri												Toplam	
	Çoktan Seçmeli		Doğru/Yanlış		Boşluk Doldurma		Eşleştirme		Kısa Cevaplı		Açık Uçlu			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Güneş sistemindeki gezegenleri birbirleri ile karşılaştırır. (F.6.1.1.1.)	82	23	48	13.6	52	14.7	44	12.5	16	4.54	2	0.4	244	69.3
Güneş sistemindeki gezegenleri, Güneş'e yakınlıklarına göre sıralayarak bir model oluşturur. (F.6.1.1.2.)	1	0.2	-	0	-	0	-	0	1	0.2	-	0	2	0.5
Güneş tutulmasının nasıl oluştuğunu tahmin eder. (F.6.1.2.1.)	17	4.8	22	6.25	11	3.1	-	0	4	0.8	2	0.4	56	15.9
Ay tutulmasının nasıl oluştuğunu tahmin eder. (F.6.1.2.2.)	17	4.8	14	3.9	7	1.9	-	0	2	0.4	2	0.4	42	11.9
Güneş ve Ay tutulmasını temsil eden bir model oluşturur. (F.6.1.2.3.)	1	0.2	-	0	-	0	-	0	-	0	7	1.9	8	2.2
Toplam	118	33.5	84	23.8	70	19.8	44	12.5	23	6.53	13	3.6	352	100

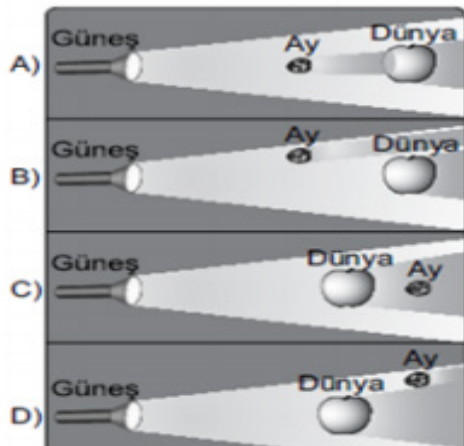
Tablo 3’de görüldüğü gibi, soruların büyük bir çoğunluğu 6.sınıfın ilk kazanımı “Güneş sistemindeki gezegenleri birbirleri ile karşılaştırır. (F.6.1.1.1.)” dan sorulmaktadır. Ölçme işleminde daha önceden de belirttiğimiz gibi ölçmek istenilen örnekleme temsil etmeli. Bu tabloda bazı kazanımlara çok fazlaca yer verilip bazı kazanımlar göz ardı edilmiştir. “Güneş tutulmasının nasıl oluştuğunu tahmin eder. (F.6.1.2.1.)” kazanımında toplamda 56 adet soru yöneltilmiş. Bunlarda 17 tanesi çoktan seçmeli soru tipi, 22 tanesi doğru -yanlış soru tipi, 11 tanesi boşluk doldurma soru tipi, 4 tane kısa cevaplı ve 2 tane açık uçlu soru tipinden sorular bulunmaktadır. Fakat bu kazanıma ait eşleştirmeli soru tipine rastlanılmamıştır. “Ay tutulmasının nasıl oluştuğunu tahmin eder. (F.6.1.2.2.)” kazanımından ise toplamda 42 adet soru yöneltilmiş. Bunlardan 17 tanesi çoktan seçmeli, 14 tanesi doğru-yanlış soru tipi, 7 tanesi boşluk doldurma soru tipi, 2 tanesi kısa cevaplı soru tipi ve 2 tane de açık uçlu soru tipinden soru bulunmaktadır. Fakat bu kazanıma ait eşleştirmeli soru tipinden hiç soru sorulmamıştır.

““Güneş sistemindeki gezegenleri, Güneş’e yakınlıklarına göre sıralayarak bir model oluşturur. (F.6.1.1.2.)” ve “Güneş ve Ay tutulmasını temsil eden bir model oluşturur. (F.6.1.2.3.)” kazanımları model oluşturma sorularıdır. Ölçme araçları hedef davranışları sınamaya yönelik olmalı ve el becerisi performans gerektiren kazanımların yazılı sınavlar ve çoktan seçmeli sınavlarda sorulması sınavın geçerliliğini ve güvenilirliğini etkileyecektir. Her ne kadar yazılı sınavlarda kazanımları yoklamak adına sorular yönelterek kapsam geçerliliğini artırmak istense de böyle beceri gerektiren bir kazanımın yazılı sınavlarda sorulması testin yapısını bozacaktır.

Şekil 3. 6. Sınıf Yazılı Sınav Soru Örneği

El feneri, ceviz ve elma kullanılarak Ay tutulması olayı açıklanmaya çalışılıyor. Güneş’i el feneri, Ay’ı ceviz, Dünya’yı da elma temsil etmektedir.

Buna göre, aşağıdaki durumlardan hangisi Ay tutulmasını temsil etmektedir?



Bu yazılı sorusuna kodlama yapan öğretmenlerden 1 tanesi “Ay tutulmasının nasıl oluştuğunu tahmin eder. (F.6.1.2.2.)” kazanımı olarak belirtmiştir. Diğer 2 öğretmenimiz ise bu soruyu “ Güneş ve Ay tutulmasını temsil eden bir model oluşturur. (F.6.1.2.3.)” kazanımı olarak belirtmiştir.

7. Sınıfların Birinci Dönem Birinci Yazılı Sınav Birinci Ünite Sınav Sorularının Dağılımı

7.sınıf Fen bilimleri dersi kapsamında hedeflenen kazanımlar ve soru dağılımı aşağıda yer alan Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 7. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Sınav Kâğıtlarındaki Soruların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Kazanımlar	Soru Türleri												Toplam	
	Çoktan Seçmeli		Doğru / Yanlış		Boşluk Doldurma		Eşleştirme		Kısa Cevaplı		Açık Uçlu			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Uzay teknolojilerini açıklar. (F.7.1.1.1.)	30		25		25		5		4		3		92	
Uzay kirliliğinin nedenlerini ifade ederek bu kirliliğin yol açabileceği olası sonuçları tahmin eder. (F.7.1.1.2.)	11		15		-		-		1		4		31	
Teknoloji ile uzay araştırmaları arasındaki ilişkiyi açıklar. (F.7.1.1.3.)	8		4		2		1		1		3		19	
Teleskobun yapısını ve ne işe yaradığını açıklar. (F.7.1.1.4.)	7		7		9		3		1		2		29	

Teleskobun gök bilimin gelişimindeki önemine yönelik çıkarımda bulunur. (F.7.1.1.5.)	25	13	9	5	1	7	60
Basit bir teleskop modeli hazırlayarak sunar. (F.7.1.1.6.)	1	-	-	-	-	-	1
Yıldız oluşum sürecinin farkına varır. (F.7.1.2.1.)	8	12	14	1	1	5	41
Yıldız kavramını açıklar. (F.7.1.2.2.)	56	24	35	4	1	5	125
Galaksilerin yapısını açıklar. (F.7.1.2.3)	19	8	11		1	1	40
Evren kavramını açıklar. (F.7.1.2.4)	19	42	16			1	78
Toplam	184	150	121	19	11	31	516

Tabloda yer alan verilere göre çoktan seçmeli türdeki soruların yazılı yoklamalarda diğer soru türleri arasında daha fazla oranda yer aldığı görülmektedir. Çoktan seçmeli soruları takip eden en çok tercih edilen ikinci soru türü doğru yanlış türünde olan sorulardır. Gerek günümüzde yapılan Liselere Giriş Sınavı'nın (LGS) uygulanması ve öğrencilerin bu sınava hazırlanması gerekse çeldiricilerin fazla olması, hazırlanmasının daha rahat olması sebebi ile en çok tercih edilen iki soru türü çoktan seçmeli sorular ve doğru yanlış türü sorular olmuştur.

Aynı zamanda incelenen 7. Sınıf birinci dönem birinci üniteye ait 516 soru içerisinde birinci üniteye ait kazanımların soru dağılımı arasında büyük farklılıklar olduğu görülmektedir. Belirli kazanımlara yoğunluk daha fazla iken bazı kazanımlar yazılı yoklamalarda neredeyse ihmal edilmiştir. 7. Sınıflarda uygulayamaya yönelik olan F.7.1.1.6. kazanımı 30 yazılı içerisinde sadece bir soruda yer almaktadır. Bununla birlikte F.7.1.1.3. kazanımı da diğer kazanımlar arasında en az yer verilen kazanım olarak karşımıza çıkmaktadır. En fazla yer verilen kazanımlar sırasıyla F.7.1.2.2. ve F.7.1.1.1. olarak gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin yazılılarda alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini farklı soru türleri olarak kullandığı gözlenmiştir. Kullanılan farklı soru türleri öğrencilerin farklı zeka türlerine hitap ederek daha kaliteli bir ölçme ve değerlendirme gerçekleştirmeyi sağlamıştır.

Tablo 3 incelendiği zaman belirli soru türleri ve belirli kazanımlara soruların yoğunlaştığı eşit veya oranlı bir dağılım olmadığı gözlemlenmiştir. Bu dağılım geçerli bir ölçme ve değerlendirme gerçekleştirmeyi güçleştirmektedir. Konu yoğunluğuna göre kazanımlar arasında soru dağılımının farklı olabilmesi mümkünken gözlemlerimizde bu farkın yoğun bir şekilde yaşanıyor olması bu konu üzerinde Fen bilimleri öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesinin gerekliliğini gözler önüne sermiştir.

Şekil 4. 7. Sınıf Yazılı Sınav Soru Örneği

5) Uzay teknolojileri, Dünya'nın ve uzayın sınırlarını çözme yolunda sürekli ilerlemektedir. Bu teknolojik gelişmeler uzayla sınırlı kalmamıştır. Uzay araştırmaları için geliştirilen alet ve teknolojiler günlük hayata uyarlanarak farklı alanlarda kullanılmıştır.

Buna göre uzay araştırmaları için geliştirilen alet ve teknolojilerin gündelik hayata uyarlamaları olan teknolojilere 3 örnek veriniz. (2×3= 6 puan)

Bu örnek soruda bir tane kodlayıcı öğretmen arkadaşımız “Uzay teknolojilerini açıklar. (F.7.1.1.1.)” kazanımı kodlarken, diğer iki kodlayıcı arkadaşımız “Teknoloji ile uzay araştırmaları arasındaki ilişkiyi açıklar. (F.7.1.1.3.)” kazanımını kodlamıştır

8.sınıfların Birinci Dönem Birinci Yazılı Sınav Birinci Ünite Sınav Sorularının Dağılımı

8. sınıf fen bilimleri dersine ait 27 sınav kağıdında yer alan toplam 341 sorunun kazanımlara uygunluğunun ve hangi soru tipine göre hazırlandığının frekans ve yüzde dağılımı Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Sınav Kâğıtlarındaki Soruların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Kazanımlar	Soru Türleri												Toplam	
	Çoktan Seçmeli		Doğru / Yanlış		Boşluk Doldurma		Eşleştirme		Kısa Cevaplı		Açık Uçlu			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Mevsimlerin oluşumuna yönelik tahminlerde bulunur. (F.8.1.1.1.)	52	37.9	30	51.7	35	49.3	13	18	0	0	1	33.3	131	
İklim ve hava olayları arasındaki farkı açıklar. (F.8.1.2.1.)	67	48.9	25	43.1	24	33.8	50	69.4	0	0	2	66.6	168	
İklim biliminin (klimatoloji) bir bilim dalı olduğunu ve bu alanda çalışan uzmanlara iklim bilimci (klimatolog) adı verildiğini söyler. (F.8.1.2.2.)	18	13.1	3	5.2	12	16.9	9	12.5	0	0	0	0	42	
Toplam	137	100	58	100	71	100	72	100	0	0	3	100	341	

Tablo 5 incelendiğinde 8.sınıf Dünya ve Evren konusuna ilişkin hazırlanan toplam 341 sorudan oluşan yazılı kâğıdındaki soruların 137 tanesinin çoktan seçmeli, 58 tanesinin doğru-yanlış, 71 tanesinin boşluk doldurmalı, 72 tanesinin eşleştirme, 3 tanesinin açık uçlu soru tipine uygun olarak hazırlandığı görülmektedir. Bu bulgular ışığında çoktan seçmeli soru tipinin daha çok tercih edildiği açık uçlu sorunun ise diğerlerine oranla neredeyse hiç tercih edilmediği görülmektedir. Toplam 341 sorudan kazanımlara uygun olarak hazırlanan sorulardan 131 tanesinin F.8.1.1.1 kazanımına, 168 tanesinin F.8.1.2.1 kazanımına, 42 tanesinin F.8.1.2.2. kazanımına yönelik hazırlanmış olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında F.8.1.2.1. kazanımının diğer kazanımlara göre göz ardı edildiği söylenebilir. Öğretmenlerin her kazanıma göre eşit soruya yer verilmediği düşünülebilir. F.8.1.1.1. kazanımına yönelik hazırlanan toplam 131 sorunun 52 tanesinin çoktan seçmeli, 30 tanesinin doğru-yanlış, 35 tanesinin boşluk doldurma, 13 tanesinin eşleştirme, 1 tanesinin açık

uçlu soru tipine uygun olarak hazırlandığı görülmektedir. F.8.1.2.1. kazanımına yönelik hazırlanan toplam 168 sorunun 67 tanesinin çoktan seçmeli, 23 tanesinin doğru-yanlış, 24 tanesinin boşluk doldurma, 50 tanesinin eşleştirme, 2 tanesinin açık uçlu soru tipine uygun olarak hazırlandığı görülmektedir. Bu bulgulara bakıldığında bu kazanıma yönelik hazırlanan sorularda da açık uçlu soruların tercih edilmediği görülmektedir.

F.8.1.2.2. kazanımına yönelik hazırlanan toplam 42 sorunun 18 tanesinin çoktan seçmeli, 3 tanesinin doğru-yanlış, 12 tanesinin boşluk doldurma, 9 tanesinin eşleştirme soru tipine uygun olarak hazırlandığı açık uçlu soru tipinin hiç tercih edilmediği görülmektedir. Bu bulgular ışığında bu kazanıma yönelik hazırlanan sorularda açık uçlu ve doğru-yanlış sorularının diğerlerine oranla daha az tercih edildiği görülmektedir.

Çoktan seçmeli soru tipinin en fazla %48.9 oranla F.8.1.2.1 kazanımına yönelik hazırlanan sorularda, doğru-yanlış soru tipinin en fazla %51.7 oranla F.8.1.1.1. kazanımına yönelik hazırlanan sorularda tercih edildiği görülmektedir. Boşluk doldurma soru tipinin en fazla %49.3 oranla F.8.1.1.1. kazanımına uygun olarak hazırlanan sorularda, eşleştirme soru tipinin en fazla % 69.4 oranla F.8.1.2.1. kazanımına uygun olarak hazırlanan sorularda tercih edildiği görülmektedir. Açık uçlu soruların ise diğer soru tiplerine oranla neredeyse hiç tercih edilmediği görülmektedir.

Bu bulgulardan yola çıkarak Dünya ve Evren kazanımlarına ilişkin hazırlanan sorularda açık uçlu sorulara yer verilmediği söylenebilir. Daha çok çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı ve doğru-yanlış sorularının öğretmenler tarafından tercih edildiği düşünülebilir.

Şekil 5. 8. Sınıf Yazılı Sınav Soru Örneği

Aşağıda klimatoloji ve meteoroloji biliminin özellikleriyle ilgili bilgiler verilmiştir.

- a - Geniş bölgelerde gerçekleşen hava olaylarının ortalamasını inceler.
- b - Tahmini sonuçlar içerir.
- c - İklimi inceleyen bilim dalıdır.
- d - Dar bir alanda gerçekleşen hava olaylarını inceler.
- e - Kesin sonuçlar içerir.
- f - Günün belirli saatlerinde yapılan gözlemlerin sonuçlarını yorumlar.
- g - Bu alanda çalışan bilim insanlarına meteorolog denir.
- h - Değişkenlik fazladır.

Verilen bilgilerden klimatolojiye ait olanların başındaki harfleri Şekil-1'deki kutucuğa, meteorolojiye ait olanların başındaki harfleri Şekil-2'deki kutucuğa yazınız.



Bu yazılı sorusu örneğinde kodlayıcı öğretmen arkadaşların her biri “ İklim biliminin (klimatoloji) bir bilim dalı olduğunu ve bu alanda çalışan uzmanlara iklim bilimci (klimatolog) adı verildiğini söyler. (F.8.1.2.2.)” kazanımını kodlamıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

5, 6, 7 ve 8. Sınıf fen bilimleri dersi birinci dönem birinci yazılı sınavlarında dünya ve evren konu alanına yönelik sorulan soruların kazanımlara ve soru tiplerine göre dağılımlarının incelendiği bu çalışma sonucunda, öğretmenlerin dünya ve evren konu alanlarına yönelik kazanımları yönelik geleneksel soru formatlarını kullandıkları ve bu soru formatlarından ise en fazla çoktan seçmeli soru formatının kullandıkları bulunmuştur. Bu bulgular her ne kadar spesifik olarak dünya ve evren konu alanında sorulan soruları hedef almaları da alanyazında fen bilimleri dersi yazılı sorularını inceleyen çalışmaların (Birgin ve Gürbüz, 2008; Çakan, 2004; Erdal, 2007; Güven ve Eskiürki 2017; Özsevgeç, Çepni ve Demircioğlu, 2004) örtüşmektedir. Bu çalışmalarda genel olarak ya bir dönemlik sorular ele alınmış veya da bir dönemin ikinci yazılı soruları incelenmiştir. Bu inceleme ünite ve kazanım olarak geniş bir spektrumu kapsadığından bu çalışmada olduğu gibi bir konu alanına yönelik kestirim yapılmasını engellemiştir. Örneğin birinci dönem ikinci yazılı sınav sorularının incelendiği bir çalışma sonucunda yaklaşık üç ünitenin kazanımları hedef alındığından farklı konu alanları incelemenin işin içine girmesinden dolayı kestirim yapmayı güçleştirmiştir. Bu bakımdan bundan sonraki çalışmalarda yazılı sınav sorusu incelemeye yönelik çalışmalarda belli konu veya ünite kapsamında inceleme yapılmasının daha nitelikli sonuçlar ileri sürülmesine olanak sağlayacağı ileri sürülebilir. Bu çalışmada görülmüştür ki fen bilimleri öğretmenleri genel olarak bilgi veya kavrama düzeyinde soruları geleneksel soru formatlarından çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru-yanlış ve boşluk doldurma tipi soru ile ölçme eğilimindedirler. Dünya ve evren konu alanlarına yönelik kazanımlar irdelendiğinde genel olarak bilgi ve kavrama düzeyi kazanımlar olduğu dikkati çekmektedir. Deney ve gözleme dayalı kazanım yok denilecek kadar azdır. Bu bakımdan öğretmen adaylarının böyle bir eğilimde olması doğaldır. Bu bakımdan fen bilimleri öğretim programındaki kazanımların revize edilerek bilgi ve kavrama düzeyi olmaktan kurtarılması ve biraz daha gözleme dayalı üst düzey düşünmeyi gerektiren kazanımlara dönüştürülmesi gerektiği düşünülebilir. Bununla birlikte kazanımlarda model oluşturmaya yönelik biraz daha üst düzey beceri gerektiren kazanım olmasına rağmen bu kazanımların sayısı çok sınırlıdır. Fakat çalışma sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin yazılı sınavlarda sordukları soruların hedef aldığı kazanımlara göre dağılımlarında düzgün bir dağılım olmadığı ve model oluşturmaya yönelik kazanımların göz ardı edildiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Ayvacı ve Türkdoğan'ın (2010) yazılı sorularıyla yaptıkları çalışmada soruların %55 oranında büyük bir kısmında alt düzeyde oldukları görülmüştür. Geleneksel soru formatlarıyla bu kazanımların ölçülemeyeceği aşikardır. Fakat öğretmenler bu kazanımları proje veya performans görevi ile ölçtükleri için bu kazanımlara yazılı sorularında yer vermemiş olabilirler. Fakat buna ilişkin elimizde herhangi bir veri olmadığından, bu sorunun başka bir çalışmada irdelenmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Anıl, D. ve Acar. M. (2008). **Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri.** *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61
- Arıkan, S., Çelen, Ü., Gülleroğlu, H.D., Gültekin, S., Kilmen, S. ve Köse, İ.A. (2012). **Eğitimde ölçme ve değerlendirme.** Ankara: Elhan Kitap.
- Arslan, M. (2000). **Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri.** *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 42-48
- Ayvacı, H. Ş. ve Türkdöğün, A. (2010). **Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre Fen ve Teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi.** *Türk Fen Eğitimi Dergisi* 7(1), 13-25.
- Bahar, M., Bıçak, B., Durmuş. S. ve Nartgün, Z (2006). **Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı.** (1. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Balcı, E. ve Tekkaya, C. (2000). **Ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi.** *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18, 42-50.
- Bekdemir, M. ve Baş, F. (2017). **Matematik öğretmenlerinin sınavlarda kullandıkları soruların kavramsal ve işlemsel bilgi boyutunda analizi.** *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 95-113.
- Bolay. S. H. (2004). **Felsefeye giriş.** Ankara: Akçağ Yayınları.
- Brualdi, A. C. (1998). **Classroom questions, practical assessment.** *Research & Evaluation*, 6(6),1-3.
- Candur, F. (2007). **Öğretmenlerin fen ve teknoloji öğretimi, kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemleri ve bu yöntemlerin öğretim sürecindeki önemi hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi.** Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakan, M. (2004). **Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim.** *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114
- Çakmaklı, A. (2008). **Alternatif değerlendirme yaklaşımlardan öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Demirel, Ö. (2012). **Eğitimde program geliştirme (19.Baskı)**. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. ve Bal, A. P. (2010). **İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde öğrenci başarısının ölçülmesi**. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 153-216.
- Erdal, H. (2007). **2005 ilköğretim matematik programı ölçme değerlendirme kısmının incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği)**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eser, M. T. ve Doğan, N. (2017). **Inventory of motive of preference for conventional paper-and-pencil tests: A study of validity and reliability**. *Eurasian Journal of Educational Research*, 69, 135-158.
- Geçer, A. ve Özel, R. (2012). **İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar**. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 12(3), 1-26.
- Güleriyüz, H. (2016). **5., 6., 7., 8. sınıfların fen ve teknoloji dersine ait sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muş Alparslan Üniversitesi, Muş.
- Güven, B. & Eskitürk, M. (2007). **Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve teknikler**. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat (s.5-7).
- Karaman, P. ve Karaman, A. (2016). **Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik görüşleri**. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1).
- Karakuş, U. ve Demirbaş, Ç. (2011). **Coğrafya öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım düzeyleri (Kırşehir örneği)**. *Milli Eğitim Dergisi*, 189, 71-85.
- Kıral, B. (2020). **Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi**. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189
- Kubat, U. (2015). **5. Sınıf fen bilimleri öğretim programlarını kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla
- Lehmann, I. J. & Mehrens, W. A. (1987). **Using teacher-made measurement devices**. *NASSP Bulletin*, 71(496), 36-44.

- Ocak, G. ve Kutlu, Kalender, M. D. (2017). **Ortaokul 5. ve 6. sınıf fen bilimleri öğretim programının kazanım ve içerik ilişkisinin değerlendirilmesi.** *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23): 209-225.
- Özçelik, D. A. (1989). **Eğitim programları ve öğretimi.** Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları 8.
- Özer, M. (2013). **Seviye Belirleme Sınavı (SBS)2010 6.Sınıf fen ve teknolojileri alt testi maddelerinin geçerli kazanımları ölçme becerilerinin belirlenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özsevgeç, T., Çepni, S., & Demircioğlu, G. (2004). **Fen bilgisi öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okur-yazarlık düzeyleri.** VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.
- Senk, S. L., Beckmann C. E., & Thompson, D. R. (1997). **Assessment and grading in high school mathematics classroom.** *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(2), 187–215.
- Shergill, H. K. (2010). **Psychology, Part 1.** New Delhi, India: PHI Learning.
- Sönmez, V. (1999). **Program geliştirmede öğretmen elkitabı, geliştirilmiş 8.baskı.** Anı Yayıncılık, Ankara.
- Tekbıyık, A. ve Akdeniz, A. R. (2008). **İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programının kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri.** *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(2): 23-37
- Tekin, H. (2009). **Eğitimde ölçme ve değerlendirme.** Ankara: Yargı Yayınevi
- Turan, S. D. (2017). **Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıf fen bilimleri dersi yazılı sınav sorularının ölçme ve değerlendirmeye uygunluğu açısından incelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Yaşar, S., Ayas, A., Kaptan, F. & Gücüm, B. (1999). **Fen bilgisi öğretimi.** A.Ü. Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No: 585, Eskişehir.
- Yıldırım İkinci, H. ve Köksal, E. A. (2011). **İlköğretim fen ve matematik öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi.** *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 167-184.
- Yılmaz, H. (2004). **Eğitimde ölçme ve değerlendirme.** Konya: Çizgi Kitabevi.

ÇEVİRİ EĞİTİMİNDE ALTERNATİF ÖLÇME DEĞERLENDİRME ARAÇLARI: E-PORTFOLYO VE YAPILANDIRILMIŞ GRİD

Erdiñç ASLAN¹

Özet

Çeviri eğitiminde ölçme ve değerlendirme konusu çeviri alanının üzerinde en az inceleme yapılmış ve sıkıntılı konularından biridir. Bunun çeşitli nedenleri vardır. Çeviri alanının kendi bilimsel sınırlarını yeni belirliyor olması ve çeviri alanında çalışan uzmanların çoğunun yabancı dil öğretimi ve filoloji alanında çalışan uzmanlardan oluşması ve çeviri alanındaki çalışmalara bu çerçevede yaklaşımları, bu alanda deneysel çalışmaların oldukça az olması ve özellikle yeni ölçme değerlendirme tekniklerinin çeviri eğitiminde hangi konularda ne kadar etkili olduklarının yeteri kadar bilinmemesi gibi nedenleri öncelikli olarak sayabiliriz. Bunun yanında çeviri eğitimi alanında çalışan uzmanların alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine giderek daha fazla ilgi duydukları ve bu alandaki çalışmaların giderek artmaya başladığı gözlemlenmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından e-portfolyo (İnternet tabanlı öğrenci ürün dosyası) ve yapılandırılmış grid ele alınmakta ve bu araçlarla yapılmış örnek çalışmalara değinilerek bir durum değerlendirmesi yapılmaktadır. Böylelikle alternatif ölçme değerlendirme araçlarının çeviri eğitimindeki yeri ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde geleneksel test teknikleri ile alternatif test teknikleri hakkında bilgi verilmekte ve bunlar arasındaki farklar ortaya konulmaya çalışılmaktadır. İkinci bölümde ise e-portfolyo üzerinden durulmakta ve bu araçların çeviri eğitiminde kullanımına yönelik değerlendirmeler yapılmaktadır. Ayrıca alanyazından seçilen örneklerle bilgiler somutlaştırılmaya çalışılmaktadır. Üçüncü bölümde ise yapılandırılmış grid test tekniği ele alınmakta ve bu tekniğin çeviri eğitiminde bir ölçme değerlendirme aracı olarak kullanımına yönelik bilgiler sunulmaktadır. Ayrıca çeviri eğitiminde çeviri kuramları konusu temel alınarak örnek bir yapılandırılmış grid test çalışması sunulmakta ve değerlendirilmesi yapılmaktadır.

¹Doç. Dr. Marmara Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, İstanbul Türkiye, erdinc.aslan@marmara.edu.tr

Yapılan örnek çalışmalardan alternatif ölçme değerlendirme araçlarından e-portfolio ve yapılandırılmış grid test tekniğinin çeviri eğitiminde etkili ve başarılı bir şekilde kullanılabileceği görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: çeviri eğitimi, alternatif ölçme ve değerlendirme araçları, e-portfolio, yapılandırılmış grid

Giriş

Eğitim bilimleri alanında genel olarak önceden belirlenmiş hedefleri gerçekleştirmek için istenilen nitelikte insan yetiştirmek amaçlanmaktadır. Eğitimin bu amacı gerçekleştirmesi için öğrencilerin çok yönlü olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Bunun için de etkili bir eğitim etkinliğine ihtiyaç vardır. Etkili bir eğitiminin verilmesi her şeyden önce eğitim faaliyetlerinin pedagojik olarak yani belli bir program çerçevesinde düzenlenip, gerçekleştirilmesi ve sonuçlarının gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu etkinliklerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi yine iyi bir ölçme ve değerlendirme sürecine bağlıdır, zira eğitimin programlı ve sistemli bir şekilde devam etmesi, belirsizliklerin ortadan kaldırılması, öğrencinin istenilen davranışı ne ölçüde kazandığının ve eksik yönlerinin neler olduğunun tespit edilmesi ancak sağlıklı bir şekilde ölçülüp değerlendirilmesi ile mümkündür.

Ölçme, bir öğrencinin belirli bir beceri veya bilgi alanında yeterlilik gösterdiği derecenin nicel bir temsilinin elde edilmeye çalışıldığı bir süreçtir. Değerlendirme ise, eğitiminin bir test yoluyla sistematik olarak bilgi topladığı, bu bilgiyi analiz ettiği ve her öğrencinin veya genel olarak sınıfın sonuçlarını dersin amaçlarıyla ilişkilendirdiği bir karar verme sürecidir (Kfourı, 2005). Ölçme ve Değerlendirme her şeyden önce öğrencilerin neyi, ne kadar öğrendiği hakkında bilgi verir. Bu durum özellikle eksik öğrenmelerin neler olduğunun tespit edilmesine ve gerekli tedbirlerin alınmasına olanak sağlar. Bununla birlikte uygulanan öğretim yönteminin etkililiği hakkında da bilgi verir. Ayrıca;

- Öğrenciye davranışını nasıl değiştireceği, nasıl geliştireceği hakkında bilgi verir.
- Yeterince başarılı olan öğrenciyi motive eder.
- Öğrenci hakkında verilecek kararlara dayanak oluşturur.
- Öğretmenin kendi öğretiminin ne derece etkili olduğunu anlamasına yardımcı olur.
- Uygulanan bir eğitimin başarılı olup olmadığı hakkında yöneticilere ve diğer ilgililere bilgi verir (Turgut, 1997).

Ölçme sonuçlarının değerlendirmesi için iki farklı türde değerlendirme kullanılmaktadır. Bunlar; Özetleyici (summative) değerlendirme ve Biçimlendirici (formative) değerlendirme. Özetleyici değerlendirme, bir öğretim döneminin sonunda öğrenci yeterliliğine

karar vermek için öğrencinin başarısını bir sonuca bağlayarak eğitim programının etkinliğini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Biçimlendirici değerlendirme ise öğrenmeyi iyileştirmek ve hızlandırmak için performansla ilgili geribildirim üretilmesi amacıyla öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmak için gerçekleştirilen inceleme ve gözlemden oluşan değerlendirme biçimidir (Taşkın ve Çakmak, 2017: 1228).

Ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılan belli başlı test araçları mevcuttur. Çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı testler gibi geleneksel ölçme değerlendirme araçlarının yanı sıra portfolyo veya e-portfolyo, akran değerlendirme, öz değerlendirme, kavram haritası, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme testi gibi alternatif ölçme ve değerlendirme araçları da kullanılmaktadır. Günümüzde bilginin hatırlanmasından ziyade uygulanmasının daha önemli olduğunu düşüncesi gittikçe daha fazla önem kazanmaktadır. Bundan dolayı sonuca önem veren geleneksel ölçümlerin yerine süreci esas alan alternatif ölçümler daha çok ilgi görmeye başlamıştır. Zira öğrencilerin öğretim süresi boyunca bireysel gelişimlerinin takip edilmesi ve değerlendirilmesi, öğrencinin değerlendirme sürecine aktif olarak katılması gerekliliğine inanılmaktadır. Bu durum eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte ortaya çıkmış ve bu yaklaşıma daha uygun ölçme değerlendirme araçlarının gerekliliği söz konusu olmuştur. Böylelikle alternatif ölçme değerlendirme araçları eğitim ortamlarında kullanılmaya başlanmıştır.

Geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları arasında belirgin farklar bulunmaktadır. Açıköz ve Karşlı (2015: 3) geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları arasındaki farkları şu şekilde özetlemiştir;

Geleneksel Yaklaşım	Alternatif Yaklaşım
Sonuç önemlidir	Süreç önemlidir
Birbirinden ayrılmış beceriler ölçülür	Birbirini tamamlayan beceriler ölçülür
Bilginin hatırlanması istenir	Bilginin uygulanması istenir
Yazıya dayalı görevler vardır	Uygulamalı görevler vardır
Tek bir doğru cevap vardır	Birden fazla doğru cevap olabilir
Gizli veya belirsiz ölçütler vardır	Açık ve belirli ölçütler vardır
Öğretimin sonunda gerçekleştirilir	Öğretimin tamamında yer alır
Çok az dönüt verir	Yeterli ve zamanında dönüt verir
Klasik sınavlar örnektir	Performansa dayalı ölçümler yapılır
Tek bir yöntemle ölçüm yapılır	Çoklu yöntemlerle ölçüm yapılır
Arahıklarla yapılan ölçümlerdir	Sürekli yapılan ölçümlerdir

Tablo 1. Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Karşılaştırma Tablosu

Diğer alanlarda olduğu gibi çeviri eğitimi alanında da en geçerli ve en güvenilir ölçme değerlendirme araçlarının neler olabileceği ve bunların daha etkin biçimde nasıl kullanılacağı alan uzmanlarının üzerinde durduğu konulardan biridir. Zira öğrencilere

kazandırılmak istenilen davranışların sağlıklı bir şekilde ölçülmesi ve değerlendirilmesi eğitim etkinliğinin hedefine ulaşip ulaşmadığının görülmesi açısından bir gerekliliktir. Fakat çeviri eğitiminde bu konudaki çalışmalar henüz istenilen düzeye ulaşmamıştır ve ölçme değerlendirme konusu sıkıntılı bir alan olarak devam etmektedir. Bunun çeşitli nedenleri vardır. Çeviri alanının kendi bilimsel sınırlarını yeni belirliyor olması ve çeviri alanında çalışan uzmanların çoğunun yabancı dil öğretimi ve filoloji alanında çalışan uzmanlardan oluşması ve çeviri alanındaki çalışmalara bu çerçevede yaklaşımları, bu alanda deneysel çalışmaların oldukça az olması ve özellikle yeni ölçme değerlendirme tekniklerinin çeviri eğitiminde çeşitli konularda etkinliğinin veya hangi konularda ne kadar etkili olduklarının yeteri kadar bilinmemesi gibi nedenler öncelikli olarak sayılabilir.

Goff-Kfourı (2005) mütercim tercümanlık bölümü öğrencilerinin eğitim hayatları süresinde dört farklı türde teste tabi tutuldukları belirtmektedir. Bunlar; Yerleştirme Testi, Tanısal Testler, Gelişim Testleri, Başarı Testleri. Yerleştirme Testleri, genellikle öğrencilerin girecekleri ilk testlerdir ve belli bir beceriye dayalı adayların seviyesinin sınıflandırıldığı testlerdir. Tanısal testler öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak için zayıf yönlerinin ortaya çıkarılarak geliştirilmesi amacıyla yapılır. Gelişim testlerinin amacı öğrencilerin daha önce öğretilmiş olan bir konuya öğrenip öğrenmediğinin belirlenmesidir. Başarı testleri ise, öğrencinin ders hedeflerine ulaşip ulaşmadığını belirlemek amacıyla yapılmaktadır.

Bütün bu testlerin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için uygun ölçme ve değerlendirme araçlarına ihtiyaç vardır. Çeviri eğitiminde de ister geleneksel olsun ister alternatif ölçme değerlendirme olsun birçok ölçme ve değerlendirme aracı kullanılabilir. Söz konusu eğitim etkinliğinin verimliliği ve sürecin etkinliği olduğundan farklı türde ölçme değerlendirme araçlarının çeviri eğitiminde kullanılması ve hangi araçların hangi etkinliklerin ölçülüp değerlendirmesinde daha etkili olduğunun bilimsel çalışmaları ışığında ortaya konulması büyük önem taşımaktadır.

Çeviri eğitiminin disiplinlerarası bir özelliği olmasından dolayı bu alanda oldukça farklı dersler ve konular ele alınmaktadır. Balkul (2021: 37) çeviri eğitimi veren bölümlerin müfredatlarında uygulamalı derslerin yanında; dil ve kültür edincini geliştirmeye yönelik, kuramsal çeviri alanına yönelik ve diğer dersler diye nitelendirilen alana yönelik dersler bulunduğunu belirterek bundan dolayı yalnızca uygulamalı çeviri derslerinde öğrenci performansını ölçme odaklı çalışmaların yapılması, çeviri eğitiminin diğer önemli bileşenleri olan dersleri göz önünde bulundurmak anlamına geleceğini belirtmektedir ve bu bağlamda hem sözlü çeviri alanına hem de yazılı çeviri alanına yönelik kuramsal ve uygulamalı derslerdeki öğrenci performansının ölçülmesine yönelik ölçme araçlarının ayrı ayrı değerlendirilmesi ve bu hususa pedagojik anlamda özel olarak eğilmek gerektiğini ifade etmektedir.

Çeviri Eğitiminde Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçları

Günümüzde eğitim alanında kullanılan birçok alternatif ölçme değerlendirme aracı bulunmaktadır. Portfolyo veya e-portfolyo, Kavram Haritası, Yapılandırılmış Grid, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç, Kelime İlişkilendirme Testi, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirmesi, Performans değerlendirme ve gözlem, Projeler, Genel İzlenim, Tartışma, Görüşme (Mülâkat), Hata Sayma. Analiz Tablosu gibi farklı araçlar sayılabilir. Alternatif ölçme değerlendirme araçlarından çeviri eğitiminde de yararlanılabilir. Bu kapsamda aşağıda e-portfolyo ve yapılandırılmış grid test tekniğinin çeviri eğitiminde kullanılabilirliği üzerinde durulmakta ve örnek çalışmalarla bir değerlendirme yapılmaktadır.

1.E-Portfolyo

Portfolyolar belli bir amaç için belli sürelerde her öğrenci için ayrı ayrı hazırlanan ve öğrencinin yapmış olduğu araştırmalar ve gerçekleştirdiği etkinlikleri bir araya topladığı gelişim dosyalarıdır. Portfolyolar yalnızca sınav notu verme amacıyla kullanılmamaktadır aynı zamanda öğrencinin gelişimini göstermesi, başarı durumunu özetlemesi gibi durumlar için de kullanılmaktadır. Popham (2000, 299)'a göre, portfolyolar, öğrencinin başarı ve beceri gelişimini gösteren çalışmalarının sistematik derlemesidir. Bu süreç öğrenci çalışmalarını bir dosyada toplamaktan çok, bazı eğitim amaçları doğrultusundaki gelişimi göstermeye yarayan kasıtlı olarak seçilmiş çalışma örneklerini içermektedir (akt. Kilmen 2008: 158).

Gelişen teknoloji ile birlikte klasik eğitim ortamlarında kâğıda dayalı olarak oluşturulan portfolyolar yerini artık dijital ortamlara bırakmaya başlamıştır. Böylelikle portfolyo kavramı e-portfolyo kavramına dönüşmüş ve daha zengin bir içeriğe kavuşmuştur. Zira kâğıt portfolyolar yalnızca yazı, resim, grafik gibi içeriklerden oluşurken e-portfolyolar ses, video, animasyon, sunu gibi daha farklı türde görsel ve işitsel içeriklerden oluşmaktadır. "E" harfi, elektronik kavramını ifade etmektedir ve geçmişte matbu olarak var olan pek çok uygulamanın elektronik yani İnternetteki sürümü için kullanılmaktadır. Örneğin e-posta, e-devlet, e-okul, e-imza, e-fatura gibi uygulamalar sayılabilir.

E-portfolyo oluşturmak için flaş bellek, CD, DVD, harici bellek gibi çeşitli depolama araçlarının yanı sıra İnternet üzerinden depolama imkânı veren uygulamalar da kullanılabilir. Belli bir boyuta kadar ücretsiz kullanıma olanak sağlayan çeşitli bulut tabanlı uygulamalar üzerinden de e-portfolyolar oluşturulabilmektedir. Bunlara örnek verecek olursak, Google Drive, OneDrive, YandexDisk, Dropbox gibi uygulamalar sayılabilir. Bunun yanında e-portfolyo oluşturmada kullanılacak çeşitli İnternet siteleri ve sosyal ağlar da bulunmaktadır. Google Sites, Adobe Portfolio, Behance, Coroflot gibi İnternet siteleri ile Facebook, MySpace, LinkedIn gibi sosyal ağlar örnek gösterilebilir.

Gerek klasik portfolyo olsun gerekse e-portfolyo olsun her ikisi de benzer bir değerlendirme sürecinden geçmektedirler ve bu sürecin bazı kriterleri mevcuttur. Demir'e (2012: 248) göre değerlendirme kriterleri, portfolyoların amacına uygun olmalı, öğrencinin zaman içindeki gelişimini dikkate almalı, güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilmesine olanak sağlamalıdır. Bazı eğitimciler, portfolyoları değerlendirmek için dereceli puanlama anahtarları kullanırken bazıları ise ürün kalitesi, miktarı gibi özellikleri dikkate alarak bir değerlendirme yapabilir. Bu seçim tamamen eğitimcinin kendisine aittir. Portfolyo değerlendirmede dereceleme ölçeği (rubric) kullanmak, puanlanmaya açıklık getirmesi ve bir ölçme aracı olarak güvenilirliği sağlaması açısından uygundur.

Portfolyolar, Çeviri Eğitiminde de yararlanılabilecek alternatif ölçme değerlendirme araçlarından biridir. Insai (2013) Çeviri eğitiminde portfolyoların faydalarının muazzam olduğunu belirterek bunun sebebinin şöyle açıklamaktadır: “Ürün dosyaları, öğrencileri düşünmeye sevk eder, çeviri performanslarını geliştirecek şekilde kendilerini gözlemlemelerini ve kendilerini izlemelerini sağlar. Ayrıca öğrencilerin öğrenme sürecinin daha iyi anlaşılmasını sağlayarak öğretmenlere de yarar sağlar. Bunun yanında çeviri edincini geliştirmenin yanı sıra öğrencilerin kendileri için gerekli olan karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme, kendi kendini izleme ve kendi kendini değerlendirme gibi diğer becerilerini de geliştirmelerin de faydalıdır.”

Galán-Mañas (2016) portfolyoların öğrenen özerkliğini, yansıtıcı ve eleştirel düşünmeyi ve öz değerlendirmeyi desteklediğini ayrıca çeviri edincini geliştirmek için bütün alt edincileri harekete geçirdiğini belirtmektedir. Bununla birlikte portfolyo kullanımının öğretmen ve öğrenci arasında yakın işbirliği ve etkili yeterlilik değerlendirme kriterleri oluşturulması ve uygulanması için sürekli bir çaba gerektirdiği görüşünü ileri sürmektedir. Ayrıca Galán-Mañas çeviri eğitiminde portfolyoların değerlendirilmesi için içerik ve not yüzdelerinden oluşan bir tablo oluşturmuştur. Bu tablo aşağıda yer almaktadır.

İÇERİK	NOT YÜZDESİ
1. Tanısal Değerlendirme	
• İlk Anket	% 0
2. Öz-değerlendirme	
• Öz-değerlendirme anketi ve tanısal anketi ile ilgili ilerleme raporu	% 9
3. Çeviri amacıyla kullanılan (elektronik) kaynakların yararlılığı	% 10
4. Beş Çeviri	
• Çeviriler	% 47
• Çeviri raporları	% 3
5. Çevirilerin son düzenlemesi yapılmış sürümleri	% 6
6. Bir konferansla ilgili rapor	% 2
7. Halka açık iki konferans özeti	% 3
8. Dilin farklı yönleri	% 20

Tablo 2. Portfolyo Özetleyici Değerlendirme Tablosu

Haiyan (2006) söz konusu portfolyo değerlendirme olduğunda, bir öğrencinin çeviri ürünlerini değerlendirirken ortaya net kriterler koymak gerektiğini belirtmekte; bunun öğretmene, her bir öğrencinin yanı sıra tüm sınıfın zayıf yönlerinin neler olduğuna karar vermesine yardımcı olabileceğine, ayrıca öğrencilerin, öğretmenin tabloya girdiği notu anlayabilmelerine ve bu kriterlere göre birbirlerinin çevirileri hakkında yorum yapabilmelerine olanak sağlayacağına dikkat çekmektedir. Bunla birlikte Haiyan, bir Doğruluk Kriterleri tablosu sunmaktadır. Bu tablo aşağıda yer almaktadır.

DOĞRULUK KRİTERLERİ	5	4	3	2	1
Anlama, anlam ve fikirler					
Sözcük-anlamsal düzey					
Biçimsel-sözdizimsel düzey					
Yazma tarzı ve kayıt					
Yazım ve noktalama işaretleri					
Çeviri sorunlarına yaratıcı çözümler					
Aktarma ve yeniden ifade etme (çeviri süreçlerinin kullanımı)					
Uyum ve tutarlık					
Sonuçların değerlendirilmesi ve son düzenleme					
Biçim					

Tablo 3. Doğruluk Kriterleri Tablosu

Balkul (2021: 43,44) çeviri eğitiminde portfolyo kullanmanın diğer önemli bir alanının ise staj uygulamaları olduğunu belirtmekte ve bu süreçte gerek yazılı olarak gerek sözlü çeviri deneyimleri, müşteri-işveren diyaloglarının kayıtları ve iş dünyasının kendine has dinamiklerinin portfolyo yardımı ile kayıt altına alınması çevirmen adaylarının gelecekteki mesleki gelişimlerine önemli katkı sağlayabileceğini ifade etmektedir.

Bunların yanı sıra çeviri eğitiminde e-portfolyolarda yer alabilecek içeriklere değinecek olursak, örneğin Altyazı Çevirisi derslerinde öğrencilerin yaptığı altyazı uygulamaları (srt uzantılı dosyalar, video dosyaları, transkripsiyon dosyaları, çeviri dosyaları), İnternet sitesi çevirisinde öğrenciler tarafından yapılan çevirilerin html, css, png, jpeg uzantılı dosyaları, çeviri bellekleri, yazılı çeviri metin dosyaları, çeviri eleştirisi, çeviri değerlendirmesi, son düzenleme çalışmaları gibi diğer yazılı çeviri ürünlerinin Word, Power Point, Excel uzantılı dosyaları, terim bankaları, e-sözlükler gibi içerikleri sayabilir. Ayrıca bu içerikler dersin içeriğine ve özelliğine göre daha da çeşitlendirilebilir.

2. Yapılandırılmış Grid (Izgara)

Alternatif Ölçme-Değerlendirme araçlarından biri de Yapılandırılmış Grid'dir. Yapılandırılmış Grid tekniği eğitimde ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılması ile ilgili çalışmalar Egan (1972) tarafından başlatılmış ve sonrasında birçok araştırmacı tarafından başarı ile uygulanmıştır (Eroğlu ve Kelecioğlu 2011: 211). Yapılandırılmış grid test tekniği, kavram yanlışlarının düzeltilmesi ve öğrenme eksikliklerinin tespit edilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Bu teknikte öğrencinin seviyesine uygun olarak 9, 12 ya da 15 kutucuktan oluşan bir tablo hazırlanır ve tablodaki her bir kutucuk sırası ile numaralandırılır. Daha sonra belli bir konuda hazırlanmış olan sorulara öğrencilerin verebileceği cevaplar bu kutucuklara yerleştirilir.

Çelikkaya, (2014: 199) yapılandırılmış grid tekniğinin, çoktan seçmeli testlerin olumsuz yönlerine alternatif olarak geliştirilen bir teknik olduğunu belirterek ikisi arasındaki farkları şöyle açıklamaktadır: "Yapılandırılmış grid maddeleri, seçme gerektiren maddelerdir; çoktan seçmeli madde türlerinden birkaçının özelliğini bir arada barındırırlar. Aynı kutuların birkaç madde için seçenek durumunda olması özelliği ile ortak köklü maddelere, bir sorunun cevabının birkaç seçenektan oluşabilmesi özelliği ile de bileşik yanıtı maddelere benzerler. Ancak seçenek sayısı çoktan seçmeli maddelerden daha fazladır. Çoktan seçmeli testlerin en belirgin olumsuzluğu, öğrencinin şans faktörünün etkisiyle bilmediği bir konu hakkında bile doğru cevap verme ihtimalinin olmasıdır. Yapılandırılmış grid tekniği ile şans faktörünün etkisi azaltılarak bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenci arasındaki ayırım yapılmaya çalışılır."

Yapılandırılmış grid çeviri eğitiminde de kullanılacak test tekniklerinden biridir. Soyut kavramların somut hale getirilmesi, kavram yanlışlarının ortaya çıkartılması, kavramlar arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi, eksik öğrenmelerin belirlenmesi gibi değişik amaçlar için kullanılabilir. Çeviri kuramları, çeviri teknikleri, çeviri teknolojileri, çeviri edinci gibi farklı konularda öğrencilerin bilişsel yapılarının ortaya konulması için yapılandırılmış grid test tekniğinden yararlanılabilir. Bunların yanında deyimler, atasözleri, kalıp sözler gibi farklı dilsel özelliklerin ve sıfatlar, zamirler, zarflar gibi çeşitli dilbilgisi kurallarının öğretilmesi ve çeşitli kültürel unsurların kavratılması amacıyla da kullanılabilir.

Yapılandırılmış grid test tekniğinin bazı sınırlılıkları da vardır. Örneğin bu testin hazırlanması başlangıçta zor ve zahmetli olabildiğinden bu durum bir dezavantaj olarak kabul edilebilir. Bunun yanında şans faktörü tamamen ortadan kalmaz fakat çoktan seçmeli teste göre daha azdır. Ayrıca bu test tekniğinde yalnızca bilgi ve kavrama düzeyi becerileri ölçülebilir ve sentez ve değerlendirme düzeyi beceriler için uygun bir test tekniği değildir.

Aşağıda Çeviri Kuramları konusu için hazırlanmış bir Yapılandırılmış Grid testi örneği yer almaktadır. 12 kutucuktan oluşan bu testte her bir kutucuk sıra ile numaralandırılmış ve yine her bir kutucuğa rastgele bir çeviri kuramı yerleştirilmiş ve bunlarla ilgili 6 tane

soru sorulmuştur. Bazı soruların birden fazla cevabı olurken bazı cevaplar da birden fazla sorunun cevabını oluşturmaktadır.

1 Betimleyici	2 Çoğuldizge	3 Biçim Odaklı	4 Açıklayıcı Bildirişim
5 Skopos	6 Eşdeğerlik İlişkileri	7 Yabancılaştırıcı Çeviri	8 Bağıntı
9 Metin Türü Odaklı	10 Eylem Odaklı	11 Yazın Çevirisi	12 Yapısöküm ve Çevrilemezlik

Sorular

1. Yukarıdaki kuramlardan hangisi veya hangileri görecelik temelli çeviri kuram veya kuramlarıdır? (Cevap: 3,7,12)
2. Yukarıdaki kuramlardan hangisi ve hangileri yalnızca çeviri metinlerini değil, her tür kültür ürününü incelemekte yararlanılabilecek bir kuram olarak oluşturulmuştur? (Cevap: 2)
3. Yukarıdaki kuramlardan hangisi veya hangileri erek odaklı çeviri kuram veya kuramlarıdır? (Cevap: 1,2,3,4,5,6,9,11)
4. Yukarıdaki kuramlardan hangisi veya hangileri işlevsel çeviri kuram veya kuramları olarak bilinir? (Cevap: 5,10)
5. Yukarıdaki kurumlardan hangisi veya hangileri diğer hangi kuram üzerine kuruludur? (Cevap: 8,4)

6. Yukarıdaki kuramlardan hangisi veya hangileri Reiss ve Vermeer tarafından ortaya atılmış kuram veya kuramlardır? (Cevap: 5)

Yapılandırılmış Grid test tekniğinin puanlaması aşağıdaki formülde yapılır.

$$\frac{C1}{C2} - \frac{C3}{C4}$$

C1: Tercih edilen doğru kutucuk sayısı

C2: Toplam doğru kutucuk sayısı

C3: Tercih edilen yanlış kutucuk sayısı

C4: Toplam yanlış kutucuk sayısı

Bu formüle göre, öğrencilerin puanları +1, 0, -1 arasında değişir. Çıkan sonuç 1 ile toplanarak elde edilen değer 5 ile çarpılarak, 0-10 aralarında puanlar elde edilir. Bu bilgiler ışığında yukarıdaki yapılandırılmış gride 1. sorunun değerlendirmesi aşağıdadır:

1. soru için seçilmesi gereken doğru kutucuklar: 3,7,12; yanlış kutucuklar ise: 1,2,4,5,6,8,9,10,11,12'dir.

Örneğin bir öğrenci bu soruyu tam olarak cevaplayarak 3 doğru ve 0 yanlış kutucuk seçtiği varsayımdan hareketle;

Yukarıda verilen formül kullanılarak;

$$3/3-0/9=1-0=1 \text{ sonucuna 1 eklenerek}$$

$$1+1 = 2 \text{ bulunur ve sonuç 5 ile çarpılarak}$$

$$5 \times 2=10 \text{ elde edilir.}$$

Örneğin başka bir öğrenci bu soru için 2 doğru ve 1 yanlış kutucuk seçtiğini varsayımdan hareketle;

Yukarıda verilen formül kullanılarak;

$$2/3-1/9= 0,66-0,11=0,55 \text{ sonucuna 1 eklenerek}$$

$$0,55+1 = 1,55 \text{ bulunur ve sonuç 5 ile çarpılarak}$$

$$5 \times (1,10) =7,75 \text{ veya bulunan sonuç yuvarlanarak 8 elde edilir.}$$

Sonuç

Yapılandırmacı yaklaşımın bir yansıması olarak eğitim hayatına giren alternatif ölçme ve değerlendirme araçları farklı konularda öğrencilerin bilişsel yapılarının incelenmesi, öğrenme eksikliklerinin ve hatalı öğrenmelerin tespit edilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Nispeten yeni bir alan olan çeviri eğitiminde de farklı dersler ve konularda alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından etkili bir şekilde yararlanılabilir. Yukarıda sunulan e-portfolyo ve yapılandırılmış grid test tekniği örneği, bu araçların çeviri eğitiminde kullanılabilirliği ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bu alanda uygulamalı çalışmaların oldukça yetersizdir ve çeviri eğitiminde hangi test tekniğinin hangi konularda daha etkili olabileceği yeteri kadar bilinmemektedir. Bu konuda yapılacak yeni çalışmalar çeviri eğitiminde daha sağlıklı bir ölçme değerlendirme etkinliği gerçekleştirilmesine olanak sağlayarak derslerin daha sağlıklı bir şekilde yürütülmesi, eğitimin programlı ve sistemli bir şekilde devam ettirilmesi, belirsizliklerin ortadan kaldırılması gibi konularda önemli katkılar sunacaktır.

Kaynakça

- Açıkgöz, M. ve Karşlı, F. (2015). **Alternatif Ölçme-Değerlendirme Teknikleri Kullanılarak İş ve Enerji Konusunda Geliştirilen Başarı Testinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizi**. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 1-25
- Balkul, H.İ. (2021) **Çeviri Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme**. Gece Kitaplığı: Ankara
- Çelikkaya, T. (2014). Tanılayıcı dallanmış ağaç. S. Baştürk (Ed.), **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. Web: https://www.researchgate.net/publication/291334269_C3_BOLUM 26.06.2021
- Demir, S. (2012). **Öğretmen Eğitimi Bağlamında Bir Öğrenme ve Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo**. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 32(1), 237-259
- Eroğlu, M.G. ve Kelecioğlu, H. (2011). **Kavram Haritası ve Yapılandırılmış Gridle Elde Edilen Puanların Geçerlilik ve Güvenirliklerinin İncelenmesi**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 40: 210-220
- Galán-Mañas, A. (2016). **Learning Portfolio in Translator Training: The Tool of Choice for Competence Development and Assessment**. The Interpreter and Translator Trainer, 10(2), 161-182
- Haiyan, L. (2006). **Cultivating Translator Competence: Teaching & Testing**. Translation Journal, 10. Web: <http://translationjournal.net/journal/37testing.htm> 26.06.2021
- Insai, S. (2013). **Learning Portfolios in Translation Classrooms**. AWEJ Special Issue on Translation, (2), 9 6-106
- Kfourı, C. (2005). **“Language Learning in Translation Classrooms” Translation Journal. 9(2)**. Web: <https://translationjournal.net/journal/29edu.htm> 26.06.2021
- Kilmen, S. (2008). **Öğrenme Serüveninin İzlenmesinde Ürün Seçki Dosyalarının (Portfolio) Kullanımı**. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,1,(16), 156-170
- Popham, J. W. (2000). **Educational Measurement**. Needham: Allyn:Bacon.
- Taşkın, N. ve Çakmak, E.K. (2017). **Öğrenci Merkezli Öğrenme Ortamlarında Oyunlaştırmanın Alternatif Değerlendirme Amaçlı Kullanımı**. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (3), 1227-1248
- Turgut, M. F. (1997). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**. Ankara: Yargıcı Matbaası.

21. YÜZYIL TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE ATAMA MODELİNE İSMAYIL HAKKI BALTACIOĞLU'NUN EĞİTİM ANLAYIŞINDAN BAKIŞ

Yücel NAMAL¹

Özet

Eğitim, tarih boyunca ülke kalkınmasında en temel unsur olmuştur. Birçok lke; sahip olduğu eğitim anlayışıyla gelişmişlik seviyesini yükseltmiş, diğer ülkelere fark atmıştır. Geçmişten günümüze bilim ve teknikte sağlanan gelişmeler, eğitim sayesinde bireylere aktarılmıştır. Osmanlı Devleti yöneticileri, kaybedilen savaşlardaki yenilgilerin arkasında hep eğitimi görmüştür. Tanzimat dönemi ile başlayan çağdaşlaşma hareketleri Meşrutiyet döneminde de devam etmiş, Cumhuriyet dönemine eğitim kanalıyla aktarılmıştır. Hatta Osmanlı yöneticileri, eğitimde yapmış olduğu yeniliklerle ülkeyi toparlama sürecine sokmuş, çeşitli okullar açarak çağdaşlaşmanın önünü açmıştır. Bununla birlikte dünyada da çoğu ülke, yaratmak istediği insan idealini oluşturmada eğitimi araç olarak kullanmıştır. Meşrutiyet döneminde başlayıp Cumhuriyet döneminde devam eden çağdaşlaşma adımlarına özgün eğitim görüşleriyle katkı sağlayan Türkiye'de pedagojinin kurucusu olarak kabul edilen İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, eğitim dünyasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Cumhuriyet döneminde dile getirilen eğitim düşünceleri ve pek çok eğitim uygulamasının Meşrutiyet döneminde Baltacıoğlu tarafından ortaya atıldığı görülmektedir. Onun inkılâpla başlayıp ihtilâlle devam eden eğitim görüşleri, çağdaş eğitim anlayışına sahip olan eğitimcilerin görüşlerinin de ötesindedir. Baltacıoğlu, çağdaş eğitimcilerin tek tek yapmış oldukları eğitim uygulamalarını sentezleyip kendine özgü eğitim sistemi oluşturan bir eğitimcidir. Onun eğitim anlayışı, günümüz eğitim sistemine de ışık tutarak hala yaşamaktadır.

¹ Doç.Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Zonguldak / Türkiye, yucelnamal@hotmail.com.

Maddî ve manevî unsurlarıyla eğitim bir bütündür. Baltacıoğlu'na göre eğitimde bu unsurları elinde bulunduran en önemli öge öğretmendir ve Baltacıoğlu öğretmeni eğitimin en tepesine koymaktadır. Nitekim öğretmen, eğitimin tüm bileşenlerinin de önünde yer almaktadır. Ders kitabı, müfredat, öğretim programları, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme uygulamaları, hep öğretmenin elindedir. Bu çalışmada İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun eğitim anlayışı ile öğretmen kavramı ele alınmış, günümüz Türk eğitim sistemindeki öğretmene ilişkin uygulamalarla olan benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Baltacıoğlu'nun öğretmene olan bakış açısı ile 21. yüzyıl Türk eğitim sisteminin öğretmene bakış açısındaki yaklaşımlar ele alınarak öğretmene ilişkin uygulamalarda Baltacıoğlu tarafından yüz yıl önce ortaya konulmuş düşünceler karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Bilindiği gibi Baltacıoğlu öğretmene bahçivan olarak bakmış, öğrenci merkezli anlayışla öğretmeni öğrencinin bilgiye ulaşmasında rehber konumuna sokmuştur. Onun öğretmene bakış açısı çağdaş eğitim anlayışında yer bulmakta, günümüz eğitim sisteminde de geçerliliğini korumaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türk, Eğitim, Öğretmen, Öğrenci, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu.

A GLANCE INTO 21ST CENTURY TURKISH EDUCATION SYSTEM MODEL OF TEACHER TRAINING FROM THE UNDERSTANDING OF İSMAYIL HAKKI BALTACIOĞLU

Education has been the most fundamental element in the development of the country throughout history. Many countries have increased the level of development with their understanding of education and have made a difference to other countries. The rulers of the Ottoman Empire had always seen the education as the underlying reason for defeats in wars. The modernization movements that started with the Tanzimat Era continued during the Meşrutiyet (constitutional) Period and were transferred to the Republican period through education. İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu is one of those who contributed to the modernization steps that started in the Meşrutiyet Period and continued in the Republican period with his original educational views. Baltacıoğlu, who is considered the founder of pedagogy in Turkey, also occupies a very important place in the educational world. It is seen that the educational thoughts expressed during the Republican period and many educational practices were put forward by Baltacıoğlu during the Meşrutiyet period. His views on education, which began with the renovation period and continued with the revolution period, are beyond the views of educators who have a modern understanding of education. Baltacıoğlu is an educator who synthesizes the educational practices that contemporary educators made individually and creates his own unique educational system. His understanding of education is still alive, shedding light on today's educational system. According to Baltacıoğlu, the most important element in education that holds material and spiritual elements is the teacher. For this reason, Baltacıoğlu puts the teacher at the top of the education hierarchy. As a matter of fact, the teacher is ahead of all components of

education. Textbooks, curricula, instructional programs, teaching methods and techniques, measurement and evaluation practices are always in the hands of the teacher. In this study, the concept of teacher was discussed through İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu's understanding of education and similarities and differences with the teacher practices in today's Turkish education system were put forth. As known, Baltacıoğlu perceived the teacher as a garden-er; with a student-centered understanding, he put the teacher in the position of a guide for the student's access to information. In this aspect, his perspective on the teacher finds a place in the modern understanding of education and remains valid in the modern edu-cation system.

Keywords: Turkish, Education, Teacher, Student, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu.

1.İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu (1886-1978)

İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu,28 Şubat 1886 yılında İstanbul Cihangir'de doğdu. Annesi Seyit kızı Düzceli Hamdune Hanım, babası Mucurlu Baltacıoğlu İbrahim Ethem Efendi'dir. Babası İbrahim Ethem, Sormagir Mektebi ve Cihangir Mektebi'nde okumuş bir memurdur (Celkan, 2019:48). Dört buçuk yaşında okula başlayan Baltacıoğlu'nun ilk gittiği okul, Cihangir'deki Sirkeli Mescit'teki mahalle mektebidir. Okulun müdürü Hafız İsmail Hakkı Efendi vefat ettikten sonra babası Baltacıoğlu'nu okuldan alarak Kabataş'ta bir konakta bu-lunan Şemsülmekâtip adlı okula yazdırmıştır (Baltacıoğlu, 1998:26). Daha sonra Firuz-ağ'daki Meşrikişüvuzat adlı özel okula devam etmiştir. Baltacıoğlu son olarak, Kışlaarkası ilk mektebine girmiş, bu şekilde ilköğrenimini çeşitli okullarda tamamlamıştır. Baltacıoğlu, ortaöğrenimi için Salıpazarı'ndaki Fevziye mektebine yazılmıştır. O hayatının en büyük ızdırabını bu mektepte çektiğini ifade etmektedir. Çünkü gerek bu okullardaki fiziki şart-ların, gerekse öğretim kadrolarının genellikle tecrübesiz kişilerden oluşması, kendisinde isyancı ve ihtilâlcı bir pedagoji anlayışının gelişmesine neden olmuştur. Baltacıoğlu, ilk eseri "Talim ve Terbiyede İnkılâp" adlı eserinin kaynağı olarak Fevziye Mektebi'ni göster-mektedir (Tozlu, 1989:3-4).

Lise öğrenimine Vefa Lisesi'nde devam etmiştir. Vefa Lisesi, o dönemin Türkçe öğretimi olan tek lisesidir. Bu okulda da ezberci eğitim hâkimdir. Vefa Lisesi'ndeyken okuduğu Jean Jacques Rousseau'nun "Emile" adlı eseri onun fikrî hayatında bir ihtilâl yaratmıştır (Kara-kaş, 2006:6).Vefa Lisesi'ni 1903 yılında birincilikle bitirmiş, müspet bir incelemenin ancak bilimle olabileceği düşüncesiyle 1904 yılında Darülfünun'un Ulum-i Tabiiye şubesine yazıl-mıştır (Baltacıoğlu, 1998:66). Baltacıoğlu, Darülfünun'da öğrenciyken aynı zamanda çalış-maktadır. Çalışmaya ilk önce Divanı Hümayun defteri kaleminde çırak olarak başlamıştır (Erdoğan, 2018:35). Yazısındaki güzellik nedeniyle Tuğrakeş kaleminde de görev almıştır. Buradaki olumsuz durumlar nedeniyle görevinden ayrılmış, Maarif Nezareti Mektubi Ka-lemi'nde çalışmaya başlamıştır. Daha sonra Tophane-i Amire Meclis-i Harbiye Kalemî'ne

memur olarak girmiştir.1908 yılında İstanbul Darülfünun'un Tabiiye bölümünden mezun olmuştur. Darülfünun'dan mezun olduktan ilk hocalık hayatına başlayan Baltacıoğlu, Beyoğlu Firuzağa'da bulunan Sirkeci Mescit'teki özel bir vakıf mektebinin fahri yazı hocası olmuştur (Tozlu, 1989:6).

1908 yılında ilk öğretmen okulu olarak 1848'de açılan Darülmualimin-i İptidaiye denilen İstanbul Erkek Öğretmen Okulu'na yazı dersi öğretmeni olarak atanmış, "hat" ve "öğretim metodu" hocası olmuştur (Celkan, 2019:48). İsmayıl Hakkı, öğretmenliği dışında Tophane'deki Harbiye Meclisi Kaleminde memur olarak da çalışmıştır, fakat kurumun müdürü Satı Bey öğretmenlerin başka bir meslekle uğraşmadan sadece öğretmenlikle meşgul olmalarını istemiştir. Bu nedenle Baltacıoğlu, Tophane'deki memuriyetinden vazgeçerek bu okulun öğretim metodu öğretmenliğine atanmıştır (Tozlu, 1989:7). Bu kurumda en fazla edebiyat öğretmeni Hamdullah Suphi Bey'le samimi olmuştur. Türklükle ilgili çalışmalara olan ilgileri onları bir araya getirmiştir. Türk (Bilgi) Derneği ve Türk Ocakları'nda birçok çalışmayı birlikte yürütmüşlerdir (Erdoğan, 2018:49). Darülmualimin'de olduğu sırada Satı Bey, Baltacıoğlu'ndan öğretmenlere yazı sanatıyla ilgili konferans vermesini istemiştir. Bu Baltacıoğlu'nun ilk konferansı olmuştur (Binbaşıoğlu, 2014: 341). İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, 1910 yılında Satı Bey'in önerisi, Emrullah Efendi'nin de onayıyla yazı derslerinin öğretimini öğrenmek ve el işi ile ilgili incelemeler yapmak üzere Avrupa'ya gönderilmiştir. Avrupa'ya çıktığında henüz 24 yaşındadır. Avrupa'da iken Fransa'da Ecol Normle De La Seine'yi, İngiltere'de iken Manchester'da Abbotscholme'daki Dr. Reddie'nin yeni okulunu ve Bedela'nın yeni okulunu, Belçika'daki Decroly'nin Brüksel Ermitaj sokaktaki okulunu, İsviçre ve Almanya'daki belli başlı okulları görmüş ve buralarda incelemeler yapmıştır (Binbaşıoğlu, 2014: 341).

Baltacıoğlu yurt dışı gezisinde edindiği izlenimlerden eğitim sistemi hakkında şu kanaata varmıştır: "Öğretimde amacımız bilgisi geniş fakat pasif bir Fransız yetiştirmekten çok, bilgileri sınırlı ancak atak, girişimci ve azimli İngiliz yetiştirmek olmalıdır." Baltacıoğlu; mükemmellik, düzenlilik ve program yönünden Fransız okullarını, hayata hazırlama ve yakınlık yönünden İngiliz okullarını üstün görmektedir. Alman okullarını da bu kıyaslama dışında bırakmamaktadır (Baltacıoğlu, 1995:113). Edindiği izlenimlerle kendine özgü eğitime dair çıkarımlarıyla bir buçuk yıl sonra 1911 yılında Trablusgarp'ın işgal edildiği sırada yurda dönmüştür (Binbaşıoğlu, 2014:341).

Baltacıoğlu, 1912 yılında fahri ders nazırı olarak Şemsülmekâtip adlı özel bir okula atanmıştır (Erdoğan, 2018:97). Tozlu'ya göre Baltacıoğlu, hayatı hazırlayan bir okulu değil, hayatın kendisi olan okulu yaratmak hedefini Şemsülmekâtip'te gerçekleştirmeye çalışmıştır. Böylece bu okulu, rüyasındaki okula dönüştürmek istemiştir. Nitekim yine Tozlu'nun aktardığına göre Baltacıoğlu; var olan, yaşayan, canlı bir hayatı esas almaktadır. Ezbere, kitabî bilgiye karşı olan duruşuyla bu okulda müsamerelere, çay toplantılarına, gezi ve incelemelere, spora ve benzeri etkinliklere hayli yer vererek aileleri okulun tabii

bir organı haline getirmeye gayret etmiştir. Küçük Çamlıca'da bulunan Komanto Köşkü'ne taşınan Şemsülmekâtip adlı okulu adeta bir açık hava okuluna dönüştürmüştür. Fakat yapmaya çalıştığı açık hava okulu uygulaması hem öğrenci azlığı nedeniyle, hem de Birinci Dünya Savaşı'nın patlak vermesiyle sekteye uğramıştır. Savaş ve okulun yerinin değişmesi ve öğretmenin muavinlerle anlaşamamaları gibi sebeplerden dolayı, Baltacıoğlu istifa etmek zorunda kalmıştır (Tozlu, 1989:15-16).

13 Aralık 1913 yılında Hamdullah Suphi'nin katkılarıyla Darülfünun'da Fenn-i Terbiye (Eğitim Bilimi) müderrisliğine atanmıştır. Onun öncülüğüyle Edebiyat Fakültesi bünyesinde terbiye şubesinin açılması gerçekleştirilmiş, bu adımla birlikte eğitim alanı bir uzmanlık sahası olarak görülmeye ve ele alınmaya başlanmıştır (Erdoğan, 2018:101-104). Darülfünun'da "Usûlü Tedris" ve "Tatbikat" dersleri ile İnas Darülfünunun'da "Fenni Terbiye" derslerini vermiştir (Celkan, 2019:49). 1914 yılında İnas Darülfünun'da Süleyman Paşazade Sami Bey ile birlikte hanımlara özgü serbest dersler adıyla bir program açmıştır. Buradaki temel amaç, kadınlar için üniversite kapılarını aralamaktır (Erdoğan, 2018:106). Baltacıoğlu zamanla İnas Darülfünun'da kız öğrencileri erkeklerin girdiği derslere de sokmuş, yaşadığı dönemdeki eğitimcilerin önüne geçerek karma eğitimin uygulayıcılarından biri olmuştur. Darülfünun'da müderrislik yapmanın yanında eğitimin bilim olarak ele alınıp bu konuda bilimsel araştırmaların yapılacağı bir "Terbiye Şubesi" açılması için de çaba göstermiştir (Baltacıoğlu, 1998:196-198).

Baltacıoğlu, 1915 yılında Süleyman Paşazade Sami Bey ve Esat Paşa ile birlikte Millî Talim ve Terbiye Cemiyeti'ni kurmuştur. Bu cemiyetin önce genel sekreterliğine, daha sonra genel başkanlığına getirilmiştir. Cemiyette halka açık konferanslar düzenlemiş, Millî Talim ve Terbiye Mecmuası adıyla bir dergi çıkarmıştır. 1917 yılında, Ziya Gökalp'in teklifi ile "Terbiyevî İçtimaiyat" ve "İlmî Terbiye" adlı dersleri vermeye başlamıştır. Aynı yıl Maarif Nezareti tarafından kurulan Fenni Terbiye Encümeni üyeliğine ve genel sekreterliğine seçilmiştir. Baltacıoğlu, otuz bir yaşındayken Altunizade'ye adını veren Altunizade İsmail Zühtü Paşa'nın torunu, Ali Necip Bey'in kızı Saime Hanımla evlenmiştir. Bu evlilikten Tuna ve Altan adında iki oğlu dünyaya gelmiştir. İkinci evliliğini ise Üsküdar Kız Lisesi'nde müzik öğretmenliği yapmış olan Samime Hanımla evlenerek gerçekleştirmiştir. Bu evlilikten de Fadime, Ali ve Hatçe isimli çocukları olmuştur (Erdoğan, 2018:107-111).

1918 yılında Maarif Nazırı Dr. Nazım Bey, Baltacıoğlu'nu Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne tayin etmiş, kendisinden ortaöğretim dairesini pedagoji dairesi haline getirmesini istemiştir. 7 Haziran 1919'da Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğüne (Âliye Müdür-i Umimiliği) atanmış, kısa süre kalmasına rağmen burada da birçok yeniliğin öncüsü olmuştur. Üniversitenin düzenlenmesinde haksızlığa uğrayarak kadro dışı bırakılanları işlerine yeniden yerleştirmiş, durmadan yer değiştiren Darülmuallimin'e de devamlı kalabileceği bir bina temin etmiştir (Tozlu, 1989:16-17). 28 Ağustos 1919'da Teftiş Kurulu reisliğine atanmıştır (Erdoğan, 2018:133). "Maarif Hakkında Layihalar (1920-1923)"ın

hazırlanmasında da önemli katkılar sağlamıştır. Özellikle Darüleytam (yetimler yurdu) ile ilgili bir rapor tamamen onun tarafından yazılmıştır. Baltacıoğlu bu görevde iken aynı zamanda da Darülfünun Edebiyat Fakültesi'nde müderrislik yapmış, 7 Aralık 1920'de istifa etmiştir (Tozlu, 1989:17-18).

Millî Mücadele döneminde Anadolu'yu aydınlatmak için yurt içi gezilerine çıkmıştır. İlk olarak İnebolu'ya gitmiş, daha sonra Samsun, Amasya, Tokat, Sivas, Kırşehir, Mucur, Ürgüp, Avanos, Niğde ve Kayseri'de de görüşmeler yapmış, konferanslar vermiştir. 15 Temmuz 1921'de Ankara'da düzenlenen Maarif Kongresi'nde ilk kez Ziya Gökalp ile birlikte eğitimin millî, öğretimin ise milletlerarası olması gerektiğini savunmuştur (Erdoğan, 2018:141-142). Darülfünun'daki müderrisliği (üniversite profesörlüğü) de 1921 yılına kadar sürmüş, 7 Aralık 1921 yılında Edebiyat Fakültesi Reisliği (Dekanlığı)'na seçilmiştir. Bu göreve dört defa seçilmiştir (Tozlu, 1989:21-22).

1923'te gerçekleşen Heyet-i İlmiye adı altında yapılan toplantıya katılmıştır (Erdoğan, 2018:160). Baltacıoğlu aynı yıl ek görevle Güzel Sanatlar Akademisi estetik ve resim öğretim metodu öğretmenliği yapmıştır. Yine ek görevle İlahiyat Fakültesi'nde din psikolojisi, bir yıl sonra da İslâm bediiyatı müderrisliğine tayin edilmiştir. 1925 yılında öğrencilerin tünel biletleri dolayısıyla yaptıkları bir nümayişi koruduğu iddiası üzerine emniyetten çekilmiştir. 1925 yılından başlayarak Darülfünun'da terbiye müderrisliği yanında Necmettin Sadak'ın mebusluğa ayrılması üzerine ahlâk müderrisliği de yapmıştır (Ülken, 2013:671). 26 Nisan 1927 tarihinde Darülfünun'daki görevinden istifa etmiş, Sanayi-i Nefise Mektebi'nde Estetik ve Resim Pedagojisi hocası olarak vazifeye devam etmiştir (Tozlu, 1989:22). 1929 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü görevine getirilmiş, 10 Haziran 1930 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü Müdür Vekilliği görevinden ayrılmıştır. Baltacıoğlu 1930 yılında kurulan Serbest Cumhuriyet Fırkası'nın içinde yer almış, İstanbul İl Başkanlığı görevini yürütmüştür. Görev yaptığı Edebiyat Fakültesi'nde öğretim üyelerinin siyasetle uğraşmaması yönünde karar alınmasıyla birlikte İstanbul İl başkanlığı görevinden ayrılmak zorunda kalmıştır (Erdoğan, 2018:186-195).

1933'lerde Üniversite reformuyla kadro dışı kalan Baltacıoğlu, 1934'te "Yeni Adam" isimli dergi çıkarmıştır (Baltacıoğlu, 1998: 25). "Ülkümüz demokrasi ve Cumhuriyet için çalışmaktır." yazısı ile derginin amacını ortaya koymuştur. Bu durum onun düşün insanı olma özelliğini de göstermektedir (Tozlu, 1989: 23-26). Ona göre bugünün tekniğinin ve medeniyetinin muhtaç olduğu insantipi, "Yeni Adam" dır. "Yeni Adam okur, çünkü aklından başka ışığı, iradesinden başka inancı yoktur." (Baltacıoğlu, 1934a:8). Kadro dışı kaldıktan sonra dönemde Millî Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel; Dil, Tarih, Coğrafya Fakültesi'ndeki Sosyoloji kürsüsünü vermiştir. Bunun üzerine Baltacıoğlu; Dil, Tarih, Coğrafya Fakültesi'nde pedagoji, terbiye tarihi ve usulü derslerini okutmaya başlamıştır (Celkan, 2019:49). 4 Kasım 1941'de Dil, Tarih, Coğrafya Fakültesi'nde ilk dersine girmiş ve bu fakültenin ilk pedagoji profesörü olmuştur (Erdoğan, 2018:239). Bir süre de İlâhiyat

Fakültesi'nde Türk ve İslâm sanatları dersleri vermiş, Milletlerarası Sosyoloji Kurumu ve merkezi Paris'te bulunan Association Jean Jacques Rousseau yönetim kurulu üyeliği yapmıştır (Baltacıoğlu, 1995:9).

1942-1950 yılları arasında iki dönem milletvekilliği görevini üstlenmiştir. 1942-1946 yılları arasında Afyon, 1946-1950 yılları arasında da Kırşehir milletvekili olarak Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde siyasî hayata dâhil olmuştur (Tozlu, 1989:25). Siyasî hayatı sona erdikten sonra dinî yayınlar yapmaya başlamıştır. İslâm diniyle daha yakından ilgilenmiş, ayrıca Kuran'ı da Türkçeye çevirmiştir. 1951-1957 yılları arasında Türk Dil Kurumu Yönetim ve Yürütme Kurulu'nda görev almış, dil devriminden sonra asla eski yazıyı kullanmamıştır. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 25 Şubat 1977 yılında kendisine onur doktora'sı vermiştir. Ülkemizin gelmiş geçmiş en büyük pedagoğlarından biri olan İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, 1 Nisan 1978 yılında Ankara'da vefat etmiştir (Erdoğan, 2018:247-266).

2. İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim Anlayışında Öğretmen

İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'na göre eğitim, “Henüz toplumsal hayata alışmamış olan ace mi bireylerin toplumsal bireyler tarafından bu hayata alıştırmak maksadıyla usûlü dairinde toplumsallaştırılması, bireyi bir takım toplumsal melekelerle donatmak demektir.”(Baltacıoğlu, 1923b:19). Bu tanımıyla Baltacıoğlu, eğitimi ünlü eğitim sosyoloğu Emile Durkheim ile benzer biçimde tanımlamıştır.Çünkü Durkheim için de eğitim, erişkin nesillerin, henüz içtimaî hayat için olgunlaşmamış nesiller üzerinde yaptığı etkidir. Acemi bireyler üzerinde yapılacak olan en temel etki ise Baltacıoğlu'na göre kişilik geliştirmedir. Çünkü Baltacıoğlu'na göre eğitimin en temel amacı şahsiyetli bireyler yetiştirmektir. Şahsiyet sahibi nesilleri yetiştirecek olan öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin niteliği, şahsiyeti önemlidir. Öğretmenler yeni nesillere örnek teşkil edecek, rol model olacaktır.

Baltacıoğlu öğretmeni “İçtimaî Mektep” anlayışına uygun şekilde tasavvur etmektedir. Ona göre öğretmen olmak öğretici olmak değil, başlatıcı olmaktır. Öğretmen; İçtimaî Mektep prensipleriyle öğrencilere bir takım değerler kazandırır, bireyin kişilik özelliklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu yüzden ona göre herkes öğretmen olamaz. Çünkü Baltacıoğlu eğitimi sadece okutmak ve yazdırmak olarak algılayan eski kafalı öğretmenlerden dert yanmıştır (Baltacıoğlu, 1331:35)². Günümüzde dünyada ve Türkiye'de eğitim denilince akla akademik eğitim ve akademik beceriler gelmektedir. Baltacıoğlu'nun belirttiği ve önem verdiği kişilik gelişimi ihmâl edilmektedir. Nitekim günümüzde özellikle birinci sınıf okutan ilkökul öğretmenlerinin niteliği ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerinin kazanılıp kazanılmadığıyla ölçülmektedir. Hâlbuki Baltacıoğlu'na göre eğitim ve öğretim uygulamaları, sadece basit bir okuma yazma uygulamasından ibaret değildir. Oysa temel eğitimin amacı; öğrencinin kişilik gelişimine yardımcı olmak, ilgi ve yeteneklerinin

²İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, Terbiye İlmi, Matbaa-yı Orhaniye, 1332, İstanbul.

farkında olmasını sağlamak, ilgi ve yeteneklerini geliştirebileceği imkânlar sunmak ve millî kimliğini pekiştirmektir. Çağdaş eğitimden beklenen teknoloji çağında öğrenciye görelilik ilkesinin esas alındığı somut yaşantılarla öğrencilere yaparak yaşayarak kalıcı bir öğrenme yaşantısı sağlamaktır. Nitekim Baltacıoğlu'na göre “Çocuk terbiye edilmez, o terbiyesini kendi yapar. Mürebbi çocuğu terbiye edemez, belki çocuğun kendi kendini terbiye etmesi, yetiştirmesi; güç, kudret ve son bir huy ve karakter sahibi olması için elinden gelen yardımı yapar.” (Baltacıoğlu, 1948:10).³

“Gayesi ve usulü olmayan mürebbi, mürebbi değildir” sözüyle Baltacıoğlu'na göre öğretmende usulün olmaması hâlinde öğretmen çok yüksek amaçlar taşısa bile bu amaçlar alçalmaktadır (Baltacıoğlu, 1332:127-172).⁴ Günümüz eğitim sisteminde akademik eğitin öne çıkartılmakta, öğrenciye görelilik ilkesi uygulanmamaktadır. Bu nedenle öğretmenlik öğretim teknikliğine indirgenmektedir. Eğitim sistemi de öğretmenler de akademik başarılarına göre değerlendirilmektedir. Okullarımız ihtiyaca görelilik ilkesiyle yapılandırılmadığından, akademik başarı öne çıkarıldığından, öğretmenlerin akademik becerileri öğrencilere aktarabilmeleri önem kazanmaktadır. Nitekim günümüzde öğretmenler, diğer öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamalarındaki eksiklik ve bilgisizlikleri nedeniyle onlara göre en kullanışlı, ekonomik, öğrenci üzerinde kendilerini en baskın hissedebildikleri sunuş yoluyla öğretim yöntemini kullanmaktadır. Bu yöntem dikkat süresi fazla olan ortaokul ve ortaöğretimde kullanışlı olmakla birlikte, dikkat süresi kısa olan ilkökul öğrencileri üzerinde etkili olamamaktadır. İşte burada tam da Baltacıoğlu'nun usul dediği öğretim yöntem ve teknikleri olarak ortaya çıkmaktadır ki ona göre usule sahip olmayan öğretmen, öğretmen değildir.

Baltacıoğlu, insan yetiştirmede öğretmenin birinci planda yer aldığını ve öğretmenin rolünün çok büyük olduğuna işaret ederek, eğitim ıslahına her şeyden önce öğretmen-den başlanması gerektiğini savunmaktadır (Akar, 1996:102).⁵ Öğretmen tiplerini üçe ayırmaktadır: Birinci grupta okutup, okuttuğunu ezberleten öğretmenler vardır. Sevilmeyen ve başaramayan öğretmen tipi olarak bahsettiği bu öğretmenlerin yetiştirdiği öğrenciler ezbercidir. İkinci grupta okutan, okuttuğunu anlatan öğretmenler vardır. Bu öğretmenler yazılı bilgileri olduğu gibi öğrencinin kafasına boşaltan sonra da kullanamayan öğretmenlerdir. Üçüncü grupta ise, okuttuğunu ezberletmeyen, anlattığını kafaya depo ettirmeyen, vermeyen, bulduran ve öğrencileri birer bulucu, yapıcı, yaratıcı hale getiren, beğenilen, sevilen, yaratıcı öğretmen tipidir. Baltacıoğlu'nun düşlediği öğretmen tipi üçüncü tip öğretmen tipidir. “Pedagojide İhtilâl” adlı eserinde öğretmen tiplerine şu şekilde değinmiştir: “Öğretmen vardır, bilgisi, görgüsü ne olursa olsun insan ruhunu sezme, çocuğu anlamak için yaratılmıştır. Okuttuğunu ezberletmez, anlattığını kafaya depo ettirmez, bilgiyi öğretmez, istihşâl ettirir, vermez buldurur, öğrencilerini birer plak olmaktan kurtarır, kendi çaplarında birer bulucu, yapıcı, yaratıcı yapar. Beğenilen, sevilen öğretmen tipi işte bu yaratıcı

³İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, Çocukların Terbiyesi, Yeni Adam Yayınları, 1948, İstanbul.

⁴A.g.e, s.127-172.

⁵İlhan Akar, İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim ve Kültür Görüşleri Üzerine Araştırma, Siyasal Kitabevi, 1996, Ankara.

öğretmendir.” (Baltacıoğlu, 1964a:134-135)⁶. İşte bu yüzden Baltacıoğlu en iyi öğretmeni en süslü ve en düzgün konuşan değil, öğrencisinin kuvvetlerini en çok harekete geçiren öğretmen olarak betimlemektedir (Baltacıoğlu, 1995:25).⁷

Baltacıoğlu, öğretmenlerin alan bilgisi yanında tabii bilimler de bilmeleri gerektiğini, öğretmenin sadece bir bahçıvan değil; sırasında bir hasta bakıcı, sırasında bir aşçı olabileceğini söylemektedir. (Baltacıoğlu, 1938:67-167).⁸ Günümüzde öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri öğrencileri akademik bilgi ölçen YKS⁹ ile seçmektedir. Eğitim fakültelerinin programlarında öğretmen adaylarına öğretmenlik alanı dışında yetenek veya meleke kazandıran bir ders ve uygulamalar yoktur. Öğretmen adaylarına sadece alan bilgisi, o bilgiyi aktaracağı öğretim teknikleri ve genel kültür bilgisi verilmektedir. MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) öğretmen adayları arasından alan bilgisi, pedagoji ve genel kültür bilgisini ölçen (KPSS, ÖABT, Eğitim Bilimleri) sınavlarla öğretmen seçmektedir. Öğretmen adayları akademik bilgiyi ölçen çoktan seçmeli sınavlarla eğitim fakültelerine yerleşmekte yine aynı yolla MEB'e atanmaktadır. Baltacıoğlu'nun öğretmen tasavvurundaki öğretmen özelliklerine uygunluk değerlendirilmemektedir. Oysa Baltacıoğlu öğretmenlerin her şeyden önce sanatkâr olmaları gerektiğini söylemektedir. Öğretmen olacaklarda bu özellik mutlaka olmalıdır. Ancak bu özellikler de öğretmen olmaya yetmemektedir. Öğretmen adayı aynı zamanda bireysel ve toplumsal psikolojiyi, estetiği de öğrenmek zorundadır (Baltacıoğlu, 1331:20-21).¹⁰ Baltacıoğlu'na göre eğitimcinin bilgi sahibi olması gereken bir diğer alan da felsefedir. Ona göre “Felsefe kültürü olmayan bir insan öğretmen değil, lala bile olamaz.” Öğretmenlik her şeyden önce yapıcılık ve yaratıcılık işidir. Öğretmen yalnız çocuğun beynini yoğurmakla kalmaz; bu çocuğun ruhundan kişilik denen en ince işi de meydana getirir.” (Baltacıoğlu, 1944:24)¹¹.

Baltacıoğlu, öğretmenin yetişmesinde gezilerin rolüne de değinmektedir: “Öğretmen ne kadar çok gezerse o kadar çok öğrenir, o kadar çok yenileşir ve o kadar çok yenileşmek ister. Gezen, gören ve geniş ölçüde yaşayan öğretmen en büyük eğitim randımanını verir. Öğretmen gezmelidir.” (Baltacıoğlu, 1944:21).¹² Öyle ki Cumhuriyet'in yarattığı öğretmenin olgunlaşması ve gelişmesi için de kitap ve gezi ödeneği ile pedagojik, teknik özgürlüğü öğretmenlere verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda öğretmenin gezmesine/seyahat etmesine ayrı bir önem vermiştir. Öyle ki Kültür Bakanlığı'nda bir gezi bürosu açmak, uluslararası gezi organizasyonlarıyla sıkı temas içerisinde olmak, ulaşım araçlarında öğretmenlere indirim yapmak, yine öğretmenler için parasız iskân sağlamak şeklinde önerileri olmuştur (Obuz, 2015:333)¹³. Baltacıoğlu'nun bu görüşte belirttiği gibi eğitim

6İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, Pedagojide İhtilâl, 1964, İstanbul.

7İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, Tâlim ve Terbiye'de İnkılâp, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1995, Ankara.

8İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, Toplu Tedris, Sebat Basımevi, 1938, İstanbul.

9Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS), Türkiye'de ÖSYM tarafından 2017-2018 eğitim öğretim yılı ile uygulanmaya başlanan ve her yıl yapılan ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sınavı sistemidir.

10 İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, İzmir Konferansları, Selanik Matbaası, 1331, İzmir.

11 İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, Öğretmen, Kültür Basımevi, 1944, İstanbul.

12A.g.e , s.21.

13Ömer Obuz, “İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Düşünce Dünyası,”Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2015, Eskişehir.

fakülteleri öğretim programlarında öğretmenlerin sosyal, kültürel, tarihî mirasımızı ve doğal güzelliklerini keşfetmelerini sağlayacak gezi etkinliklerine yer vermemektedir. Yine benzer şekilde MEB’de öğretmenlerin gezip görmelerini sağlayacak öğretmenlerin yenileşip gelişmelerini sağlayacak uygulamalardan yoksundur. KPSS¹⁴ ile öğretmenlerin sadece alan bilgisi ile genel kültüre yönelik bilgileri yoklanmaktadır. Çoğu öğretmen öğretim programını Baltacıoğlu’nun da deyimiyle kitabî bilgilerle aktarmakta, ne öğretmenin kendisi ne de öğrenciler somut yaşantılardan mahrum bir eğitim sistemiyle karşı karşıya kalmaktadır. Hâlbuki öğrenmede duyu organlarının etkililiğine bakıldığında görme ile öğrenmede kalıcılığın sağlanması en başı çekmektedir.

Türkiye’de eğitim sisteminin akademik eğitim odaklı olması ve eğitim planlaması yapılmaması nedeniyle kademeler arası geçiş, ilgi ve yeteneklere göre değil, akademik bilgileri ölçen çoktan seçmeli sınavlara dayanmıştır. Öğretmen adaylarının çoktan seçmeli sınavlarla seçilmesi ve meslekî sürece de sınav ile dâhil edilmesi sonucunda öğretmenlik mesleğinin niteliği düşmüş, atama bekleyen öğretmenler nedeniyle öğretmenliğin itibarı düşmüştür. ÖSYM¹⁵’nin 2020 verilerine göre, atanmayı bekleyen öğretmen sayısı 460 bin civarında olurken, eğitim sendikalarına göre ise tespit edilemeyenlerle birlikte bu sayının 700 bin civarında olduğu belirtilmektedir. MEB tarafından her yıl atananlar hariç en az 25 bin öğretmenin işsiz ve atanmayı bekleyen öğretmenler arasına girdiği belirtilirken, bu şekilde 2023’te atanamayan öğretmen sayısının 1 milyona ulaşacağı tahmin edilmektedir. Bu durum MEB’in öğretmen istihdamında sözleşmeli, ücretli (geçici) öğretmenlik gibi modellere yer vermesine zemin hazırlamaktadır. Öğretmen atama ve yerleştirme politikalarındaki plansızlık, güvencesiz istihdam modellerini dayatmaktadır. Baltacıoğlu ise öğretmenlerin kesinlikle kadro endişesi taşımamaları gerektiğini ifade etmiştir (Obuz, 2015:334)¹⁶. MEB’in 2018 yılında yayınladığı 2023 Eğitim Vizyon belgesinde insan kaynağının geliştirilmesi ve yönetimi başlığı altında iki hedef ortaya konmuştur. 2023 Vizyon belgesinde yer alan iki hedef ve yapılacaklar şunlardır:

1- “Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Meslekî Gelişimleri Yeniden Yapılandırılacak” Bu bağlamda, Yükseköğretim Kurumu ile yapılacak iş birliği çerçevesinde eğitim fakültelelerine sıralamada üst dilimde yer alan öğrencilerin yerleştirilmesine yönelik iyileştirmeler yapılacak, öğretmen ve okul yöneticilerimiz için yatay ve dikey kariyer uzmanlık alanları yapılandırılacaktır. Yatay ve dikey kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü düzeyde meslekî uzmanlık programları açılacak, öğretmen ve okul yöneticilerimizin genel ve alana yönelik becerilerini iyileştirmek için lisansüstü düzeyde mesleki gelişim programları tasarlanacak, öğretmen ve okul yöneticilerimizin mesleki gelişimlerini sürekli desteklemek

14KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı), 18/3/2002 tarih ve 2002/3975 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı’na istinaden ilk olarak 2002 yılında ÖSYM tarafından hazırlanıp, uygulanmaya konmuştur. Türkiye’de bazı devlet kurumlarına personel alımı için yapılır.

15Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), yükseköğretim programlarına girmek için başvuran adaylar arasından, başarılı olma olasılıkları diğerlerinden daha yüksek olanları seçerek bu programlara yerleştirmek amacı ile 1974 yılında kurulmuş olan devlet kurumudur.

16A.g.e, s.334.

üzere üniversitelerle ve sivil toplum kuruluşları ile yüz yüze, örgün ve/veya uzaktan eğitim iş birlikleri hayata geçirilecek, sertifikaya dayalı Pedagojik Formasyon uygulaması kaldırılacak ve yerine yurt sathında kolay erişilebilir lisansüstü düzeyde Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı açılacak, bu program mesleki gelişim çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığında öğretmenlik hakkı kazanan adaylara uygulanmaya başlayacak, öğretmen ve okul yöneticilerimize yönelik bazı hizmet içi eğitim faaliyetleri katılıma ilişkin belgelendirme uygulamasından ayrılarak üniversiteler aracılığıyla akredite sertifika programlarına dönüştürülecek, Yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği içinde 21.yüzyıl becerilerini kazandırmak üzere ihtiyaç duyulan alanlarda öğretmenlere yönelik lisansüstü düzeyde yan dal programları açılacak, YÖK ile yürütülecek işbirliği ve koordinasyon çerçevesinde Türkiye genelinde belirlenecek ölçütleri taşıyan eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programları öğretmenlik uygulaması merkeze alınarak özel olarak yeniden yapılandırılacak, YÖK ile yapılacak iş birliği ve koordinasyon çerçevesinde Yükseköğretim Kalite Kurulunun üniversite ziyaretlerinde sadece eğitim fakülteleri ile sınırlı olmak kaydıyla Millî Eğitim Bakanlığı üst düzey yetkilileri de değerlendirme ekibinde yer alacak, eğitim fakültelerinde yürütülen okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölümlerindeki hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılmasına öncelik verilecek, yurtdışında yaşayan vatandaşlarımızın çocuklarına eğitim hizmeti götürecek öğretmenlerimiz için mesleki gelişim programları oluşturulacak, Millî Eğitim Bakanlığı, gerekli alt yapı hazırlandıktan sonra eğitim fakültelerinin hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının okullardaki ihtiyaç doğrultusunda, uygulama ağırlıklı olmasını atamaya esas koşullar arasında değerlendirecektir. Sözleşmeli öğretmenlerimizin zorunlu görev sürelerinin kısaltılmasına ilişkin hazırlık çalışmaları yürütülecektir. Okul yöneticiliği yüksek lisans düzeyinde mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılacaktır.

2- “İnsan Kaynağının Verimli Kullanılması ve Hakkaniyetli Bir Şekilde Ödüllendirilmesi Sağlanacak.” Bu bağlamda, öğretmen ve okul yöneticilerimizin atanmaları, çalışma şartları, görevde yükselmeleri, özlük hakları ve benzeri diğer hususları dikkate alan öğretmenlik meslek kanunu çıkarılmasına ilişkin hazırlık çalışmaları yürütülecek, elverişsiz koşullarda görev yapan öğretmenlerimiz ve yöneticilerimiz için teşvik mekanizması kurulacak, sözleşmeli öğretmenlerimizin görev sürelerinin kısaltılmasına ilişkin hazırlık çalışmaları yapılacak, ücretli öğretmenlerimizin ücretlerinin iyileştirilmesine ilişkin çalışmalar yürütülecek, öğretmenlerin meslekî gelişimlerine ilişkin sertifika ve diplomalarının özlük haklarına hakkaniyetli yansıtılması sağlanacak, okul yöneticiliği profesyonel bir uzmanlık alanı olarak düzenlenerek bir kariyer basamağı olarak yapılandırılacak, özlük hakları iyileştirilecek, okul yöneticiliğine atamada yeterliliklere dayalı yazılı sınav uygulaması ve belirlenecek diğer nesnel ölçütler kullanılacak, il ve ilçe Millî Eğitim müdürleri Okul Profili Değerlendirme yaklaşımı içinde yer alan ölçütler özelinde, il ve ilçedeki öğretmenlerin desteklenmesi ve Okul Gelişim Planları'nın gerçekleşmesi kapsamında yıllık olarak değerlendirileceklerdir (MEB, 2018).¹⁷

¹⁷<http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>

MEB'in hedefleri arasında yer alan aday öğretmenlere yönelik eğitim fakültelerinin hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının okullardaki ihtiyaç doğrultusunda, uygulama ağırlıklı olmasını atamaya esas koşullar arasında değerlendirme hedefi yetiştirilen öğretmenlerin nitelik sorununun kabul edildiğini göstermektedir. Nitekim MEB, öğretmen liseleri ile kurduğu öğretmen yetiştirme modelini geliştirmek yerine öğretmen liselerini kapatmış, bu geleneği ortadan kaldırmıştır. Eğitim fakültesini seçecek öğrencilerde öğretmenlikle ilgili hiçbir nitelik aranmamakta, sadece YKS sonucuna göre öğrenci alınmaktadır. MEB, uygulama ağırlıklı yetiştirme programlarını atamaya esas koşullar arasında değerlendirmeyi hedefleyerek mevcut uygulamanın başarısızlığını kabul etmektedir.

MEB 2023 Eğitim Vizyon Belgesinin hedefleri arasında öğretmenlerin istihdam modelleri arasında yer alan sözleşmeli ve ücretli öğretmenliği kaldırma bulunmamakta, sadece bazı istihdamda iyileştirmeler hedeflenmektedir. MEB'in hedefleri arasında öğretmenlerin meslekî gelişimini sağlamak için lisansüstü eğitimi teşvik etme yer almaktadır fakat öğretmenleri lisansüstü eğitime teşvik edecek bir mekanizma MEB tarafından henüz geliştirilmemiştir. MEB, 2006 yılında "Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı" gerçekleştirmiş, sınava katılan herkese- Millî Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik bir uzmanlık mesleği olarak tanımlanmasına rağmen- uzman öğretmen unvanı vererek öğretmen maaşında iyileştirme sağlamıştır. Oysa günümüzde lisansüstü eğitim yapan bir kişi "bilim uzmanlığı" unvanını kazanmasına rağmen yüksek lisans yapan bir öğretmene uzman öğretmen unvanı verilmemekte sadece fiilî ek dersleri yüksek lisans için yüzde 5, doktora için yüzde 6 oranında zamlı olarak ödenmektedir. Hatta yüksek lisans veya doktora yapan eğitim yöneticisi (okul müdürü, müdür yardımcısı) de ek ders zammından yararlanmamaktadır. MEB 19/06/2020 tarihli atama ve yer değiştirme yönetmeliğinin 40'ıncı maddesinin dokuzuncu fıkrası kapsamında yüksek lisans ve doktora bitiren öğretmen ek hizmet puanı almış fakat verilen hizmet puanları 2021 yılında yargı kararı gereği geri alınmıştır. Konuyla ilgili dava süreci devam etmektedir. MEB'in yöneticilikte lisansüstü eğitimi özendirme ile ilgili hedefi de en son çıkarılan yönetici atama yönetmeliği ile MEB yönetici sertifikasına indirgenmiştir. Buna göre, lisansüstü eğitim almış olsun veya olmasın tüm eğitim yöneticileri MEB'in vereceği sertifika kursuna katılarak 8 yıl geçerli yöneticilik sertifikası alacak, yazılı sınav, mülakat ve EK 1-2 değerlendirme formundaki kriterlere göre atanacaktır. Böylece MEB'in üniversitelerin lisans eğitim diplomalarını kabul etmeyerek aslında lisansüstü eğitimi özendirmediği, tersine cezalandırdığı görülmektedir. Lisansüstü eğitim, Yönetici atama yönetmeliğinin EK 1-2 Değerlendirme Formu'nda eğitim yöneticisinin atamasında verilen puanlama sisteminin kriterlerden sadece biri olarak kalmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre öğretmenlik uzmanlık mesleğidir. Ülkemizde bireylerin akademik eğitime yönlendirilmesi, yükseköğretime talebin artması, kademeler arası geçişin eleme sınavlarına indirgenmesi, mevcut eğitim sistemini kısır döngüye sokmuştur. Öğretmenlik mesleğini icra edecek kişilerin eğitim fakültesine girmeleri de MEB'e atanmaları da sadece eleme sınavlarına dayandırılmaktadır. Bunun yanında plansızca açılan bölümler ve artırılan kontenjanlar neticesinde atama bekleyen yüz binlerce öğretmen aday sorunu ortaya çıkmıştır. Bu durum hem öğretmenliği niteliksizleştirmiş ve hem de itibarsızlaştırmıştır. Öğretmen Liselerinin kapatılması da bu soruna ilave bir sorun olarak görünmektedir. Öğretmen atama politikasındaki plansızlığın sonucu olarak atama bekleyen yüz binlerce öğretmen adayına güvencesiz istihdam modelleri dayatılmakta, öğretmenlerin iş güvencesi tartışılmakta, özlük haklarında gerilemeler meydana gelmektedir. Sorunun çözümü, eğitimde köklü reformları gerektirmektedir. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini merkeze koyan, kişilik gelişimlerini sağlayan bir eğitim sistemi ihtiyacı ortadadır. Bu ihtiyaç doğrultusunda öğretmen yetiştirme sorununa çözüm bulunabilir. Öğretmen liseleri yeniden açılmalı, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği nitelikler belirlenerek bu nitelikleri ölçen metotlarla öğretmen aday seçilmeli, öğretmen yetiştirme süreci ortaöğretimden başlamalıdır. Öğretmen Liselerinde teori eğitiminin yanında uygulama eğitimi verilmeli, aday öğretmen olarak ta adlandırılan stajyerlik lisede başlamalıdır. Lisede stajyer öğretmenliğini başarıyla tamamlayanlar eğitim fakültesine alınmalıdır. Eğitim Fakültesini başarıyla tamamlayanlar Eğitim Enstitüsünde bir buçuk yıllık ek eğitim almalı ve yüksek lisans tezi ile mezun olmalıdır. MEB, mezun olan öğretmenleri uzman öğretmen olarak atamalıdır. Ayrıca Eğitim Fakültelerine yalnız öğretmen lisesi mezunları alınmalı, eğitim fakültelerinin kontenjanları MEB'in ihtiyacına göre belirlenmelidir. Böylece KPSS gibi sınavlara ihtiyaç kalmamalıdır. İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun belirttiği kişiliği yoğuracak öğretmenin bu şekilde yetiştirilmesi mümkündür. MEB, mevcut sistemde "değerler eğitimi" denilen kişilik gelişimi görevini eğitim protokolleri yoluyla vakıflara, derneklere devretmiştir. Oysa Baltacıoğlu'nun da ifade ettiği gibi kişilik gelişimi ve kültür aktarımı eğitimin ve öğretmenin en aslî görevidir. MEB; yargı kararlarına rağmen bu yanlış uygulamayı sürdürmekten vazgeçmeli, öğrencilerin kişilik gelişimi için öğretmenlere gerekli imkânı sağlanmalıdır.

MEB, öğretmenlerin iş güvencesine dokunmadan 2023 Eğitim Vizyonunda hedeflediği Öğretmenlik Meslek Kanunu'nu çıkarmalı, 10 yılını tamamlamış tüm öğretmenlere uzman öğretmen unvanı vermeli, lisansüstü eğitim yapmış öğretmenlere eğitim yöneticiliğinde öncelik tanınmalı, maaşlarına ek ödeme gerçekleştirilmelidir. Eğitim yöneticisi atamalarında liyakate özen gösterilmeli, eğitim yöneticileri eğitime yön verecek öğretmenlere de rehberlik edecek lider konumunda olmalıdır. Haksız yollarla ve liyakat esaslarına dayanmadan yapılan bir atamada ne öğretmen ne de öğrenci tarafından eğitim yöneticisinin lider vasfında olması mümkün değildir. Eğitim yöneticisi tam da bu noktada öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinin de ötesine geçen lider vasfını taşıyan kişiler arasından seçilmelidir.

Eğitim Fakültelerinin II. öğretim programları kapatılmalı, I. öğretim programlarının kontenjanları azaltılmalı, öğretmenlik mezunu olmayanların kendi kurumlarına geçişleriyle ilgili düzenlemeler yapılmalıdır. İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun da belirttiği gibi öğretmenler kadro endişesi taşımamalı; sözleşmeli öğretmenlik kaldırılmalı, ücretli öğretmenlik yalnızca doğum, hastalık izni vs. hâllerde uygulanmalıdır. Öğretmenlerin kariyer basamakları deneyime dayandırılmalı, Baltacıoğlu'nun bu konudaki önerilerinden yararlanılmalıdır. Nitekim onun gözünde öğretmen bir bahçivandır ve öğretmen şef, usta, mütehassıs gibi isimlerle anılmaktadır. Fakat günümüzde MEB, başöğretmen unvanıyla öğretmeni en tepeye taşıyan kariyer basamaklarına yönelik uygulamalara yer vermemekte, en son 2006 yılında yapmış olduğu uzman öğretmenlik sınavıyla seçtiği uzman öğretmenlerle kariyer uygulamasını sonlandırmıştır.

KAYNAKÇA

- Akar, İlhan (1996); **İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim ve Kültür Görüşleri Üzerine Araştırma**, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Baltacıoğlu, İsmayıl Hakkı (1331); **İzmir Konferansları**, Selanik Matbaası, İzmir.
- Baltacıoğlu, İsmayıl Hakkı (1332); **Terbiye İlmi, Matbaa-yı Orhaniye**, İstanbul.,
- Baltacıoğlu, İsmayıl Hakkı (1923); **Terbiye Dersleri**, Necm-i İstikbal Matbaası, İstanbul.
- Baltacıoğlu, İsmayıl Hakkı (1934a); **“Yeni Adam Mektepleri,” Yeni Adam Gazetesi**, Sayı 22, s.2.
- Baltacıoğlu, İsmayıl Hakkı (1938); **Toplu Tedris**, Sebat Basımevi, İstanbul.
- Baltacıoğlu, İsmayıl Hakkı (1944); **Öğretmen**, Kültür Basımevi.
- Baltacıoğlu, İsmayıl Hakkı (1948); **Çocukların Terbiyesi**, Yeni Adam Yayınları, İstanbul.
- Baltacıoğlu, İsmayıl Hakkı (1964); **Pedagojide İhtilâl**, İstanbul.
- Baltacıoğlu, İsmayıl Hakkı (1995); **Tâlim ve Terbiye’de İnkılâp**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Baltacıoğlu, İsmayıl Hakkı (1998); **Hayatım**, Dünya Yayıncılık, İstanbul.
- Binbaşıoğlu, Cavit (2014); **Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi**, Anı Yayınları, Ankara.
- Celkan, Hikmet Yıldırım (2020); **Eğitim Sosyolojisi**, Asos Yayınları, Elazığ.
- Erdoğan, İrfan (2018); **Cumhuriyetçi Muhafazakar İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu: Bir Eğitim İnkılapçısının Hayatı**, Alfa Yayıncılık, İstanbul.
- <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 02/04/2021).
- Karakaş, Ömer (2006); **“Atatürk ve İnönü'nün İki Milli Eğitim Bakanı (Saffet Arıkan ve Hasan Âli Yücel) Döneminde Kültür Siyaseti (1935–1946),”** Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İzmir.
- MEB. (2018). **Güçlü Yarınlar İçin 2023 Eğitim Vizyonu**.
- Obuz, Ömer (2015); **“İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Düşünce Dünyası,”** Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Tozlu, Necmettin (1989); **İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim Sistemi Üzerine Bir Araştırma**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- Ülken, Hilmi Ziya (2019); **Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi**, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul.

ULUSLARARASI BAKALORYA PROGRAMI UYGULAYAN OKULLARDA ÖĞRETMEN İSTİHDAMINA VE YETERLİLİKLERİNE YÖNELİK SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Dr. Sema KÜÇÜKALIOĞLU ÖZKILIÇ¹

Özet

Bu bildirinin amacı, Türkiye’de uluslararası bakalorya programı uygulayan okullarda öğretmen istihdamına ve yeterliliklerine yönelik karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler sunmaktır. Ülkemizde 1994 yılında ilk kez Özel Koç Lisesi tarafından uygulanan bu program, bugün 4’ü uluslararası okul, 6’sı devlet okulu olmak üzere toplam 58 okulda uygulanmakta olup programa olan ilgi her geçen gün artmakta ve alternatif bir eğitim programı olarak kabul görmektedir. Giderek artan ilginin en önemli nedeni, programın evrensel değerlere sahip ortak bir müfredat yürütmesinin yanı sıra bugünün/çağın gerekliliklerine yönelik bir öğretim metoduyla hareket ediyor olmasıdır. Dolayısıyla bu program, bir yanda ülkemiz için bir model olarak ortaya çıkan diğer yanda çok sayıda okulun gerek prestij kazanmak gerekse öğrencilerine alternatif sunmak istemesiyle en fazla tercih edilen uluslararası program olma niteliğine sahiptir. Ancak söz konusu hedeflere ulaşmak hiç de kolay değildir. Zira programın ücretli olması sebebiyle az sayıda öğrenciye hitap ediyor olması okulların bu programda öğrenci bulmasını zorlaştırmakta; ayrıca bu programda uluslararası bakaloryanın gerekliliklerini yerine getirecek öğretmen ihtiyacını karşılamak bir diğer sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle son dönemlerde giderek daha fazla devlet okulunun programı uygulamak üzere müracaatta bulunması bu sorunu daha da açığa çıkaracak gibi durmaktadır. Bu cümleden olarak; bildiride, söz konusu sorunlara, gerekçelerine, nasıl ve ne şekilde çözümlenebileceklerine ilişkin öneriler yer alacaktır.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası Bakalorya, Öğretmen Geliştirme, Hizmetçi Eğitim

¹Dr. Sema Küçükalioglu Özkılıç, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstanbul Öğretmen Akademileri Sosyal Bilimler Akademisi Koordinatörü, Türkiye, İstanbul. skucukalioglu@gmail.com.

PROBLEMS AND SOLUTIONS IN TEACHER EMPLOYMENT AND QUALIFICATIONS IN INTERNATIONAL BACCALAUREATE PROGRAMME

SUMMARY

The aim of this paper is to present the problems encountered in teacher employment and qualifications in schools implementing international baccalaureate programmes in Turkey and to offer suggestions for their solution. This programme, which was implemented in our country for the first time in 1994 by Koç High School, is being implemented in 58 schools, 4 of which are international schools and 6 of which are state schools. Fortunately the interest in the programme is increasing day by day, it has been accepted as an alternative education programme. The most important reason for the increasing interest is that the programme not only carries out a common curriculum with universal values, but also acts with a teaching method that addresses the requirements of today's/era. Therefore, this programme emerges as a model of international programme for our country, it is the most preferred international programme by schools in order to gain prestige and offer alternative for their students. However, achieving these goals isn't an easy because the programme appeals to a small number of students due to its fee, making it difficult to find students for this programme. In addition, understanding needs of teachers in the programme who will fulfill the requirements of the international baccalaureate also emerges as another problem. The application of more and more public schools want to implement the programme seems to bring this problem to light more. In the paper, problems, their reasons and suggestions and how and in what way to solve them will be discussed.

Key Words: International Baccalaureate, Teacher Development, In-service Training

Giriş

Türkiye'de modern eğitim sisteminin tarihine bakıldığında; eğitimde yenileşme çabalarının genel olarak devrim, darbe ve iktidar-rejim-sistem değişimleri gibi eşiklerle birlikte şekillendiği görülür. Oysa eğitim, değişime ve gelişmeye açık bir alandır; bir ekosistemdir ve sınırlılıklarını belirleyen unsur yalnızca ihtiyaçlarıdır. Bu nedenle çağın gereklilikleri ve ihtiyaçları nispetinde eğitim programlarının değiştirilmesi veya geliştirilmesi toplumun çağdaşlaşması açısından son derece önemlidir. Diğer yandan eğitim, milli olduğu kadar evrensel bir niteliğe de sahiptir. Dolayısıyla dünyada evrensel değerler üreten, kültürlerarası ilişki kurabilen, başkalarına karşı hoşgörüsüyle yaklaşan, saygılı ve kendi toplumsal ve kültürel değerlerine sahip çıkan bireyler yetiştirmek giderek önem kazandığı gibi çağın gereksinimlerinden biri olarak da kabul edilir. Nitekim 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde de yer alan bu esaslar (www.meb.gov.tr), günün ihtiyaçlarına işaret ederek eğitim sisteminin de hedeflerini oluşturmakta ve eğitimin evrensel niteliğini gerçekleştirme çabası uluslararası programların önemini arttırmaktadır.

Uluslararası Bakalorya (UB) programı, bu noktada, hem çağın gereklerini belirleme ve uygulamada hem de Türk eğitim sisteminin ihtiyaçlarını tespit etmede bir model olarak karşımıza çıkar. Zira 2023 Eğitim Vizyonu belgesi incelenirse, Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (UBO) tarafından ortaya konan evrensel değerler ve öğrenme yöntem ve teknikleri arasında dikkat çekici bir benzerlik olduğu göze çarpar. Bu benzerlik, UB'nin evrensel değerlerle harmanlanması kadar ortaya koyduğu programın Türk eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu becerileri kazandırma yönündeki yaklaşımlarıyla ilgili olmalıdır.

Öte yandan Türkiye'de giderek UB'ye olan ilgi artmaktadır. Bu durumda, uluslararası program uygulayan okulların yukarıda bahsi geçen kazanımları vererek dünya okulu olma istekleri kadar alternatif bir eğitim imkânı sunmalarının da etkisi olduğu söylenebilir. Nitekim 1994'te Özel Koç Lisesi'nde başlayan UB'ye olan ilgi, her geçen gün artmakta ve programı uygulayan/uygulamak isteyen okul sayısında artış görülmektedir. Öyle ki, yüzyılın başında bir elin parmakları kadar olan okul sayısı, bugün 58'i bulmuş; üstelik programı uygulayan okul türleri arasında devlet okulları da yerini almıştır. Gerek prestij elde etme gerekse öğrencilerine alternatif eğitim ve uluslararası geçerliliği olan bir diploma verme arzusu programa olan ilginin temel gerekçeleri olarak görülmektedir. Ancak bu gerekçe ve arzuya bağlı olarak şekillenen okulların ulusal programdan ayrı bir program yürütmek zorunda kalması, bir takım yapısal sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu sorunların başında ise, UB'de ders verecek öğretmenlerin istihdamı ile programı uygulayabilecek nitelikte öğretmen ihtiyacı gelmektedir. Zira kaliteli eğitim vermeyi taahhüt eden kurumlar, ya programın gerekliliklerini yerine getirebilecek öğretmen istihdam etmekte zorlanmakta ya da öğretmeni programda tutabileceği ders saatleri, müfredat farklılıkları, ekonomik kaygılar gibi yapısal sorunlara çözüm üretememektedirler. Bu sorunlara bir de devlet okullarının ekonomik yetersizlikleri ile öğretmen istihdamında uymak zorunda olduğu yasal uygulamalar ve öğretmenin programa uyumunda yaşanan sıkıntılar da eklenince, UB uygulayan okullardaki sorunların boyutu daha da iyi anlaşılır. Hem ulusal programı hem de uluslararası programı uygulamaya çalışan ve kaliteli eğitim vermeyi taahhüt eden kurumlar, bu sorunlar nedeniyle ciddi sıkıntılarla karşılaşmakta ve kimi zaman ise, programı uygulamaktan vazgeçmek zorunda kalmaktadırlar.

Bu bildiride, Türkiye'de uluslararası bakalorya programı uygulayan okullarda öğretmen istihdamına ve yeterliliklerine yönelik karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler ortaya konmaya çalışılacaktır. Türkiye'de UB uygulayan okul sayısının artmasıyla daha da belirginleşen bu sorunlar, lisansüstü düzeyindeki bazı tezlerde kendisine yer bulmuştur; ancak, bu tezlerin amacı öğretmen istihdamı ve yeterliliklerini ortaya koymak değildir. Öte yandan bahsi geçen çalışmalar, tezlerin kabul tarihleri de göz önünde bulundurularak, örneklem olarak özel okulları seçmiş; dolayısıyla devlet okullarında yaşanan farklı sorunları irdeleyememiştir. Bu tezlerin yanı sıra, konuya ilişkin bazı makaleler de bulunmaktadır. Bu makaleler de dolaylı olarak sorunlara değinmiş olup istihdamın zorlukları konusunu ele almamıştır.

Bildiride, nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu bağlamda literatür tarama, metin analizi ve gözlem metoduna yer verilmiştir. Gerek yukarıda işaret edilen çalışmalar gerek çeşitli platformlarda uluslararası bakalorya programını uygulayan öğretmenlerle yapılan görüşmeler gerekse bizzat deneyimlenen ve gözleme dayalı veriler bu araştırmada detaylı bir biçimde ortaya konacaktır.

UB uygulayan okullarda öğretmen istihdamı ve yeterliliklerine ilişkin sorunları anlayabilmek için öncelikle programın bir öğretmenden beklentilerine değinmek gerekir. Zira bir şeyin sorun olarak şekillenmesi beklentilerin karşılanmamasıyla doğru orantılıdır. Bunun için de UB'nin yapısına, felsefesine ve bu yapıyla uyum sağlamaya çalışan UB öğretmenin yeterliliklerine bakmak icap eder. Öğretmen istihdamı meselesi de aslında sorunun ikinci basamağında zikredilen öğretmen yeterlilikleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle ilk olarak UB programının sistemi, amacı, felsefesi ve işleyişi; daha sonra bu programda UB öğretmenin konumu, görev ve sorumlulukları ile motivasyon kaynakları; ardından UB öğretmen yeterliliklerine dair sorunlar ile istihdamdaki sıkıntılar üzerinde durulacak ve son olarak da sorunlara yönelik çözüm önerileri dile getirilecektir.

Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'nın Tanımı, Amacı, Felsefesi, İşleyişi ve Beklentileri

Tanımı, Amacı ve Felsefesi

Geçen yüzyılın başında giderek artan uluslararası işbirliği ve hareketlilik, uluslararası eğitimi ciddi bir ihtiyaç olarak ortaya çıkarmıştır. Farklı ülkelerden ve eğitim anlayışlarından gelen insanların yaşadıkları çevreyle ilişki kurabilmelerini ve onların çocuklarını ortak değerler etrafında yetiştirmeyi hedefleyen bir grup girişimci, 1924'te Uluslararası Cenevre Okulu (International School of Genève)'nu kurdu (Yılmaz, 2021). Okul, kısa bir süre sonra, uluslar ve kültürler arası anlayışı geliştirmek ve bu okuldan mezun olan öğrencilerin dünyadaki üniversitelere geçişini sağlamak için uluslararası bir sınav uygulaması fikrini gündeme getirdiyse de, önerinin hayata geçmesi ancak bir dizi çabanın sonucunda (Kalafatoğlu, 2019) 1965 yılında mümkün oldu. Nitekim bu tarihte, Birleşmiş Milletler'e bağlı UNESCO'nun Yüzyıl Fonu ve Ford Vakfı ile yaptığı işbirliği sonunda kurulan Uluslararası Okullar Sınavlar Sendikası (ISES) aracılığıyla dünya çapındaki üniversitelere geçiş imkânı verildi (Bora, 2010, s. 48). Bu durumda, özellikle II. Dünya Savaşı'ndan sonra artan uluslararası hareketlilikle ailelerin kendi ülkeleri dışında yaşamak zorunda olmasının, farklı kökenden gelen öğrencilere ortak ve evrensel nitelikte bir eğitim verilmesi gerektiği fikrinin uluslararası platformlarda karşılık bulmasının etkili olduğu düşünülebilir. Sonuçta; uluslararası okul açmaya yönelik ilk adım, 1962'de Atlantik Okulu (Atlantic College) ile Uluslararası Okullar Kurumu (International Schools Association)'nun açılmasıyla atıldı. Bundan birkaç yıl sonra da, bu örgüt 1968'de merkezi Cenevre olan Uluslararası Bakalorya

Organizasyonu (UBO-International Baccalaureate Organization/IBO)'nu kurdu (IBO, 2021). Böylelikle bir yandan uluslararası hareketliliği kolaylaştıran ve dünyadaki birçok üniversiteye geçiş hakkı tanıyan diploma programı uygulamaya konurken; diğer yandan da ortak bir müfredat ve evrensel değerlere yönelik eğitim aracılığıyla da küresel bir eğitim programı perspektifi ortaya çıkmıştır. Nitekim UBO'nun uluslararası bir topluluk için geliştirerek uyguladığı programla, eğitimin yalnızca ulusal değil uluslararası niteliğe de sahip olması gerektiği anlaşılmıştır. Bir başka deyişle; eğitimin, ulusal olduğu kadar evrensel bir niteliğe sahip olduğu anlayışı benimsenmiştir.

Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (UBDP)'nin ilkesel temele oturttuğu bu uluslararasılık zemini, amacından felsefesine, müfredatından işleyişine kadar her alanda kendini hissettirmektedir. Programın kuruluş amacı, ilk zamanlar farklı ülkelerde eğitim almak zorunda kalan 16-19 yaş arasındaki öğrencilere küresel anlamda geçerliliği olan bir eğitim ve diploma vermek idiye de, zamanla hem misyonu hem de vizyonunu genişleterek 3-19 yaş arasındaki öğrencilerin kültürlerarası bilince ve evrensel değerlere sahip bireyler olarak yetiştirilmesini hedefledi. Nitekim 1994 yılında 11-16 yaşındaki öğrencilere yönelik Orta Yıllar Programı (Middle Years Programme/MYP); 1997 yılında 3-12 yaş grubundaki öğrenciler için İlk Yıllar Programı (Primary Years Programme/PYP) ve son olarak 2013'te yine 16-19 yaşındaki öğrencilere Diploma Programı dışında bir alternatif olarak Kariyer Odaklı Program (Career-related Programme/CP) uygulamaya başlandı (IBO, 2021). Böylelikle UB, bütün bu programların genel adı olurken 16-19 yaş gruplarına uygulanan program, Diploma Programı (Diploma Programme/DP) olarak tanımlandı.

UB, misyon bildirgesinde kendi amacını; kültürlerarası anlayış ve saygı yoluyla barışçıl bir dünya yaratmayı hedefleyen gençler yetiştirmek olarak açıklar. Bu amaçla uluslararası eğitim ve değerlendirme programları geliştirmek için hükümetler ve uluslararası kuruluşlarla bir araya gelen UB, öğrencileri yaşam boyu öğrenen bireyler olmaya teşvik eder (IBO, 2021).

UB, bu amaçla bir araya gelen gençleri küresel sorunlara odaklanan bir eğitim tasarımıyla kuşatır. Onları zorlu bir akademik çalışma sürecine tâbi tutarak yaparak-yaşayarak ve yaşam boyu öğrenmeyi öğreterek çevresine karşı duyarlı, uluslararası topluma aktif bir şekilde katılan, farklı kültür ve bakış açılarını kavrayan bireyler olmalarını hedefler (Kala-fatoglu, 2019). Bu bağlamda UB felsefesini “dünya vatandaşı yaratma” şeklinde de ifade edebiliriz. UB, bu düşünce temelinde bazı programlar geliştirmiş ve çağın gereklilikleri nispetinde yeniden tanımlamıştır.

Bu bakımdan UB'nin felsefesinin *arasılık teoremi* olarak tanımlanabilecek bir sisteme dayandığını söylemek mümkündür. Aşağıdaki tabloda da görüleceği gibi, UB felsefesinin temelinde yer alan uluslararası bilinç, bakış ve çok dillilik ile kültürlerarası bakış açısı, değerler, farklılıklar ve duyarlılıklar ve eğitim programlarının dayandığı yapılandırmacı anlayışla harmanlanan disiplinler arası yaklaşımlar bu felsefeyi yansıtır.

ULUSLAR	KÜLTÜRLER	DİSİPLİNLER
<ul style="list-style-type: none"> Bilinç Bakış (Perspektif) Düşünce Çok dillilik 	<ul style="list-style-type: none"> Farklılıklar Değerler Bakış Açıları Duyarlılık 	<ul style="list-style-type: none"> İşbirlikli yaklaşımlar Bilgi transferi Anlamlandırma

Tablo 1-Arasılık Teoremi

UB, felsefesine göre yetişecek olan bireylerin özelliklerini “Öğrenen Profili” olarak tanımlar. Bir başka deyişle, bir UB öğrencisinde –ki buna öğretmen ve yönetici de dâhildir– aranan ya da olması gereken nitelikler öğrenen profilinde yer alır ve bunlar bir bütünlük arz etmelidir (Kalafatoğlu, 2019). Buna göre; UB felsefesine uyumlu bir şekilde yetişen bireyler sorgulayan (inquirers), bilgili (knowledgeable), düşünen (thinkers), iletişim kuran (communicators), ilkeli (principled), açık görüşlü (open-minded), duyarlı (caring), risk alan (risk-takers), dengeli (balanced) ve dönüşümlü düşünen (reflective) bireyler olmalıdır. UB, profile yer alan öğelerin, bireylerin ve toplumların sorumluluk sahibi birey/toplum haline gelmelerine yardımcı olabileceğine inanır (IBO, 2021). UB Öğrenen Profili, uluslararası eğitimin merkezinde yer alır ve programın vazgeçilmez bileşenlerinden biridir.

İşleyişi ve Beklentiler

UB, tüm programlarını öğrenen profilinde tanımlanan değerlere dayalı olarak güçlü bir vizyona sahip olduğunu düşünür. Bu nedenle eğitim sistemini dört temel esasa dayandırır (IBO, 2021):

- Öğrenci merkezlidir ve öğrenenlere odaklanır. Bu nedenle programlarını öğrenenlerin sağlıklı ilişkiler kurmalarına, etik sorumluluk taşımalarına ve kişisel olarak mücadeleci bireyler olmalarına yönelik davranışları öne çıkarılır.
- Öğretim ve öğrenime yönelik yaklaşımlar geliştirir. Bununla öğrencilerin akademik ve kişisel başarı için ihtiyaç duydukları becerileri geliştirmelerine yardımcı olmayı planlar.
- UB eğitimi, öğrencilerden küresel bağlamlar kurmalarını ister. Farklı dillere, kültürlere ve fikirlere yönelik anlayışı geliştirmeye yönlendirir.
- UB, geniş ve dengeli, kavramsal ve bağlantılı bir müfredat sunar. Bununla çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve donanıma sahip bireyler yetiştirmeyi hedefler.

Bu temel esaslarda görüleceği gibi, UB programının bir başka önemli bileşeni Öğrenme (ATL) ve Öğretme (ATT) Yaklaşımları’dır. UB, öğrencilerin hem kişisel hem de akademik başarı elde etmede ihtiyaç duyduğu yaklaşım ve becerileri kazanmaları için gereken

öğrenme/okul ikliminin oluşmasını ister. Programın pek çok basamağında olduğu gibi, bu alanda da farklı kültürden yenilikçi ve yaratıcı eğitimcilerle bir araya gelerek UB programının geliştirilmesine katkıda bulunur (IBO, 2021). Öğrenme ve öğretme ortamında yer alan stratejileri, becerileri ve tutumları ifade eden bu yaklaşımlarla öğrencilerine başarılı olmaları için gerekli olan disiplin/özdisiplin ve problem çözme becerileri kazandırarak sorumluluk almalarını ister; buna uygun kazanımlar ve yaklaşımları benimser. Böylelikle merkezde yer alan öğrenen profiline de ulaşmış olur.

UB Müfredatı, uluslararası bilinç etrafında şekillenecek öğrencileri, çağının gerektirdiği becerilerle disiplinler arasında ilişki kurarak alanda uzmanlık edinmesini sağlayacak biçimde tasarlanmıştır (Bora, 2010). Müfredat ayrıca, programın uygulandığı ülkenin talep ettiği uzmanlaşma ile uluslararası talepler arasında da bir denge kurar. Bu sebeple derslerin bazıları, Türkiye’de de olduğu gibi, ülkelere özgü olan okul-tabanlı (school-based) dersler olarak alınır.

UB’nin dünya ölçeğinde en yaygın ve geniş kitlelere ulaşan programı Diploma Programı (DP)’dir. Bu, esasen 1994 yılına kadar tek başına uygulanmış, denenmiş ve kuruluş felsefesini yansıtan programdır. Dolayısıyla ortaya koyduğu ilkeler ile çekirdek model yahut *tasarım* olarak da tanımlanabilecek program modeli diğer programlarda ortaktır. Çekirdek Model, UB eğitim sisteminin temelini oluşturan kodları yansıtan bir UB tasarımıdır. Buna göre, programın uygulanış biçimi ve ders grupları çekirdek etrafında konumlanan bir tasarımla vurgulanmıştır. Tasarımın odağında öğrenci, öğretmen ve yöneticinin yer aldığı öğrenen profili bulunur. Çekirdeğin etrafında öğrenme ve öğretme yaklaşımları (ATL ve ATT); UB öğrencisinin görev ve sorumlulukları ile alması gereken ders grupları ve en dışında da tüm programı kuşatan uluslararası bilinç yer alır (Bkz. Ek 1, 2, 3, 4).

İki yıl olarak uygulanan Diploma Programı Modelinde dersler, altı akademik grup derslerinden oluşur. Öğrenciler, Dil ve Edebiyat Çalışmaları (Grup 1), Dil Kazanımı (Grup 2), Birey ve Toplum (Grup 3), Fen Bilimleri (Grup 4), Matematik (Grup 5) ve Sanat (Grup 6) alanlarından en az bir ders seçmek zorundadır. Öğrenci Grup 6 dersleri yerine dilediği alandan ayrıca bir ders alabilir. Bununla beraber öğrenciler dersleri yüksek ve standart seviye şeklinde seçer. Buna göre, derslerden en az üçü ileri seviye (High Level-HL), en az ikisi de standart seviye (Standard Level-SL) olarak alınmak durumundadır. UB, ileri seviye dersler için en az 240, standart seviye dersler için 150 saat ayrılmasını; derslerin seviyeleri nispetinde geniş ve derinlemesine ele alınması ve eleştirel düşünme ve analiz becerileri başta olmak üzere tüm becerilerin kullanılmasını ister (IBO, 2021). Öğrenciler, ayrıca, her dersten iç değerlendirme ödevi (internal assessment/IA) ya da Yüksek Düzey Makale (YDM) hazırlayarak araştırma, rapor yazma ve makale yazma becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar. UBDP’de tüm dersler, istisnalar olmakla beraber, UBO’nun resmi dillerinde verilir.

UB, öğrencilerin seçeceği altı akademik alanı da biçimlendirmiştir. Bir tarafta alan derslerini öğrenen profili ve öğrenme-öğretme yaklaşımlarıyla ilişkilendirirken diğer tarafta

eleştirel ve analitik düşünme, sorgulama, analiz etme gibi akademik alanları destekleyecek yaklaşımları da kazandırmayı hedefler. Bu maksatla tüm derslerin disiplinler arası olarak ilişkilendirilmesi ve Bilgi Kuramı (Theory of Knowledge/TOK) ile beraber ele alınması gerektiğini söyler. Bu ders, 100 saat olarak verilir. Dersin amacı, bilgi alanları arasında bağlantıları vurgulamak, bireyin kendi bakış açısıyla diğerleri arasındaki farklılıkların neler olabileceği konusunda kişisel bilgileriyle ilişkilendirmesini sağlamaktır. Öğrenciler, bilgiyi analiz etmeye ve bilgiye ulaşmanın yollarını keşfetmeye teşvik edilirler (20. Yüzyılda Türkiye Rehberi, 2020). Öğrenciler bu derste 1.600 kelimelik bir makale yazmak ve sözlü sunum yapmak mecburiyetindedirler (IBO, 2021). UBDP, esasen, Bilgi Kuramını bir dersten ziyade, öğrencilerin bilginin doğası, bilgi okuryazarlığı gibi konuları keşfedebileceği ve tartışabileceği bir yöntem olarak tasarlamıştır. Zira bu dersin akademik alanlar içerisinde değil çekirdeğin etrafında yer alması böyle izah edilebilir. Öte yandan öğretmenler, derslerini TOK ile ilişkilendirerek ele almak zorundadırlar.

DP'nin merkezinde yer alan bileşenlerden biri, Yaratıcılık-Faaliyet-Hizmet (Creativity-Activity-Service/CAS)'tir (IBO, 2021). CAS, UB'de 'yaşayarak öğrenme'nin formülize edilmiş şeklidir. CAS'de amaç, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine ortam hazırlama, çeşitli etkinlikler aracılığıyla deneyim kazanma ve toplum hizmetleri görevleri içinde kendine yer bulma veya yer almasını sağlamaktır. Öğrenciler, kendi ilgi alanlarını keşfedecekleri ve kendilerini ifade edebilecekleri alanlarda yaratıcılıklarını, faaliyetlerini sergilerler ve toplumsal hizmet alanında çalışmalar yaparlar. Programda oldukları süre içinde en az 150 saatlik CAS çalışmalarını yapmak zorunda olan öğrenciler bu sayede öğrenen profilini hayata geçirme imkânı bulmuş olurlar.

Bitirme Tezi (Extended Essay/EE) yazma, UB öğrencisinin hazırlaması gereken ve programın merkezinde bulunan sorumluluklarından. Öğrenciler, programdan mezun olabilmek için istedikleri bir dersten ve konu üzerinden araştırma yaparak 4.000 kelimelik bir tez hazırlarlar (IBO, 2021). Çalışmanın amacı, öğrencilere araştırma yapma fırsatı vererek araştırma yöntem ve tekniklerini uygulama, argüman üretme, kendi fikirlerini ve bilgilerini bu çerçevede kullanma imkanı tanımaktır. Bu çalışmaların özgün ve öğrencinin fikirlerini yansıtması gerekir. Danışman öğretmen, tez hazırlama sürecinde öğrencinin takibini yapar ve akademik dürüstlük ilkelerine uygunluğunu denetler. Öğrencinin hazırlayacağı tez için 40 saat ayırması beklenir ve tez, UB tarafından değerlendirilir.

UBO, öğrencinin tüm sürecini denetler. UBO'nun ölçme-değerlendirme sistemi iç ve dış değerlendirme şeklinde adlandırılır. Dış değerlendirme; her ders için okul dışında hazırlanan sınavlardır. Bu sınavlar, UBO tarafından kapalı zarf içinde okulların UB Koordinatörlüğü'ne gönderilir. Eş zamanlı olarak yürütülen sınavların değerlendirilmesi, UBO tarafından eğitim verilerek yetkinlik kazanmış sınav okuyucular (examiner) tarafından yapılır. Öğrenci başarı notunun % 75'ini bu değerlendirme notları oluşturur. Sınavların dışında bitirme tezi, bilgi kuramı makalesi, yabancı dil yazılı ödevleri ve edebiyat eserlerine ilişkin

çalışmalar da dış değerlendirmenin bir parçasıdır. İç değerlendirme (IA) ödevleri ise, dersin danışman öğretmeni tarafından değerlendirilerek UBO'ya gönderilir. Ödevler yine sınav okuyucular aracılığıyla kontrol edilir ve öğrenci başarı notunun % 25'ini bu değerlendirme notu oluşturur (Büyükgenç, 2014).

Türkiye'de Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'nın Tarihçesi ve Uygulanışı

UB programı, uluslararası eğitimde tüm dünyada en yetkin, akılcı ve işlevsel kabul edilmesi nedeniyle (Başaran, 2019) giderek en geniş yayılma alanına sahip bir program olarak karşımıza çıkar. Nitekim 1950-1960 yılları arasındaki dönemde gelişen "uluslararası okul" fikri 1968'de hayata geçen ve dünyada kabul görmüş bir örgüt olarak UBO, son on yılda var olan okul sayısını neredeyse ikiye katlamıştır. Öyle ki, 2002'de 700'ün üstünde olan UB okullarının sayısı (Demirer, 2002) giderek artmış; 2010 yılında 3.268 olan UB okullarının sayısı (Bora, 2010); 2014'te 4.618'e (Büyükgenç, 2014), 2019'da 5.275'e (Başaran, 2019) ve 2021 Mayıs ayında UB'nin kendi sitesinde açıkladığı rakamlara göre de 5.500'ün üstünde bir sayıya ulaşmıştır (IBO, 2021). Merkezi Lahey olan UBO'nun Öğretim Programı Düzenleme ve Değerlendirme Merkezi Cardiff (İngiltere)'dir. Afrika-Avrupa ve Ortadoğu, Asya-Pasifik ve Amerika olmak üzere üç bölgeye ayrılan örgütün, Hague, Singapur ve Bethesda'da ana ofisleri bulunmaktadır. Kurulduğu dönemde program resmi dilleri İngilizce ve Fransızca'dır ve 1983'te bu dillere İspanyolca üçüncü resmi dil olarak eklenmiştir (Başaran, 2019).

Türkiye, UBO'ya 1994 yılında Özel Koç Lisesi'nin akredite olmasıyla katıldı. Başlangıçta UB'nin ana programı olan ve 1994'ten beri de Diploma Programı (DP) olarak tanımlanan program uygulanmış; bunu İlk Yıllar (İYP/PYP), Orta Yıllar (OYP/MYP) ve Kariyer Odaklı (KOP/CP) Programları takip etmiştir. Bugün Türkiye'de, bu programları uygulayan okul sayısı 92'ye ulaşmıştır (IBO, 2021).

Diploma Programı (DP), en fazla tercih edilen ve uygulanan UB programıdır. Nitekim 2000 yılına geldiğinde yalnızca beş özel okulda uygulanan DP, 2007 yılında Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi'nin katılımıyla devlet okullarında da uygulanmaya başlanarak uygulama alanını genişletti. Türkiye'de bugün sayıları 58'i bulan UB okullarından 6'sı devlet okuludur.² Bununla beraber önümüzdeki eğitim-öğretim yılında UBDP uygulamaya başlayacak olan Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi ile otorizasyon sürecinde olan, Haziran 2021 itibarıyla, iki okul³ daha bulunmaktadır, ki bu DP uygulayan devlet okulu sayısının artma eğiliminde olduğunu gösterir. Bu sonuncu tablo, bir yanda programın Türk eğitim sisteminin ihtiyacını karşılayacak alternatif program sunma düşüncesinin

²İstanbul Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi, İstanbul Kartal Anadolu İmam Hatip Lisesi, Ankara Türk Telekom Sosyal Bilimler Lisesi, İstanbul Vefa Lisesi, İstanbul Hüseyin Avni Sözen Anadolu Lisesi, Bursa Murat Hüdavendigâr Anadolu İmam Hatip Lisesi.

³İstanbul Çemberlitaş Anadolu Lisesi ve İstanbul Vali Muammer Güler Sosyal Bilimler Lisesi.

bir ürünü olarak çıkarılmak, diğer yanda da Türk eğitim sistemini dönüştürecek bilgi birikimi ve alt yapının oluşturulmak istendiği izlenimini vermektedir. Öte yandan Türkiye’de UB programı MEB programıyla birlikte verilmekte olup öğrenciler iki programı da tamamlamak zorundadır. İki diploma alma hakkı elde etmelerinin bir avantaj gibi duruyor olmasına karşın bu durum UB öğrencilerinin yükünü arttırmakta; ancak yine de UB programına müracaat eden öğrenci sayısı artmaktadır. Dolayısıyla bir tarafta eğitim politikamızın uluslararası düzeyde bir eğitime kavuşma isteği diğer tarafta da revize edilmeye uğraşılan milli eğitim anlayışı arasında kalan gençlerin ve ebeveynlerin imkânları ölçüsünde kendilerine yeni bir yol arayışı eğiliminde olduklarını görülmektedir.

Türkiye’de, UB DP ek bir program olarak verilmektedir ve programı tamamlayan öğrenciler iki ayrı diploma almaktadırlar. Ancak UB DP’den alınan diplomanın Türkiye’de geçerliliği yoktur. Nitekim Türkiye’de bir üniversitede öğrenim görmek isteyenler ÖSYM tarafından yapılan ve MEB müfredatına göre hazırlanan YKS’ye girmek zorundadırlar. Bu durum kendi içinde bir takım çelişkiler barındırdığı gibi bazı mesajlar da içermektedir. Zira aldığı uluslararası eğitimle yurt dışındaki üniversitelerden kabul alan öğrenciler, kendi ülkelerinde üniversitede okuma şansına sahip olamamalarına rağmen iki programın ağırlığına katlanmayı göze almaktadırlar. Dolayısıyla bu tablo, öğrencilerin, yurt dışında okumaya bile çağın gerekliliklerine ve yeterliliklerine sahip bireyler olma konusundaki isteklerini göstermektedir.

UB Öğretmeni Olmak: UB Öğretmeninin Görev ve Sorumlulukları

Daha önce de ifade edildiği gibi, UB programının çekirdek modelinde yer alan paydaşlar öğrenci, öğretmen ve yöneticidir. Bu, modelin her katmanındaki bileşenlerde öğrenci-öğretmen-yöneticinin sorumluluğu olduğu anlamına gelir. UBO, sadece öğrencisinin değil, öğretmenin de kişisel olarak gelişmesini, donanımlı hale gelmesini, bilgilerine yenisini ekleyerek çağının ihtiyaç duyduğu nitelikli insanlar olarak yetişmesini ister. Bu nedenle, öğretmen eğitimlerine önem vererek atölyeler (workshop) düzenler ve IBO, IBIS ve BASE-CAMP gibi network sistemi üzerinden de öğretmenlerin uzman kişilerle fikir alışverişinde bulunabileceği platformlar oluşturur (Bora, 2010).

UB, yabancı dilde eğitim veren bir programdır. Resmi dil olarak kabul ettiği üç dil dışında yalnızca o ülkelerin ana dil dersi yerel dilde verilebilir. Bunun yanı sıra UBO, Türkiye’de okul-tabanlı bir ders olan *20. Yüzyılda Türkiye* (Turkey In the Twentieth Century/ TITC) dersinin Türkçe işlenmesini de onaylamıştır. Dolayısıyla UB’de derse giren bütün öğretmenlerin iyi düzeyde yabancı dil bilmesi gerekir. Bu ise, yabancı dilde alan dersi eğitiminin alınmasını neredeyse zorunlu kılar. Türkiye’de, UB dersleri resmi dillerden biri olan İngilizce olarak işlenir.

UB öğretmenlerinin öğrenme ve öğretmeye açık kişilikte olması son derece önemlidir. Zira, yukarıda açıklandığı gibi, UB, öğrencilerinin öğrenme ve öğretme yaklaşımlarında yer alan becerileri kazanmasını ve çağın gerektirdiği bilgi, birikim ve donanımına sahip olmasını istediğinden öğretmenlerinin de iyi bir rol model yahut rehber olmalarını arzu eder. UBO, öğretmenleri, hem bir öğretmen olarak bilgiyi aktaran hem de öğrencilere sor-gulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme ile ilgili deneyim kazandıracak stratejiler üreten ve bilgiyi transfer eden bireyler olarak tanımlar (20. Yüzyılda Türkiye Rehberi, 2020).

UB, genel olarak öznenin öğrenci olduğu bir ortam oluşturur ve öğrencilerin bağımsız çalışabilme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, uluslararası bakış açısına sahip olma, okulda öğrendiklerini dış dünyaya yansıtabilme ve ezberci bir yaklaşım yerine araştırıp sorgulayabilme ve değerlendirebilme gibi becerilerle donanmalarını ister (Bora, 2010). Ancak öğretmenlerinin de aynı niteliklere sahip olması gerektiğini düşünür. Öğrenen profili ile birbirine bağlı olan öğretme-öğrenme yöntem ve becerileri öğrencileri olduğu kadar öğretmenleri de sorumluluk almaya ve farklı disiplin, metodoloji ve yenilikçi eğitim modelleriyle işbirliğine zorlayan bağlayıcı özelliğe sahiptir. Buna göre, Öğrenen Profiline paydaşlarından biri olan öğretmen de, sorgulayan, düşünen, bilgili, ilkel ve duyarlı olmak durumundadır.

UB öğretmenlerinin görevleri arasında, derslerini disiplinler arası bir yaklaşımla ve Bilgi Kuramı (TOK) bağlantısıyla işlemek zorunluluğu vardır. Bu, aynı zamanda öğrenme yaklaşımlarıyla birlikte ele alınması gerekmekte olup öğretmenin her dersin kazanımlarına göre bir ders tasarımı yapması gerektiği anlamını taşır. Dersini farklı disiplinlerle geliştirmek, soru sorarak düşünmeye sevk etmek ve farklı etkinliklerle konunun kavranmasını sağlamak UB öğretmenlerinin sorumluluğudur.

Öğretmenlerin bir başka sorumluluğu ise, öğrenci çalışmaları için danışmanlık (advisor/ supervisor) yapmaktır. Bu bağlamda öğretmen, dış değerlendirme çalışması bitirme tezi (EE) ve iç değerlendirme çalışmalarının (IA) tez/proje/araştırma raporlarının danışmanlığını yürütmelidir. Öğrenci, hangi dersten bitirme tezi (EE) aldıysa, seçtiği dersin öğretmenine ve koordinatörlüğe hitaben bir niyet mektubu kaleme alarak hangi konuda tez yapmak istediğini belirtir. Dersin öğretmenin kabul etmesiyle de öğrencinin tezine danışman olarak atanır. Danışman öğretmenin o andan itibaren görevi, EE'nin tüm sürecini takip etmek ve çalışma süresince öğrencisine rehberlik yapmaktır. Bir danışman öğretmenin en önemli sorumluluğu ise, öğrencinin çalışmasını akademik dürüstlük ve etik ilkeler çerçevesinde yürütüp yürütmediğini denetlemektir. Öğretmenin akademik dürüstlüğü onay vermediği hiçbir çalışma UB için geçerli değildir. Dolayısıyla öğretmenin öğrencinin sürecini iyi takip etmesi gerekir. Zira UB, bu süreçte yalnız öğrenciyi değil öğretmeni de denetlemektedir. Bir başka deyişle, akademik dürüstlük ve etik ilkeler öğrenciyi olduğu kadar öğretmeni de bağlar. Yılsununda UB tarafından okulda yürütülen EE'ler hakkında raporlar düzenlenerek öğretmen ve yöneticilerin okul işleyişleri hakkında özdeğerlendirme

yapmalarına imkân tanır. EE için takip edilen benzer süreçler, iç değerlendirme (internal assessment/IA) ödevleri için de söz konusudur. EE'den farklı olarak IA'ler dersi alan her öğrencinin yapması gereken bir değerlendirme ödevidir. Bir nevi araştırma raporu yahut makaleden oluşan IA ödevlerinin tüm süreçlerini öğretmen takip etmeli ve ödevin akademik dürüstlük ve etik ilkeler çerçevesinde hazırlanıp hazırlanmadığını denetlemelidir. Öğrenci IA için en az 20 saat ayırmalı ve süreci öğretmeniyle beraber yürütmelidir. Öğretmen konu başlığından kaynakça ve içeriğe kadar IA'den sorumlu kişidir. Dolayısıyla her öğretmen, dersine giren tüm öğrencilerin de danışmanıdır. Etik kurallar, akademik dürüstlük ilkeleri, ödevler için ayrılan sürenin takibi, iş takibi gibi görevler burada da öğretmenin danışmanlık görevinin tanımında yer alır. Benzer bir görev tanımı, Yüksek Düzey Makale (YDM) için de geçerlidir.

UB öğretmenlerinin danışmanlık görevleri dışında mentörlük görevleri de vardır. Yukarıda açıkça ifade edildiği gibi, UB bileşenlerinden biri olan CAS çalışmaları tüm UB öğrencileri için zorunluluktur. Zira UB, CAS ile öğrencilerini yaşayarak öğrenme sürecinin bir parçası haline getirmeyi hedefler ve her öğrencinin 150 saatlik CAS faaliyetlerini tamamlaması gerekir. Diploma almanın koşullarından biri olan çalışmaların belli bir program dâhilinde yürütülmesi beklenir. Dolayısıyla tüm çalışmaların iki yıllık programa dağıtılması, öğrencinin her basamağa gereken süreyi ayırması ve süreç boyunca aktif/etkin olması gerekmektedir. Bu bakımdan süreci denetleme görevi UB öğretmeni/öğretmenlerine aittir. Okullarda bulunan CAS Koordinatörlüğü, öğrencilere birer mentör öğretmen atayarak süreci yürütür. Bundan sonrasında ise, öğretmen, CAS raporlarını kontrol ederek sürecin takipçisi olur ve öğrencinin rehberliğini yapar.

Son olarak; UB öğretmenlerinin öğrencilerini dış değerlendirme kriterlerinden biri olan sınavlara hazırlama görevi de vardır. Dersler esasen bu sınavlarda karşılaşılabileceği sorulara yönelik işlenmek durumundadır. Ancak öğretmenin, ayrıca, öğrencinin sınava yönelik bilgi, beceri ve süreçteki durumunu belirleyerek bir yol haritası çıkarması beklenir. Bu maksatla öğretmen belli aralıklarla deneme sınavları (mock exam) yapar. Böylece eksiklikleri tespit eder, her öğrenciye ait bir çalışma planı oluşturur.

Türkiye'de UB Öğretmeni Olmak: UB mi MEB mi?

Bilindiği gibi, Türkiye'de UB uygulayan okullar, birkaç istisna dışında, hem UB programı hem de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen ulusal müfredat programını uygulamaktadırlar. Her iki programı uygulayan okullar, UB'de okutulan yabancı dil derslerinin pratik kısmı için derse giren yabancı öğretmenler (native teacher) dışında, tüm öğretmen kadrosunu mevcut kadrolarından oluşturmaktadırlar. Durum devlet okulları için de aynıdır. Dolayısıyla okulun kadrosunda görev yapan öğretmenler hem UB hem de ulusal programda derslere girmektedirler. Bu esasen yöneticiler için oldukça pratiktir. Zira yönetim

iki programı da götüren ve tek bir ücretlendirme sistemine tâbi tuttuğu öğretmenle, yani çok kalabalık olmayan bir kadroyla, süreci yürütme imkânı bulur. Ancak durum öğretmen açısından pek de pratik değildir. Çünkü öncelikle öğretmenin UB'nin beklentilerini karşılayacak bir yeterliliğe sahip olması gerekir; ardından da UB programıyla örtüşmeyen ulusal programın sorumluluklarını da yerine getirmesi, öğrencilerini ulusal düzeyde yapılan sınavlara hazırlaması beklenir. Bu cümleden olarak; her iki programı uygulayan okullarda öğretmen olmak hem güçtür hem de çok çaba gerektirir.

Bütün bu güçlüklerle ve aşağıda detaylı olarak ele alacağımız sorunlara rağmen, Türkiye'de her yıl UB programı uygulayan okul sayısı artmaktadır. Bu durumun nedenleri yukarıda tartışılmıştır. Ancak öğretmenlerin UB programının neden bir parçası olmak istedikleri veya olmak isteyip istemedikleri hususu akademik çalışmalarda pek irdelenmemiştir. O halde şimdiki soru şu olmalıdır? UB'de derse girmek isteyen öğretmenlerin motivasyon kaynakları nelerdir? Öğretmenler, bu taleplere ne kadar ulaşabilmektedirler?

Gerek öğretmenlerle yapılan özel görüşmelerde gerekse UB okul ve öğretmenlerine ilişkin yapılan gözlem sonucunda; bu soruyu birkaç başlık altında cevaplamak mümkündür: statü, özlük haklarında düzenleme, uluslararası hareketlilik ve uluslararası eğitim sistemi entegrasyon.

Öğretmenlerin motivasyonların başında statü gelmektedir. Bu motivasyon esasen UB'de derse girmenin dışında da önemlidir (Göker-Gündüz, 2017). Ancak UB öğretmenleri, ulusal programın öğretmene yüklediği görev ve sorumluluklar dışında UB'nin yüklediği görev ve sorumlulukları üstlenirler. Üstelik bunun için hem dil yeterliliğine hem akademik yeterliliğe hem de 21. yüzyılın gerektirdiği eğitim ve öğretim programlarını kullanma becerisine sahip öğretmenler olarak farklı bir formasyon sürecinden geçmişlerdir. Dolayısıyla bir yandan saygınlık statüsü elde etmek isterler ve "UB öğretmeni" kimliği bu anlamda öğretmenler için son derece mühimdir.⁴ Zira öğretmenler, bu kimlikleri aracılığıyla farklı bir formasyonun parçası olduklarını vurgulayarak kariyer planlamalarını yapmak isterler. Öğretmenlerin güçlü bir özgeçmişe sahip olmak isteyerek sosyal statülerini belirlemek istemesi de bu başlık altında değerlendirilmesi gereken bir başka husustur. Öğretmenin yetkinliğini vurguladığı ve deneyimlerini aktardığı özgeçmişlerin her bir alt basamağında uluslararası eğitimin bir parçası olduğunu göstermek öğretmen için çok anlamlıdır. Çünkü bu özgeçmiş onun kişisel kimliğini, bir öğretmen olarak yetkinliğini doğrudan aktardığı bir araçtır. Güçlü bir özgeçmişe sahip olmak ise, alınan eğitimlerden ve sertifikalardan geçer. Bunun için öğretmenlerin eğitim süreçlerini görünür kılacağı ve karşılığında sertifika/katılım belgesi aldığı hizmetiçi eğitim ve UB'nin düzenlediği atölye (workshop) ve çalıştaylara katılmak son derece önem arz eder.

⁴Ancak özellikle devlet okullarında UB öğretmeni kimliği vurgusu yapılmak ya da teşkilat şemalarında gösterilmek istenmez. Çünkü böyle bir tanımlamanın öğretmenleri ayırdığı şeklinde bir kanaat vardır.

Süreçte öğretmenleri motive eden bir başka başlık, özlük haklarında düzenlemelerin yapılmasıdır. Her ne kadar Milli Eğitim Bakanlığı 2016 ve 2019 yıllarında Ortaöğretim Kurum Yönetmeliği'nde yaptığı değişiklikle, UB programındaki uygulamalara benzer hususlarda öğretmenlerin mesleki özlük haklarına ilişkin düzenlemeler yaptıysa da, bu düzenlemelerle ilgili olarak ücret tahakkuku söz konusu olmadı (ogm.meb.gov.tr). Oysa UB öğretmenleri bitirme tezi, araştırma raporu ve makale gibi akademik düzeydeki çalışmalarını öğretme görevlerine ek olarak yürütürler, yani bir nevi üniversite tez danışmanı yahut proje yürütücüsü gibi çalışırlar. Bu nedenle de çalışmaların ücretlendirilmesinin sorumluluğun üstlenilmesindeki motivasyonu artırıcı nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğretmenleri programda tutabilecek son başlık ise, uluslararası hareketlilik ve uluslararası eğitim sistemine entegrasyondur. UB öğretmenleri için yurt dışı programları, atölye ve çalıştayları takip mesleki formasyonu açısından önem taşımaktadır. Öte yandan öğretmenlerin yalnızca formasyon için değil farklı ülkeleri, kültürleri ve bakış açılarını bizzat yerinde tespitleri de programdaki performansına olumlu bir şekilde yansır, yani öğretmen yurt dışında edindiği deneyimlerini öğrencilerine aktarma fırsatı bulur. Bu durum da öğretmenin programı sürdürmesini, dahası program içerisinde kendisini keşfetmesini kolaylaştırır ve kendini programın bir parçası olarak görür. Öte yandan bu deneyim, öğrencinin öğretmenine saygısını arttıracak gibi onun deneyimine ve rehberliğine güven duymasında da son derece etkili bir yöntemdir.

Sorunun Tanımı: UB Okullarında Öğretmen İstihdamına Yönelik Sorunlar

UB uygulayan okullarda öğretmen istihdamına yönelik sorunların başında, bu okullarda görev yapan yahut yapacak olan öğretmenlerin atama ve yer değiştirme işlemlerinin yürütülmesine ilişkin yönetmelikle sınırlandırılması gelmektedir. Aslında bu sorun, yalnızca MEB'e bağlı devlet okullarında karşımıza çıkan bir husustur. Bilindiği gibi, devlet okullarında öğretmen istihdamı merkezi tayinler usulüyle gerçekleştirilir (Resmi Gazete, 29329). Ancak MEB okulunda üç yılını dolduran ve fen ve sosyal bilimler liselerinde⁵ görev almak isteyen öğretmenler, bu okulların müdürlerinin de talebi doğrultusunda, başka bir okula tayin isteyebilmektedirler (28. Madde). Yönetmeliğin ilgili maddesi gereğince, UB uygulayan okulların proje okulları olarak tanımlanan okullar olması nedeniyle istihdamda sorun olmayacağı şeklinde bir algı varsa da, gerçekte durum farklıdır. Zira proje okullarının istediği öğretmeni okuluna tayin yoluyla aldırabilmesi için norm kadrosunda ve almak istediği branşta açık olması gerekir (32. Madde). Bununla birlikte ihtiyaç duyduğu branştaki öğretmenin haftalık olarak girmek zorunda olduğu ders saatini karşılayabilecek kadar ders vermesi zorunludur. Aksi halde öğretmen maaş ve ek ders ücreti karşılığı girmek zorunda olduğu ders saatine ulaşamadığı için göreve atanamaz.

⁵Halk arasında proje okulları olarak tanımlanır.

Bu durumda okul idareleri, öğretmeni görevlendirme yoluyla (47. Madde) istihdam edebilirler. Ancak öğretmen, görevlendirme gittiği okulda UB dersleri de dâhil ders saatini tamamlayamıyorsa, kadrosunun bulunduğu okulda da derse girmek zorunda olacaktır ki, bu uygulama öğretmenin iş yükünün artmasına ve iki ayrı yerde birden çalışarak UB'deki programa odaklanmada sorun yaşamasına yol açacağından öğretmen tarafından kabul edilmeyen bir seçenektir.

Bu suretle istihdam sorununu çözemeyen okul idarelerinin elinde diğer bir seçenek olarak, dışarıdan sözleşmeli öğretmen alma usulü kalmaktadır. Okullar, dışarıdan istihdam edeceği öğretmenleri de ilgili yönetmeliğe göre (47. Madde) görevlendirirler. Buna göre; dışarıdan sözleşmeli olarak alınan bu öğretmenler MEB'in çalışanı olmadıkları için yalnızca girdikleri derse karşılık ücret alırlar. Bu gruptan öğretmenlerin MEB mevzuatına bağlıcılığı ile görev ve sorumlulukları da dersle sınırlı olduğundan ya yeterli verim alamaz yahut da öğretmenin kurum aidiyeti gelişemez. İş arayışında olan bir öğretmenin/ öğretmen adayının okulda kurum kültürünün bir parçası olması zor olduğu gibi okulların UB programının gerekliliklerini bu suretle çözmesi de uzun vadeli bir çözüm olamaz. Benzer bir durum, üniversitelerden getirilen akademisyenlerle sorunu çözme durumunda da karşılıklıdır. Zira MEB ve UB sistemine tâbi, daha doğrusu böyle bir görev tanımı olmayan akademisyenlerin de okullarda istihdam edilmesi sorunun başka bir düzlemde büyümesine yol açacak niteliktedir.

Öğretmen istihdamına ilişkin yaşanan bir diğer genel başlık da, UB kriterlerine uygun öğretmen bulmakta yaşanan güçlüklerdir. Öğretmenlerin yeterliliklerine ilişkin sorunlar aşağıda ayrıntılı olarak ele alınacaktır; ancak burada okul idarecilerini genel olarak ilgilendiren bir sorun olarak yabancı dil sorununa değinilecektir. Zira bilindiği üzere, UB'nin uygulanabilirliğinin en önemli şartı tüm derslerin yabancı dilde işlenme zorunluluğudur. Türkiye'de Türkçe A ve TITC dersleri dışındaki derslere, üniversite eğitimini İngilizce olarak alan öğretmenleri istihdam etmek okul idarecileri için en pratik seçenektir. Üniversite diploması üzerinden yabancı dil yeterliliğini ortaya koyan okul idarecileri programın yürütülebilirliği hususunda yetkililere teminat verme imkânına sahip olur. Böylelikle otorizasyon ve akreditasyonu sorunsuz çözebilir. Öte yandan bu tablo, hem veliye hem de öğrenciye güven telkin eder. Oysa okullarda görev yapan branş öğretmenlerinin pek azı yabancı dilde eğitim veren üniversitelerden⁶ mezun olmuştur. Bu üniversitelerden mezun olanların büyük kısmının da MEB'de istihdam edilmediğini düşünürsek, alanda yaşanan sıkıntılar daha iyi anlaşılır. Öte yandan öğretmenlerden bazılarının yabancı dilde eğitim almalarına rağmen uzun süre dili kullanmamasının da dil yetersizliği ortaya çıkarabileceğini de hesaba katmak gerekir.

⁶Bugün Türkiye'de 131'i devlet, 78'i vakıf olmak üzere toplam 209 üniversite mevcuttur. Tespit edebildiği kadarıyla bu üniversitelerin 27'si yabancı dilde eğitim vermekte olup bunların çoğu da 2000'li yılların başında açılmıştır.

Öğretmen istihdamında okul yöneticilerinin eğilimi genel olarak, okulunda görev yapan öğretmene ders vermektir. Zira okul idaresi hem öğretmeni programda tutup uluslararası program derslerini okul çatısı altında yürütmek ister hem de UB'deki bazı derslerin ulusal programda karşılığı olmaması nedeniyle böyle bir tercihte bulunur. Dolayısıyla öğrenciye istediği dersi seçme hakkı pek tanınmaz yahut tanınmak istenmez. Hâlbuki öğrencinin grup derslerinden dilediği ve/veya üniversitede okumak istediği bir alanın dersini seçme hakkı bulunmaktadır. Fakat Türkiye'de MEB programı kapsamında verilen dersler ile UB programındaki grup dersleri birbirinden farklıdır. Örneğin; Grup 3 Birey ve Toplum dersleri arasında yer alan Ekonomi (Economic), Küresel Ekonomi (Global Economic) ve Küresel Politikalar (Global Politics) derslerinin ulusal programda karşılığı yoktur. Bu sebeple alan mezunlarının öğretmen olma imkânları da bulunmamaktadır. Her şeye rağmen yine de bir seçenek olarak bu dersler sunulursa, dersin öğretmeni olarak dışarıdan bir akademisyen görevlendirilme yoluna gidilebilir. Ancak, yukarıda da değinildiği üzere, MEB yönetmeliklerine ve öğretmenlik formasyonuna pek de aşına olmayan bir akademisyenin okul iklimine yarardan çok zararının olup olmayacağına da iyi hesaplanması gerekir.

Grup derslerine dair bir diğer mesele de, Grup 6'da Sanat (Art) başlığı altında bulunan dersleri verecek öğretmenlerin istihdamıdır. Ancak buradaki sorun, az önce bahsi geçen husustan farklıdır. UB programına göre, öğrenciler her ders grubundan bir ders seçmek zorundadır. Fakat UB, Grup 6'da bulunan derslerden biri yerine o ülkelerin kabul ettiği uzmanlaşmayı önemseyerek (Bora, 2010) öğrencinin diğer beş gruptan bir dersi daha almasına müsaade eder. Bu sebeple Türkiye'de UB devlet okullarında genel eğilim, öğrenci Fen grubundaysa Grup 4'ten, TM grubundaysa da ya Dil Kazanımından yahut da Birey ve Toplum derslerinden birini seçmek şeklindedir. Oysa Grup 6'da yer alan dersler öğrencilerin becerilerinin gelişmesinde son derece önemli olduğu gibi (Yılmaz-Gök Kalfa, 2021), program içerisinde de nispeten rahatlayabilecekleri bir derstir (Büyükgenç, 2014). Bu noktada istihdama ilişkin sorun ise, sanat, tiyatro, müzik gibi alanlarda istihdam edilecek öğretmenlerin ders saatleriyle ilgili bir problem yaşama ihtimali ile alanda akademik çalışmalar yaptıracak öğretmen sayısının azlığıdır.

Öğretmen Çıplak!: UB'de Öğretmen Yeterliliklerine Yönelik Sorunlar

Pehlivan'ın 2019'da UB uygulayan okullarda karşılaşılan sorunlara ilişkin araştırmasının temelinde olan hususlardan biri öğretmen yeterlilikleridir. Öğretmen ve öğrenciler üzerinde yapılan çalışmada; öğrenciler, okul idareleri ve öğretmenlerinin program hakkında yeterli bilgisinin olmamasından şikâyetçi olurken öğretmenler veli desteği alamamaktan ve okullarında farklı müfredatta derse girmenin zorluklarından bahsetmektedir.

Gerek bu çalışmada (Pehlivan, 2019) gerekse UB okullarıyla ilgili yapılan diğer çalışmalarda (Kalafatoğlu, 2019; Oraz, 2019) dikkat çeken ilk husus, öğretmen

yeterlilikleridir. Öğretmenlerinin donanımlarının artırılmasını, öğretmen seçiminde daha dikkatli olunması gerektiğini belirten öğrencilerin, öğretmenlerinin ulusal programdan tamamen ayrıştırılarak yalnızca UB programının gerekliliklerine odaklanması gerektiğini belirtmeleri, sorunun teşhisinde son derece önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin daha fazla geri bildirim vermeleri gerektiği şeklindeki tespitler de (Pehlivan, 2019) öğretmenlerin hem programlar arasında farklılıklar nedeniyle uyum problemine hem de mesleki formasyondaki yetersizliklere işaret etmektedir.

Çalışmasında aynı hususa değinen Oraz, yaptığı araştırmalar sonucunda UB uygulayan okullarda öğretmene ilişkin sorunları üç başlık altında kategorileştirmiştir; mesleki yeterlilik sorunu, direnç sorunu ve yabancı dil sorunu. Oraz, mesleki yeterlilik sorununu, UB öğretmen eğitimi ve öğretmen yeterliliği, UB programına uygun öğretmen yetiştirilmemesi ve öğretmenin UB programına uyum gösterememesi şeklinde tanımlamış; direnç sorununu, öğretim alışkanlıkları, UB felsefesi ve kültürünü yansıtır ve MEB ile UB programları arasında farklı planlar yapma sorunu nedeniyle öğretmenin programa karşı direnmesi ile yabancı dil sorununa ilişkin olarak da Türkçe doküman yetersizliği ve İngilizceye hâkim olan öğretmen sıkıntısı şeklinde tespit etmiştir (2019).

Öğretmenlerin mesleki yeterlilik sorununun başında Türk eğitim sisteminde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının UB öğretmen kriterleri açısından yetersiz kalması gelmektedir. Her ne kadar son 10-15 yılda eğitim fakültelerinde yeni öğretim yaklaşımları ve tekniklerine yönelik gerek lisans gerekse lisansüstü düzeyde dersler konulup anabilim dalları kurulduysa da⁷ bu kurumların eğitimci kadroları dönüştürmesi henüz söz konusu olmamıştır. Bir başka deyişle, üniversiteler etrafında yeniden şekillenen Türk eğitim sistemi ve anlayışının, öğretmenin aktif, öğrencinin pasif olduğu öğretim/öğrenme yaklaşımlarından öğrencinin özne ve etken olduğu bir sisteme geçişi için kat etmesi gereken çok uzun bir yolu olduğu söylenebilir.

Bu bağlamda ilk kez UB programlarında deneyimlemeye çalışan öğretmenlerin mesleki yetersizliklerinin olduğu noktaları şu şekilde sıralayabiliriz;

- 21. yüzyıl becerileri olarak da tanımlanan öğrenme (ATL) ve Öğretme (ATT) yaklaşımlarına göre dersi planlayamama,
- derslerin Bilgi Kuramıyla (TOK) bağlantısını kuramama,
- derslerini disiplinler arası bir anlayışla tasarlayamama,
- akademik anlamda makale/rapor/tez yazdırılamama,
- web araçlarını kullanamama ve/veya hangi aracı hangi ders bağlamında nasıl kullanacağını bilememe.

⁷Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi gibi çok sayıda üniversitede Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı kurularak lisansüstü düzeyde eğitimler verilmektedir. Bu anabilim dallarının kuruluşu, 2000'li yılların başlarındadır.

Bunların yanı sıra öğretmenlerin UB programına karşı geliştirdikleri direnç de öğretmen yeterlilikleri açısından önemli bir sorundur. Öğretmenin UB programında ders verebilmek için mesleki anlamda yetersiz oluşu, programa karşı direnç göstermesine neden olmaktadır. Başaramama endişesinin de etkili olabileceği bu direnç kendini, öğretmenin alışkanlıklarından vazgeçememesi şeklinde gösterir.

Öğretmen yeterliliklerine dair bir başka sorun da, yabancı dil yeterliliğidir. Zira UB öğretmenin dil yetkinliğine sahip olması gerekir. Yabancı dil yeterliliği yalnızca ders için de geçerli değildir, üstelik. UBO, tüm yazışmalarını, atölye ve çalıştaylarını resmi dillerinde yapar. Ayrıca kaynaklar da bu dillerde hazırlanır. Öğretmenin bu etkinliklere/egitime katılabilmesi ve kaynakları kullanabilmesi için yabancı dili kullanıyor olması gerekir. Bu, UB programının öğretmenlerden beklentisine dair en temel kriterdir. Ancak söz konusu kriter, yukarıda bahsi geçen saikler nedeniyle, UB öğretmenlerine ilişkin en önemli sorunlardan biridir. Bora (2010) tarafından yapılan araştırmaya göre, UB uygulayan özel okullarda derse giren öğretmenlerin %51,28'i çok iyi, %48,72'si de iyi düzeyde İngilizce bilmektedir. Söz konusu araştırmaya 2010 yılına ait olup değerlendirme yapılan çalışma alanının da özel okullar olduğu dikkatten kaçırılmaması gereken husustur. Bir başka açıdan özel okulların UB programında eğitim verecek olan öğretmenlerini iyi ve çok iyi düzeyde İngilizce bilenlerden seçme hakkının olduğu ve bu kurumların öğretmenlerini dil öğrenmeleri için destek oldukları/olabildikleri de unutulmamalıdır. Öte yandan UB uygulayan devlet okullarındaki öğretmenlerin hangi düzeyde dil yeterliliğine sahip olduğuna dair bir araştırma da yoktur. Buna karşın devlet okullarının öğretmenlerine dil eğitimi aldırması da ekonomik imkânların sınırlı olması sebebiyle zor olmaktadır. Muhakkak ki devlet okulları arasında Okul Aile Birliği yahut okulların Yabancı Dil Departmanı ile yürütülen çalışmalar sonunda öğretmen dil eğitimlerinin verildiği devlet kurumları olabilir. Ancak bu durum genel bir uygulamayı yansıtmaz; yani bir program dâhilinde yürütüldüğünü söylemek zordur.

Öte yandan UB ile MEB programları arasındaki farklılıklar ve öğretmenlerin derslerini ayrı ayrı planlamak zorunda olmaları da öğretmenlerin yeterliliğine yönelik sorunlardan biridir. Zira birbirinden farklı iki ayrı programı eş zamanlı yürütme zorunluluğu ile bu programlara ayrılması gereken zamanın iyi yönetilememesi öğretmenin programlardan birini tercih etmek zorunda kalmasına yol açtığı gibi, yukarıda bahsi geçen, UB programına karşı direnç göstermesinde son derece etkilidir (Oraz, 2019). Bu nokta aslında, öğretmenin öz denetim, öz değerlendirme, zaman yönetimi gibi kendi sürecine yönelik ölçme-değerlendirme araçlarını kullanamamasıyla ilgilidir.

Bu başlık altında incelenecek olan bir başka yeterlilik sorunu ise, ekonomik yeterlilik sorunlarıdır. Söz konusu sorun, daha önce dile getirilen ders saatinden ve UB'de öğretmenin üstlendiği görev tanımlamalarının ücretlendirilme taleplerinden ayrı olarak öğretmenin UB için gerekli eğitimleri alabilme imkânına sahip olmasıyla ilgilidir. Çünkü UB'nin hem yurt içi hem de yurt dışındaki eğitimleri ücretlidir ve öğretmen, eğitimleri alabilmek için

gereken ücreti ödemek zorundadır. Sorun genellikle okul/kurum yöneticileri tarafından çözülüyorsa da, kurumlar çoğu kere bu imkânlardan sınırlı sayıda öğretmenini yararlandırmaktadır. Öğretmenin önemli motivasyon kaynaklarından olan ulusal/uluslararası hareketlilik için mali kaynaklarını zorlaması gerekir ki, bu da çok sayıda öğretmenin ulaşabileceği bir yeterlilik değildir.

Sonuç ve Öneriler

UB programı uygulayan okullarda öğretmen istihdamına ve yeterliliklerine yönelik sorunlara odaklanan çalışmada, ortaya konan veriler nitel araştırma yöntemleri kullanılarak elde edilmiştir. Doğrudan öğretmen istihdamı ve yeterliliklerini tespit etmeye yönelik böyle bir çalışmanın elbette birtakım eksikliklerin olması muhtemeldir. Ancak kısmen literatürde yer alan nicel verilerin kullanıldığı çalışmanın literatüre yeni katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan öğretmenlere yönelik sorunların yalnızca istihdam ve yeterliliklerle sınırlı olmadığı da ifade edilmelidir.

Aşağıda tespit edilen sorunların çözümlerine dair öneriler yer almaktadır. Ancak öncelikle belirtilmelidir ki; Türkiye’de UB uygulayan okullarda yaşanan ve bir kısmında öğretmenlerin özne olduğu sorunların çözüm yeri, yani muhatabı, Milli Eğitim Bakanlığı’dır. I. Maarif Kongresi’nin 100. yılının idrak edildiği şu günlerde Türk eğitim sisteminin 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesine oturtulması ve tercihini çağdaş bir eğitimden yana irade koyarak sürdürmesi gerekmektedir. Bu sebeple, çalışmanın doğrudan konusu ve çalışma alanı bakanlığa yönelik öneriler olmamasına rağmen söz konusu önerilerin dile getirilmemesi öğretmen istihdamı ve yeterliliği ile ilgili atılacak adımları da yetersiz kılacaktır.

Bu cümleden olarak; çalışmanın öneriler başlığı üç kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım, doğrudan MEB teşkilat yapısıyla ilgili önerilerdir. İkinci kısımda öğretmen istihdamına, üçüncü ve son kısımda da öğretmen yeterliliklerine yönelik öneriler yer almaktadır.

MEB Teşkilat Yapısına Yönelik Öneriler

1. MEB teşkilat yapısı içinde Uluslararası Programlar Birimi (UPB) ayrı bir birim olarak kurulmalı. Bu birim, Türkiye’deki okullarda uygulanan tüm uluslararası programların muhatabı olmalı.
2. UPB, MEB teşkilatı içerisinde ana birimlerden biri şeklinde organize edilmeli.
3. UPB, din öğretimi, ortaöğretim, ölçme-değerlendirme, öğretmen yetiştirme ve geliştirme, özel okullar, strateji geliştirme, talim ve terbiye ile teftiş kurulu birimlerinin işbirliğinde örgütlenmeli.

4. UPB'nin görev ve sorumlulukları işbirliğinde örgütlendiği birimler çerçevesinde belirlenmeli ve bu birim öğretmenlerin özlük haklarından kitapların telifine; okullar bünyesinde ölçme-değerlendirme birimlerinin kurulmasından projelere kadar uluslararası eğitimi ilgilendiren tüm alanlarda çalışma yapmak üzere yetkilendirilmeli.
5. UPB'nin alt kategorilerinden birisi UB Programları olarak, aşağıda daha detaylı olarak açıklanacak olan, öneriler bu kategorideki organizasyon tarafından yürütülmeli.

Öğretmen İstihdamına Yönelik Çözüm Önerileri

Yukarıda ilgili başlıkta izah edilen sorunlara yönelik olarak şu tespitlerde bulunulmuştur:

1. UB programı uygulayan okullarda öğretmen istihdamında atama/görevlendirme ile ilgili sorunlar daha çok devlet okullarında yaşanmaktadır.
2. Öğretmen istihdamına yönelik sorunlar esas itibariyle bir eğitim sorunu olduğu için aşağıda açıklanacak söz konusu öneriler hem devlet okulları hem de özel okullar öğretmenlerini kapsamaktadır.

Öğretmen istihdamında yaşanan sorunlar için şu öneriler getirilmiştir:

1. UB programı uygulayan okullar ve bu okullarda görev yapacak öğretmenlerde aranan şartlara, görev alma usul ve esaslarına ilişkin tanımlamanın yapıldığı, görev ve sorumluluklarının belirlendiği bir ek yönetmelik düzenlenmeli.
2. Bu öğretmenlerin UB'deki görev ve sorumluluklarının MEB yönetmeliğine dâhil edilerek ders saatleri şeklinde tanımlanmalı ve bunlara ücret tahakkuk ettirilmeli.
3. UB öğretmenlerinin atama/tayin ve görevlendirme şartları MEB Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nde yeniden tanımlanmalı. Atamalarda, 2. maddede işaret edilen husus çerçevesinde, maaş karşılığı ders saati uygulaması yeniden düzenlenmeli.
4. UB'de derse girecek olan öğretmenlerin dil yeterlilikleri bakanlık birimleri tarafından değerlendirilmeli. UB'de ders vermek için dil yeterliliği olmayan öğretmenler hizmetiçi eğitimlere/kurslara yönlendirilmeli.
5. MEB programında yer almayan UB derslerinin öğretmenler tarafından verilebilmesi için gerekli eğitimler planlanmalı.
6. Öğretmenlerin yurt içi ve yurt dışındaki çalıştaylara katılması için okul yönetimlerinden sertifika talep edilerek öğretmenlerin bu alandaki ihtiyaçları giderilmeli.

Öğretmen Yeterliliklerine Yönelik Çözüm Önerileri

Öğretmen istihdamı meselesinde olduğu gibi, bu sorunun da çözüm yeri MEB'dir. Zira MEB, gerek imkânlarının genişliği gerekse Türkiye'nin en köklü ve gelişmiş teşkilatlarından biri olması sebebiyle sorunu çözebilecek konumda olan tek merciidir. Öte yandan eğitim meselesinin ilk ve en evvela muhatabı olup yalnız öğrenci eğitiminden değil, öğretmen ve yönetici eğitimlerinden de sorumlu teşkilattır.

Bu doğrultuda öğretmen yeterliliklerinde yaşanan sorunlara yönelik sunulan çözüm önerileri aşağıdaki gibidir:

1. Mesleki formasyona ilişkin sorunların temelinde öğretmenlerin üniversitelerde aldığı mesleki formasyon ile UB'nin beklentisi olan formasyon arasında farklılıklardır. Bunun için;
 - a. UB formasyonuna dair hizmetiçi eğitimler verilmeli. Bu başlık altında Öğrenme (ATL) ve Öğretme (ATT) Yaklaşımları ile bu yaklaşımların derslere entegrasyonuna yönelik atölyeler planlanmalı.
 - b. Üniversitelerle işbirliği ve protokol imzalanarak Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dallarında lisansüstü eğitimler almaları kolaylaştırılmalı.
2. Bilgi Kuramı derslerinin bütün UB grup derslerine uygulanabilmesini temin için kurs, atölye ve çalıştaylar düzenlenmeli. Öğretmenler, kurs/atölye/çalıştaylarda etkin biçimde rol olmalı, tasarladıkları etkinlikleri raporlandırmalı ve örnek sunumlar gerçekleştirmeli.
3. Öğretmenlere disiplinler arası ders tasarımlarına ilişkin Hizmetiçi eğitimler verilmelidir. Tıpkı Bilgi Kuramı çalışmalarında olduğu gibi, öğretmenler tasarladıkları dersleri raporlandırmalı ve örnek sunumlar gerçekleştirmeli.
4. Akademik makale/tez/rapor yazma ve değerlendirmeye yönelik eğitimler verilmelidir. Bu konuda verilecek eğitimler Bilgi Kuramı eğitimleriyle uyumlu bir şekilde yürütülmeli.
5. Web araçlarının kullanımı, çevrimiçi sınıf ortamları ve ölçme-değerlendirmeyle ilgili olarak eğitimler verilmeli. Bu eğitimlerde her branşın ihtiyaç duyduğu teknolojik ve dijital araçların kullanımı hakkında eğitimler planlanmalı.
6. Öğretmenlere çağın gerektirdiği ölçme-değerlendirme araçlarını nasıl kullanabileceklerine dair eğitimler verilmeli.
7. Öğretmenlerin yabancı dil yeterliliklerine ilişkin etkin ve uzun süreli kurslar açılmalı. Bu kurslarda öncelikle konuşma (speaking) ve dinleme (listening) dersleri verilmeli; ancak kursların ikinci basamağında yabancı dil alan terminolojisine yönelik kurslar da olmalı.

Sonuç olarak; Türkiye’de UB programı ve bunun uygulanış biçimine yönelik sorunlar ve çözüm önerileri yukarıda verilenlerle sınırlı değildir. Zira araştırmanın sınırlılıklarının çerçevesi bu başlık altında çizilmiştir. Ancak bu konuda yapılabileceklere ilişkin birkaç soru önerisinde bulunulabilir. Bunlar;

- UB ile MEB programları arasında nasıl bir ilişki kurulmalıdır ve/veya nasıl bir denge sağlanmalıdır?
- Öğretmenlik mesleğinin branş/alanlarıyla ilgili ne tür düzenlemeler olmalıdır?
- Okullar ile üniversiteler arasında nasıl bir işbirliği olmalıdır? Bu işbirliğinin hangi alanlarda yapılması gerekmektedir?

Kaynakça

- **20. Yüzyılda Türkiye Rehberi.** (2020). Yeni Müfredat Tanıtım Kitapçığı.
- Başaran, A. G. (2019). **Uluslararası Bakalorya Diploma Programının Yürütülmesine İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri.** *Doktora Tezi.*
- Bora, N. (2010). **Uluslararası Bakalorya Diploma Programının (IB) Öğretmen Ve Öğrencilerin Öğrenme İklimi İle İlgili Algıları Üzerindeki Etkisi.** *Yüksek Lisans Tezi.*
- Demirer, V. (2002). **Uluslararası Bakalorya (IB) Uygulayan Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Bu Programa Karşı Olan Tutumlarının İş Tatminlerine Yansımaları.** *Yüksek Lisans Tezi.*
- Göker, S. D. ve Gündüz, Y. (2017) **Dünya Ölçeğinde Öğretmenlerin Saygınlık Statüsü ve Özlük Hakları.** *Milli Eğitim.* sayı: 213. s.177-196.
- <https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/> (Erişim. 27.06.2021).
- <https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/theory-of-knowledge/> (Erişim 27.06.2021).
- <https://www.ibo.org/about-the-ib/how-we-work-with-schools/> (Erişim 26.06.2021).
- <https://www.ibo.org/about-the-ib/mission/> (Erişim 26.06.2021).
- <https://www.ibo.org/about-the-ib/governance-and-leadership/> (Erişim 26.06.2021).
- <https://www.ibo.org/globalassets/what-is-an-ib-education-en.pdf> (Erişim 29.06.2021)
- <https://www.ibo.org/about-the-ib/the-ib-by-country/t/turkey/> (Erişim 25.06.2021).
- <https://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/other-languages/corporate-brochure-2017-tu.pdf> (Erişim 25.06.2021).
- <https://www.meb.gov.tr/2023-egitim-vizyonu-aciklandi/haber/17298/tr> (Erişim. 27.06.2021).
- https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/13111232_YONETMELYK.pdf (Erişim. 27.06.2021).

- Kalafatoğlu, E. (2019). **Uluslararası Bakalorya Eğitim Felsefesine İlişkin Öğretmen Ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri**. *Yüksek Lisans Tezi*.
- **Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği**. (17 Nisan 2015). *Resmî Gazete*. sayı: 29329.
- Pehlivan Polat, M. (2019). **Uluslararası Bakalorya Diploma Programının Türk Okullarındaki Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri**. *Yüksek Lisans Tezi*.
- Yılmaz, M. – Gök Kalfa, T. (2021). **Uluslararası Bakalorya Organizasyonu: İlk Yıllar Programı'nın Görsel Sanatlar Dersi Bağlamında İncelenmesi**. *İdil*. s. 640–651.

DEMOKRASİ VE VATANDAŞLIK EĞİTİMİNDE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

Ferhat UTLU¹

Özet

İnsanın, doğumla kazandığı hak ve hürriyetlerini kullanmasına imkan tanıyan siyasal yönetim, olmasının yanında, bir toplum modeli olarak da kabul edilen “demokrasi”, bireylerin farklılıklarına rağmen birlikte yaşama ortamına kavuşmasının en temel unsurudur. Birey, siyasal olarak görev ve sorumluluklara, hak ve hürriyetlere sahiptir. Türkiye’de vatandaşların hak ve zorunluluk bilinci doğrultusunda politik süreçte oy verme oranı Avrupa Birliği ülkelerine göre oldukça yüksektir. Buna rağmen üst düzeyde siyasi katılım; mesela, sendika, dernek, gibi oluşumlara ve toplantılarına katılma, protesto, dilekçe imzalama, politikacılar ile doğrudan irtibat kurma konularında Avrupa Birliği ülkelerinin çok gerisinde kalmaktadır. Oysa ki sahip olunan hakların korunması için sadece oy vermek yetmemektedir. Demokrasilerde eğitim, sistem ve içerik olarak yalnızca içindeki bireyi etkilemeyi toplumun geleceğini de belirlemektedir. Bundan dolayı, demokrasiyi kavramış ve onu yaşatacak bireylerin yetişmesi için eğitim, büyük önem taşımaktadır Demokrasi ve insan hakları bilincinin kazandırılması ve geliştirilmesinde örgün eğitim programları önemli bir role sahiptir. Örgün eğitim programlarını gerçekleştiren eğitim kurumları, bireylere demokrasi ve insan hakları bilincini kazandıran önemli merkezlerdendir. Sahip olunan hakların bilinmesi ve koruma yöntemleri vatandaşlık eğitimi ile verilmektedir. Vatandaşlık eğitiminde, temel hak ve hürriyetler, demokrasi ve temel unsurları, yönetim, görev ve sorumluluklar, eşitlik, adalet, gibi kavramlar öğretilmektedir. Araştırmalar vatandaşlık eğitiminde konuların, sadece teorik bilgi seviyesinde kaldığını, tutum ve davranışlara çok yansımadığını ortaya koymaktadır. Ancak vatandaşlık eğitiminin amacı bilgi kazandırmanın yanısıra olumlu tutum ve davranışların geliştirilmesi, demokratik değer ve beceriler de kazandırmayı sağlamaktır. Bunun için okullar ve öğretmenler çok sayıda başarılı programlar ve projeler uygulamaktadır. Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde drama, örnek olay, tartışma

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi ferhatutlu@hotmail.com

yöntemlerini kullandıkları gözlemlenmiştir. Buna rağmen istenilen sonuç alınamamıştır. Zira öğretmenler, sınıf dışı etkinlikler konusunda kendilerini yeterli bulmamaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin, öncelikle dersin amaçlarına yönelik farklı etkinlikleri tasarlayabilecekleri yönünde bir hizmetiçi eğitim almaları ihtiyacı doğmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin yaşam tarzları bakımından demokrasiyi yansıtabilmeleri ve örnek olabilmeleri için de demokrasi amaçlı hizmetiçi eğitimlerin artırılması gereklidir.

Anahtar Kelimeler: Demokrasi, Eğitim, Öğretmen.

TEACHER EDUCATION IN DEMOCRACY AND CITIZENSHIP EDUCATION

Summary

In addition to being a political government that allows people to exercise their rights and freedoms acquired by birth, “ democracy “, which is also accepted as a model of society, is the most fundamental element for individuals to reach a coexistence environment despite their differences has. In Turkey, rights and obligations of citizens in the political process in the direction of consciousness turnout is quite high compared to European Union countries. Nevertheless, a high level of political participation; For example, it falls far behind the European Union countries in terms of participating in organizations and meetings such as trade unions and associations, protesting, signing petitions, and establishing direct contact with politicians. However, voting alone is not enough to protect the rights. In democracies, education, system and content not only affect the individual within it but also determines the future of the society. Therefore, education is of great importance for raising individuals who have grasped democracy and will keep it alive. Formal education programs have an important place in raising and developing awareness of democracy and human rights. Educational institutions that carry out formal education programs are important centers that give individuals the awareness of democracy and human rights. Knowing the rights and protection methods are given through citizenship education. In citizenship education, concepts such as basic rights and freedoms, democracy and its basic elements, management, duties and responsibilities, equality and justice are taught. Studies reveal that the subjects in citizenship education are only at the level of theoretical knowledge and do not reflect much on attitudes and behaviors. However, the aim of citizenship education is not only to gain knowledge, but also to develop positive attitudes and behaviors, and to gain democratic values and skills. For this, schools and teachers are implementing a large number of successful programs and projects. It was observed that teachers used drama, case study and discussion methods in classroom activities. Despite this, the desired result was not obtained. Because teachers do not find themselves competent in outdoor activities. Therefore, there is a need for an inservice training that teachers can design different activities for the purposes of the lesson. In addition, inservice trainings for democracy should

be increased in order for teachers to reflect democracy and serve as a model in terms of their lifestyles.

Keywords: Democracy, education, teacher.

Giriş

Demokrasi; halk anlamına gelen “demos” ile “egemenlik-iktidar” anlamına gelen “krateos” sözcüklerinin birleşimiyle meydana gelmiş, sözlük anlamı itibariyle halkın kendi kendini yönetme biçimi olarak tanımlanan bir kavramdır. Demokrasinin en genel tanımı, halkın halk tarafından yönetilmesi, egemenliğin halka ait olmasıdır. Bu çerçevede demokrasi iktidarın halkın elinde olmasına vurgu yapan bir kavramdır (Yağcı, 1998, 15; Yeşil, 2002, 5). Abraham Lincoln 1864 yılında verdiği bir söylevde demokrasiyi “halkın, halk tarafından, halk için yönetimi” olarak tanımlamıştır. Atatürk ise demokrasiye ilişkin olarak “Demokrasi prensibi, hakimiyete istismar eden vasıta ne olursa olsun esas olarak milletin hakimiyete sahip olmasını ve sahip kalmasını icap ettirir”. “Demokrasi esasına müstenit hükümetlerde, hakimiyet halka, halkın ekseriyetine aittir. Demokrasi prensibi, hakimiyetin millete ait olduğunu, başka yerde olamayacağını iltizam eder. Bu suretle, demokrasi prensibi, siyasi kuvvetin, hakimiyetin menşesine ve meşruiyetine temas etmektedir.” demiştir (Tezcan, 1994). Zaman içinde oluşan tecrübeler demokrasinin daha geniş kapsamlı tanımlara konu olmasını sağlamıştır. Bu kapsamda demokrasi “En üst iktidarın halkta bulunduğu ve halkın belli aralıklarla yapılan özgür seçimlerde temsilcilerini seçtiği, temsil ve devredilmiş otorite yoluyla halk tarafından dolaylı olarak kullanılan hükümet biçimine imkân veren siyasi sistem” olarak ifade edilmiştir.

Egemenliğin kullanılması bakımından demokrasi, doğrudan demokrasi, temsili demokrasi ve yarı doğrudan demokrasi şeklinde görülmektedir (Selvi, 2004; Tezgel, 2006).

1.1. Demokrasinin Gelişimi

Demokrasi, yönetimde özgür ve eşit bireylerin seçmelerine dayanan bir rejim olduğu için sürekliliği tanımlara konu olmaktadır. Başka bir deyişle bilinen bir şey olmaktan çok değişen bir şey olması beklenmektedir. En gelişmiş demokrasi uygulamalarının olduğu ülkelerde bile, birçok demokrasi formu bir arada birbirlerine eklemlenerek yaşamaktadır. Bugün dünyada, demokrasi uygulanan ülkelerde, “temsili demokrasi”, “çoğulcu demokrasi”, “katılımcı demokrasi” ve “iyi yönetim” bir arada varlığını sürdürmektedir. Günümüz demokrasilerinin pratikteki işleyişinin iskeletini temsili demokrasi oluşturmaktadır. Çoğulcu demokrasinin bir gereği olan çıkar grupları, herhangi bir siyasal parti kurmaksızın eylemleri ile örgütlenmiş bir şekilde siyasal karar alma süreçlerini ve kamu politikalarını

doğrudan ve/veya dolaylı olarak etkileme ve çıkar elde etme çabası içinde olan gruplardır: meslek odaları, sendikalar vb. katılımcı demokrasinin öne çıkardığı sivil toplum kuruluşları ise toplumsal alanda faaliyet gösteren, gönüllülük ve fedakârlık esasına dayanan oluşumlardır. Temel amaçları çıkarlarını korumak değil toplumsal hayata katkılar sağlamaktır. Katılımcı demokrasinin aktörleri olan sivil toplum kuruluşlarının önemli bir özelliği de küresel çapta bağlantılar kurarak dünya kamuoyunu etkileyebilmeleridir. Mesela; çevreci örgütler, insan hakları örgütleri, sendikalar, dernekler, vakıflar vb. bu oluşumlar sayesinde halkın karar alma süreçlerine katılımı kolaylaşmıştır. Katılımcı demokrasi açısından en önemli kazanım yürütme yetkisini yerel ya da ulusal düzeyde elinde tutan kurumların, özellikle sivil toplum kuruluşlarının meşru eylem ve protestolarıyla daha açık ve hesap verebilir hâle gelmesidir.

Günümüz demokrasilerinin gelişme aşamalarından biri “iyi yönetim”dir. İyi yönetim; devlet yönetiminde temsil, katılım ve denetimin, etkin bir sivil toplumun, hukukun üstünlüğünün, yerinden yönetimin, yönetimde açıklık ve hesap verme sorumluluğunun, kalite ve ahlakın, kurallar ve sınırlamaların, rekabet ve piyasa ekonomisi ile uyumlu alternatif hizmet sunum yöntemlerinin ve nihayet dünyada gerçekleşen dijital devrime (yeni temel teknolojilerdeki gelişmelere) uyumun mevcut olduğu bir siyasal ve ekonomik düzeni ifade etmektedir. İyi yönetim olmaksızın ideal bir demokrasiden söz edilebilmesi mümkün değildir. Demokrasinin üç temel özelliği; temsil, katılım ve denetimdir. Halkın, temsilcilerini seçme özgürlüğünün bulunduğu, yönetime aktif olarak katılabildiği ve temsilcilerinin karar ve eylemlerini denetleyebildiği bir siyasal düzen ancak demokrasi olarak adlandırılabilir. Yönetilenler (halk) ile yöneticiler arasında yakın bir iletişimin daima mevcut olması gerekir. Yönetim ve iletişim, birbirlerinden ayrılamayacak iki kavramdır. Son yıllarda yaygın olarak kullanılmaya başlanan “governance (yönetim/kontrol)” kavramı, yöneticiler ile yönetilenler arasındaki iletişimin önemini ortaya koyması açısından değer taşımaktadır. “İyi yönetim” kavramının içerisinde diyalog ve uzlaşma yer almaktadır. Halk, önce hür iradesi ile mutabakata (anlaşma) dayalı olarak temsilcilerini seçebilmeli (siyasal katılım ve temsil), onlara bu şekilde yönetme hakkını vermeli (temsili vekalet), yöneticiler ile yakın bir iletişim içerisinde bulunarak kamusal kararlara katılabilmeli (yönetime katılma) ve yöneticilerin güç ve yetkilerini kötüye kullanmamaları için onları kontrol (denetim) edebilmelidir. İşte gerçek demokrasi, ideal devlet ve iyi yönetim için bu anahtar kavramların varlığı ve işlerliği gereklidir. Şüphesiz, halk ile temsilcileri arasında iletişimin (siyasal katılmanın) varlığı demokrasi için yeterli değildir. Halk aynı zamanda yöneticilerin karar ve eylemlerinin hukuka uygunluğunu da kontrol edebilme hakkına sahip olmalıdır. Devletin meşruiyeti için mutabakat kadar, siyasal gücün denetimi ve sınırlandırılması da önem taşır. Siyasal gücün sınırlandırılmadığı bir siyasal düzen artık demokrasi olmaktan çıkar ve keyfiyet rejimine dönüşür (Miser, 1991,49-54).

1.2. Yönetim ve Karar Verme

Yönetim, toplumsal ihtiyaçların bir kısmını karşılamak için kurulan bir teşkilatta, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirebilmek için, bir araya getirilen insan gücü ve diğer kaynakları örgütleyip, eşgüdümleyerek eyleme geçirme süreci olarak tanımlanabilir. Kısaca yönetim, teşkilatın amaçlarını gerçekleştirebilmek için insan ve madde kaynaklarına yön veren, kullanan ve kontrol eden bir süreç olarak ifade edilebilir. Esasen yönetim birçok ögeyi içine alan bir süreçtir. Bu süreçte ise; karar, planlama, örgütleme, iletişim, etki, koordinasyon ve değerlendirme gibi ögeler bulunmaktadır. Bu ögelerin her biri birbirinden ayrı fakat bağımsız değildir. Birbirleriyle yakın bir ilişki içinde bulunmakta ve birbirlerini etkilemektedirler. Bu ögelerden karar vermenin yöneticiler için önemi büyüktür. Bir yönetimin başarılı olması büyük ölçüde karar verme sürecinin iyi işlemesine bağlıdır. Karar vermede başarılı olabilmek için ise yöneticilerin kritik düşünme becerisine de sahip olması gereklidir. Çünkü kritik düşünen yöneticiler daha sağlıklı karar verebileceklerdir. Karar verme, herhangi bir yönetim sürecinin niteliğini belirler ve yönetim sürecinin tüm diğer ögelerinin başarısı, karar vermeye bağlıdır. Karar verme sürecini etkileyen faktörler, karar verici veya vericiler, kararın önemi, çevresel koşullar, zaman faktörü, seçenekler, kısıtlar ve sonuçlar olarak sınıflandırılabilir (Semerci, 2000, 23-26). Bir devletin yaşamını devam ettirebilmesi ve etkili olabilmesi karar verme sürecine ve alınan kararlara bağlıdır. Yönetim içinde halk, en iyi karar verme yeteneğine sahip yöneticilere bu yetkiyi vermek zorundadır. Bundan dolayı demokrasi eğitimi çok önemlidir. Bireyler demokrasi eğitiminin bir kazanımı olarak vatandaşlık bilgisine de sahip olmaktadır.

2. Demokrasi ve Vatandaşlık Eğitimi

Eğitim, sistem ve içerik olarak yalnızca içindeki bireyi etkilemeyi toplumun geleceğini de belirlemektedir. Bundan dolayı, demokrasiyi kavramış ve onu yaşatacak bireylerin yetişmesi için eğitim, büyük önem taşımaktadır. Demokrasi; yalnızca okul içinde kazandırılacak bir değer değildir. Okul; bu değerın geliştirilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle okulda gerçekleştirilecek tüm sosyal etkinlikler, öğrencilerin alacakları tüm dersler ve öğretmen ve yöneticilerin sergileyeceği tüm davranışlar öğrencilerde demokrasi kültürünü yerleştirmeye dönük olmalıdır (Güven vd. 2013, 18). Demokrasi eğitimi; toplumda bireyleri, insan hak ve özgürlüklerini bilen, benimseyen, saygı duyan ve savunan “etkin yurttaşlar = vatandaşlar” haline getirmeyi amaçlamaktadır (Güven vd. 2013, 2). Vatandaşlık eğitimi, yaşadıkları toplumun refahı ve kalkınmasına katkı sağlamada gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip öğrencileri aktif vatandaş olmaya hazırlayan okul düzeyinde eğitim boyutunu ifade eder. Bu tanım sadece sınıftaki öğretim ve öğrenmeyi değil aynı zamanda da okul hayatı ve topluluk faaliyetleri aracılığıyla kazanılan pratik deneyimleri de kapsamaktadır. Toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak amacıyla olan okullar, girdisi ve çıktısı insan olan özel örgütlerdir. Bu özelliğinden dolayı okulun temel unsurlarından

olan öğretmenlerin örgütsel davranışları eğitim açısından çok önemlidir. Öğretmenlerin geliştirdikleri olumlu tutumların, okulun etkinliği için olumlu davranış olarak ortaya çıkması beklenir. Örgütsel adalet algısı yüksek olan öğretmenler, okulun etkinliğini artırma yönünde örgütsel vatandaşlık davranışını daha fazla göstermektedir. Eğitim örgütlerinde eğitim-öğretimin kalitesinin artırılması, bu süreçte yer alan öğretmenlerden yüksek düzeyde verim almakla mümkün olacaktır (Alanoğlu ve Demirtaş, 2029, 2-3).

İnsanın, doğumla kazandığı hak ve hürriyetlerini kullanmasına imkan tanıyan siyasal yönetim, olmasının yanında, bir toplum modeli olarak da kabul edilen “demokrasi”, bireylerin farklılıklarına rağmen birlikte yaşama ortamına kavuşmasının en temel unsurudur. Birey, siyasal olarak görev ve sorumluluklara, hak ve hürriyetlere sahiptir. Türkiye’de vatandaşların hak ve zorunluluk bilinci doğrultusunda politik süreçte oy verme oranı Avrupa Birliği ülkelerine göre oldukça yüksektir. Buna rağmen üst düzeyde siyasi katılım; mesela, sendika, dernek, gibi oluşumlara ve toplantılarına katılma, protesto, dilekçe imzalama, politikacılar ile doğrudan irtibat kurma konularında Avrupa Birliği ülkelerinin çok gerisinde kalmaktadır (Som ve Karataş, 2006, 35). Oysa ki sahip olunan hakların korunması için sadece oy vermek yetmemektedir. Demokrasilerde eğitim, sistem ve içerik olarak yalnızca içindeki bireyi etkilemeyi toplumsal geleceğini de belirlemektedir. Bundan dolayı, demokrasiyi kavramış ve onu yaşatacak bireylerin yetişmesi için eğitim, büyük önem taşımaktadır. Demokrasi ve insan hakları bilincinin kazandırılması ve geliştirilmesinde örgün eğitim programları önemli bir role sahiptir. Sahip olunan hakların bilinmesi ve koruma yöntemleri vatandaşlık eğitimi ile verilmektedir. Vatandaşlık eğitiminde, temel hak ve hürriyetler, demokrasi ve temel unsurları, yönetim, görev ve sorumluluklar, eşitlik, adalet, gibi kavramlar öğretilmektedir (Som ve Karataş, 2006, 35-40).

Sonuç

Öğrencilerin, insan hak ve özgürlüklerini bilen, benimseyen, saygı duyan etkin bir vatandaş olmasını sağlayan davranışları geliştirmesine imkan sağlayacak demokrasi ilke ve kültürünün yaşanmasına imkan veren bir şekilde okulların yapılandırılması önemlidir. Eğitim yöneticilerinin eğitsel liderlik görevini yerine getirirken, tüm çalışanların sorumluluklarını harekete geçirmeleri ve okullarını buna uygun bir yaşam alanı olarak hazırlamaları gerekmektedir. Öğretmenler tarafından derslerin daha demokratik bir sınıf kültüründe yürütüldüğünde öğrencilerin siyasal ilgi ve katılımlarının olumlu yönde etkilendiği de görülmektedir. Türkiye’de itibariyle vatandaşlık eğitimi gibi birçok ara disiplin alanı diğer derslerle ilişkilendirilmiş olarak verilmektedir. Ne var ki yapılan araştırmalar, öğretmenlerin demokrasi kültürü ve vatandaşlık eğitiminden somut bir sonuç çıkaramadığını göstermektedir. (Som ve Karataş, 2006, 42). Öğretmenlerin yaşam tarzları bakımından da demokrasiyi yansıtabilmeleri ve örnek olabilmelerinde problem bulunmaktadır. Bundan başka demokrasi hizmetiçi eğitimleri sadece sosyal bilim dallarındaki brans

öğretmenlerine değil tüm öğretmenlere verilmelidir. Araştırmalar vatandaşlık eğitiminde konuların, sadece teorik bilgi seviyesinde kaldığını, tutum ve davranışlara çok yansımadığını ortaya koymaktadır. Ancak vatandaşlık eğitiminin amacı bilgi kazandırmanın yanısıra olumlu tutum ve davranışların geliştirilmesi, demokratik değer ve beceriler de kazandırmayı sağlamaktır. Bunun için okullar ve öğretmenler çok sayıda başarılı programlar ve projeler uygulamaktadır. Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde drama, örnek olay, tartışma yöntemlerini kullandıkları gözlemlenmiştir. Buna rağmen istenilen sonuç alınamamıştır. Zira öğretmenler, sınıf dışı etkinlikler konusunda kendilerini yeterli bulmamaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin, öncelikle dersin amaçlarına yönelik farklı etkinlikleri tasarlayabilecekleri yönünde bir hizmetiçi eğitim almaları ihtiyacı doğmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin yaşam tarzları bakımından demokrasiyi yansıtabilmeleri ve örnek olabilmeleri için de demokrasi amaçlı hizmetiçi eğitimlerin artırılması gereklidir.

KAYNAKÇA

- Güven, M., Çam, B. & Sever, D. (2013). **Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri uygulamalarının ve kazanımlarının değerlendirilmesi**. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12(46), 1-23
- Kayhan, H. N., & Yıldırım, E. (2014). **Türkiye ve Avrupa Birliği'ne Üye Bazı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Eğitim Programlarının İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Açısından İncelenmesi**. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(3), 79-95.
- Miser (1991). **Demokrasi Eğitimi**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 24(1). (49-54).
- Müslim ALANOĞLU* Zülfü DEMİRTAŞ. **Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi**, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi • Ocak 2019, 49: 1-16
- Selvi, K. (2004). **İlköğretim Programlarında Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi**. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler. Cilt 1. Ankara.
- Semerci, Ç. (2007). **Developing A Reflective Thinking Tendency Scale For Teachers And Student Teachers**. Educational Sciences: Theory & Practice, 7(3), 1369-1376.
- Semerci, N., 2000. **Kritik düşünme ölçeği**. Eğitim Ve Bilim. 25(116), 23– 26.
- Som,İ.-Karataş,H. 2006; **TÜRKİYE'DE VATANDAŞLIK EĞİTİMİ ÜZERİNE BİR İNCELEME**, Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(1), 33-50
- Tezcan, N. (1994). **Atatürk'ün Yazdığı Yurttaşlık Bilgileri**. İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Tezgel, R. (2006). **Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri**. Ankara: TBMM Kültür, Sanat ve Yayın Kurulu Yayınları No:118
- Yağcı, E. (1998). **Demokrasi ve Eğitim**. Eğitim ve Bilim. Ocak. Cilt:22 Sayı:27. (15-22)
- Yeşil, R. (2002). **Okul ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

LİSE ÖĞRENCİLERİYLE OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINDAN SANAL MÜZE GEZİSİ YÖNTEMİYLE BİR TARİH DERSİ PLANLAMA“NESİ VAR OYUNU” ÖRNEĞİ

Dr. Kamuran ÖZDEMİR¹

21. yüzyılda bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim eğitimi de yakından etkilemiştir. Yeni nesil öğrenenle karşı karşıya kalan öğretmenlerin kendilerini güncelleme- bilmesi için 21. yüzyıl öğrenme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, dijital medya çağında öğrencilerin değişen eğitim alışkanlıkları ve bu değişimlerin onların tarihi öğrenme üzerine olan etkilerinden yola çıkarak, eğitimim uzaktan olduğu bu günlerde okul dışında yapılan eğitimi, yine bir okul dışı öğrenme ortamı olan müze eğitiminin sanal müze gezisi olarak düzenlemek ve belirlenen müzede gerçekleştireceğimiz bir nesne seçimi ile nesne çalışması yapılarak oyunlarla tarihi esere karşı dikkati artırma çalışması yapmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, Akdağmadeni Kazım Karabekir Fen Lisesinin 11. Sınıflarına okuyan gönüllü öğrencilerden seçilen toplam 15 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan sanal müze gezisi ve müzede belirlenen nesnelere öğrenciler tarafından incelenmesiyle oluşturulacaktır. Müze ziyaretinde katılımcıların müzede serbest dolaşmasının ardından eğitimci tarafından belirlenen bir tarihi eserle ilgili soru cevap şeklinde nesne ile ilgili sohbetler ve incelemeler gerçekleştirilir. Daha sonra eğitimci tarafından hazırlanan “Nesne Çalışma Kağıtları” paylaşarak katılımcıların kendilerinin belirledikleri bir nesneyi çalışma kağıdındaki sorulara göre incelemesi istenir. Böylelikle oyun öncesinde katılımcıların tarihi nesnelere dikkatli bakmaları ve incelemeleri için fırsat tanınmış olur. Oyun bireysel bir şekilde ama toplu olarak uygulanacaktır. Müzenin bir odası seçilerek o odada bulunana eşyalara yönelik olarak oynanacak “Nesi Var” adlı oyunda katılımcılara 10 dakika serbest zaman etkinliği verilir. Bir nesne seçip nesne ile ilgili ayrıntıları kağıtlarına not almaları sağlanır. Nesneyi seçen kişi seçilip herkesin görebileceği yerde sabit kalır. Katılımcılar sırayla Nesi Var? diye sorarlar. Nesneyi seçen kişinin verdiği cevaplarla oda içinde bir şekilde nesnelere inceleyerek

¹MEB, kamur_77@hotmail.com

cevabı bulmaya çalışırlar. Nesne bulunduktan sonra oyuna sırayla devam edilir. Oyunun amacına ulaştığını düşünen öğretmen istediği tur sayısından sonra oyunu bitirir. Araştırma sonuçları, Dikkat artırma çalışması için yapılacak bu etkinlikle, müzedeki malzemelerin daha iyi incelenmesi için farkındalık oluşturacaktır. Eğlenirken öğrenmenin olması bu sayede de farkına varmadan gizli öğrenmenin gerçekleşmesi beklenen sonuçlardandır. Risk alma yeteneğinin geliştirecek ve derse karşı olumlu tutum geliştirerek motive edecektir.

Anahtar Kelimeler: Okul Dışı Öğrenme Ortamı, Tarih Eğitimi, Sanal Müze Gezisi, Oyunlaştırma.

“WHAT’S WRONG WITH THE GAME” EXAMPLE OF PLANNING A HISTORY LESSON WITH HIGH SCHOOL STUDENTS USING THE VIRTUAL MUSEUM TRIP METHOD FROM OUT-OF-SCHOOL LEARNING ENVIRONMENTS

21. the rapid change in information and communication technologies in the century also affected education closely. 21 so that teachers facing a new generation of learners can update themselves. Must have Century learning skills. The main purpose of this research is changing in the age of digital media habits of students effects of these changes on the educational and learning of their history, based on my training these days is that remote out-of-school education in again, out-of-school learning environment as specified virtual museum visit the Museum of education at the museum and edit an object with the selection of historical monuments to carry out the object of increasing attention with games against the making and study. Research Working Group, Akdağmadeni Kazım Karabekir Science High School 11. A total of 15 students were selected from the volunteer students who attended their classes. In the study, data will be created by a virtual museum trip prepared by the researcher and by examining the objects identified in the museum by students. During a visit to the museum, conversations and reviews about the object are carried out in the form of questions and answers about a historical artifact determined by the educator after the free movement of participants in the museum. Then, “object working papers” prepared by the educator are shared and participants are asked to examine an object they have determined according to the questions on the worksheet. This allows participants to look carefully and examine historical objects before the game. The game will be implemented in an individual manner but collectively. A room of the museum is selected and participants are given 10 minutes of free time in the game called “What’s wrong”, which will be played for items found in that room. Select an object and note the details about the object on their paper. The person who selects the object is selected and remains fixed where everyone can see it. Participants take turns. they ask. They try to find the answer by examining the objects in a way in the room with the answers given by the person who selected the object. After the object is found, the game continues sequentially. A trainer who thinks that the game has achieved its goal finishes the game after the number of rounds he wants. Research re-

sults will raise awareness for better study of materials in the museum through this activity to increase attention. Learning while having fun is one of the expected results of secret learning without realizing it. It will improve your ability to take risks and motivate you by developing a positive attitude towards the lesson.

Keywords: Out-Of-School Learning Environment, History Education, Virtual Museum Trip, Gamification.

GİRİŞ

21. yüzyılda bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerle birlikte toplumsal yaşamda hızlı bir değişim ve dönüşüm süreci yaşanmaktadır. Bu hızlı değişim eğitimi de yakından etkilemiştir. Bu çalışmanın temel amacı; eğitimde meydana gelen değişimler ve öğrenci özelliklerinin değişim göstermesiyle birlikte yeni nesil öğrenenle karşı karşıya olan öğretmenlerin, kendilerini sürekli güncelleyebilmesi ve bu değişime ayak uydurabilmesi için kendi bilgi beceri ve deneyimlerini yenilikçi yaklaşım, metot ve tekniklerle desteklemesini sağlayacak rehber bir çalışma yapmaktır. Bu düşünceden hareketle, tarih öğretmenlerine yönelik olarak eğitimi klasik öğrenme ortamı olan sınıfın dışına çıkarıp, okul dışı öğrenme ortamlarından olan müzelerden etkili yararlanmaya yönelik öğretim etkinlikleri tasarlayıp, uygulayarak; tarih eğitimine özgü becerilerin (değişim ve sürekliliği algılama, tarihsel empati, gözlem, mekânı algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, sosyal katılım) geliştirilmesine katkı sağlaması da bu çalışmanın amaçlarındandır.

Tarih dersi birçok sözel bilgi, kavram ve ilkelerin öğrenildiği bir konu alanı olduğundan genellikle öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından yoğun ezber gerektiren bir ders olarak algılanmakta, bu durum öğrencilerin derse yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Bu olumsuz tutumun olumluya dönüştürülerek bireyin topluma uyum sürecinde başarılı olması, tarih öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem, teknik ve materyallerin çeşitliliği ve etkili kullanımı ile mümkün olabilmektedir. Bu kapsamda, birden fazla duyu organına hitap etmesi, aktif ve yaparak yaşayarak öğrenmeye imkan vermesi, çocuğun hareket ihtiyacını karşılaması vb. özellikleri ile öğrenmenin kalıcılığında önemli bir etkiye sahip olan okul dışı öğrenme yöntem ve tekniklerine verilen önemin son yıllarda arttığı söylenebilir. Ford (1986) okul dışı öğretimi, eğitim-öğretim faaliyetleri nerede yapılabilir ve etkinlikleri amacına ulaştırabiliyorsa orada konunun öğretilebileceğini savunurken, Salmi (1993) ise, eğitim-öğretim süreci içerisinde ve öğretim programı doğrultusunda okul binası dışındaki ortam ve kurumlardan yararlanmayı öngören öğretim faaliyeti olarak tanımlamaktadır (Akt.:Şimşek ve Kaymakçı, 2015: 2). Okul dışı öğretim zaman zaman daha dar bir şekilde, yalnızca doğal çevrede gerçekleşen eğitim olarak tanımlanırken birçok öğretmen bu terimi, okulun bulunduğu çevre etkinlikleri, saha gezileri ve diğer tüm sınıf dışı etkinlikler için kullanmaktadır (Knapp, Swan, Vogl ve Vogl, 1986: 2).

Tarih derslerinde okul dışı öğrenme denildiğinde ilk akla gelen aktif öğrenme yöntemi müze ziyaretleri veya tarihi alan gezilerdir. Müze ve tarihi alan gezileri öğrenciler için çok verimli, eğlenceli bir faaliyet olabileceği gibi; çok yorucu, sıkıcı bir faaliyete de dönüşebilmektedir. Bu durum öğretmenin müze eğitimine yönelik bakış açısına ve yaptığı planlamaya göre değişebilmektedir (Karadeniz, 2014: 177). Müze eğitimini, “bireylerin yaşadığı toplumun nesilden nesile aktarılan kültürel özelliklerini fark etme, farklı kültürleri tanıma, benzerlikleri ve farklılıkları anlama, farklı kültürlerle hoşgörülü yaklaşarak çok kültürlülük algısı geliştirme, çevreyi ve kültürel varlıkları koruma bilincini geliştirme amaçları doğrultusunda yaşam boyu devam eden bir süreç” olarak tanımlamıştır. Müzeler ve tarihi mekânlar tarih dersi öğretim programının öngördüğü öğrencide geliştirilmesi gereken pek çok genel amaç, beceri, kavram ve değer kazanılmasına yardımcı olabilir (Ata, 2015). Müzeler ve tarihi mekânlar öğretmene, ders kitabına, televizyon, gazete ve daha pek çok kaynağa alternatif ve onları tamamlayıcı bir kaynaktır. Müzeler, hayatın hemen her alanında insanlığın geçmişten günümüze birikimlerini yansıtan, insanların nereden başlayıp nereye geldiğini gösteren fakat ana parçaların eksik olduğu bir yapboz gibidir. Müzeler geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında bireyin sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşimini konu edinen sosyal bilgiler ve tarih derslerinin, geçmiş ve bugün bağlamındaki insan faaliyetleri ile ilgili kazanımlarına ulaşılmasına hizmet edebilir. Müzeler ve tarihi mekânların sergilediği gerçek nesnelere, daha az zaman ve enerji tüketerek sosyal bilgiler ve tarih dersi programlarının pek çok kazanımın gerçekleştirilmesine yardımcı olabilir (Ata, 2013: 342). Müze ziyaretleri ile öğrenciler kavram, olay ve olgulara ilişkin ilk elden bilgi ve tecrübe edinme imkânı elde ederler; ilişkilendirilen kazanım veya konuya karşı merak ve ilgileri artar; daha fazla duyu organına hitap edilmesi yoluyla öğrenmelerin somut, anlamlı ve kalıcı olması sağlanır (Saban, 2013; Küçükahmet, 2014). Öğrencilerin tarihe yönelik olumlu tutum geliştirmelerine, kültürel mirasa sahip çıkma bilinci kazanmalarına, tarihsel kanıtları sorgulama, insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki ilişkileri yorumlayarak değişim ve sürekliliği algılama, eleştirel ve yaratıcı düşünme tarih öğretim programında kazandırılması hedeflenen pek çok beceri ve değer gelişmesine katkıda bulunmaktadır.

Müze gezilerinden beklenen eğitimsel faydaların sağlanabilmesi için bütün eserlere bakıp geçmek, bütün etiketleri okumaya çalışmak, saatlerce ayakta kalmak/yürümek gibi etkinlikleri aşmak gerekmektedir. Öğrencileri, müzede saklı tarihi hazineleri keşif yolculuğuna çıkaracak, bir kâşif gibi macera yaşarcasına eğlenerek öğrenmeye sevk edecek etkinliklerin gerçekleştirilmesi müzeye, tarihe, öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirilmesine katkı sağlayacaktır (Akça-Berk, 2013).

Son yıllarda gelişen ileri teknolojilerin etkisi ile Türkiye’deki müzecilik anlayışı bu gelişime paralel olarak değişim göstermiştir. Dijital teknolojilerin devreye girmesi müze koleksiyonlarının yapısını değiştirmiştir. Geleneksel anlamdaki nesne koleksiyonlarından farklı olarak bilgiye/imgelere dayanan ve kolay ulaşılabilen etkileşimli sanal müzeler kurulmaya başlanmıştır. Fiziki olarak yerinde görerek yaparak yaşayarak tarih eğitimini

deneyimlemenin yerini bu gelişime paralel olarak sanal müze adı verilen yeni bir yapı almaya başlamıştır. İçinde bulunduğumuz salgın ortamı da bu gelişmeyi desteklemiştir. Sanal müze; “bilgisayar ve internet teknolojilerinin sağladığı imkânlardan yararlanarak sanat eserleri, tarihsel eser ve belgelerin dijital (sayısallaştırılmış) kopyalarını (resim, ses, film formlarında) ve bunlara ait bilgileri internet üzerinden ziyaretçilerin erişimine sunan etkileşimli web siteleri” şeklinde tanımlanabilir (Turan, 2015: 190’dan Akt.: Kaya ve Okumuş, 2018). Böylece öğrencilerin müzeye götürülme olanağının olmadığı yerlerde veya durumlarda ilgili müze sanal yolla sınıfa, öğrencilere getirilebilmektedir (Altın ve Atçı, 2012: 548’den Akt.: Kaya ve Okumuş, 2018).

Çoklu medya aygıtları kullanılarak izleyiciye ulaştırılan sergiler sanal müzecilikte için yeni bir yol açmıştır. Günümüzde müzelerin sahip olduğu koleksiyonlar tüm dünyanın ortak mirası olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle pek çok önde gelen müze uluslararası ziyaretçilerine sanal müze ve sanal sergiler yoluyla ulaşmaktadır. Sanal müzede ziyaretçilerin gezebileceği fiziksel mekân ihtiyacı, dijital ortama aktarılmış koleksiyonlar ve sanal müze ortamı sayesinde karşılanır. Bu sayede müzeler ziyaretçileri ile kesintisiz bir iletişim sağlayarak bilgi akışı sağlar. Bundan dolayı sanal müzelerin eğitimde yer alması, sanal müzenin nasıl gezilmesi gerektiği ve hangi adreslerden nasıl daha güvenli erişilebileceği gibi yeni bir takım çalışmalar eğitim hayatı içinde yerini almaya başlamıştır. Eğitimde teknolojiyi kullanılması eğitimde yenilikçi yöntemler içinde yer almaktadır. Bu teknolojilerin müze eğitiminde de yer alması yenilikçi yöntemler için yeni bir boyuttur.

Tarih derslerinde öğrencinin öğrenme öğretme sürecine etkin katılımını sağlamak için kullanılacak oyunlar da eğitim ortamlarını zenginleştiren yöntem ve tekniklerdendir. Ortaya çıkışı ve gelişimi insanlık tarihi kadar eski olan oyun, çocuk için vazgeçilmez bir yaşam biçimi, aynı zamanda da en doğal öğrenme aracıdır (Açıkgöz, 2003:145). Oyunun, eğitim amacıyla kullanılmasının tarihi oldukça eskidir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007: 325). Okullarda kullanılan eğitici oyunların müfredatlara bağlı olarak belli eğitimsel amaçları bulunmaktadır. Eğitsel oyunlardan yararlanma tekniği uygulanırken; seçilen tekniğin dersin hedeflerine uygun olmaması, öğretmenin ve öğrencilerin oyununun kurallarını iyi bilmemesi sınıfta birçok olumsuz durumun ortaya çıkmasına neden olabilir (Erden, 1998: 147’den Akt.: Özdemir, 2017). Eğitsel oyunlar çocukları, birbirleriyle ve grup içindeki arkadaşlarıyla etkileşime girdikleri, iletişim becerilerini geliştirdikleri, sınıf içinde akranlarına karşı bir rahatlama ortamı oluşturarak kendilerine daha çok güven duymaları gibi durumları geliştirebilir (Pehlivan, 2016: 3281–3282). Oyun, öğrencilere uygulama yapmaları için fırsatlar vererek, problem çözme, keşfetme ve güçlüklerle başa çıkabilme becerilerini geliştirmeyi sağlamaktadır. Oyunun zaman sınırları ve kuralları vardır bundan dolayı zamanın önemi gibi kavramları pekiştirmektedir. Bu ve benzeri kazanımlardan dolayı Nesi Var?, Ben Kimim?, Coğrafya Oyunu, Meslek Bulma Oyunu, Işıklı Haritalar, Kulaktan Kulağa, Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?, Kavram Kontrolü gibi eğitsel oyunlardan tarih konularının öğretiminde etkili bir şekilde yararlanılabilmektedir (Açıkgöz, 2003: 145-147). Tarih

derslerinde bu oyun çeşitleri kullanılabilirdiği gibi, öğretmen ve öğrenciler, yaratıcılıklarını kullanarak da çeşitli oyunlar oluşturabilirler. Oyunun amaçlarına etkili ve verimli şekilde ulaşabilmek için öğretmenlerin de bu alanlarda yeterli bilgi ve beceri donanımına sahip olmaları gerekmektedir (Özdemir, 2017). Okul dışı öğrenme ortamları olarak müze ve tarihi alanlarda gerçekleştirilebilecek etkinlikler öğretmenlerin yaratıcı fikirleri ile daha da zenginleştirilebilir. Donuk imge etkinliği, kil-seramik etkinlikleri, nesne bulma-yapma-tanıtma etkinlikleri, arkeoloji etkinlikleri, istasyon etkinlikleri, tahmin et-gözle-açıkla vb. etkinlikler buna örnek olarak verilebilir.

Okul dışı öğrenme etkinliklerinin kullanılmasının gerekliliği ve önemi her fırsatta vurgulanmasına rağmen öğretmenlerin müfredat yoğunluğu, resmi yazışmaların uzun sürmesi, maddi imkânsızlıklar, öğretmenin sorumluluk almak istememesi, vb. nedenlerle okul dışı etkinlikler konusunda çok istekli olmadıkları gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin okul dışı etkinliklere yönelik olumsuz tutumun olumluya dönüştürülmesi için lisans döneminde aldıkları teorik bilgileri uygulamaya dönüştürebilmeleri yönünde fırsatlar sağlanmalı, çalışma hazırlama-uygulama gibi yeterlilikleri geliştirilmelidir. Bu tarz etkinliklerin faydasına inanmaları ve derslerinin öğretiminde öğrenci merkezli uygulamalar yapabilmeleri için kendilerini geliştirebilecekleri ortamlar sağlanmalıdır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde okul dışı öğrenme ortamlarından müzeler ve tarihi mekânların tarih eğitiminde kullanılması ile ilgili çalışmalar mevcuttur. Ancak bu çalışmada yapılan bu çalışmalara ek olarak mobil uygulamalarında işin içine dahil edilmesi, dijital içerik oluşturmaya yönelik uygulamalarla ve diğer disiplinlerinde dersin içinde kullanılmasına yönelik uygulamalar azdır. Alanda bu ihtiyacı karşılamaya yönelik bir çalışma örneği olduğu için önemlidir. Bu çalışma sonuçlarından sosyal bilgiler ve tarih öğretmenleri, alan uzmanları ve akademisyenler yararlanacaktır. Mobil uygulama ve dijital içerik oluşturarak farklı disiplinlerin bir arada kullanılması günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözme becerisi geliştirmeye katkı sağlaması bakımından önemlidir. Ayrıca çalışma katılımcıları arasında yer alan öğrencilerin, çalışma süresi boyunca örtük öğrenmelerle elde edecekleri bir çok bilgi, beceri ve deneyimler de önem taşımaktadır.

Bu çalışmada tarih öğretmenlerine yenilikçi teknoloji uygulamaları olarak ele alınan, sanal müzede ders tasarlama vb uygulamalarına yönelik bilgi ve beceri kazandırmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda dersin uygulanacağı öğrencilerde değişim ve süreklilik bilincinin kazandırılması, tarihi mekanlara ilişkin farkındalık oluşturulması, tarihsel düşünme becerilerinin, tarihsel empati becerisinin ve öğretim programında yer alan becerilerin etkili bir şekilde geliştirilmesine destek olması ulaşılması beklenen hedeflerdendir. Çalışma süresince gerçekleştirilecek etkinlikler, öğrenme teknolojileri ile desteklenecektir. Böylece daha

fazla duyuya hitap ettiği için kalıcı öğrenmenin gerçekleştirilebilecektir. Grup çalışmasının olumlu katkıları sağlanması ile sosyalleşmenin gerçekleşmesi; bilgi, beceri ve paylaşımın en üst seviyede olması ve doğayla uyum içinde yaparak, yaşayarak ve hissederek öğrenmenin gerçekleşmesi çalışmanın amaçlarındandır. Bu çalışma ile, müze ve tarihi mekan ziyaretçilerine tarihi dönem ile ilgili bilgi verme ve deneyim yaşatma, alternatif bir eğitim-öğretim ortamı olarak kullanılarak öğrencilerin tarihe ilişkin meraklarını uyandırma, yerel tarihe ve yaşadıkları çevreye ilişkin farkındalık oluşturulması ve yaygınlaştırılması için ilgili kurumlarla işbirliği yapılarak koordine çalışılması ile öğretmenlere bu tür uygulamaların gerçekleştirilmesinde kolaylık sağlanması da amaçlanmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, dijital medya çağında öğrencilerin değişen eğitim alışkanlıkları ve bu değişimlerin onların tarihi öğrenme üzerine olan etkilerinden yola çıkarak, eğitimin uzaktan olduğu bu günlerde okul dışında yapılan eğitimi, yine bir okul dışı öğrenme ortamı olan müze eğitiminin sanal müze gezisi olarak düzenlemek ve belirlenen müzede gerçekleştirilecek bir nesne seçimi ile nesne çalışması yapılarak, oyunlarla tarihi esere karşı dikkati artırma çalışması yapmaktır.

Bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- 1.
2. Müzedeki eşyalara daha önce hiç bu gözle bakmış mıydınız?
- 3.

Bu çalışma ile tarihi mekânları kullanan kişilerin kendilerini, tarihin bir öznesi olarak hissetmelerinin sağlanması, tarihin yaşanan değil yaşayan bir süreç olduğunu ve tarihe tanık olmuş mekanların tanıklığında bize aktarılan birikimin bizimle geleceğe aktarılacağı hissini verilmesi, böylece tarihi yapan mekanların korunması duygusunun aşılması bakımından önemlidir. Bu çalışmayla, zaman yönetimi gibi becerilerin gelişmesi, tarihi bir anı yaşayarak deneyimleme, dijital araçları kullanarak tarihe kayıt düşme, kanıtları kullanabilme, zamanın tanığı olma, gibi becerilerin kazandırılması için çoklu ortamların öğretmenler tarafından kullanılmasına yönelik rehber niteliğinde bir çalışma yapılması gibi amaçları gerçekleştirilebilmesi bakımından önemlidir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma, Lise Öğrencileriyle Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Sanal Müze Gezisi Yöntemiyle Bir Tarih Dersi Planlama“Nesi Var Oyunu” Örneği ile ders işlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalar, kişilerin deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini daha

iyi anlayabilmek için tercih edilen araştırmalardır (Ekiz, 2009, s.29). Nitel araştırmayı, “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” türü olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.39). Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı soruları önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir. Bu görüşme tekniğinde, araştırılan kişilerin de araştırma üzerine kontrolleri söz konusudur (Ekiz, 2009, s.63). Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek; iki uç arasında yer almaktadır (Karasar, 2004, s.165).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu 2020–2021 öğretim yılında Yozgat ili Akdağmadeni İlçesi Kazım Karabekir Fen Lisesinin 11. Sınıflarına okuyan gönüllü öğrencilerden seçilen toplam 15 öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmacıya esneklik sağladığı için veri toplama aracı olarak nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Öncelikle araştırmacı çalışma grubu olan 11. Sınıfların müfredatlarına uygun olacak şekilde 11. Sınıf tarih dersinin 6. ünitesi olan “XIX. ve XX. yüzyılda Değişen Gündelik Hayat” ünitesini ve ilgili ünitenin kazanımlarını kapsayacak şekilde bir sanal müze gezisi planlamıştır. Ankara Etnoğrafya Müzesinin Kıyafet Salonu kısmının sanal müze olarak gezilmesi bu çalışmanın veri toplama aracı olarak belirlenmiştir.

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan sanal müze gezisi ve müzede belirlenen nesnelerin öğrenciler tarafından incelenmesiyle oluşturulacaktır. Müze ziyaretinde katılımcıların müzede serbest dolaşmasının ardından eğitimci tarafından belirlenen bir tarihi eserle ilgili soru cevap şeklinde nesne ile ilgili sohbetler ve incelemeler gerçekleştirilir. Daha sonra eğitimci tarafından hazırlanan “Nesne Çalışma Kağıtları” paylaşarak katılımcıların kendilerinin belirledikleri bir nesneyi çalışma kağıdındaki sorulara göre incelemesi istenir. Böylelikle oyun öncesinde katılımcıların tarihi nesnelere dikkatli bakmaları ve incelemeleri için fırsat tanınmış olur. Oyun bireysel bir şekilde ama toplu olarak uygulanacaktır. Müzenin bir odası seçilerek o odada bulunana eşyalara yönelik olarak oynanacak “Nesi Var” adlı oyunda katılımcılara 10 dakika serbest zaman etkinliği verilir. Bir

nesne seçip nesne ile ilgili ayrıntıları kağıtlarına not almaları sağlanır. Nesneyi seçen kişi seçilip katılımcılar sırayla “Nesi Var?” diye sorarlar. Nesneyi seçen kişinin verdiği cevaplarla oda içinde bir şekilde nesnelere inceleyerek cevabı bulmaya çalışırlar. Nesne bulduktan sonra oyuna sırayla devam edilir. Oyunun amacına ulaştığını düşünen öğretmen istediği tur sayısından sonra oyunu bitirir. Dikkat artırma çalışması için yapılacak bu etkinlikle, müzedeki malzemelerin daha iyi incelenmesi için farkındalık oluşturacaktır. Eğlenirken öğrenmenin olması bu sayede de farkına varmadan gizli öğrenmenin gerçekleşmesi beklenen sonuçlardandır. Risk alma yeteneğinin geliştirecek ve derse karşı olumlu tutum geliştirerek motive edecektir.

Veri Analizi

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu çalışmada “içerik analizi” yapılmıştır. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.228). Analiz sürecinde öncelikle, yazılı formlar deşifre edilip çözümlenmeler yapılmıştır. Öğrencilerin görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır. Çözümlenmelerde görüşüne başvurulmuş öğrencilere birer kod numarası verilerek (KÖ1,EÖ51..) açıklamalar yapılmıştır. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. İfadelerdeki benzer ifadeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalandırılmıştır.

Bulgular

Bu bölüm alt problemlerde ve öğrencilere yöneltilen görüşme formunda yer alan sorulara göre üç başlık halinde sunulmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan Türk millî eğitim sisteminin genel amaçlarından biri “Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” olarak ifade edilmiştir. Tarih derslerinin bu amaca hizmet edebilmesi için yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda çağdaş strateji, yöntem, teknik ve materyallerin etkili bir şekilde kullanılmasına ihtiyaç vardır. Literatür incelendiğinde bu kapsamda yapılmış bilimsel çalışma ve çalışmaların üretildiği görülmektedir.

Önder, Abacı ve Kamaraj (2009) tarafından gerçekleştirilen “Müzelerin Eğitim Amaçlı Kullanımı Çalışması” adlı çalışmada müze eğitimi yöntemleri geliştirmek, müze ve müzecilik konusunda farkındalık ve bilinç düzeyini arttırmak amaçlanmıştır. Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada gezi öncesi etkinlikler bütün derslerle ilişkilendirilmiştir. Gezi sırasında ve gezi sonrasında öğrencilerin aktif katılımına dayalı yaratıcı drama, tartışma, günlük yazma gibi etkinlikler tasarlanmış ve uygulanmıştır. Öğrencilerin aktif olarak katıldığı ve okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanılan müze gezisi ile disiplinler arası bir eğitim ortamı oluşturulmuş böylece öğrencilerin müze ve müzecilik konusunda farkındalık ve bilinç düzeyinin arttığı gözlenmiştir. **Bu sonuç yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgularıyla örtüşmektedir.**

Türkiye’de pek çok müzede müze eğitimini daha verimli hale getiren çeşitli atölye çalışmaları düzenlenmektedir. Örneğin Pera Müzesinde katılımcılara, farklı konularda uzmanlaşmış eğitimler eşliğinde Pera Müzesinin koleksiyon ve süreli sergilerini gezme; müzeyi felsefe, müzik, edebiyat, fotoğrafçılık gibi farklı disiplinler ile birlikte deneyimleme fırsatı sağlanmaktadır. Sahip olunan tarihi zenginliklerin sadece tek bir disipline ait olmadığı, insanlığın ortak mirası olduğu bilincinin verilmesi yönünde farklı disiplinlerle müze de eğitim verilebileceği fikrini desteklemek nazarında yararlanılan bir çalışma olmuştur.

Anadolu Medeniyetleri Müzesinde, eğitim faaliyetlerinin çağdaş müzecilik anlayışı doğrultusunda daha sistemli ve etkin olarak yürütülmesi amacıyla bir “Eğitim Bölümü” kurulmuştur. Bu bölümde müze koleksiyonlarından yola çıkılarak hazırlanan atölye çalışmalarında (Tablet, kalıp, seramik, sikke, restorasyon-konservasyon, cilalı taş çağı yaşam alanı atölye çalışması), ziyaretçilerin müzede gördükleri nesnelere kendilerinin yapmaları, yaratıcı düşüncelerini geliştirmekle birlikte öğrendiklerini unutmamaları sağlanmaktadır (Sağır, Demirdelen ve Alpagut, 2017: 385). Müze eğitiminde yapılabilecek etkinliklere destek olması yönünde yararlanılan bir çalışma olmuştur.

Sosyal bilgiler ve tarih derslerinin öğretiminde müzelerin yanı sıra faydalanılabilecek pek çok okul dışı öğrenme ortamı bulunmaktadır. Derslerde bu ortamlardan üst düzeyde yarar sağlayabilmek adına 2023 vizyonu kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 18.02.2019 tarihli resmi yazıyla “Okul Dışı Öğrenme Ortamları” adlı Çalışma 81 ilde uygulanmak üzere Milli Eğitim Müdürlüklerine tebliğ edilmiştir. Çalışma kapsamında her ilde oluşturulan komisyonlar tarafından, “Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel örgün okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerin; müzeler, bilim merkezleri, sanat merkezleri, tarihi ve kültürel mekânlar, kütüphaneler, doğal sit alanları ve ören yerleri, teknoparklar, ziyarete açık endüstriyel kuruluşlar ile üniversiteler gibi okul dışı öğrenme ortamlarını temel eğitim ve ortaöğretime ait eğitim/öğretim programlarıyla ilişkilendirilmesi ve daha etkin kullanması; bu ortamları daha yakından tanınması, ayrıca öğrencilerin eğitim/öğretim programlarındaki kazanımları yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine katkı sağlamak amacıyla” kılavuzlar hazırlanmıştır (MEB, 2019).

Tarih öğretiminde sözlü tarih ve tarihi mekanlarda tarihsel canlandırma etkinliklerinin kullanılması ile ilgili yapılan bir başka Çalışma örneği de Berk (2017) tarafından gerçekleştirilen 114K840 numaralı TÜBİTAK çalışmasıdır. “Ramazanoğulları Döneminde Kapalı Çarşıda Bir Gün” konulu çalışmada, öğrencilerle sınıf içinde ve sınıf dışında gerçek tarihi mekânlarda çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Sınıf içinde ip, oyun hamuru, yapboz gibi günlük hayatta sıklıkla karşılaştıkları materyaller ve oyunlar ile kazanımın işlenişi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin konuya yönelik birinci ve ikinci elden kaynaklarla küçük bir tarihçi gibi çalışıp Ramazanoğulları dönemini analiz etmeleri sağlanmış ve son olarak öğrencilerin tarihsel empati becerilerini geliştirmek amacıyla tarihi mekanlarda yaratıcı drama, yaratıcı yazma, istasyon tekniği gibi yöntemler uygulanmıştır (Berk, 2017: 391).

Su (2019) tarafından TÜBİTAK 4004 kapsamında, Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim gören üstün/özel yetenekli öğrenciler ile gerçekleştirilen “Özel Yetenekliler Arkeoloji ile Tarihe Dokunuyor” adlı Çalışmada doğa bilimleri kapsamında yer alan arkeoloji ve tarih bilimi ile tarihsel miras konusundaki ilgi düzeylerinin artırılması ve arkeolojinin sevdirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında müze gezisi, temsili kazı çalışmaları, para/sikke basımı, çivi yazısı/tablet, heykel, çanak çömlek yapımı, mozaik çalışmaları, drama vb. etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin, tarihin yaşanan değil yaşayan bir süreç olduğu bakış açısını kazanmaları, değişim ve sürekliliği algılama becerilerini geliştirmeleri, tarihi mekanlara ilişkin farkındalık kazanmaları, algı oluşturmaları, teknolojinin derslerde etkili olarak kullanılması konusunda deneyim kazandırılması, öğrenme merakını artırmaları, sosyal ve işbirliği becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra, öğrencilerinin tarihsel düşünme ve tarihsel empati becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaları beklenmektedir.

Dikkat artırma çalışması için yapılacak bu etkinlikle, müzedeki malzemelerin daha iyi incelenmesi için farkındalık oluşturacaktır. Eğlenirken öğrenmenin olması bu sayede de farkına varmadan gizli öğrenmenin gerçekleşmesi beklenen sonuçlardandır. Risk alma yeteneğinin geliştirecek ve derse karşı olumlu tutum geliştirecek motive edecektir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). **Aktif öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akça-Berk, N. (2013). **Tarih eğitiminde tarihsel canlandırma nasıl kullanılmalı?**. *Sakarya University Journal of Education*, 3(2), 36-47.
- Akça Berk, N. (2017). **Müze ve tarihi mekânlarda uygulanan anlatıcı terminolojisi tarih eğitimine nasıl dâhil edilebilir?**. *Milli Eğitim*, 214, 269-287.
- Altın, B. N. ve Oruç, S. (2007). **Tarih ve coğrafya eğitiminde müze eğitimi ve yaratıcı drama**. I.Ulusal İlköğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü.15-16-17 Kasım 2007.
- Ata, B. (2002), **Müzelerle ve Tarihi Mekânlarla Tarih Öğretimi: Tarih Öğretmenlerinin "Müze Eğitimine" İlişkin Görüşleri**. Yayımlanmamış doktora tezi.Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ata, B. (2013). **Sosyal bilgiler eğitiminde müzelerin önemi**. (edt. Turan, R. ve Ulusoy, K.). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*, (s. 342-355). Ankara: Pegem Akademi.
- Ata, B. (2015). **Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde müzeler**. (edt. Şimşek, A. ve Kaymakçı, S.). *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi*, (s.171-188). Ankara: Pegem Akademi.
- Berk, N. (2017). **Tarihi mekânların tarih dersinde kullanılmasına bir örnek: Çalışma Talok-O**. *Milli Eğitim Dergisi* , 46 (214), 389-394 .
- Ekiz, D. (2009). **Bilimsel araştırma yöntemleri**. Ankara: Anı Yayınları
- Karadeniz, C. (2014). **Çağdaş müzelerde eğitim yaklaşımları: Çocuk müzeleri ve bilim, teknoloji ve keşif merkezleri**. *Müzeler, oyunlar, oyuncaklar ve çocuklar*. (Haz: Dilek Maktal Canko). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- Karadeniz, C. ve Okvuran, A. (2014). **Müzedede bir gece: Ankara Üniversitesi öğrencileri ile Çorum Arkeoloji Müzesi'nde müze eğitimi**. *İlköğretim Online*, 13(3), 865-879.
- Kaya, R. ve Okumuş, O. (2018). **Sanal müzelerin tarih derslerinde kullanımının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi**. *Turkish History Education Journal TUHED*, 7(1), 113-153.
- Karasar, N.(2004). **Bilimsel araştırma yöntemi** (12.Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Knapp, C. C. and Others. (1986). **Using the outdoors to teach social studies: Grades 3-10**. Las Cruces. N, Mex: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M.N. ve Kök, M.(2007). **Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun**. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16,324-342.
- Küçükahmet, L. (2014). **Öğretim ilke ve yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayınları.
- MEB (2019). **Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu**. https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/118732/mod_resource/content/0/13.hafta%20%28mebkilavuz%29.pdf adresinden 15 Aralık 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Önder A., Abacı O., Kamaraj I. (2009). “**Müzelerin eğitim amaçlı kullanımı Çalışması: İstanbul Arkeoloji Müzesi’ndeki Marmara Örnelemi**”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1/25 (2009) 103-117.
- Özdemir, K. (2017). **Tarih derslerinin oyun ve yarışma tekniği ile işlenmesi ile ilgili öğrenci görüşleri “cevabı bende oyunu örneği.”** Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, Ekim 2018, 5(2), 128-140.
- Pehlivan, H. (1997). **Örnek olay ve oyun yoluyla öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrenme düzeyine etkisi**. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pehlivan, H. (2016). **Oyunun gelişim ve öğrenmedeki rolü**, *Journal of Human Sciences*, 13 (2), 3280-3292.
- Saban, A. (2013). **Öğrenme ve öğretme süreci**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sağır, E., Demirdelen, H. ve Alpagut, A. (2017). **Anadolu Medeniyetleri Müzesi eğitim etkinlikleri ve müze eğitim atölyesi**. *Milli Eğitim Dergisi*, 46 (214), 385-388.
- Su, Ş. (2019). **TÜBİTAK 4004 kapsamında yürütülen “özel yetenekliler arkeoloji ile tarihe dokunuyor” Çalışmasının değerlendirilmesi**. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 117-143. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/jrinen/issue/51520/582440>.
- Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. (2015). **Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminin amacı ve kapsamı**. *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TARİH ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLERİN KAZANDIRILMASI SÜRECİNDE KANITLARIN KULLANIMINA YÖNELİK DÜŞÜNCELERİNİN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ¹

Beyza KURT²

Özet

Bu çalışmada tarih dersinde tarih öğretmenlerinin değerlerin kazandırılması sürecinde kanıtların kullanımına yönelik düşünceleri incelemek amaçlanmaktadır. Bu çerçevede tarih öğretmenlerinin değer kavramına, değerlerin kaynağına, değerler eğitime, değerlerin kazandırılmasında hangi unsurların etkili olduğuna, değerler eğitiminde öğretmenin rolüne, değerlerin kazandırılmasında hangi yaklaşımların kullanılabilmesine, değerlerin kazandırılmasında hangi kanıtların kullanılması gerektiğine, değerlerin kazandırılmasında hangi kanıt temelli uygulamanın yapılması gerektiğine yönelik düşünceleri incelenecektir. Literatüre yönelik gerçekleştirilen incelemede tarih öğretmenlerinin kanıt temelli değerler eğitime yönelik görüşlerini ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmayla literatürdeki söz konusu bu boşluğun doldurulmasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Tarih öğretmenlerinin değerlerin kazandırılma sürecinde kanıtların kullanımına ilişkin düşüncelerinin derinlemesine analiz edilmek istenmesinden dolayı çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Katılımcılar İstanbul Kadıköy ilçesinde görev yapan tarih öğretmenleri arasından belirlenmiştir. Araştırmada 12 tarih öğretmeni katılımcı olarak belirlenmiş ve görüşmeler bu katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşme neticesinde elde edilen veriler içerik analizine tâbi tutularak incelenip analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda tarih öğretmenlerin kanıt temelli değerler eğitime ilişkin olumlu görüşler ifade ettikleri, kanıt temelli uygulamaların

1 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul-Türkiye. akatilmis@marmara.edu.tr.

2 Tarih Öğretmeni, Nazmi Arıkan FBÖÖ Kursu İstanbul-Türkiye.

öğrencilerin değerleri kazanmalarına ve tarihe özgü becerileri edinmeleri üzerinde müspet yönde etki edeceğini düşündükleri saptanmıştır. Ayrıca kanıt temelli değerler eğitimi uygulamalarının değerleri kazandırmak amacıyla işe koşulacak etkinliklere zenginlik kazandıracağını vurguladıkları saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Tarih Eğitimi, Tarih Öğretmeni, Değerler Eğitimi, Kanıt Temelli Öğretim

THE ANALYSIS OF THE HISTORY TEACHERS' APPROACHES ON THE USE OF EVIDENCE DURING THE ACQUISITION OF VALUES

Abstract

In this study, the history teachers views on the use of evidence in the process of gaining values to students will be revealed. In this context, history teachers concept of value, the source of values, values education, which elements are effective in the acquisition of values, the role of teachers in values education, which approach should be used in the acquisition of values, which evidence should be used in the acquisition of values, which evidence-based practice should be used would like to be analyzed. As a result of the examinations, no study has been found to address the views of history teachers on evidence-based values education. This study will contribute to the filling of the gap in the literature. Qualitative research method was preferred in the study because of the in-depth analysis of the opinions of history teachers about the use of evidence in the process of gaining values. Research participants will be determined according to purposive sampling method. This research will be carried out with 12 participants who work as a history teacher in Kadıköy district of İstanbul and have heterogeneous distribution. The research data will be obtained through a semi-structured interview form. The data obtained as a result of the interview with the participants will be analyzed and interpreted through content analysis. With this study, the views of teachers about the use of evidence in history lessons will be put forward in the process of gaining values and enriching the values education activities. The results of the research obtained were interpreted according to the research purposes.

Key words: History Education, History Teacher, Values Education, Evidence Based Instruction

Giriş

Türkiye’de 2004-2005 eğitim öğretim yılında başlatılan program geliştirme çalışmalarıyla birlikte öğretim programlarında davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir (MEB, 2005). İlk önce ilköğretim programlarında görülen bu değişim daha sonra aşamalı olarak ilk ve ortaöğretimde verilen bütün öğretim programlarına sirayet etmiştir. 2016-2017 eğitim öğretim yılında başlatılan program geliştirme çalışmaları neticesinde değer ve değerler eğitimi öğretim programlarının odağını oluşturmuştur. Bu çerçevede ilköğretim ve ortaöğretimde verilen bütün derslerin öğretim programlarında adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerine kök değerler olarak yer verilmiştir (MEB, 2017). Böylece bütün derslerin öğrenme öğretme süreçlerinde öğrencilerin kök değerleri kazanmalarına yönelik etkinliklerin yapılması elzem duruma getirilmiştir. Öte yandan Tarih Dersi Öğretim Programının da yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak geliştirilmesiyle kanıt temelli öğrenmenin de tarih derslerindeki önemi artmıştır. Çünkü Tarih Dersi Öğretim Programında kanıt temelli etkinliklerle kazanımların gerçekleştirilmesi tavsiye edilerek kanıt temelli tarih öğretiminin tarih bilimine özgü becerilerin öğrenciler tarafından edinmesi üzerindeki etkisi vurgulanmıştır (MEB, 2018).

Ahlak ya da değer felsefesinde “olgu bilincinden sonra ortaya çıkan ve olguya, belli duyguları, arzuları, ilgileri, amaçları, ihtiyaç ve eylemleri olan özneye ilişkisi içinde, belli nitelikler yüklemeye belirlenen tavır, öznenin olana, olguya yüklediği nitelik” (Cevizci, 2002, s.248) olarak tanımlanan değerlerin kazandırılma sürecinde telkin, analiz, ahlâkî ikilem, değer analizi gibi yaklaşımlar tercih edilmektedir. İlgili alan yazın incelediği zaman özellikle öğrenci merkezli etkinliklerin yapılmasına imkân sağlayan yaklaşımların öğrencilerin değerleri kazanmasında daha etkili olduğu görülmektedir (Ekşi ve Katılmış, 2016). Kanıt temelli öğrenme kapsamında gerçekleştirilecek etkinlikler de doğası gereği öğrenci merkezlidir. Çünkü kanıt temelli öğrenmede öğrenciler geçmişte yaşanan bir olayı tarihçilerin çalışma yöntemlerine dayanan becerilerle incelemektedirler (Doğan, 2007; Sağlam ve Bilgiç, 2018). Ayrıca tarih derslerinde kullanılan bazı kanıtlar içeriğinde değerlere ilişkin bilgi, tutum ve davranışları da ihtiva ettiği (Compston, 2002; Fines, 1994; Nichol, 1991) için söz konusu kanıtlar öğrencilere değerleri kazandırmak amacıyla gerçekleştirilecek etkinliklerde materyal olarak kullanılabilir. Böylece tarih dersi kazanımları ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi gerçekleştirilebilir. Bu bağlamda bu çalışmada tarih dersinde tarih öğretmenlerinin değerlerin öğrencilere kazandırılması sürecinde kanıtların kullanımına yönelik düşüncelerinin incelenerek ortaya koyulması amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki soruların cevapları aranacaktır:

- Tarih öğretmenleri değer kavramına yönelik neler düşünmektedirler?
- Tarih öğretmenleri değerler eğitimine yönelik neler düşünmektedirler?

- Tarih öğretmenleri, değerlerin kazandırılmasında tarihi kanıtların işlevine yönelik neler düşünmektedirler?
- Tarih öğretmenleri tarihi kanıtlar kullanılarak hangi değerlerin kazandırılabilceğine ilişkin ne düşünmektedir?
- Tarih öğretmenleri değerleri kazandırmak amacıyla kanıt temelli düzenlenebilecek etkinlikler hakkında neler düşünmektedir?

YÖNTEM

Bu çalışmada tarih öğretmenlerinin değerlerin kazandırılması sürecinde kanıtların kullanımına yönelik düşüncelerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında konuyla ilgili ayrıntılı inceleme yapabilmek adına temel nitel araştırma yöntemi (Merriam, 2015) uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada amaçlı örnekleme için ölçüt, lise seviyesinde görev yapmakta olan tarih öğretmeni olmaktır. Amaçlı örnekleme konuyu derinlemesine inceleme imkânı sunduğu için amaç kapsamında pek çok durumun açıklanmasında yararlanılabilir (Patton, 2987). Çalışma grubunu oluşturan katılımcılar 2019-2020 eğitim- öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy ilçesinde 12 ayrı lisede görev yapan 12 tarih öğretmeninden oluşmaktadır. Bu kapsamda 6'sı kadın 6'sı erkek olmak üzere toplam 12 öğretmen araştırma için katılımcı olarak seçilmişlerdir. Bu çerçevede çalışmaya başlanmadan önce katılımcılara bu çalışmanın hiçbir aşamasında kendi isimlerinin açıklanmayacağı ifade edilmiştir. Bu doğrultuda çalışmaya katılan kadın katılımcılar K1, K2, K3, K4, K5, K6 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmaya katılan erkek katılımcılar ise E1, E2, E3, E4, E5, E6 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların mesleki tecrübeleri 1 ile 14 yıl arasında değişmektedir. Katılımcılara çalışmaya katılmadan önce araştırmanın ne amaçla yapıldığı, kapsamı ve önemi hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcıların her biri çalışmaya gönüllülük esasıyla katılmışlardır.

Veri Toplama ve Analiz

Araştırmanın ilk aşamasında konuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra araştırma verilerini toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında uzman görüşünden faydalanılmıştır. Katılımcılarla belirlenen tarih ve saatlerde görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş, ifadeleri ses kaydına alınırken bir yandan da not edilmiştir. Ardından ses kayıtları

dinlenip notlar okunarak Microsoft Word programı ile yazıya geçirilmiştir. Bazı katılımcılar ile Pandemi şartlarından dolayı mail yoluyla iletişime geçilmiş, verilen cevaplar kayıt altına alınmıştır. Yüz yüze görüşme ve mail kanalı olmak üzere iki farklı uygulama ile toplanan veriler, içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiştir. İçerik analizinde ise amaç verilerin açıklanabileceği kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu kapsamda içerik analizinde takip edilen süreçlere veri kodlama, temalara ulaşma, kod ve temaları düzenleme, bulguları tanımlama yorumlama (Yıldırım ve Şimşek, 2016) uygun bir biçimde analiz işlemi tamamlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Değer Kavramının Anlamına Yönelik Bulgular: Araştırma kapsamında katılımcıların değer kavramına ilişkin düşüncelerini saptamak amacıyla katılımcılara “Sizin için değer ne anlam ifade ediyor?” sorusu yöneltildi. Bu soru kapsamında elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Değer Kavramı

Kategoriler	f	Katılımcılar
Maddi ve manevi unsurlardır.	3	K2, E4, E6
Erdemler bütünüdür.	3	K4, K5, E5
Varlığın önemini belirleyen ölçüttür.	2	K6, E3
Yaradılışımıza ve yaşamımıza kattığımız her şeydir.	2	K1, K3
Sözlü kurallardır.	1	E1
Yaklaşım biçimidir.	1	E2

Katılımcılardan K2, E4 ve E6 değer kavramıyla ilgili olarak maddi ve manevi unsurlara dikkat çekmişlerdir. K2 değer ile ilgili olarak maddi ve manevi unsurlara ek olarak bir şeyin yapılmaya değer olması yani tercih edilmesi üzerinde de durmuştur; “Değer, bir şeyin yapılmaya değer olması anlamının yanında bir milletin sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik alanda maddi ve manevi her şey olabilir.”. Diğer bir katılımcı E4 değer kavramını “Herhangi bir durumun veya eylemin bireysellikten ziyade toplumun genelince uygulanan maddi ve manevi unsurlardır.” biçimde tanımlarken E6 ise düşüncelerini şöyle açıklamıştır: “Değer bir milletin sahip olduğu maddi ve manevi unsurların bütünüdür.”. Katılımcılardan K4, K5 ve E5 değer kavramını erdemler ile açıklama yolunu seçmişlerdir. Bu konuda K4’ün düşünceleri şu şekildedir: “Değerler benim için öğrencilerin hayatları boyunca bir birey olarak aktif şekilde pratik edecekleri erdemler bütünüdür.”. K5’e göre değer: “İnsanların insanca yaşamaları için kazanılması gerekli olan erdemler bütünü.”. E5 değer kavramına ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır: “Değer bireyin hayatı boyunca referans alacağı ve davranışlarından

başlayarak tutumlarına, yaşam tercihlerine etki edecek erdemlerin küçük parçalarıdır.”. K6 ve E3 değer hakkında varlığın önemini belirleyen ölçüt tanımlamasını yapmışlardır. K6 bu konuyla ilgili olarak “Herhangi bir şeyin önemini belirlemeye yarayan ölçüt, paha, kıymet...” kullanırken E3 ise görüşlerini şöyle açıklamıştır: “Değer benim için kavramların, nesnelere ya da herhangi bir varlığın anlamını, karşılığını ifade eder.”

Katılımcılardan K1 ve K3 değerleri yaradılışımız ve yaşamımıza katılan şeyler olarak tanımlamışlardır. Bu konuyla ilgili olarak K1; “Bir arada yaşamamıza etki eden gelişmemize katkı sağlayan her şey değerdir.” derken, K3’ün ifadesi ise; “Temelde insanın yaradılışına kattığı her şey... Sosyokültürel ve yaşamın her alanında insanı açıklayan bir bütündür.” biçimindedir. E2 değer hakkında K1 ve K3’e benzer ifadelerde bulunup ek olarak değerlerin bir yaklaşım biçimi olduğunu belirten şu ifadeleri kullanmıştır: “Bence değer insanların sosyal yaşamlarında karşılaştıkları durumlara karşı gösterdiği yaklaşım biçimidir. Yani karşılaştığı durumu kendi iç muhasebesiyle bir yerlere oturtmasıdır.”. E1 ise değerın sözlü kurallardan oluştuğunu ifade ederken K1, K3 ve E2’ye benzer bir tanımlama yapmıştır: “Bana göre değer insanların inandıkları, alıştıkları ve yaşadıkları sözlü kurallar bütünüdür.”

Katılımcıların değer kavramı üzerine düşünceleri incelendiğinde, insanların sosyal yaşamları sırasında karşılaştıkları şeylere gösterdikleri tepkiler, herhangi bir şeyin o kişi için ifade ettiği anlam, toplumun ya da milletin sahip olduğu maddi ve manevi unsurların tümü, yaşamımıza etki eden tercih haline getirdiğimiz erdemler bütünü şeklinde tanımlar yaptıkları anlaşılmaktadır.

Değerler Eğitiminin Kapsamına Yönelik Bulgular: Araştırmaya katılan katılımcıların değerler eğitimini nasıl tanımladıklarını saptayabilmek için katılımcılara “Size göre değerler eğitimi nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruyla elde edilen verilerin incelenmesiyle ulaşılan bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Değerler Eğitimi Kavramı

Kategoriler		Katılımcılar
Milli birliği sağlayan gelenek ve göreneklerin aktarımı	6	K2, K3, K5, E1, E4, E5
Doğrudan ya da dolaylı yolla adil olma, eşitlik vb. erdemlerin aktarımı	4	K1, K4, E2, E6
Öğrencilerin kendi pozitif yönlerini keşfederek kendilerini geliştirmeleri	2	K6, E3

Katılımcılardan K2, K3, K5, E1, E4 ve E5 değerler eğitimini millet olarak beraberce yaşamamıza etki eden gelenek ve göreneklerimizden yani maddi ve manevi tüm unsurların öğrencilere aktarımı olarak tanımlamışlardır. K2 konuyla ilgili olarak değerler eğitimini şöyle açıklamıştır: “Değerler eğitimi; var olan toplum yapısı içinde zaman içinde yeniliğe ayak

uydurulduğu halde toplumun asimile olmasını önlemektir. Yani bizi biz yapan özelliklerin öğrenciye aktarılmasıdır.”. K3 ise görgü kurallarının aktarımı sırasında öğretmenin de öğrenci üzerinde rol model olabileceğine dikkat çeken şu ifadeleri kullanmıştır: “İnsan olmayı, adabı muâşeret dediğimiz olguyu yerleştirmektir. Bunu yansıtmak ve rol model olarak öğrenciye kattıklarımızdır.”. Katılımcılardan E1 milli birlik ve beraberliğin devamlılığı konusunda değerler eğitiminde ahlak kurallarının son derece önemli olduğunu şöyle dile getirmiştir: “Değerler eğitimi öğrencilere verilmesi gereken toplumsal ahlak kurallarıdır. Bu kurallar öğrencilerin yaşadıkları ortamda milli birlik ve beraberliklerini güçlendirmek amacını edinir.”. E4 bu görüşlere ek olarak kültür aktarımının çevreyle beraber verilmesi kadar öğrencinin verilen değeri kendi hayatında uygulaması gerekliliği olduğunu da altını çizdiği görülmüştür. E5 ise toplumsal amaçlara hizmet ederek öğrenci üzerinde istendik yönde verilen eğitimi değerler eğitimi olarak tanımlamaktadır: E5 “Bana göre değerler eğitimi, kişiyi istendik değerler yönünde eğitmektir. Yani kişinin davranışlarına temel olan toplumsal inanç bütününe istendik yönde, toplumsal amaçlara hizmet edecek şekilde biçimlendirmektir.”

K1, K4, E2 ve E6 rumuzlu katılımcılar değerler eğitimini doğrudan ya da dolaylı yollarla adil olma, eşitlik gibi erdemlerin öğrenciye aktarımı olarak ifade etmişlerdir. K1 ilkokuldan itibaren doğrudan ya da örtük programlar sırasında öğrencilere “iyi insan” olma amacıyla verilecek en ufak eğitimin dahi değerler eğitimi kapsamına girdiğini belirtmiştir. K4 ise değerler eğitiminin ailede başlayıp okulda devam eden erdemlerin aktarıldığı bir süreç olduğunu şöyle vurgulamıştır: “Bana göre değer eğitimi ailede veya okulda gerçekleşebilen bilinçli veya farkında olmaksızın edinilen erdemlerdir.”. Katılımcılardan E2 değerler eğitiminde maneviyatın daha önemli olduğunu ve çocuklara insan olmanın getirdiği duyguların kazandırılması gerektiğini şöyle açıklamıştır: “Bence değerler eğitimi çocuklara insanî duyguların kazandırılmaya çalışıldığı manevî yönü ağır basan eğitimidir.”

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde geçmişten günümüze toplumu bir arada tutarak millet olma özelliği kazandıran bizi biz yapan gelenek, görenek, örf ve adetlerimizin maddi ve manevi unsurlarımızın öğrenciye aktarımını değerler eğitimi olarak görülmektedir. Buna ilave olarak adil olma, eşitlik, dürüstlük gibi erdemlerin öğrenciye kazandırılmasında ders dışı örtük programlarında son derece etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca kültür aktarımı dışında öğrencinin kendini keşfetme süreci sonunda kişisel gelişimine katkı sağlayacak her şeyin de değerler eğitimi olduğu görüşünü savunan katılımcıların da olduğu saptanmıştır.

Tarih Öğretmenlerinin Değerlerin Kazandırılmasında Tarihi Kanıtların İşlevine Yönelik Elde Edilen Bulgular: Bu boyuta ilişkin veriler katılımcılara “Tarihi kanıtlar değerlerin öğrencilere kazandırılmasında nasıl bir işleve sahiptir. Niçin?” soruları ile elde edilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplar sonucunda ulaşılan bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Değerlerin Kazandırılmasında Tarihi Kanıtların İşlevi

Kategoriler	f	Katılımcılar
Soyut olan değerler somutlaştırılınca değer kazanımı sağlanır.	6	K1, K5, K6, E1, E4, E6
Örnekler vasıtasıyla değer kazanımı sağlanır.	4	K2, K4, E3, E5
Anlama ve empati yapabilme sayesinde değer kazanımı sağlanır.	2	K3, E2

Katılımcılar, değerlerin kazandırılmasında tarihi kanıtların kullanımının öğrenci üzerinde olumlu bir işleve sahip olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan K1, K5, K6, E1, E4 ve E6 derslerde tarihi kanıtların kullanımı sayesinde soyut olan bilginin somut hale geldiğini ve böylece öğrencide sunulan bilginin yanında değer de kalıcı hale geldiği görüşü üzerinde durmaktadırlar. Konuyla ilgili olarak K1 tarihi kanıtlar sayesinde öğrencinin kendi çabasıyla bilgiye ulaşırken değeri de içselleştirdiğini şöyle açıklamıştır: *“Tarih dersinde sözlü ya da yazılı kanıtlar getirerek konuyu işlediğimiz takdirde öğrenci dersin içine girmiş ve kendi çabasıyla tarihi aydınlatmış olacağı için konuyu anlaması dışında verilen değeri de içselleştirmiş olacaktır.”* Diğer bir katılımcı olan K5 ise sunuş yoluyla dersi işlemektense kanıtlarla zenginleştirilen bir derste değerlerin de kalıcı olarak kazandırılacağını *“Bilginin kalıcı olmasını sağlar. Sunuş yoluyla anlatılan bir konuya göre çeşitli kanıtlar derse getirildiğinde öğrencide değer çok daha iyi yerleşir.”* Biçiminde ifade etmiştir. K6 kişiden kişiye değişebilen ve soyut haldeki değerlerin tarihi kanıtlarla somut hale getirileceğini şu ifadelerle açıklamıştır: *“Öğrencilerin zihninde somut kavramların oluşabilmesi için önemlidir. Çünkü bahsettiğimiz değerlerin çoğu soyut ve göreceli olabilir. Öğrencinin zihninde değerlerin oluşabilmesi için gerçekleşmiş olaylardan ve tarihi kişiliklerden örnek vermek daha kolay kavramalarını sağlar.”* E1 ise gerçek olan her şeyin öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekeceğini, bu sayede tarihi kanıtların değer kazanımı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu şöyle ifade etmiştir: *“Gerçek olan her şey öğrencinin dikkatini ve ilgisini çekeceğinden tarihi kanıtlar da olumlu etkiye sahiptir. Öğrencinin bilgiyi merak edip araştırarak öğrenmesi sayesinde bilgiyle sunulan değer de kalıcı hale getirilmiş olur.”* Diğer bir katılımcı olan E4 öğrencilerin yalın ifadesi yerine dersin tarihi kanıtlarla zenginleştirildiği takdirde öğrencinin duygusal bağ kurarak değerleri kazanabileceğini şöyle dile getirmiştir: *“En başta kalıcılığı hususunda çok etkili olduğunu düşünmekteyim. Öğrencinin doğrudan hissetmesi, dokunması, duyması veyahut eline alması ile sınıf ortamında bir öğretmenin yalın ifadesi ile anlatımı arasında duygusal bir fark açığının da olduğunu düşünmekteyim.”* Katılımcılardan E6'nın görüşü ise şöyledir: *“Tarihi kanıtlar sayesinde bilgi ve değer somut hale getirilince öğrenciler değerleri daha kolay kişilik özelliği haline getirebilirler.”*

Katılımcılardan K2, K4, E3 ve E5 örnekler vererek tarihi kanıtlardan faydalandığı takdirde değerlerin kazandırılabilirliğini düşündükleri saptanmıştır. Bu kapsamda K2; *“Tarihi bir hatadan örnek vererek kişiliklerin ve karakterlerinin oluşumunda tesir edebilir. Böylece*

toplumsal değerlerin kaybolmasına engel olabiliriz.” ifadeleri ile görüşlerini açıklarken K4 ise öğrencinin yaşı ve gelişimine göre verilecek kanıtlarla örnekleme yapmanın değerlerin kazanılmasında etkili olacağını şu ifadelerde dile getirmiştir: “Örnekleme yapmak amacıyla kullanışlı olabilir. Çünkü öğrencilerin yaş ve gelişim seviyelerini göz önüne alırsak bu dönemde örnekle anlatım değer kazanımında en etkili yollardandır.”. Katılımcılardan E3 görüşlerini ifade etmek için “Örnekler vererek belge sunmak ispat ve ikna konusunda gereklidir. Kazanımın daha net bir şekilde öğrenci tarafından alınmasını sağlar. Değeri de içselleştirir.” cümlelerini kurarken E5 ise “Birinci veya ikinci elden kaynaklar öğrenci üzerinde değer kazandırmada doğrudan etkili olduklarından örnek oluşturmaları açısından çok yardımcı oluyorlar bence.” ifadeleri ile görüşlerini açıklamıştır. Bunun yanında bazı katılımcılar kanıtların değer kazandırmadaki fonksiyonuna ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir: K3 “Öğrencinin anlama ve empati kurabilme yetisini arttırır. Değer yargıları dünü ve bugünü karşılaştırabilme gücü verir.”, E2 “Öğrenci anlattığımız tarihi olaydaki kişileri veya durumları sadece kötü algılayabilir. Bu noktada değerler eğitimi önemlidir. Tarihi kanıtlar öğrencinin algılarını açar ve çok yönlü düşünerek konu esnasında verilen değerın kazanılmasında da etkili olur.”

Katılımcıların tamamı değerlerin kazandırılmasında tarihi kanıtların son derece önemli bir yere sahip olduğunu, bu sebeple de derslerde tarihi kanıtlara sık sık yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların tarihi kanıtların ders esnasında öğrenciye sunulmasıyla soyut olan değerlerin de somut hale getirilerek görece kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebileceğini düşündükleri saptanmıştır.

Kanıtlar Vasıtasıyla Kazandırılabilir Değerlere Yönelik Bulgular: Araştırmanın bu boyuta yönelik verilerini elde etmek amacıyla katılımcılara “Sizce tarih dersinde kanıtlar kullanılarak öğrencilere hangi değerler kazandırılabilir? Niçin?” soruları yöneltilerek bu sorulara katılımcıların verdiği cevapların analiz edilmesiyle ulaşılan bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Kanıtlar Kullanılarak Kazandırılabilir Değerler

Kategoriler	f	Katılımcılar
Adil olma	9	K1, K2, K3, K4, K5, K6, E1, E2, E5
Vatanseverlik	6	K2, K4, K5, E1, E4, E5
Ataya saygı	4	K5, E1, E4, E5
Sorumluluk	4	K2, K3, E4, E5
Hoşgörülü olma	4	K1, E2, E4, E5
Objektif olma	3	K4, E3, E5
Dürüstlük	2	K1, K6
Empati kurma	2	E2, E4
Hürriyet	1	K6
Yardımseverlik	1	E2
Tarihi mirasa sahip çıkma	1	E6

Katılımcıların tarihi kanıtlar vasıtasıyla derste birden fazla değer kazandırılabilir konusunda hem fikir oldukları anlaşılmaktadır. Geçmişle iç içe bir alan olan tarih dersinde geçmişte yaşayanların başından geçenlerden hareketle bugün birçok değer kazanılabileceğini düşündükleri görülmüştür. Tablo 4'teki verileri incelediğimizde katılımcıların adil olma, vatanseverlik, ataya saygı, sorumluluk, hoşgörülü olma, objektif olma, dürüstlük, empati kurabilme, hürriyet, yardımseverlik ve tarihi mirasa sahip çıkma değerlerini derste kanıtlar aracılığıyla öğrenciye kazandırılabilir değerler olarak gördüklerini söyleyebiliriz. Bu kapsamda katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

K1 “Geçmişle iç içe devam eden bir bilim dalı olduğu için tarihte yaşanmış herhangi bir olayı derste sunarak bu olay üzerinden adil olma, dürüstlük, farklılıklara saygılı olma gibi birçok değeri öğrencilere rahatlıkla kazandırabiliriz. Kanıt sunulduktan sonra sınıf ortamında yaşanan tartışma gibi bir olayda öğrencilere adil davranılarak örnek olunursa öğrenci de bu değeri içselleştirebilir.”

K2 “Hatalardan alıntı yaparak aynı hataların yapılmasını engelleyebiliriz. Adil olma, vatan- millet sevgisi, sorumluluk bilinci gibi değerleri kazandırabiliriz.”

K3 “Yaşamımıza etki edecek her değer verilebilir. Hak, adalet, eşitlik, sorumluluk vb.”

E1 “Her tarihi olayın birçok değere vurgu yaptığı kaçınılmaz bir gerçektir. O yüzden hikayesine ve gerçekliğine göre özellikle toplumsal ve milli değer bağlamında vatan- millet sevgisi, atalara saygı, eşitlik gibi birçok değer kazandırabilir.”

E2 “Tarih dersi ile adalet, empati, hoşgörü, yardımseverlik gibi değerlerin ağırlığının daha fazla olmasıyla beraber bence her değer kazandırılmasına tarih dersinde yer verilebilir.”

Değerleri Kazandırmak Amacıyla Uygulanabilecek Kanıt Temelli Etkinliklere Yönelik Bulgular: Araştırmanın bu boyutuna ilişkin olarak katılımcılara “Tarih derslerinde öğrencilere değerleri kazandırmak için kanıt temelli ne tür etkinlikler gerçekleştirilebilir? Bir örnekle açıklar mısınız?” sorulara yöneltilmiştir. Katılımcıların bu sorulara verdikleri cevapların irdelenmesiyle ulaşılan bulgulara Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Değerleri Kazandırmak İçin Uygulanabilecek Kanıt Temelli Etkinlikler

Kategoriler	f	Katılımcılar
Yazılı belge tahlili	7	K1, K2, E1, E2, E4, E5, E6
Müze ve ören yeri gezileri	5	K3, K4, K6, E3, E4
Sözlü tarih çalışması	4	K6, E1, E2, E4
Belgesel izletme	2	K1, K5
Yerel tarih çalışması	1	E2

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların tarih dersinde değerlerin kazandırılması amacıyla kanıt temelli birçok etkinlik geliştirilebileceğini düşündükleri söylenebilir. Bu kapsamda katılımcılar yazılı belge tahlilini, müze ve ören yeri gezilerini, sözlü tarih çalışmasını, belgesel izletmeyi ve yerel tarih çalışmalarını temel alan etkinliklerin geliştirilerek uygulanabileceğini düşündükleri saptanmıştır. Bu kapsamdaki katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

K1“Genellikle yazılı belgelerden faydalanarak bunları tahlil etme üzerinden uygulama yapıyorum.”

K2 “Antlaşma maddelerini anlattığım bir derste o antlaşmaya ait maddelerin eşitlik içerip içermediğini göstermeye çalışırım. Bunun için İstanbul Arkeoloji Müzesi’nde yer alan Kadeş Antlaşması’nu örnek gösterir ve durumu bu örnek üzerinden kanıtlamaya çalışırım.”

E1 “... Bir belgeden yola çıkarak tartışma, örnek olay gibi yöntemleri kullanmaya özen gösteririm.”

E4 “...ya da bir başka etkinlik çeşidi ise birinci el kaynak bir mektubun sınıf ortamına okunması ve sonrasında öğrencilerin gruplara ayrılması ile her öğrenci grubundan ortak çalışma sonucunda okunan mektuba cevap yazılması istenebilir. Böylece hem o dönemin şartlarına inerek düşünmesi ve cevap verirken dönemin karakterleri ile empati kurma becerisini geliştirebilirler.

E6 “18 Mart haftasında Çanakkale şehitleri ile ilgili mektup, eşya, hatıralar vb. bir kanıt yardımı ile vatan sevgisi değeri kazandırılabilir.”

K3 “Örneğin “Kadim Dünyada İnsan”... Tarihin ilk dönemlerinde temele alınan şeyin inanç arayışı olduğunu düşünürsek rotamız Göbeklitepe olurdu. Dünyanın ilk tapınağı,

ilk ibadetgâhı insanın tapma ihtiyacını ayan beyan ortaya koyuyor. Yerinde öğretim ve en temel öğreti. Tabii imkanlar el verdiği sürece. Buna benzer konularda elbette müze ve ören yerleri gezilebilir. Mesela İstanbul'un fethi konusu işlenirken bir Suriçi gezisi yapılabilir.”

K6 “.... İşlenen konuyla ilgili o konuya şahit olmuş bir kişi sözlü tarih kapsamında öğrencilerle buluşturulabilir.”

E4 “gazilere ziyaret ve söyleşiler yapılabilir.”

K1 “Sınıflarımızda akıllı tahta desteği var olduğundan belgeseller izletiyorum. İzin almak için gereken prosedürlerin zorluğundan dolayı çok istememe rağmen geziler düzenleyemiyorum.”

E2“...Yerel tarih çalışmasıyla yaşadıkları yeri inceleme imkânı sağlanabilir.”

Araştırmada katılımcılar değer kavramını maddi ve manevi unsurlar, erdemler bütünü, varlığın önemini belirleyen ölçüt, yaratılışımıza ve yaşamımıza kattığımız her şey, sözlü kurallar ve yaklaşım biçimi boyutlarını öne çıkararak tanımladıkları saptanmıştır. Bu çerçevede katılımcılardan bazıları (K2, E4, E6) topluma millet olma özelliği kazandıran sosyokültürel alandaki maddi ve manevi özelliklerin değer olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bazı katılımcıların (K4, K5, E5) değer kavramını, insanın yaşamı boyunca uygulayacağı ve insana insan olma özelliği kazandıran erdemler olarak tanımladıkları saptanmıştır. Katılımcılardan K1 ve K3, yaradılış itibarıyla doğuştan gelen ve yaşam devam ederken edindiğimiz her şeyin değer olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında katılımcıların değerler eğitimini milli birliği sağlayan gelenek ve göreneklerin aktarımı, doğrudan ya da dolaylı yolla adil olma, eşitlik vb. erdemlerin aktarımı, öğrencilerin kendi pozitif yönlerini keşfederek kendilerini geliştirmeleri anlamlarında yapılan eğitimsel faaliyetler olarak ele aldıkları tespit edilmiştir. Araştırmada değer ve değerler eğitimine yönelik ulaşılan sonuçlar ilgili alan yazında vurgulanan boyutlarla birebir örtüşme de önemli ölçüde benzerlik göstermektedir (Ekşi, 2003; Ekşi ve Katılmış, 2016; Güngör, 1998; Halstead, 2008; Ülken, 2001). Araştırmada katılımcıların değerlerin kazanılması sürecinde iyi rol model olmanın önemine ilişkin farkındalıklarının olduğu da saptanmıştır. Bu sonuca dayanarak tarih öğretmenlerinin iyi rol modeller olarak öğrencilerin değerleri kazanmalarına müspet katkı yapabileceklerini dile getirebiliriz.

Araştırmada katılımcıların tarihi kanıtların, değerlerin somutlaştırılmasına, örneklen-dirilmesine ve empati kurmaya fırsat vererek değerler eğitimi uygulamalarına zenginlik katacaklarını düşündükleri saptanmıştır. Bu kapsamda katılımcılardan bazıları (K1, K6, E1, E2, E3, E4) konu ve kazandırılmak istenen değere uygun birinci elden kaynağın yani kanıtın sınıf incelenmesiyle öğrencilerin kaynağı bilişsel ve duyuşsal boyutlarda sorgulatarak veya analiz ettirilerek değerlerin kazandırılabilceğini düşündükleri tespit edilmiştir. Bu

analiz sürecinde üst düzey düşünme becerilerinin de işe dahil edilecek olmasından dolayı tarihi kanıtların tarih derslerinde değer kazandırmak amacıyla etkili bir biçimde kullanılabilmesini söyleyebiliriz. Değerlerin kazandırılma sürecinde üst düzey düşünme becerilerinin kullanıma fırsat verecek etkinliklerin öğrencilerin değerleri kendi kişiliklerinin bir parçası haline getirmelerini olumlu etkileyeceği düşüncesini (Ekşi ve Katılmış, 2020) göz önüne aldığımız zaman, tarihi kanıtların değerler eğitimine yönelik etkinliklere önemli ölçüde katkıda bulunacağını dile getirebiliriz.

Araştırmada katılımcıların, adalet, sorumluluk, hoşgörü, empati kurabilme, yardımseverlik, vatanseverlik, saygı, bağımsızlık, tarihi mirasa karşı duyarlılık gibi değerlere ilişkin iletileri tarihi kanıtların içerdiğini, bu nedenle değerlerin kazandırılmasında sözü edilen kanıtların materyal olarak kullanılabilineceğini düşündükleri saptanmıştır. Bu kapsamda katılımcılar değerleri kazandırmak için metin inceleme, müze ve ören yerlerine geziler düzenleme, sözlü tarih çalışmalarıyla olaya şahit olan kişilerle öğrencileri buluşturma, belgesel izletme ve yerel tarih ile yaşadığı çevreyi tanımaya yönelik çalışmalar yaptırılabilceğini ifade etmişlerdir. Araştırmada ulaşılan bu sonucun tarih dersi öğretim programının uygulanmasında tavsiye edilen yöntem ve hususlarla tutarlılık gösterdiğini ifade edebiliriz (MEB, 2018).

Toparlayacak olursak araştırmada tarih öğretmenlerinin değerlerin kazandırılma sürecinde kanıtların kullanımını hem tavsiye ettikleri hem de söz konu kanıtların değerlerin kazandırılmasına olumlu etki edeceğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda tarihi kanıtların öğrenci merkezli bir değerler eğitimi uygulamasında materyal olarak kullanılabilceğini ve söz konusu kanıtların materyal olarak kullanılmasıyla öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanarak değerleri edinmelerine katkı yapılabileceğini, tarihi kanıtların adil olma, dürüstlük, özgürlük, saygı vb. temel insani değerlerin kazandırılmasına olumlu etki edeceğini düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Başka bir anlatımla tarih öğretmenlerinin, kanıt temelli değerler eğitimi uygulamasının olumlu sonuçlarının olacağını düşündükleri saptanmıştır. Bu kapsamda kanıt temelli değerler eğitimine ilişkin etkinliklerin nasıl tasarlanacağını ve nasıl uygulanabileceğini konu alan bir eylem araştırmasının yapılmasının gerekli olduğunu önerebiliriz.

Kaynakça

- Compston, C. L. (2002). **A Teacher's guide to using primary sources**. New York: Oxford University Press.
- Doğan, Y. (2007). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı**. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekşi, H. (2003). **Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları**. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1(1), s.76-96.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2016). **Uygulama örnekleriyle değerler eğitimi**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2020). **Kavramsal çerçeve**. H. Ekşi ve A. Katılmış (Der.), *Karakter ve Değerler Eğitimi* içinde (ss. 1-26). Ankara: Nobel Yayınları.
- Fines, J. (1994). **Evidence: The Basis Of The Discipline?**. H. Bourdillon (Ed.), *Teaching history* içinde (s. 122- 125). London: Routledge.
- Güngör, E. (1998) **Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar; ahlâk psikolojisi, ahlâkî değerler ve ahlâkî gelişme**. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Halstead, J. M. (2018). **Değerler Eğitimi Ansiklopedisi**. T. Şenmerdan Uçar (Çev.). F. C. Power, R. J. Nuzzi, D. Narvaez, D. K. Lapsley and T. C. Hunt (Ed.), C. Şeker (Çev. Ed.), *Değerler Eğitimi* içinde (s. 151- 152). İstanbul: Edam Yayınları.
- MEB TTKB. (2017). **Müfredat yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine**. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf. Adresinden 20.07.2018 tarihinde edinilmiştir.
- MEB. (2005). **İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı**. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2018). **Orta öğretim tarih dersi öğretim programı (9, 10 ve 11. Sınıflar)**. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344> adresinden 20.04.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Merriam, S. B. (2018). **Nitel araştırma, Desen ve uygulama için bir rehber** (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Nichol, J. (1991). **Tarih öğretimi**. Ankara: Çağrı Matbaacılık.

- Sağlam, H. İ. ve Bilgiç, S. (2018). **İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kanıt Temelli Öğrenmenin Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşlerin İncelenmesi.** *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), s.60-71.
- Ülken, H. Z. (2001). **Bilgi ve değer (2. Baskı).** İstanbul: Ülken Yayınları.

COĞRAFI MEKAN - MÜFREDAT VE DEĞERLER EĞİTİMİ ÜÇGENİNDE LİSE TÜRLERİNE GÖRE VATANDAŞLIK ALGISI

Nilgün ÖZDEMİR¹
Bahriye SARIKAYA²

Özet

Bir ülkenin varlığını sürdürebilmesi ve farklılıkları ortak bir çerçevede bütünleştirebilmesi, bireylere, özellikle geleceğin teminatı olarak görülen gençlere vatandaş olma bilinci kazandırmakla gerçekleşebilir. Vatandaşlık eğitimi, yaşam boyu devam eden bir öğrenme sürecidir. Vatandaşlık eğitiminin temelleri aile de başlar ve eğitim kurumlarında şekillenerek kalıcı hale gelir. 12 yıl zorunlu eğitim süresi vatandaşlık algısının kazanılmasında eğitim kurumlarına önemli bir rol yüklemektedir. Vatan sevgisini, milli bilinci, vatandaşlık algı ve sorumluluğu; aidiyetlik duygusu kazandırılmadan verilemez. Aidiyetlik duygusu da ancak ait olduğu mekânı çok iyi tanınabilmek ve analiz edilebilmek ile gerçekleşir. Vatani veülkeyi tanıyabilmek, mekânsal etkileri kavrayabilmek sosyal alanların iki temel dersi olan coğrafya ve tarih derslerinin katkısı ile sağlanılabilir. Bu çalışmanın amacı; Gelibolu'da lise öğrencilerinin vatandaşlık algısını tespit etmektir. Çalışma sonucunda Gelibolu'da lise öğrencileri evrenini temsil eden örneklem grubunun vatandaşlık algı düzeyinin yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Katılımcılar bu algının oluşmasında yaşadıkları coğrafi mekânın tarihi ve kültürel özelliklerinin de etkili olduğunu vurgulamışlardır. Gelibolu gibi manevi değeri yüksek bir ilçede öğrencilerin vatandaşlık algı düzeylerinin yüksek çıkması beklenen bir durumdur. Bunun yanı sıra, vatandaşlık algısı değerleri ile sosyal medyada vatandaşlık algısı değerleri arasında bir farklılık söz konusudur. Sosyal medyada vatandaşlık algısı daha düşük düzeydedir. Vatandaşlık algı düzeyi yüksek çıksa da katılımcıların sadece %7,3'ü bu algıda coğrafya dersinin etkili olduğunu belirtmiştir. Hâlbuki vatanseverlik kök değerinin, değerler eğitimine uygun bir şekilde öğretim programına işlendiği tek ders coğrafyadır. Coğrafya dersleri ve işleniş biçimlerine bakıldığında, vatandaşlık algı

1 Milli Eğitim Bakanlığı, Coğrafya Öğretmeni, nilgunkivrak@hotmail.com

2 Marmara Üniversitesi, Coğrafya Bölümü Doktora Öğrencisi, bahriyesarikaya@hotmail.com

düzeşini açıkça coğrafya dersinde kazandığımızı söyleyebiliriz. Buna rağmen örneklem grubu vatandaşlık algısı ile tarih ve edebiyat dersleri daha çok ilişkilendirmektedir. Coğrafya öğretim programında vatandaşlık algısı için kazandırılması amaçlanan hedefler tarih ve edebiyat programlarına göre daha fazladır. Coğrafya dersi ile vatandaşlık algısının ilişkilendirilememesinin temel sebebi coğrafya ders sayısının diğer iki derse oranla az olmasıdır. Bu duruma sebep olan etkenler ise son yıllarda değişen sınav sistemi nedeniyle coğrafya ders sayısının azaltılması ve coğrafyanın seçmeli ders haline gelmesidir.

Anahtar Kelimeler: Vatandaşlık Algısı, Coğrafya, Coğrafi Mekân, Müfredat, Değerler Eğitimi

Abstract

Sustaining a countrys existence and combining differences for common purposes can only be achieved by bringing the awareness of citizenship to individuals, especially young people, who are considered to be the future of the country. Citizenship education is a lifelong process, but considering that the period of compulsory education is 12 years, although the family education forms the basics of citizenship education, compulsory education is the one that shapes and makes citizenship education permanent. Love of nation, national awareness, citizenship perception and responsibility; It cannot be given without having a sense of belonging. The sense of belonging takes place only by knowing and perceiving the place it belongs to very well. Getting to know your homeland, country, and understanding the spatial effects can only be achieved with geography lessons. In our study, it was revealed that our sample group, representing the universe of high school students in Gelibolu, had a high perception of homeland and citizenship, and the participants emphasized that the historical and cultural characteristics of the geographical place they live in were also effective in the formation of this perception. It is very pleasing that the students' perception of homeland and citizenship is high in a district with high moral, cultural and historical value, such as Gelibolu. In addition, there is a noticeable difference between the perception of citizenship and the questions of citizenship perception in social media. Citizenship perception is lower in social media. Although the citizenship perception level was high, only 7.3% of the participants stated that the geography lesson was effective in this perception. However, the only course in which the citizenship values is included in the curriculum in accordance with the education of values is geography. Considering the lessons we teach and the way they work, we can clearly say that we have learned the homeland and citizenship perception in geography lessons. Geography has seen the biggest loss of value in the ever-changing examination system in recent years. No doubt, you cannot realize that a lesson that you consider unnecessary has a very important effect on you.

Key Words: Citizenship Perception, Geography, Geographic Space, Curriculum, Values Education.

Giriş

Vatandaşlık en basit tanımla, kişinin devlet ve birey arasında karşılıklı sorumluluğu ifade eden resmi bağıdır. Her toplum ya da devlet kendi sosyal, siyasal, kültürel beklentilerine uygun vatandaşların yetişmesini istemektedir. Vatandaşlık bağı ailede kurulmaya başlar, eğitim kurumlarında farklı disiplinler içerisinde vatandaşlık eğitimleri ile kazanılır ve yaşam boyu devam eder. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda, Türk Milli Eğitim Sisteminin amaçlarının ilk maddesi; “Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek” olarak ifade edilmiştir. Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanan öğretim programları yoluyla bireylerin donanımlı bir şekilde geleceğe hazırlanması, hayat kalitesinin gelişmesi, aynı zamanda ülkenin toplumsal, demokratik alanda ilerlemesi ve refah düzeyinin artmasını hedeflenir.

Millî Eğitim Bakanlığı 2017 yılında müfredatta bazı değişiklikler yaparak on kök değer tespit etmiş, değerler eğitimi öğretim programları ile bütünleşik hale getirmiştir. *Değerler eğitimi, bireylerin kimlik ve kişilik kazanmalarında en hayati konulardan biridir. Bireylere sistematik bir şekilde duyuşsal davranış örüntülerinin kazandırılabilmesi ancak eğitim programları ile mümkün olabilmektedir* (Kart ve Şimşek, 2020: 12). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen değerler: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik ve vatanseverliktir. Toplumun asli bağları olan, tarihin ilk dönemlerinden itibaren nesilden nesile taşınan milli ve manevi kültür unsurları değerler eğitiminin temelini oluşturur. Bu nedenle değerler eğitimi, eğitim programlarından ayrı düşünülemez. Hazırlanan çalışmada on kök değer içerisinden vatanseverlik esas alınarak vatanseverlik değeri ile ilişkilendirilen kazanımlar incelenmiştir. Vatanseverlik değeri ile ilişkilendirilen kazanımlar ortaöğretim sosyal alanların temel dersleri olan sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya ölçeğinde değerlendirilmiştir.

Araştırma Problemleri

Gelibolu ilçesinde 5 farklı türde; 8 ortaöğretim kurumunda anket çalışması yapılarak, lise türlerine göre vatandaşlık algısı incelenmiştir. Vatandaşlık algısına etki ettiğini düşündüğümüz alt problemleri şu şekilde sıralayabiliriz;

1. Lise öğrencileri vatandaşlık algı düzeylerinde yaşadıkları coğrafi mekân (Gelibolu) etkili midir?
2. Değerler eğitimi ile ilişkilendirilen ders programları vatandaşlık algı düzeyine katkı sağlar mı?
3. Lise öğrencilerinin vatandaşlık algısını kazanmasında coğrafya dersinin etkisi nedir?
4. Vatandaşlık algıları sosyal medya kullanım alışkanlıklarına yön vermiş ya da etkili olmuş mudur?

Yöntem

Bu araştırmada lise öğrencilerinden bir örneklem belirlenmiş, belirlenen örneklem grubuna vatandaşlık algısı ile ilgili çeşitli sorular sorulmuştur. Örneklem grubunun görüşleri SPSS İstatistik Programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın kaynağını nitel veriler oluşturmaktadır.

Araştırmanın Örneklem Grubu

Bu araştırmanın hedef evrenini 2019– 2020 eğitim ve öğretim yılında ortaöğretime devam eden öğrenciler, ulaşılabilir evrenini Gelibolu ilçesinde ortaöğretime devam eden öğrenciler; örneklemini ise ilçede 5 farklı türde; 8 ortaöğretim kurumuna devam eden 9,10,11ve 12. sınıf düzeyinde öğrenim gören 320 lise öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada kullanılan veriler, öğrencilerin vatandaşlık algılarına yönelik görüşlerini ortaya çıkarabilmek amacıyla veri toplama yöntemlerinden anket tekniği ile elde edilmiştir. Anket uygulaması sınıf ortamında öğretmen gözetiminde kontrol edilerek uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplardan elde edilen veriler, SPSS istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonrasında elde edilen bulgulara bulgular ve yorum başlığı altında detaylı olarak yer verilecektir. SPSS analiz işlemi anket formunun birinci ve ikinci bölümleri için kullanılmıştır. Anket formunun son bölümünde yer alan açık uçlu sorular için ise öğrencilerin cevapları doğrultusunda sınıflama yöntemine başvurulmuştur.

VATANDAŞLIK KAVRAMI VE VATANDAŞLIK EĞİTİMİ

Vatandaşlık, hukuki, siyasi, sosyal ve ekonomik bakış açılarıyla geniş çerçevede tanımlanabilir. Türk Dil Kurumu Sözlüğü'ne göre vatandaş; *yurtları veya yurt duyguları bir olanlardan her biri* olarak tanımlanmıştır. Vatandaşlık kavramı “*Anne babanın uyruğuna, üzerinde dünyaya geline ülkeye veya yasaların gerektirdiği belirli şartları taşıyıp taşımamaya bağlı olarak belirlenen ve kişilerin hangi devlet veya millete bağlı olduklarını ifade eden kimlik*” şeklinde ifade edilmiştir (Demir ve Acar, 1997: 354).

Yaşı, mesleği, eğitim durumu, gelir düzeyi vb. sosyo-demografik özellikleri ne olursa olsun her bireyin aktif ya da pasif düzeyde devlet yapısı içerisinde bir takım görevleri vardır. Birey bu görevleri ve sorumlulukları yerine getirirken devlet ve birey arasında karşılıklı sorumluluğu ifade eden vatandaş kavramı ile tanımlanır. Geçmişteki anayasalar ve halen yürürlükteki 1982 Anayasası'ndaki vatandaşlık kavramını ve bağıni şu şekilde tanımlar;

1924 ANAYASASI: (Madde 88) Türkiye'de din ve ırk ayırt edilmeksizin vatandaşlık bakımından herkese Türk denir. Türkiye'de veya Türkiye dışında bir Türk babadan gelen yahut Türkiye'de yerleşmiş bir yabancı babadan Türkiye'de dünyaya gelip de memleket içinde oturan ve ergenlik yaşına vardığında resmi olarak Türk vatandaşlığını isteyen yahut Vatandaşlık Kanunu gereğince Türklüğe kabul olunan herkes Türk'tür.

1961 ANAYASASI: (Madde 54: Vatandaşlık): Türk devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk'tür. Türk babanın veya Türk ananın çocuğu Türk'tür. Yabancı babadan ve Türk anadan olan çocuğun vatandaşlık durumu kanunla düzenlenir.

1982 ANAYASASI: (Madde 66: Türk Vatandaşlığı): Türk devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk'tür. Türk babanın veya Türk ananın çocuğu Türk'tür. Vatandaşlık, kanunun gösterdiği şartlarla kazanılır ve ancak kanunda belirtilen hallerde kaybedilir.

Bireyin vatandaş olarak ait olduğu topluma karşı birtakım görevleri varken, vatandaş olmasından ötürü de birtakım hakları bulunmaktadır. Vatandaşlık, toplumda yaşayan bireylerin davranış sınırlarını yasalar yoluyla belirlerleyen kavramdır. Bu sınır vatandaşlık eğitimleri ile çizilir. Vatandaşlık eğitimleri ile çocukların ve gençlerin yerel ve küresel ortamda haklarını ve sorumluluklarını geliştirmek amaçlanır (Balbağ, 2016: 41).

Vatandaşlık eğitimi, yaşam boyu devam eden ve okulla sınırlandırılmayan bir öğrenme sürecidir. Bu süreçte, aile, okul, kitle iletişim araçları ve akran grupları gibi farklı ortam ve topluluklar bireylerde vatandaşlık bilincinin gelişiminde önemli rol oynar. Çocuklar vatandaşlıkla ilgili bilgi, beceri ve değerlerin önemli bir kısmını aile üyelerini gözleyerek ve aile üyeleriyle geçirdiği yaşantılar sonucunda kazanırlar. Okulda vatandaşlık eğitimi üzerine yapılan araştırmalarda ailelerin okulda verilen vatandaşlık eğitimini yeterli düzeyde destekleyemediği sonucuna ulaşılmıştır (Ersoy, 2012:2112).

Türkiye’de vatandaşlık eğitimi Cumhuriyetin kuruluşundan başlayarak ilköğretim programında Malûmat-ı Vataniye, Vatani Malûmat, Yurt Bilgisi, Yurttaşlık Bilgisi dersleri ile verilmiştir. 1995’ten sonra İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi adı altında 4-8. sınıflarda bazen bir saat, bazen iki ya da üç saat olarak yer almıştır. 1998-2005 yılları arasında 7 ve 8. sınıflarda Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersi zorunlu iken 2005-2010 tarihlerinde ders kaldırılmıştır. 2005’te yenilenen ilköğretim programında vatandaşlık ve insan hakları ara disiplin olarak tüm öğretim programlarına yayılmıştır. 2010-2011 yılında, sekizinci sınıfta vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi seçmeli, 2011-2012 yılında zorunlu ders olmuştur. 2015’te ise sekizinci sınıflarda vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi son kez 2015-2016 öğretim yılından itibaren vatandaşlık eğitimi ilköğretim programında dördüncü sınıfta insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi adıyla verilmeye başlanmıştır. Türkiye’de 2016 yılından başlayarak vatandaşlık eğitimi sosyal bilgiler dersi içinde, vatandaşlık ve insan hakları ara disiplini ile tüm derslerde ve dördüncü sınıfta ayrı bir ders kapsamında karma bir yaklaşımla verilmektedir (Ersoy, 2016:71).

Sosyal Bilgiler Dersi ve Vatandaşlık Eğitimi

Vatandaşlık eğitimlerinin sosyal bilgiler dersi ile ilişkilendirilerek verildiği yaygın bir görüştür. Sosyal Bilgiler dersi amaçlarında vatandaşlık eğitimi yer alır. Türkiye’de 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı vizyonu, şöyle açıklanmaktadır:

21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir (MEB, 2006: 25).

Sosyal Bilgiler dersinde amaçlanan kazanımlara ulaşılması belirlenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan öğrenme alanları aracılığıyla gerçekleşmektedir. Öğrenme alanlarının büyük bir kısmı ortaöğretim coğrafya müfredatının temelini oluşturur. Programda yer alan öğrenme alanları şöyle açıklanabilir (MEB, 2018: 32).

- Birey ve Toplum
- Kültür ve Miras
- İnsanlar, Yerler ve Çevreler
- Üretim, Dağıtım, Tüketim

- Bilim, Teknoloji ve Toplum
- Küresel Bağlantılar
- Etkin Vatandaşlık

Vatanseverlik temel vatandaşlık değerlerinden biridir ve vatandaşlık anlayışının temelinde yer almaktadır. Bu kapsamda sosyal bilgiler dersi vatandaşlık beceri ve yeterliklerini kazandırma sorumluluğu açısından vatanseverlik eğitimi ile de ilişkilendirilmelidir. Türk eğitim sisteminde vatanseverlik eğitiminin tarihçesi incelendiğinde de sosyal bilgiler içerisindeki vatandaşlık konu ve derslerinin vatanseverliği kazandırmakla sorumlu olduğu görülmektedir. 2017 ve 2018 yılında revize edilen sosyal bilgiler öğretim programlarının da vatanseverlik değeri hem programa temel oluşturan kök değerler hem de öğrenme alanları içerisinde öğrencilere kazandırılması gereken değerler arasında yer almaktadır (Yıldız, 2018: 36). Ancak sosyal bilgiler eğitim programında kazanımlar verilmesi beklenen değerler ile bağlantı kurularak verilmemiştir. İlköğretim kademesinde vatandaşlık eğitimi ve vatanseverlik değeri ile sosyal bilgiler dersikapsamında kazandırılmaya çalışan vatandaşlık algısı, ortaöğretim kurumlarındaki devamlılığının tarih ve coğrafya dersleri ile kazandırılması amaçlanmaktadır.

Tarih ve Coğrafya Öğretim Programlarında Değerler Eğitim ve Vatandaşlık Algısı

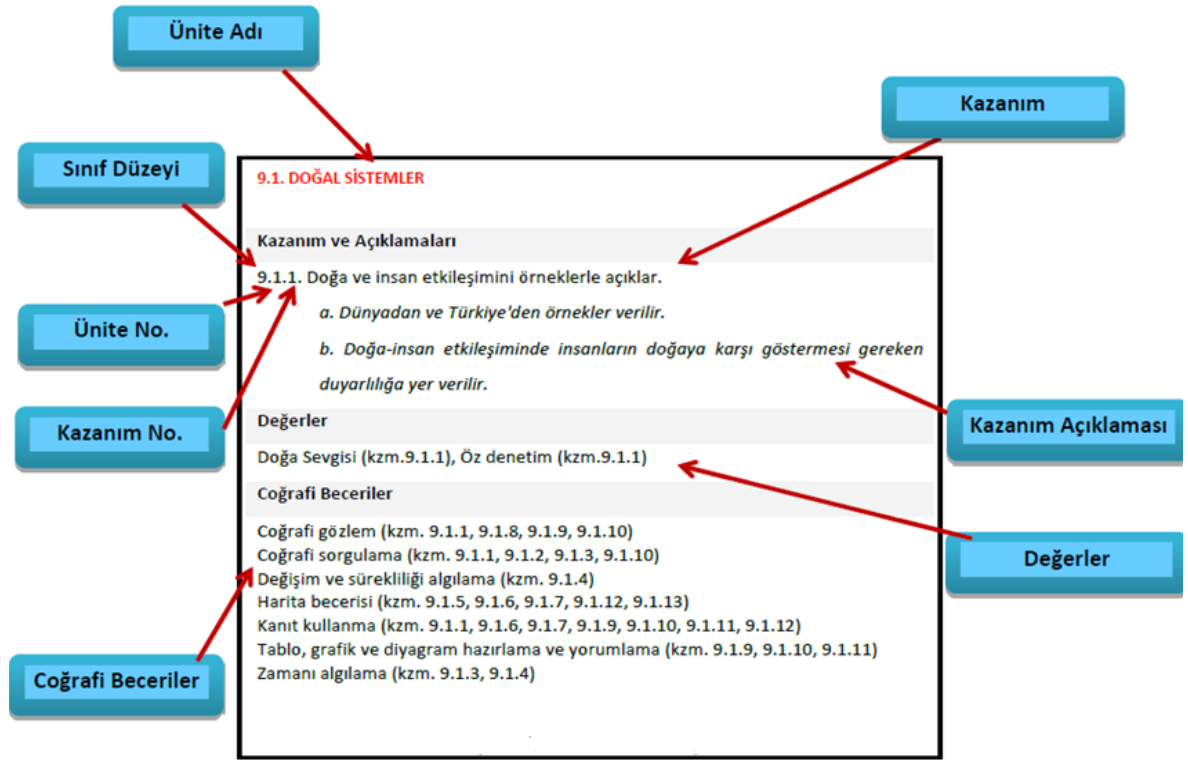
XIX. yüzyılda ulus devletlerin ortaya çıkmasını takiben genel eğitim kurumlarına verilen en önemli görevlerden birisi, vatandaşlık bilinci gelişmiş bireyler yetiştirmek olmuştur. Bu doğrultuda tarih derslerine de özel önem verilmiştir. Bu dönemde, geçmişteki olay ve olguların tarihçiler tarafından ortaya konulduğu haliyle öğrencilere aktarılmasını temel alan geleneksel tarih öğretimi anlayışı hâkim olmuştur. Yirminci yüzyılın son çeyreğinde gelişen yeni tarih öğretimi anlayışında ise bilgiden ziyade tarihsel düşünme becerileri ön plana çıkarılmıştır. Bu bağlamda öğrencilere kanıt değerlendirme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Tarih Dersi Öğretim Programı üzerinde, önceki öğretim programlarının aksayan ve eleştirilen yönleri dikkate alınarak güncellemeler yapılmıştır. Güncellenen yeni programda, kavram ve olgulara dair soyut temalara ilişkin somut tarihî örneklerde Türk, İslam ve Anadolu tarihlerine ağırlık verilmiştir. Bu bakış açısı çerçevesinde içeriğin sunumunda insanlık tarihinin birikimi Türk ve Türkiye tarihinden seçilen olaylar merkezinde ele alınmıştır. Öğrencilerin, tarihî olay ve olguları mekânın yanı sıra maddi manevi bağlam ve yapılarla da ilişkilendirerek neden ve sonuçlarıyla birlikte derinlemesine analiz etmeleri amaçlanmıştır (Tarih Öğretim Programı, 2018: 11).

Tarih dersi öğretim programını incelediğimizde programda değerler eğitimine yer verilmiştir. Değerler yoluyla kazandırılması hedeflenen tutum ve davranışlar belirlenmiştir.

Vatandaşlık algısını ilişkilendirilen vatanseverlik değeri ile kazandırılması hedeflenen tutum ve davranışlar; çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme olarak belirlenmiştir. Ancak sosyal bilgiler öğretim programında olduğu gibi kazanımlar değerler ile ilişkilendirilmemiştir. Vatandaşlık eğitiminde asıl olan; bilgi, beceri ve değerlerdir. Başka bir ifadeyle kişi vatandaşlık eğitimi yoluyla vatandaş olarak sahip olması gereken bilgi, yetenek ve değerler edinilmektedir. Bu nedenle öğretim programlarında değerlerin işlenişi önemlidir. Doğru olan; kazanım ve değer ilişkisinin birlikte kurulmasıdır.

Tarih ile coğrafya birbirini tamamlayan, destekleyen iki farklı bilim dalıdır. Bir savaş, tarihi veya toplumsal bir olay coğrafi mekândan, coğrafi şartlardan bağımsız değerlendirilemez. Tarihi olaylar dışında, sanat tarihine konu olan bir eserin yapıldığı kayaç türü ve bulunduğu coğrafi koşullar coğrafyanın çalışma alanına girmektedir. Aynı şekilde ortaöğretim kurumlarında verilmekte olan tarih ve coğrafya derslerinin kazanımları da birbirini desteklemekte, tamamlamaktadır. Ortaöğretim kurumlarında vatandaşlık ve vatanseverlik değerleri tarih ve coğrafya dersleri kapsamında kazandırılması planlanmaktadır. Verilmek istenen değerler tarih ve coğrafya dersleri öğretim programlarına paylaştırılmıştır. Bu çalışmada da her iki dersi de alan öğrencilerin vatanseverlik algısı ölçülmeye, tespit edilmeye çalışılmıştır.

Coğrafya Dersi Öğretim Programında ortaokuldan liseye geçişteki bütünlük pekiştirilmiş, alana ilişkin güncel gelişmeler ışığında üniteler ve kazanımlar gözden geçirilmiş, ihtiyaç duyulan yerlerde ünite ve kazanım sıralamasında değişiklikler yapılmıştır. Hayatımızın her alanında yer alan bilgi ve iletişim teknolojilerinin Coğrafya öğretiminde kullanımına ve kazanımların günlük hayatla ilişkisine yönelik vurgu artırılmıştır. Tarih öğretim programında verilmeyen kazanım-değerler ilişkisine coğrafya öğretim programında yer verilmiştir. Öğretim programlarında yer alan “kök değerler” sadece coğrafya programında kazanımlarla ilişkilendirilerek verilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Coğrafya Öğretim Programı Kazanımlarının Yapısı

Bir toplumun geleceğinin, değerlerini benimsemiş ve bu değerleri sahip olduğu yetkinliklerle ete kemiğe büründüren insanlarına bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. Bu sebeple uygulanan öğretim programları her öğrenciye uygun ahlaki kararlar alma ve bunları davranışlarında sergileme yeterliliğini kazandırmak amacıyla hareket eder. Eğitim sistemi sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapıda değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek eğitimin asli amacıdır. Eğitim sistemi, yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmelidir (Coğrafya Öğretim Programı,2018:6).

Her toplum kendi geleceğini en ileri seviyeye taşıyacak şekilde uygun vatandaşların yetiştirilmesini arzulamaktadır. Devletler, kendi vatandaşlarının bugün ve yarınını garanti altına almak için vatandaşlarını eğitmek durumundadır. Gençlerin, ülkelerine karşı sosyal, politik ve ahlaki sorumluluklarını yerine getirmeleri ancak vatandaşlık algısının güçlenmesi ile gerçekleşebilir. Değerler eğitimi ideal vatandaş yetiştirilmesinde tüm disiplinlerle iç içe verilmesi yerinde bir uygulamadır.

Coğrafya programı ile iç içe hazırlanarak verilen değerler eğitiminde, vatandaşlık algısı ile ilişkilendirilen, kök değer vatanseverlik ile verilen kazanımları şunlardır;

- 9.2.4. Türkiye'deki yerleşim birimlerini idari fonksiyonlarına göre ayırt eder. Türkiye'nin idari yapısı verilirken ülkenin mevcut sınırlar dâhilinde bölünmez bütünlüğüne vurgu yapılır.
- 10.1.14. Türkiye topraklarının kullanımını verimlilik açısından değerlendirir.
 - a) Türkiye'de erozyonun etkisine vurgu yapılır.
 - b) Gelecek nesillere daha yaşanabilir bir ülke bırakabilmek için topraklarımızın korunmasının gerekliliğine değinilir.
- 10.1.17. Türkiye'deki doğal bitki topluluklarının dağılışını yetişme şartları açısından analiz eder.

Türkiye'deki endemik ve relict bitkilerin dağılışı, önemi ve korunması gerekliliği üzerinde durulur.
- 11.1.4. Su ekosisteminin unsurlarını ve işleyişini açıklar.
 - a) Su döngüsü ve dünyadaki su varlığının doğal sistemlerin işleyişi üzerindeki etkilerine değinilir.
 - b) Ramsar Sözleşmesi'ne vurgu yapılır.
 - c) Türkiye'deki sulak alanların endemik zenginliğinin önemi ve korunmasının gerekliliği üzerinde durulur.
- 11.3.4. Türkiye'nin tarih boyunca medeniyetler merkezi olmasını konumu açısından değerlendirir.
- 12.2.14. Türkiye'deki doğal ve kültürel sembollerin mekânla ilişkisini açıklar.
 - a) Türkiye'deki doğal ve kültürel sembollerin mekân algısına olan etkisine yer verilir.
 - b) Türkiye'nin dünya miras listesinde yer alan doğal varlıklar ile şehirleri sembolize eden doğal ve kültürel değerlere yer verilir.
 - c) Coğrafi işaret kavramı ve Türkiye'deki örneklerine yer verilir.

Gençler üzerinde vatandaşlık algısı oluşturma da coğrafya dersi son derece önemlidir. Coğrafya derslerinde öğrencilere müfredata uygun verilen bilgiler ışığında yurttaş kimliğine katkı yapılmaktadır. Coğrafya dersinin amaçları incelendiğinde tasarruflu, çevre sorunlarına karşı duyarlı, bulunduğu mekânı doğru şekilde kullanan, yurdunun sahip olduğu doğal, beşerî ve kültürel özelliklere sahip çıkan, ülkesinde ve dünyada meydana gelen coğrafi olaylara karşı bilinçli, yurdunu seven ve sorumluluğunu bilen kişilerin yetiştirilmesine yardımcı olmaktadır (Yörü, 2007:25).

Coğrafya dersi müfredatında belirtildiği gibi coğrafya bilimi günümüz dünyasından beslenerek yeni yaklaşımlar geliştirme gerekliliği açısından öğrencilerin yeni bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrenciler, coğrafya eğitimi ile dünyayı algılama, anlama ve değerlendirme açısından yaşadığı alandan küresel ölçeğe doğa ve insana ait sistemler, süreçler ve dokulara yönelik coğrafi bilinç kazanmaktadır. Böylece öğrencilerin ülkesini tanıyarak yurdunun güzelliklerini görmesine ve yurduna karşı bir sevginin oluşmasına katkı sağlamaktadır. *Coğrafyalarını bilmeyenler, ülkelerinin nelere muktedir olduğunu veya olmadığını bilemezler* (Tanoğlu, 1964: 4). Tanoğlu'nun ifade ettiği üzere insanların hayatlarını sürdürdükleri yurtlarının doğal, beşeri, ekonomik, kültürel özelliklerini en iyi şekilde tanımaları gerekmektedir. Bu anlamda coğrafya dersleri vatandaşlık algısının oluşturulmasında tarihi desteklemektedir.

Coğrafya dersleri bireyin;

- Vatanının doğal güzelliklerini öğrenmesine, tanımaya, ülkesinde gidemediği, gidip de göremediği güzellikleri görmesine yardımcı olmaktadır.
- Coğrafya dersini görmüş her yurttaşta ülkesine karşı bir sevgi oluşur. Yurdunun özelliklerini öğrenerek diğer ülkelerle ülkesini kıyaslama olanağı bulur. Böylece ülkesinin artılarını görerek yaşadığı ülkeye daha fazla sevgi besler.
- Türkiye'nin dünya üzerindeki yerini ve önemini öğrenip ülkemizin kalkınmasında gerekli olan sorumluluk duygusuna sahip olur.
- Doğa ve insan sistemlerinin ürettiği değerlerin uyumlu birlikteliği ve sürekliliği için mekânsal planlamanın önemini kavrayarak insan ve doğal kaynaklarının kullanımında tasarruf bilinci geliştirir.
- Doğal afetler ve çevre sorunlarını değerlendirerek korunma ve önlem alma yollarına yönelik uygulamalar geliştirir.
- Milli servet kaynaklarımızı koruma ve değerlendirme gereğine inanmış ve bu yolda alışkanlıklar kazanmış vatandaş olarak yetişmesine yardımcı olur.

Kapsam bakımından coğrafyanın etki alanı çok geniştir ve ilgi-bağıntı, nedensellik ilkelere gereği birçok konu ile ilişkilendirilerek işlenmektedir. Örneğin, Türkiye'de kıyı tipleri konusu işlenirken, "Türkiye'de Ege kıyıları enine kıyı tipine örnektir" bilgisi ile birlikte , Yunanistan ile yaşadığımız kıta sahanlığı sorunu ilişkilendirilerek anlatılabilir, ya da Türkiye'nin akarsuları konusu işlenirken, sınır aşan sularımız nedeniyle yaşadığımız sorunlar hakkında bilgi verilmesi; fiziki coğrafya konusu anlatılırken bile ülkemizde her yurttaş ilgilendiren, uluslararası platformda siyasi konu olmuş meselelere dair çıkarımlar yapmaya imkan verir. Bu örnekleri artırabiliriz ve tüm bu örnekler aidiyet duygusunun gelişmesine paralel olarak vatandaşlık algısı oluşturma da coğrafyanın etkisinin ortaya koyar.

Coğrafya eğitimi kendimizi, dünyayla olan ilişkimizi ve dünyadaki diğer insanlarla olan karşılıklı bağımlılığımızı daha iyi anlamak için bilgi, değerler, kavramlar ve beceriler sağlar. Bu kapsamda coğrafya dersinin amacı bireylere yaşadığı çevreyi ve dünyayı tanıtmaya, yaşadığı mekan ve dünya üzerinde meydana gelen çeşitli olayların benzerlikleri, farklılıkları arasındaki neden sonuç ilişkisini kurmalarını öğretmektir. Coğrafya öğretim programında da ifadesini bulduğu şekli ile bu derste bireylerin coğrafi beceriler kazanmada, yakın çevresinden başlayarak ülkesine ve dünyaya ait mekânsal değerleri kavramada, çevre sorunları karşısında bilinçli, coğrafi bilginin “vatan bilinci” geliştirmedeki önemini kavramada bilinçli bireylerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır (Ünal-Aydın ve Turgut, 2018: 2)

Coğrafi Mekân Gelibolu

Coğrafyayı çok farklı şekillerde tanımlayabilir ancak esasen coğrafya bir mekân bilimidir. Mekân, insanın bütün faaliyetlerinin gerçekleştirildiği, tüm deneyimlerinin yaşandığı yerdir. Bir mekân bilimi olan coğrafya da öteden beri odak noktası olarak, mekânın insan deneyimi ve anlamı ile zenginleşmiş şekli olan yere önem vermiştir. Her birey için önce bir doğal yer vardır. Burası onun kişisel referans sisteminde sıfır noktası olarak alınır. Her kişi odadan başlayıp, eve, mahalleye, şehre, bölgeye ve ülkeye doğru uzanan bir dizi iç içe geçmiş katmanlar halindeki yaşam mekânlarıyla çevrilidir. Bu katmanlara ek olarak da yaşamında “ayrıcılık yerler” vardır. Özellikle 1960’lardan itibaren beşeri coğrafyada araştırma ve incelemeler insanın meydana getirdiği mekânlar, bunların çevreden etkileniş şekilleri, dolayısıyla da toplumun mekânı nasıl örgütlediği üzerinde yoğunlaşmıştır (Uysal, 2017:2).

İki kıtayı birbirinden ayıran Çanakkale boğazı üzerinde konumlanmasından dolayı stratejik değeri olan Gelibolu, tarihin ilk dönemlerinden itibaren önemli bir yere sahiptir. Gelibolu, Osmanlı hâkimiyetinden sonra, önemli bir donanma üssü ve Rumeli ilerleyişinin başlangıç noktası olarak tarihi değerde kazanmıştır. Aynı şekilde I. Dünya Savaşı’nda da savaşın kaderini değiştiren kilit noktalardan biridir.

Savaşın kaderini değiştiren, on binlerce şehidin verildiği, vatan savunmasının en şiddetli haline ev sahipliği yapan Gelibolu Yarımadası her yıl yüzbinlerce ziyaretçi kabul etmektedir. Savaşların geçtiği tarihi yarımada dışında, Dünya’nın en büyük ve aktif Mevlevihanesinin, konum ve mimari açısından sayılı namazgâhlarından birinin de şehirde bulunması, şehre ayrı bir değer katar. Ayrıca, her yıl resmi törenlerle anılan, Rumeli fatihi olarak tarihlere geçen, Orhan Gazi’nin büyük oğlu Süleyman Şah’ın, Vatan ve Hürriyet Şairi Namık Kemal’in, kabirleri de ilçe sınırları içerisinde bulunmaktadır.

Ülkemizin önemli tarihi alanlarından biri olan, her yıl yüzbinlerce yerli ve yabancı turisti kendine çeken Gelibolu’nun tarihi atmosferinin şüphesiz burada yaşayanları da etkilemesi beklenir. Bu bakımdan araştırmada ortaöğretim öğrencileri bu tarihi ve manevi

atmosferin ne kadar farkındadır ve milli bilinç, vatan, vatandaşlık algısında mekânın bir etkisi var mıdır? Sorularına cevap aranmıştır. Nitekim Gelibolu’da anket uygulanan örneklem grubunda mekân ile ilişkilendirilen soruların puan değeri yüksek çıkmıştır. Anket sonucunda tespit edilen detaylı çıktılara çalışmanın bulgular bölümünde yer verilecektir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmada anket formunun uygulanmasının ardından elde edilen bulgular analiz edilerek ortaya konmuştur. Anketin ilk bölümünde örnekleme oluşturan öğrencilerin okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve boş zamanları değerlendirme durumları değerlendirilmiştir.

Anketin ikinci bölümünü oluşturan 42 maddeye öğrencilerin katılım düzeyleri “Hiç Yapmam” 1, “Nadiren ” 2, “Genellikle” 3, “sık sık” 4 ve “Hep Yaparım” 5, şeklinde puanlanmıştır. Bazı ifadeler için, “Kesinlikle Katılmıyorum” ile “Tamamen Katılıyorum” şeklinde seçenekleri 1 ile 5 arasında değerlendirmeleri katılımcılara özellikle belirtilmiştir. Negatif yönlü ifadeler için puanlama ters olarak hesaplanmıştır. Bazı ifadeler aynen, bazı ifadeler de benzer şekilde tekrarlanarak anketin geçerliliği tespit edilmeye çalışılmıştır. Frekans tablolarının yorumlanması aşamasında da bu puanlama dikkate alınmıştır. Anketin, katılımcıların sosyal medyada vatandaşlık algısına dair alışkanlıklarını belirlemeye çalıştığımız 26 maddelik üçüncü bölümünde de aynı puanlama esas alınmıştır. İkinci bölüme eklenen açık uçlu ve tercihli sorularımız sınıflama yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Anket uygulanan örneklem grubu ilçede bulunan 8 ortaöğretim kurumudur. Her kurumdan her sınıf düzeyini temsil eden toplamda 40 öğrenci belirlenmiştir. meslek liselilerinin katılımının yüksek görünmesinin nedeni, ilçede 4 farklı meslek türünde lise bulunmasıdır. Lise türlerine göre elde edilen sonuçlar en düşük 1.0, en yüksek 5.0 olabilecek puan değeri içerisinde ortalamanın üzerinde yüksek bir değere sahiptir. Tüm lise türlerinin vatandaşlık algısı puan değeri ortalaması 3,7757 iken, lise türleri arasındaki değerler birbirine yakın seyretmekte, bariz farklılıklar bulunmamaktadır. Meslek liselerinin puan değeri ortalaması 3,8908 ile ilk sırada, fen lisesinin puan değeri ortalaması 3,6850 ile son sırada yer bulmuş olsa da aradaki puan farkı oldukça düşüktür (Tablo 1).

Okul Türü	Öğrenci Sayısı	Katılım Oranı (%)	Puan Değeri Ortalaması
Anadolu Lisesi	40	12,5	3,7455
Fen Lisesi	40	12,5	3,6850
İmam-Hatip Lisesi	40	12,5	3,8307
Meslek Lisesi	160	50,0	3,8908
Özel Lise	40	12,5	3,7963
Toplam	320	100	3,7757

Tablo 1. Örneklem Grubunun Okul Türlerine Dağılımı ve Vatandaşlık Algısı Puan Değeri

Her okulda tüm sınıf düzeylerini temsilen 10'ar öğrenci ile toplamda 40 öğrenci ile anket çalışması yapılmıştır. Ancak, fen lisesi ve anadolu imam-hatip lisesi'nde henüz 12.sınıf düzeyinde öğrenci olmaması nedeniyle ağırlık 11.sınıflara verilmiştir. sınıf düzeylerine göre vatandaşlık algısı puan değeri ortalaması incelendiğinde, sınıf düzeyinin artmasına paralel bir şekilde vatandaşlık algı düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. 9.sınıf öğrencilerinin vatandaşlık algısı puan değeri 3,2134 iken, 12.sınıf öğrencilerinin vatandaşlık algısı puan değeri 4,1786 gibi yüksek bir değere sahiptir (Tablo 2).

Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı	Katılım Oranı (%)	Puan Değeri Ortalaması
9. Sınıf	80	25	3,2134
10. Sınıf	80	25	3,6781
11. Sınıf	100	31,5	4,1132
12. Sınıf	60	18,75	4,1786

Tablo 2. Örneklem Grubu Sınıf Düzeyine göre Katılım Oranı ve Vatandaşlık Algısı Puan Değeri

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 162'si kız, 158'i erkek öğrencidir. Anket uygulanan öğrencilerin % 50,6 'sı kız, % 49,4'ü ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Kız ve erkek öğrenciler arasında vatandaşlık algı puan değeri ortalamasında belirgin bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Kız öğrencilerin vatandaşlık algısı puan değeri ortalaması 3,9234 iken, erkek öğrenciler için bu oran 3,4785 olarak hesaplanmıştır (Tablo 3).

Cinsiyet	Öğrenci Sayısı	Katılım Oranı (%)	Puan Değeri Ortalaması
Kız	162	50,6	3,9234
Erkek	158	49,4	3,4785

Tablo 3. Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı ve Vatandaşlık Algısı Puan Değeri

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumuna göre göre demografik bilgileri incelendiğinde örneklem grubunun %70,7'si ekonomik durumunu orta seviye olarak tanımlarken, % 6,1'i çok yüksek, % 4,3'ü düşük, % 5,6'sı orta altı, % 13,3 'ü yüksek olarak ifade etmiştir. Ankete katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik durum özellikleri ile vatandaşlık algısı puan değeri ortalaması arasında kademeli bir ilişki kurulamamıştır. Sosyoekonomik durumunu orta seviye olarak ifade eden ve %70,7 ile en yüksek orana sahip olan grubun, vatandaşlık algısı puan değeri ortalaması da 3.8254 ile yüksek seviyede tabloda yer bulmuştur (Tablo 4).

Sosyo-Ekonomik Durum	Öğrenci Sayısı	Oranı (%)	Puan Değeri Ortalaması
Düşük	14	4,3	3.4523
Orta Altı	18	5,6	2,4355
Orta	226	70,7	3,8254
Yüksek	37	13,3	3,6435
Çok Yüksek	20	6,1	3,7211

Tablo 4. Örneklem Grubunun Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Durumları ve Vatandaşlık Algısı PuanDeğeri

Aile eğitimin ilk adımındır. Vatandaşlık bilinci de dahil olmak üzere tüm eğitimlerin temeli ailede atılır. Eğitim kurumlarında verilen eğitimin tümü bu temel üzerine inşa edilir. Bu bakımdan örneklem grubunda yer alan öğrencilere ailelerine ilişkin sorular sorulmuştur. Ailelerin eğitim durumu ile vatanseverlik bilinci arasında bir ilişkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Örneklem grubuna anne ve babalarının mezun oldukları okullar ve eğitim durumu sorulmuştur. Elde edilen verilere göre öğrencilerin annelerinin % 28,4'ü ilköğretim mezunudur. Bu oranı sırasıyla % 24,7 ile lise mezunları, % 19,4 ile ortaokul mezunları, % 14,8 ile üniversite mezunları, % 6,3 ile okuma-yazma bilmeyenler, % 5,6 ile okuryazar ve % 1,8 ile yüksek lisans-doktora mezunları takip etmektedir. Anket analizleri neticesinde, okuma yazma bilmeyen grup ile yüksek lisans-doktora mezunu anne grubuna doğru kademeli bir puan değeri ortalaması artışı görülmemekle birlikte, 2,9432 ile en düşük puan değeri okuma- yazma bilmeyen anne grubu katılımcılarına ait iken, en yüksek değer 3.8732 ile yüksek lisans-doktora mezunu anne grubu katılımcılarına aittir. Katılımcı oranı, % 28.4 ile en yüksek değere sahip olan ilkököl mezunu anne grubu katılımcılarının vatandaşlık algısı puan değeri ortalaması 3.0976 olarak kaydedilmiştir (Tablo 5).

Eğitim Durumu	Öğrenci Sayısı	Oranı (%)	Puan Değeri Ortalaması
Okuma Yazma Bilmeyen	20	6,3	2,9432
Okuryazar	18	5,6	3,0043
İlkokul Mezunu	95	28,4	3,0976
Ortaokul Mezunu	62	19,4	3,3754
Lise Mezunu	79	24,7	3,6543
Üniversite Mezunu	40	14,8	3,4213
Yüksek Lisans/Doktora Mezunu	6	1,8	3,8732

Tablo 5. Örneklem Grubunun Annelerinin Eğitim Durumu ve Vatandaşlık Algısı Puan-Değeri

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumu incelendiğinde ise en büyük oranın % 25,1 ile lise mezunlarına ait olduğu tespit edilmiştir. Sırasıyla bu oranı % 22,2 ile ortaokul mezunları % 21,9 ile üniversite mezunları % 18,8 ile ilköğretim mezunları % 4,1 ile yüksek lisans-doktora % 3,8 ile okuryazar ve % 3,2 ile okuma-yazması olmayan grup takip etmiştir. Örneklem grubundaki öğrencilerin babalarının eğitim durumu annelelerinin eğitim durumundan daha yüksektir. Anne eğitim durumlarında sonuçlara yansıdığı gibi, baba eğitim durumu ile vatandaşlık algısı puan değeri ortalamaları, eğitim durumuna paralel kademeli bir yükselmeden uzaktır. En düşük oran 2,9854 ile ilkokul mezunu babaya sahip katılımcılara ait iken, en yüksek oran 4,3511 ile anne eğitim durumu tablosunda gözlemlendiği gibi, yüksek lisans/doktora mezunugruba aittir. En yüksek katılım oranına sahip lise mezunu baba katılımcı grubunun vatandaşlık algısı puan değeri ortalaması 3,6788 olarak kaydedilmiştir (Tablo 6).

Eğitim Durumu	Öğrenci Sayısı	Oranı (%)	Puan Değeri Ortalaması
Okuma Yazma Bilmeyen	11	3,2	3.1242
Okuryazar	13	3,8	3,0456
İlkokul Mezunu	60	18,8	2,9854
Ortaokul Mezunu	71	22,2	3,8754
Lise Mezunu	82	25,1	3,6788
Üniversite Mezunu	70	21,9	3,4891
Yüksek Lisans/Doktora Mezunu	13	4,1	4,3511

Tablo 6. Örneklem Grubu Babalarının Eğitim Durumu ve Vatandaşlık Algısı Puan Değeri

Araştırmaya katılan öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirme durumuna baktığımızda, % 40,6'sını internette gezindiğini ifade ettiğini görürüz. Bizim gözlemlerimize göre bu oran çok daha yüksektir ancak, birçok katılımcı internette gezindiği süreyi boş vakit olarak görmediğinden oran düşük çıkmıştır. Sırasıyla, % 14,6'sı arkadaşları ,le sohbet ortamlarında, % 12,8'i kafe, kahvehanelerde oyun oynayarak, % 11,9'u kitap, gazete okuyarak, % 9,4'ü televizyon izleyerek, % 8,4'ü yarı zamanlı bir işte çalışarak boş zamanlarını değerlendirdiğini ifade etmiştir."Boş zamanlarımı televizyon seyrederek geçiririm" ifadesini işaretleyen öğrencilerin vatandaşlık algı puan değeri ortalaması 2,7532 ile en düşük seviyede gözlemlenirken, "arkadaşlarımla çeşitli konularda sohbet ederim" ifadesini işaretleyen öğrencilerin puan değeri ortalaması 4,2317 ile en yüksek değere sahiptir. En yüksek katılım oranına sahip "internette gezirim" ifadesini işaretleyen öğrencilerin vatandaşlık algı değeri ortalaması ise 3,2341 olarak tabloya yansımıştır (Tablo 7).

Boş zamanlarını Değerlendirme Durumu	Öğrenci Sayısı	Oranı (%)	Puan Değeri Ortalaması
Kitap/gazete okurum	38	11,9	3,9856
Televizyon seyredirim	30	9,4	2,7532
Kahvehanede/ kafede oyun oynarım	39	12,8	3,0112
İnternette gezinirim	127	40,6	3,2341
Arkadaşlarımla çeşitli konularda sohbet ederim	47	14,6	4,2317
Bir işte yarı zamanlı çalışıyorum	27	8,4	4,1809
Diğer	12	3,4	3,5432

Tablo 7. Örneklem Grubunun Boş Zamanlarını Değerlendirme Durumu ve Vatandaşlık Algısı PuanDeğeri

Anket Sonuçlarına Dair Genel Veriler

Çalışmanın alt problemlerinden biri, vatandaşlık algısına sosyal alan derslerinin ne ölçüde katkı sağladığını ortaya koyabilmektir. Buna yönelik örneklem grubuna yönelttiğimiz “**Vatan ve vatandaşlık algımı kazandığım ders öncelikle; (.....)**” ifadesinde ders alanı boş bırakılmış ve öğrencinin doldurması beklenmiştir. Bu ifadeye verilen cevaplara göre örneklem grubunun % 70,6’sı tarih, % 21,7’si edebiyat ve % 7,3’ü coğrafya cevabını vermiştir. % 26,8 ile en yüksek orandata tarih cevabını veren öğrencilerin Mesleklisesinde, % 9,9 ile en az oranda tarih cevabını veren öğrencilerin İsefen lisesinde öğrencileri olduğu tespit edilmiştir. Coğrafya cevabını verenler arasında en büyük oran % 32,6 ile Anadolu lisesi öğrencilerine, en düşük oran ise % 1 ile özel lise öğrencilerine aittir. Edebiyat cevabını verenler arasında en büyük oran % 31,1 ile Özel lise öğrencilerine, en düşük oran ise % 9,4 ile fen lisesi öğrencilerine aittir. Her ne kadar tarihi olaylara hâkim olmak vatan bilincini ve kimlik algısını güçlendirerek vatandaşlık algısını da desteklese de yaşadığımız coğrafyayı, mekânı tanımadan aidiyetlik duygusunu elbette geliştirecektir. Ancak tüm tarihi olaylar, coğrafi mekânın özelliklerine göre şekillenir. Örneğin tüm savaşlar herhangi bir coğrafi mekânı ele geçirmek amacıyla başlar, fiziki ve demografik olarak mekânı en çok tanıyan, o mekânın sahibi olmaya bir adım daha yakındır. Tarih öğretim programında vatandaşlık algısı kazandırmaya yönelik verilmesi planlanan kazanım sayısı az olmasına rağmen örneklem grubunun verdiği cevaplara göre lise öğrencileri vatandaşlık algısı ile en çok tarih dersini ilişkilendirmektedir. Vatandaşlık denildiğinde akla ilk gelen dersin tarih olması doğaldır. Ancak coğrafya dersi öğretim programında vatandaşlık algısını destekleyen kazanımların varlığı ve değerler eğitimi ile desteklenmesi coğrafya dersini daha etkin kılmaktadır. Tarih ve coğrafya öğretim programları birbirini desteklemektedir. Anket sonuçlarında

vatandaşlık değerinin kazandırılmasında edebiyat dersinin coğrafya dersinden daha çok tercih edilmesi beklenmeyen bir sonuçtur. Örneklem grubunda vatandaşlık algısını tarih dersi ile ilişkilendiren öğrenci sayısı en fazla anadolu lisesindedir. Vatandaşlık algısını edebiyat dersi ile ilişkilendiren öğrenciler meslek lisesinde öğrenim görmektedir. Coğrafya dersi ile vatandaşlık algısını ilişkilendiren öğrenciler de yine meslek lisesi öğrencileridir. Burada dikkat edilecek başat unsur tarih, edebiyat ve coğrafya derslerinin eğitim-öğretim yılı içerisinde haftalık programda kaç saat yer aldığıdır. Meslek liselerinde meslek derslerine 10. sınıftan itibaren ağırlık verildiğinden temel derslerin oranı düşmektedir. Anadolu ve fen liselerinde alınan derslerin saati sınıflara göre farklılık göstermektedir. Tüm lise türlerinde 9 ve 10. sınıflarda tarih ve coğrafya dersleri haftada 2 saat verilmektedir. 11. ve 12. sınıflarda eşit ağırlık ve sözel grubu öğrencileri dışında coğrafya dersi verilmemektedir. Buna rağmen 11. sınıflar haftada 2 saat Osmanlı Tarihi, 12. sınıflar haftada 2 saat İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi almaktadır. Eşit ağırlık ve sözel alan öğrencilerinde ise tarih ve coğrafya dersinin ağırlığı artmaktadır. Tarih dersinin ortaöğretim programlarında ağırlığı daha fazladır. Coğrafya dersinin ortaöğretim programlarındaki ders sayısının azlığı öğrencilerin vatandaşlık algısı ile coğrafya dersini ilişkilendirememelerinin temel sebebidir. Öte yandan üniversite sınavında edebiyat ve tarih derslerinin soru sayısının daha fazla olması vatandaşlık algısı ile coğrafya dersinin ilişkilendirilememesinde etkilidir.

Vatan sevgisi ile ilişkilendirilerek, vatandaşlık algı ölçeğine eklenen sorulardan ilki, evet ya da hayır şeklinde cevap beklenen “**Vatan sevgisi için resmi vatandaşlık bağı önemlidir**” ifadesine katılımcıların % 70,1’i evet, % 26,9’u hayır cevabını verirken % 3’ü bu soruyu boş bırakmıştır. Vatan sevgisi, milli değerlerle açıklandığında, şüphesiz vatandaşlık bağının etki alanının dışına çıkması beklenir. Katılımcılar bu soruda, vatan sevgisini resmi sınırlara sığdırmış, resmi vatandaşlık bağı ile sınırlandırmıştır. Verilen cevapların okul türüne dağılışı incelendiğinde evet diyenler içerisinde en yüksek oran olan % 28,5’i meslek lisesi öğrencilerine, en düşük oran olan % 11,2 özel lise öğrencilerine aittir. Hayır diyenler içerisinde en büyük oran, % 30,7 ile imam-hatip lisesi öğrencilerine, en düşük oran ise % 12,2 ile fen lisesi öğrencilerine aittir.

“**Millî Bayramlara katılım sağlamak önemlidir**” ifadesine örneklem grubunun % 59,6’sı hep yaparım yanıtını işaretlemiş, sadece % 4,4’ü hiç yapmam seçeneğini işaretleyerek katılmadığını belirtmiştir. Hep yaparım seçeneğini işaretleyenler arasında en yüksek oran % 29,5 ile meslek lisesi öğrencilerine aittir. “**Millî Bayramlara gönüllü olarak, istekle katılım**” ifadesine örneklem grubunun % 48,6 ‘sı hep yaparım, % 15,5’i sık sık, % 0,3’ü genellikle, % 8,8’i nadiren, % 4,9’u hiç yapmam şeklinde yanıtlamıştır. Bu ifadeye katılım isteğini en büyük oranda belirten okul türü, % 29,2 ile meslek lisesi öğrencileri, nadire ya da hiç yapmam şeklinde cevap verenler arasındaki en yüksek oran ise özel lise öğrencilerine aittir. “**Vatandaş olmak, Türk dili ve kültürüne sahip çıkmaktan geçer**” ifadesine verilen yanıtların % 64,4’ü hep yaparım şeklinde iken sadece % 3,4’ü hiç yapmam şeklinde katılmadığını ifade etmiştir. Hep yaparım şeklinde ifade edenler arasındaki en yüksek oran

% 27,9 ile imam-hatip lisesi öğrencilerine aittir. “**Ulusal (milli) çıkarlarımızı her şeyin üstünde tutarım**” ifadesine örneklem grubunun % 30,1’i hep yaparım, % 22,6’sı sık sık, % 25,2’si genellikle, % 13,4’ü nadiren ve % 8,1’i hiç yapmam şeklinde cevap vermiştir. Hep yaparım şeklinde cevap verenlerin okul türüne göre dağılımı incelendiğinde % 33,4 ile en fazla oranın meslek lisesine ait olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada cevap aranan “**Lise öğrencileri vatandaşlık algı düzeylerinde yaşadıkları coğrafi mekân(Gelibolu) etkili midir?**” problemine, ankette “**Gelibolu tarihi, kültürel ve manevi açıdan özel bir şehir olduğuna inanırım**” ve “**Gelibolu’nun tarihi ve kültürel değerinin, vatandaşlık algımı olumlu yönde etkiler**” ifadeleri ile yanıt aranmıştır. Her iki ifadeye verilen cevaplar ile yaşanan coğrafi mekân ile vatandaşlık algısı arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. “**Gelibolu tarihi, kültürel ve manevi açıdan özel bir şehir olduğuna inanırım**” ifadesine örneklem grubunun % 59,1’i hep yaparım, % 22,6’sı sık sık, % 14,2’si genellikle, % 3,4’ü nadiren ve % 1,1’i hiç yapmam şeklinde cevaplamıştır. Hep yaparım cevabını vererek ifadeye en yüksek oranda katılan okul türü % 34,1 ile meslek lisesi öğrencileridir. Bu ifadeye katılımı en az olan öğrenciler ise fen lisesi öğrencileridir. Bu sonucun ortaya çıkmasında fen lisesi öğrencilerinin büyük çoğunluğunun ilçe dışından gelmesi etkili olmuştur. İkinci soruya, katılımcıların % 56,8’i hep yaparım seçeneğini işaretleyerek ifadeye katıldığını belirtmiş, onu sırasıyla, % 21,1’i sık sık, % 14,9’u genellikle, % 2,7’i nadiren, % 1,5’i hiç yapmam izlemiştir. Hep yaparım tercihini işaretleyenler arasında, en yüksek orana sahip okul türü % 30,4 ile anadolu lisesi öğrencilerine aittir.

5.2Lise Türlerine Göre Vatandaşlık Algı Düzeyi ve Sosyal Medya Alışkanlıklarındaki Yansıması

Maddelerin faktör ile ilişkisini açıklayan faktör yük değeri dikkate alınarak, analiz sonuçları lise türü bazında aritmetik ortalamaları ile kıyaslanmaya çalışılmıştır. Vatandaşlık algısı ölçeğindeki ilk 40 ifade ile sosyal medya alışkanlıklarında vatandaşlık bilincine yönelik hazırlanan 28 ifade değerlendirilerek sonuca varılmıştır. **Örneklem grubuna uygulanan anket hazırlanırken Vatandaşlık Algı ve Sosyal Medya Vatandaşlık** anketinden yararlanılmıştır². Vatandaşlık algı düzeyi ilçe geneli ve lise türlerine göre ayrı ayrı hesaplanmış, algı düzeylerinin aritmetik ortalamaları verilmiştir (Tablo 8).

	Vatandaşlık Algı Düzeyi	Sosyal Medya Vatandaşlık Düzeyi
--	-------------------------	---------------------------------

²Utku, M.(2015), Üniversite Öğrencilerinin Vatandaşlık e Sosyal Medya (Sosyal Ağ) Vatandaşlık Algısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.

Fen Lisesi	3,6850	2,8166
Anadolu Lisesi	3,7455	3,0956
Meslek Lisesi	3,8908	3,1128
İmam-Hatip Lisesi	3,8307	2,8578
Özel Lise	3,7963	2,7490
İlçe Geneli	3,7757	2,9263

Tablo 8. Lise Türlerine Göre Vatandaşlık Algı Düzeyi ve Sosyal Medya Vatandaşlık Düzeyleri

Analiz sonuçlarında en düşük değer 1 en yüksek değer 5'tir. İlçe genelinde lise öğrencilerinin vatandaşlık algı düzeyi ortalamasının 3,7757 oranı ile yüksek olduğu tespit edilmiştir. Lise türlerine göre ayırt edici düzeyde bir fark çıkmamakla birlikte 3,8907 ile en yüksek oran meslek lisesi öğrencilerine ait iken, meslek lisesi öğrencilerini sırasıyla imam-hatip lisesi, özel lise, anadolu lisesi ve fen lisesi öğrencileri takip etmektedir.

İfade	Puan Değeri Ortalaması
Temel hak ve sorumluluklarımı bilirim	4,2354
Farklı fikirlere saygı duyarım	4,4781
Aile içi demokrasi benim için önemlidir	4,5324
İyi vatandaş, vergisini zamanında öder	4,3278
Vatandaş olmak, Türk dili ve kültürüne sahip çıkmaktan geçer	4,6548
Milli bayramlara katılım gösteririm	4,6952
Vatandaş olarak bir konu hakkındaki düşüncelerimi özgürce açıklayabilirim	4,1674
Sahip olduğum hakları ve özgürlükleri bilirim	4,2243
Gelibolu tarihi, kültürel ve manevi açıdan özel bir şehir olduğuna inanırım	4,7563
Gelibolu'nun tarihi ve kültürel değerinin, vatandaşlık algımı olumlu yönde etkiler	4,8345

Vatandaşlık algı ölçeğinde 4 ve üzeri puanlanan ifadeler şunlardır;

“Gelibolu tarihi, kültürel ve manevi açıdan özel bir şehir olduğuna inanırım” ve “Gelibolu'nun tarihi ve kültürel değerinin, vatandaşlık algımı olumlu yönde etkiler” ifadesinin aritmetik puan değerinin, tam puan değeri olan 5.0 derecesine yakınlığı yaşanan coğrafi mekan Gelibolu'nun, vatandaşlık algı düzeyine olumlu katkı sağladığını desteklemektedir. Yapılan analiz neticesinde, bu ifadeleri “5” puan değeri vererek cevaplayan öğrencilerin, vatandaşlık algısı ortalama puan değeri 4,3562 olarak hesaplanmıştır.

İfade	Puan Değeri Ortalaması
Yönetici pozisyonundaki kişilerin demokratik olduğuna inanırım	2,3453
Ülkemdeki siyasetle yakından ilgilenirim	2,4786
Toplumunu ilgilendiren sorunların çözümünde etkin bir şekilde rol almaya çalışırım	2,9321
Türkiye'nin uluslararası siyaset gündemindeki etki alanı ile ilgilenirim	2,1453

Vatandaşlık algı ölçeğinde 3 puanın altında kalan ifadeler şunlardır;

Katılımcıların anket sorularına verdiği cevaplarda vatandaşlık algısı ile sosyal medyada vatandaşlık algısı soruları arasında ciddi bir farklılık söz konusudur. Vatandaşlık algısı ölçeğine verilen yanıtların tüm sorular için aritmetik ortalaması 3,7757 iken sosyal medyada vatandaşlık algısına yönelik soruların aritmetik ortalaması 2,9263 olmuştur. Örneğin **“Milli Bayramlara katılım sağlamak önemlidir”** ifadesinin aritmetik ortalaması 4,6952 iken **“Milli Bayramların sosyal medya üzerinden kutlarım”** ifadesinin aritmetik ortalama değeri 2,3451 olmuştur. **“Sahip olduğum hakları ve özgürlükleri bilirim”** ifadesinin aritmetik ortalama değeri 4,2243 iken **“Demokratik uygulamaları paylaşıyorum”** ifadesinin aritmetik ortalama değeri 2,1765 olmuştur. Teknolojiye hâkim ve bilişim dünyasında etkin olan örneklem grubu öğrencileri sosyal medyayı etkin olarak kullanmaktadır. Ancak sosyal medyayı kullanırken tercihleri ve öncelikleri farklıdır. Bu nedenle vatandaşlık algı düzeyi yüksek iken, sosyal medyada vatandaşlık algı düzeyi düşüktür.

Örneklem grubunun “Vatandaşlık bağını ve vatan sevgisini en iyi kazandığım ortam” ifadesine % 45,1 oranında aile ortamı, % 25,2 oranında sosyal çevre, % 18,2 oranında okul, % 10,6 oranında da sosyal medya olduğunu belirtmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye nüfusunun % 7,4'ünü lise çağındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Bir ülkenin devamlılığını sağlayabilmek ve farklılıkları ortak amaçlarda birleştirebilmek, özellikle geleceğin teminatı olan gençlere vatandaş olma bilinci kazandırmakla gerçekleşebilir. Vatandaşlık eğitimi, yaşam boyu devam eden bir öğrenme sürecidir. Bu süreçte, aile, okul, kitle iletişim araçları, akran grupları, iş ortamı gibi sosyalleşme araçları önemli rol oynar. Vatandaşlık eğitiminin temelleri aile de atılsa da şekillendiren ve kalıcı hale getiren ortam eğitim kurumlarıdır. Zorunlu eğitim süresinin 12 yıl olması da bu durum üzerinde etkilidir. Vatan sevgisi, milli bilinç, vatandaşlık algı ve sorumluluğu, aidiyetlik duygusu kazandırılmadan verilemez. Aidiyetlik duygusu da ancak ait olduğu mekânı tanınması ve geçmişin bilinmesi yoluyla gerçekleşir. Vatanın bölünmez bütünlüğünden bahseden ve savunan bir birey yaşadığı ülkenin geçmişini bilmeli, bugününü takip etmeli ve sahip olduğu fizikive

beşeri özelliklere hakim olmalıdır. Başta tarih ve coğrafya olmak üzere eğitim kurumlarında verilen tüm dersler vatandaşlık bilincinin oluşturulmasında etkilidir.

Çalışma sonucunda Gelibolu'da lise öğrencileri evrenini temsil eden örneklem grubunun vatandaşlık algı düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar bu algının oluşmasında yaşadıkları coğrafi mekânın tarihi ve kültürel özelliklerinin de etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Vatandaşlık algı düzeyi yüksek olmasına rağmen katılımcıların % 7,3'ü bu algıda coğrafya dersinin etkili olduğunu belirtmiştir. Tarih dersinin payı % 70,6 edebiyat dersinin payı ise % 21,7'dir. Hâlbuki vatanseverlik kök değerinin, değerler eğitimine uygun bir şekilde öğretim programına işlendiği tek ders coğrafyadır. Ancak son yıllarda değişen sınav sisteminde coğrafya dersinin değer kaybına uğraması öğrencilerin coğrafya derslerine yönelik algılarının düşük seviyede olmasına neden olmuştur. Yükseköğretim kurumlarına geçiş sınavının da öncesinde, ortaöğretim kurumlarına geçiş sınavı (LGS) konularına bakıldığında coğrafya dersi kapsamında değerlendirdiğimiz konulara ilişkin sorular fen bilgisi dersi kapsamında sorulmaktadır. Öğrencilerin ana motivasyonu sınav başarılarıdır. Bir dersin ağırlığının sınavlarda düşürülmesi derse olan ilgiyi de azaltmaktadır. Örneklem grubunun vatandaşlık algısı ile en az coğrafya dersini ilişkilendirmesinin ana nedeni de budur.

Vatandaşlık eğitimlerinin sınırı, günümüzde bireyin sadece kendi hak ve sorumluluklarının ötesinde başka kültürlerle, farklılara değer veren, canlıların yaşama hakkına sahip çıkan ve doğal çevreyi koruyan bir çizgiye taşınmıştır. Bu beklentiyi karşılayan disiplinin tek başına tarih olmayacağı açıktır. Tarihi olayları şekillendiren unsurlar arasında coğrafi mekânın etkileri başlarda yer alır.

Sadece bilgi odaklı işlenen, konu güncel olaylar ve günlük yaşantımızla ilişkilendirilmeyen dersin kavranması zorlaşabilmektedir. Özellikle coğrafya dersinde, konunun bağlantılı olduğu olaylar ve örneklerle ilişkilendirildiğinde vatan sevgisi ve vatandaşlık algısına en büyük etkiyi yaptığı hissedilebilir.

KAYNAKÇA

- Akınoğlu, O. (2006), **Coğrafya Eğitimi Ve Toplum**, Marmara Coğrafya Dergisi, 13, 77-
- AKSOY, B. (2003), **Millî Kimliğin Kazandırılmasında Coğrafyanın Önemi**. Ankara: Türk Yurdu, Cilt:23, sayı: 194, sayfa 55-59
- Atasoy,T. (2015), **Coğrafya Öğretiminin Aktif Vatandaşlık Eğitimindeki Rolü**, Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Balbağ, N.L. (2016), **İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Bağlamında Öğrenci Ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Algıları**, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Çelik,H. (2009), **Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Vatandaşlık Eğitiminin Bugünkü Durumu Ve Geleceğine İlişkin Görüşleri**, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı
- Demir,Ö. Acar, M. (1997), Sosyal bilimler sözlüğü. Ankara: Vadi Yayınları
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2009, Mayıs), **Lise Öğrencilerinin Vatandaşlık Algılarına Etki Eden Faktörlerin Analizi**, I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Durualp, E. ve Doğan, Ğ. (2017), **Vatandaşlık Algısı Ölçeği'nin faktör yapısının incelenmesi**, The Journal of Academic Social Science Studies, (62), 65-83.
- Durualp,E.-Doğan,İ. (2018), **Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Vatandaşlık Algısının Bazı Değişkenler Açısından Güncellenmesi**, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , S.47 \syf.291-316.
- Ersoy, A . (2016). **Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve Öğrencilerinin Algısı**. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 17 (3) , 67-83
- Ersoy,F.(2012), **Annelerin Vatandaşlık Algısı, Çocuklarında Vatandaşlık Bilinci Geliştirme Uygulamaları ve Karşılaştıkları Sorunlar**, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yaz/2111-2124.
- Kalaycı, N , Baysal, S . (2020). **Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi (2005-2017-2018)**. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 22 (1) , 106-129
- Karasar, N. (2005), **Bilimsel araştırma yöntemi** (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kart, M , Şimşek, H . (2020), **Türk Eğitim Sisteminde Değer Arayışı: Yenilenen (2017) İlköğretim Programları Hangi Değerleri Kazandırıyor?**,Değerler Eğitimi Dergisi , 18 (40) , 9-44.
- Kılınç, E., Dere, İ. (2013),**Lise Öğrencilerinin ‘İyi Vatandaş’ Kavramı Hakkındaki Görüşleri**,Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 2013: 4(2), 103-124.
- MEB. (2006). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6 Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara.
- MEB. (2018), Coğrafya Dersi Öğretim Programı
- MEB. (2018), Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı
- MEB. (2018), Tarih Dersi Öğretim Programı
- Meydan, A. (2011), **Sosyal Bilgilerde Coğrafyanın Yeri Ve Önemi**, “R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.)” Sosyal bilgilerin temelleri (s. 63- 80). Ankara: Pegem Akademi.
- Özyurt, E.E. (2014), **Ortaöğretimde Vatandaşlık Bilincinin Oluşmasında T.C İnkılap Tarihi Ve Atatürkçülük Dersinin Rolü**, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı,
- Selanik Ay, T. (2014), **Okullarda değerler eğitimi. İçinde R. Turan, K. Ulusoy (Ed.). Farklı yönleriyle değerler eğitimi** (s. 18-39). Ankara: Pegem Akademi.
- Şensoy,G. (2014), **Vatandaşlık Bilgisi Konularının Öğretiminde Okul Dışı Sahaların Etkili Kullanımı (Ordu İli Örneği)**, Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı
- Tanoğlu, A. (1964) **“Coğrafya nedir?”**, İstanbul Üniversitesi Coğrafya Enstitüsü Dergisi, 7 (14), 3-14.
- Topal, Y . (2019),**Değerler Eğitimi ve On Kök Değer**. Mavi Atlas, 7 (1) , 245-254.
- Uysal, A. (2017) **Coğrafya Nedir ve Coğrafyadaki Temel Kavramlar**, <https://auysal.com/ders-notlari-1-cografya-nedir-ve-cografyadaki-temel-kavramlar/> erişim tarihi. 27.11.2019
- Yörü, S. (2007) **Vatan Sevgisi Ve Yurttaşlık Bilinci Oluşturmada Lise Coğrafya Derslerinin Yerinin Değerlendirilmesi**, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı

OKUL YÖNETİCİLİĞİNE GEÇEN ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN SEÇİLMESİ VE YETİŞTİRİLMESİ HAKKINDA GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Ahmet BODUR
Dr. Eşref NURAL

Özet

Bu araştırmanın amacı; Milli Eğitim Bakanlığının, okul yöneticilerinin seçilmesinde ve yetiştirilmesinde ölçütlerin neler olması gerektiği ve Milli Eğitim Bakanlığının, eğitim kurumlarına yönetici görevlendirme yönetmeliğini sık sık değiştirmesinin okul yöneticisi seçilmesinde ve yetiştirilmesinde okul yöneticiliğine atanan öğretmenlerin görüşlerinin alınarak incelenmesini içerir. Bu alanda yapılacak eğitim politikalarına katkıda bulunabilmek amacıyla öğretmen ve okul yöneticilerimizin görüşleri incelenmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği'nin sürekli değişmesi, belirli bir sisteme kavuşturulamaması, bunların etkilerini incelemek, okul yöneticiliğine atanan öğretmenlerin ,okul yöneticisi seçilmesi ve yetiştirilmesi hakkında okul yöneticiliğine atanan öğretmenlerin görüşlerini alarak yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanıldı. Okul yöneticisi seçilmesi ve yetiştirilmesi hakkında okul yöneticiliğine atanan öğretmenlerin görüşleri nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan bir araştırmadır.

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve görüşme soruları, alan yazın taraması yapıldıktan sonra alt amaçlar göz önünde bulundurularak uzman görüşleri de alınarak hazırlanmış, veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Araştırmada nesnel, liyakata dayalı, herkes tarafından belirli ölçütlerin kabul edildiği, belli bir deneyime sahip olan, hizmet içi eğitimlerle sürekli desteklenen okul yöneticilerine koşulların sağlanması ile okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, desteklenmesi gerektiği ortaya çıkarmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticisi, Yönetici Seçme ve Yetiştirme

ABSTARCT

The aim of this study includes the criteria in choosing the headmasters of the ministry of education changes that the ministry of educaiton often makes and it also involves in taking in to consideration of the opinions of the newly appointed teachers while choosing headmaster for schools and training.In order to make contribution for this field the teachers and headmasters opinions were researched and made suggestions.

The regulation changes that the ministry of education makes while choosing headmasters resulted in uncertain system and for this reason the semi structured observation form was used by taking into consirederation of the opinions of the headmasters who are appointed newly.The choosing of headmaster and their training is the study that includes opinions of newly appointed teachers and for this study a qualitative research was made.

In this study,the semi stractured observation form was used and the interview questions were prepared after making review literature and taking of expert opinions and the data was sort out with content analysis.

In this study we can say that while choosing headmasters and providing training for them they should be supported and provide good conditions which involves in servşce training and the studies should be objective and based on merit based.

Key words: school manager, selection and training of school manage

GİRİŞ

21.yüzyılın en önemli etkisi değişimin, dönüşümün üst düzeyde olması ve buna uyum sağlayamayan sistemlerin büyük zorluklar yaşaması kaçınılmaz bir son olarak görülür. Bu değişimin ve gelişimin en önemli etkeni ise eğitim ve eğitimin yürütücü kurumu olan okullardır. Okul; bir çocuğun diğer çocuklara en yoğun şekilde etkiletişime girdiği, davranış değişikliği gösterdiği bir eğitim öğretim ortamıdır.(Topbaş,2004, s.65). Okullar, eğitim - öğretim uygulamalarının belirli bir amaca yönelik planlı, organize ve bilimsel temellerle dayanarak devletin idaresi ile faaliyetlerini yürüttüğü yerlerdir. Bütün eğitim sistemlerinde olduğu gibi Türk eğitim sisteminde de çok önemli bir yere sahiptir. Sistem, bir araya gelen parçaların, düzenli bir şekilde birbirini etkileyerek küçük parçaların bir araya gelerek bütünü oluşturduğu parçalar toplamıdır.(Başaran 2000, s.65). Yönetim ve yönetici terimleri ise genelde, bir başkasına iş yaptırma, başkalarını kullanarak onları organize etme, başkalarını kullanarak iş başarma ve işi amaçlarına ulaştırmanın süreçleri olarak ifade edilir. “Eğitim bilimcilere göre yönetici amaçlanan işlerin yerine getirilmesi için grubunu örgütleyen, çalışanları aynı amaca yöneltip uyum içinde çalıştıran, denetleyen, kısaca sorumluluğu üstelenen kimsedir.”(Türkmen, 2003, s.11). Okul yöneticisi, okulu tüm organları ile koordine ederek

başarıya ulaştırmanın yolunu bulur. Yani okulun başarısı ya da başarısızlığı en temel şekilde okul yöneticisiyle ilgilidir. Bütün okulların çok önemli bir misyonu ve vizyonu sadece yazılı olarak kalmamalı, birçok üstün yeteneğe sahip kişiler tarafından yönetilmelidir. Okul yöneticisi ise bunları gerçekleştirecek olan en önemli kişidir. Okul yöneticisi bir geminin kaptanı gibi her türlü olumlu veya olumsuz durumlarda, içeriden veya dışarıdan etkileyen bütün değişkenleri görebilmeli, bunlara önlem alabilmeli, kriz anında çözüm üretebilmelidir. Bunları yapması içinse işinin püf noktalarını en ince ayrıntısına kadar bilmeli ve bunları ustalıklarla yönetebilme yeteneğine sahip olmalıdır.

Okulun başarısı ya da başarısızlığı da eğitim sistemini etkiler. Zincirin kuvvetli yeri zincirin en zayıf halkası olarak düşünüldüğünde, eğitim sisteminde en büyük sorumluluk sistemin kilit noktası durumunda bulunan okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Ne kadar başarılı okul yöneticisi seçilip yetiştirilirse eğitim sistemi çok daha başarılı hale getirilir. Eğitim sisteminin başarısını arttırmak için okul yöneticisi, okulu belirli hedefler doğrultusunda bir araya getirip uyum halinde çalışmasını ve sisteme katkı vermesini sağlamalıdır. Sonuç olarak eğitimin hedeflerine ulaşmış ya da ulaşmadığını ya da bunun ne kadarının gerçekleştiğini belirlemektir. Gerçekleştiyse bu başarının ortaya çıkması yönetici sayesinde olur. Türkiye’de okul yöneticilerinin atanması, seçilmesi ve yetiştirilmesi için neler yapılmıştır, bu konuda okul yöneticiliğine atanan öğretmenlerin görüşleri alınmış mıdır?

Dünyanın hemen hemen tüm ülkelerinde okul yöneticilerinin birçoğu öğretmenlerden oluşur. Türk eğitim sisteminde de okul yöneticilerinin öğretmenlerden oluştuğu görülür. Türk eğitim sisteminde, okul yöneticilerine temel olacak belirli bir sistemin bulunmaması, sürekli bir değişimin yaşanması okul yöneticiliğine geçişte öğretmenlerin istekli olmamasına yol açmaktadır. Türkiye okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde aşamalara bakıldığında 1939 ‘dan beri Milli Eğitim Şuraları toplanmasına rağmen ilk defa 7. Milli Eğitim Şurası’n-da eğitim yöneticilerine ilişkin bazı önerilerde bulunulduğu görülmüştür. Bu öneriler;

18- Öğretmen Yetiştirilmesi ve Öğretmenlik Mesleğinin Cazip Hâle Getirilmesi

C- Eğitim Enstitüleri

Koordinasyon Grubunca teklif ve Millî Eğitim Şûrasınca da kabul edildiği üzere eğitim enstitülerinin bütün bölümlerinin, öğrenim sürelerinin üç yıla çıkarılması uygun görülmüştür. Eğitim enstitülerinin edebiyat ve fen gruplarının ikişer bölüme ayrılması teklifi Koordinasyon Grubunca uygun görülmediği hâlde Millî Eğitim Şûrasında edebiyat bölümlerinin (a) Türkçe (b) tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi; fen bölümlerinin de (a) matematik, fizik, (b) kimya ve tabiat bilgisi olmak üzere ikişer branşa ayrılması teklif edilmiştir. Eğitim enstitüleri, fen gruplarının ayrıca bölümlere ayrılması yeni ortaokul müfredat programlarının hazırlanmasından sonra kararlaştırılabilecek bir konu olarak mütalaa edilmiştir. Bu itibarla, edebiyat ve fen bölümlerinin şimdiki hâlde sadece üç yıllık müfredat

programlarının hazırlanması gerekmektedir. Gerek bu esaslara gerekse bu esaslara uygun olarak Koordinasyon Grubunca hazırlanan ve Millî Eğitim Şûrasınca kabul edilen tekliflere göre eğitim enstitülerinin üçer yıllık müfredat programları kısa zamanda hazırlanarak 1962- 1963 öğretim yılında uygulanmaya başlanmalıdır. Bu maksatla yapılacak çalışmalar, Talim v Terbiye Kurulu ile iş birliği etmek suretiyle Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğünce yapılmalı ve hazırlanan program tasarıları 1962 Ağustos ayı başında Talim ve Terbiye Kurulunun incelemesine sunulmalıdır. Diğer taraftan, eğitim enstitülerinin ilmi hüviyetlerinin yükseltilmesi, bu kurumların her yönden istikrara kavuşturulması ve öğretmenlerinin ilmi ehliyetlerinin belirtilmesi için bir Eğitim Enstitüsü Kanunu hazırlanması, Koordinasyon Grubunca teklif ve Millî Eğitim Şûrasınca da kabul edildiği veçhile uygun görülmüştür. Bu konu XII numaralı konuda belirtilen Yüksekokullar Kanun Tasarısı hazırlanırken dikkate alınacaktır.

Ç- Eğitim Bilimleri Yüksek Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Yüksek Enstitüsünün, Koordinasyon Grubunca teklif ve Millî Eğitim Şûrasınca kabul edilen esaslar çerçevesinde, özel bir kanunla, önce üniversite dışında ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak kurulması, kuruluş tamamlandıktan sonra da üniversiteye bir eğitim fakültesi hâlinde katılma yol ve çarelerinin aranması uygun görülmüştür. Eğitim Bilimleri Yüksek Enstitüsü için Koordinasyon Grubunca teklif ve Millî Eğitim Şûrasınca kabul edilen amaçlar muvafık bulunmuştur.

Bu hususta gerekli hazırlıkların yapılması için Şûra'dan sonra kurulan komisyon tarafından tespit edilecek esaslar Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğünce gözden geçirilerek Talim ve Terbiye Kurulunun incelemesine sunulmalıdır.

Türkiye'de 19. Milli Eğitim Şuarası yapılmasına rağmen yönetici seçme, atama ve yetiştirme ile ilgili hususların uzun süre geçmeden değişmesi, belirli standartların oturtulmaması büyük bir eksikliklerdir. Ayrıca yöneticiliğin öğretmenliğe ek bir görev olarak görülmesi, profesyonel bir meslek olarak kabul edilmeyişi okulların yönetimiyle ilgili işlevsel sorunlara sebep olmaktadır. (Sayan, 2018, s. 133).

21 Haziran 2018 tarihinde Resmi Gazete'de yayımlanan yönetmelik değişikliği ile yöneticilerde aranacak şartlar ve sınavlarla ilgili ikinci ve üçüncü bölümler şu şekilde ifade edilmiştir:

Yönetici Olarak Görevlendirileceklerde Aranacak Genel Şartlar

MADDE 5 – (1) Yönetici olarak görevlendirileceklerde aşağıdaki genel şartlar aranır:

a. Yükseköğretim mezunu olmak.

- b. Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapıyor olmak.
- c. Görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birine öğretmen olarak atanabilecek nitelikte olmak ve görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birinde aylık karşılığında okutabileceği ders bulunmak.
- d. ç) Yazılı sınav başvurusunun son günü itibarıyla, son dört yıl içinde adlî veya idarî soruşturma sonucu yöneticilik görevi üzerinden alınmamış olmak.
- e. Zorunlu çalışma gerektiren yerler dışındaki eğitim kurumu yöneticiliklerine görevlendirilecekler bakımından, ilgili mevzuatına göre zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış, erteletmiş ya da bu yükümlülükten muaf tutulmuş olmak.

Müdür Olarak Görevlendirileceklerde Aranacak Özel Şartlar

MADDE 6 – (1) Müdür olarak görevlendirileceklerin aşağıdaki şartlardan en az birini taşımaları gerekir:

- a. Müdür olarak görev yapmış olmak.
- b. Kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya toplam en az bir yıl görev yapmış olmak.
- c. Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olmak.

(2) (Ek:RG-9/2/2019-30681) Müdür olarak görevlendirileceklerde ayrıca;

- a. Meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarına müdür olarak görevlendirileceklerde, atölye ve laboratuvar öğretmenleri kapsamında olmak,
- b. İmam Hatip Liselerine müdür olarak görevlendirileceklerde, İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri alan öğretmeni olmak,

şartları aranır.

(3) (Ek:RG-9/2/2019-30681) Bu maddenin ikinci fıkrasında belirtilen niteliklerde aday bulunmaması hâlinde, diğer alan öğretmenlerinden de görevlendirme yapılabilir.

Müdür Yardımcısı Olarak Görevlendirileceklerde Aranacak Özel Şartlar

MADDE 7 – (1) Müdür yardımcısı olarak görevlendirileceklerin aşağıdaki şartlardan en az birini taşımaları gerekir:

- a. Müdür, kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı veya müdür yetkili öğretmen olarak görev yapmış olmak.
- b. Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olmak.
- c. Adaylık dâhil en az iki yıl öğretmen olarak görev yapmış olmak.

İzlenecek Yöntem ve Yazılı Sınav

Yönetici Görevlendirmede İzlenecek Yöntem

MADDE 14 – (1) Yöneticiliğe ilk defa görevlendirme yazılı sınav ve sözlü sınav sonucuna göre; yöneticiliğe yeniden görevlendirme ise Ek-1’de yer alan Form üzerinden yapılacak değerlendirme sonucu belirlenen puanlar dikkate alınarak puan üstünlüğüne göre yapılır.

Yazılı Sınav

MADDE 15 – (1) Yazılı sınav duyurusunun son günü itibarıyla 5’inci, 6’ncı ve 7’nci maddelerde belirtilen şartları taşıyanlar arasından müdür ve müdür yardımcısı olarak ilk defa görevlendirilecekleri belirlemek amacıyla Bakanlık Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğüne **(Ek ibare:RG-12/1/2019-30653)** veya Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığınca test usulü ile yazılı sınav yapılır. Bu sınavda 100 puan üzerinden 60 ve üzerinde puan alanlar başarılı sayılır.

(2) Yazılı sınav sonuçları, sonuçların açıklandığı tarihten itibaren üç yıl süreyle geçerlidir. Yazılı sınav puanını yükseltmek isteyenler yeniden yazılı sınava girebilir.

(3) Sözlü sınava alınacakların belirlenmesinde, yazılı sınavların geçerlilik süresiyle sıırlı olmak üzere en yüksek yazılı sınav puanı dikkate alınır.

Yazılı sınav konuları ve ağırlıkları

MADDE 16 – (Değişik: RG-12/1/2019-30653)

(1) Yazılı sınav konuları ve ağırlıkları şunlardır:

- a. Genel Kültür ve Genel Yetenek: %35.
- b. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi: %10.
- c. Değerler Eğitimi: %5.
- d. ç) Eğitim ve Öğretimde Etik: %5.

- e. Eğitim Bilimleri: %35.
- f. Mevzuat (T.C. Anayasası, 5/1/1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, 14/6/1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 1/11/1984 tarihli ve 3071 sayılı Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanun, 2/12/1999 tarihli ve 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun, 25/6/2001 tarihli ve 4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu, 10/12/2003 tarihli ve 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 10/6/1949 tarihli ve 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu, 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin Millî Eğitim Bakanlığı başlıklı Onuncu Bölümünde yer alan hükümler): %10.

“2023 Eğitim Vizyonu” Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan belge incelendiğinde yöneticilerle ilgili şu ifadelere yer verilmiştir.

1. Öğretmen ve okul yöneticilerimizin atanmaları, çalışma, görevde yükselmeleri, özlük halkası ve bezeri diğer hususlar dikkate alan Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarılmasına ilişkin hazırlık çalışması yürütülecektir.
2. Okul yöneticiliği profesyonel bir uzmanlık alanı olarak düzenlenerek bir kariyer basamağı olarak yapılandırılacak, özlük hakları iyileştirilecektir.
3. İl ve ilçe millî eğitim müdürleri okul profili değerlendirme yaklaşımı içinde yer alan ölçütler özelinde, il ve ilçedeki öğretmenlerin desteklenmesi ve okul gelişim planlarının gerçekleşmesi kapsamında yıllık olarak değerlendirilecektir.
4. Elverişsiz koşullarda görev yapan öğretmenlere ve yöneticilere yeni bir teşvik mekanizması kurulacaktır.
5. Okul yöneticiliği yüksek lisans düzeyinde mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı yapılandırılacaktır.
6. Okul yöneticiliğine atanmada, yeterliliklere dayalı yazılı sınav uygulaması ve belirlenecek nesnel ölçütler kullanılacaktır.

Bütün bunlar incelendiğinde okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesinde sürekli bir değişiklik olduğu gözlemlenmektedir. Bu durumda sistemin içinde bire bir her şeyiyle ilgilenen, en büyük etkiyi gerçekleştirebilecek gücü olan okul yöneticilerinin bu konu hakkındaki görüşlerini incelemek en önemli husustur.

Problem Cümlesi

Okul yöneticiliğine atanan öğretmenlerin okul yöneticisi seçilmesi ve yetiştirilmesinde görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Okul yöneticiliğine atanan öğretmenlerin seçilmesi ve yetiştirilmesinde nelere dikkat edilmelidir?
2. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği'nin sık sık değişmesinin okul yöneticileri üzerinde etkileri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Milli Eğitim Bakanlığının okul yöneticilerinin seçilmesinde ve yetiştirilmesinde ölçütlerin neler olması gerektiği, Milli Eğitim Bakanlığının Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği'nin sık sık değişmesinin, okul yöneticisi seçilmesinde ve yetiştirilmesinde, okul yöneticiliğine atanan öğretmenlerin görüşleri alınarak ne gibi etkilerinin olduğunun gözlemlenmesidir. Bu çalışmayla, okul yöneticiliğinin seçilmesi ve yetiştirilmesini belirli standartlara ve sağlam yapılara kavuşturmak istenmesine ışık tutulmak istenmektedir.

Varsayımlar

Uzman görüşünden sonra kullanılan, araştırmacının hazırladığı görüşme formunun okul yöneticiliğiyle ilgili sorulara uygun cevaplar verdiği varsayılmaktadır.

1. Görüşme formunu kabul eden yönetici, yöneltilen sorulara, okul yöneticilerinin sorularına samimi ve gerçekçi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul/Eyüpsultan'da bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan 16 okul yöneticisiyle sınırlıdır.
2. Araştırmanın sonuçları, veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan açık uçlu 4 soru ile sınırlıdır.
3. Araştırma tekli eğitim yapan devlet okulları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Eğitim: Eğitim, kişinin davranışlarında bir hedefe uygun, kendi yaşantılarından yola çıkarak istenilen davranışların oluşturulması ve yeni davranışlar kazanması istenen bir süreçtir (Kalaycı, 2000).

Eğitim Sistemi: Bireylere belirli davranışları kazandırma işlevi tarihsel süreç içinde gelişerek kurumlaşan eğitim sistemlerine dönüşmüştür. Eğitim, tek bir kurum düzeyinde yada eğitsel kurumların tümüyle bir «sistem» olarak düşünülebilir. Çünkü sistemlerde varolan bir amaca yönelik girdi, süreç, çıktı ve yönetim gibi öğeler eğitim için de geçerlidir. (Başaran 1977).

Yönetim: Belirli bir amacı gerçekleştirebilmek üzere kurulan örgütlerde bireyleri veya grupları bu amaçlar etrafında toplayarak iş birliği ve eşgüdümü sağlama süreci olarak nitelendirdiğimiz yönetim, bu süreci etkili bir şekilde işletecek bir yöneticiye ve bireylere ihtiyaç duymaktadır.

Eğitim Yönetimi: Eğitim kurumlarını hedeflere ulaştırmak için insan ve madde kaynaklarını etkili ve verimli bir şekilde kullanarak belirtilen politikaları ve istenen kararları uygulamaya koymaktır. (Taymaz, 1997, s. 18).

Okul Yönetimi: Eğitimin temel unsuru okuldur. Genel olarak üretim çalışmalarının okulda yapılması bunun en önemli sonucudur. Diğer sistem veya örgütler ise ancak okulu destekleyici bir unsur olarak görev alır. (Aytaç, 2000, s. 3).

Yönetici: Örgütü hedeflerine ulaştırmak için yapılması gereken davranışları organize eden kişidir.

Eğitim Yöneticisi: Eğitim yöneticisi ise eğitim sürecini ülkenin çıkarlarına uyumlu bir şekilde modern eğitim anlayışıyla birlikte yürütülmesine katkıda bulunabilen ve çalışanlar ile iletişim kurabilen, kişileri eş güdümlen ve gerçekleştirilen bütün faaliyetlerideğerlendirerek okul örgütünü etkili, verimli ve başarılı bir seviyeye götürmeye çalışan kişidir, (Kaya, 1984, s. 94).

Okul Yöneticisi: Eğitim sürecini ülke çıkarları ile paralel bir şekilde çağdaş eğitim anlayışla yürütülmesine katkıda bulunabilen ve çalışanlar arasında bağ kurabilen, çalışanları eş güdümlen ve gerçekleştirilen bütün etkinlikleri değerlendirerek okul kurumunun verimli ve başarılı bir seviyeye ulaştırmaya çalışan kişidir. (Kaya, 1984, s. 94).

BÖLÜM II

YÖNTEM

Araştırma yöntemi, bir araştırma sürecinin amaç ve niteliklerini gerçekleştirmek için kullanılan araçlar veya bir araç olarak tanımlanmaktadır.

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama, verilerin çözümlenmesi ve analizi, insan gücü ve takvimi ile ilgili çalışmalar açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği'nin sürekli değişmesinin, belirli bir sisteme kavuşturulamamasının, etkilerini incelemek amacıyla okul yöneticiliğine atanan öğretmenlerin, okul yönetici seçilmesi ve yetiştirilmesi hakkında okul yöneticiliğine atanan öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanıldı. Nitel araştırma yöntemi, okul yönetici seçilmesi ve yetiştirilmesi hakkında okul yöneticiliğine atanan öğretmenlerin görüşlerini almak için en verimli ve açıklayıcı araştırma tekniğidir.

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. Diğer bir deyişle nitel araştırma, kuram oluşturmayı esas alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek 2005:39). Çalışmada bu amaca en uygun olan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme metodunda; araştırmacı görüşmeyi konu ile ilgili bir soru ile başlatır. Araştırmacının görevi; görüşmeciyi konu içerisinde tutmak, konu dışına çıkıldığında yönlendirerek araştırma konusuna odaklanmasını sağlamaktır (Ekiz 2007:191).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu bir araştırmada, gözlem ya da inceleme kapsamına giren ve ulaşılmak istenen nesne ya da bireylerin tamamının oluşturduğu büyük bir grup ve nesne ya da bireylerin tamamını temsil edecek nitelikte küçük bir grup olarak tanımlanabilir.

Araştırmanın çalışma grubu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul/Eyüpsultan'da tekli öğretim uygulayan resmi okullarda görev yapan 16 okul yöneticisinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Görüşme, nitel araştırmada temel veri toplama araçlarındandır. Aynı zamanda başkalarını anlamak için kullanılan en güçlü yöntemlerdendir.

Görüşme yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış şekilde yapılabilir. Okul yönetici seçilmesi ve yetiştirilmesi hakkında okul yöneticiliğine atanan öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede açık uçlu sorular sorularak uzman görüşü alınarak görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme türünde derinlemesine bilgi elde etmek mümkün olur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formları gerekli açıklamalar doğrultusunda okul yöneticilerine bir haftalık sürede sunulmuş ve araştırmacı tarafından yüz yüze uygulanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmaya konu edilen probleme yanıt oluşturacak, alt problemlere ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Araştırma Grubu ile İlgili Tanımlayıcı Demografik Bilgiler

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER		KİŞİ SAYISI	YÜZDE
CİNSİYETİNİZ	ERKEK	10	67,50%
	KADIN	6	25,00%
YAŞ	30 VE ALTI	4	25,00%
	30-40 ARASI	5	31,20%
	40-50 ARASI	7	43,80%
	50 VE ÜSTÜ	-	-
ÖĞRENİM DURUMU	ÖN LİSANS	-	-
	LİSANS	9	56,20%
	YÜKEK LİSANS	7	43,80%
	DOKTORA	-	-
KIDEM YILI	5 VE ALTI	8	50,00%
	5-10 ARASI	6	37,50%
	10-15 ARASI	2	12,50%
	15 VE ÜSTÜ	-	-

Araştırma grubu ile ilgili tanımlayıcı demografik bilgilere bakıldığında, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin toplamı 16 kişidir. Bunların 10'u erkek olup yüzdelik oranı ise 67,50% iken kadınların sayısı 6 olup yüzdelik oranı 25,00%'dir. Yaş olarak dağılımı 30 ve altı 4 kişi olup 25,00%, 30-40 arası 5 kişi olup 31,20%, 40-50 arası 7 kişi olup 43,80%'dir. Araştırmaya 50 yaş ve üstü okul yöneticileri katılmamıştır. Öğrenim durumları incelendiğinde 9 kişi lisans mezunu olup 56,20%, 7 kişi ise yüksek lisans mezunu olup 43,80% olduğu görülmektedir. Mesleğe yeni başlamış okul yöneticilerinin sayısı, kıdem yılı 5 ve 6 olanlar 8 kişi olup 50,00%, 5-10 arası olanlar 6 kişi 37,50%, 10-15 arası 2 kişi 12,50% olduğu görülmektedir. Araştırmaya 15 ve üstü kıdem yılı olan okul yöneticileri katılmadığı görülmektedir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum Görüşler Dizini

"1.Okul yöneticiliğine atanan öğretmenlerin seçilmesi ve yetiştirilmesinde nelere dikkat edilmelidir?" sorusuna verdikleri yanıtlar incelenmiş ve elde edilen görüşler incelendiğinde aşağıdaki başlıklar altında toplanabilir:

- Yazılı Sınav (10)
- Liyakat (9)
- Tecrübe (8)
- Mülakat (5)
- Yüksek Lisans (4)
- Deneme süreci (3)
- Hizmet İçi Eğitim Verilmeli (2)

Araştırmada ilk yapılması gerekenin, yönetici seçiminde on kişi tarafından sınav ile seçilmesinin gerektiği, bunun liyakati de beraberinde getireceğini belirtmektedir. Bunun yanında beş kişi tek başına sınavın yeterli olamayacağını, mülakatın da eklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Katılımcıların önemli bir bölümü de okul yöneticiliğinde geçen sürenin tecrübe olarak önemli bir birikim şeklinde görülmesi gerektiğini ve bunun desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Günümüzde öğrenim durumunun önemli olduğunu belirterek yüksek lisans yapanların ve özellikle eğitim yönetimi ve denetimi alanında eğitim alanların öncelikle değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Katılımcılardan üçü okul yöneticiliğinde mutlaka deneme sürecinin olması gerektiğini özellikle görev süresi sonunda üstlerinin bu konuda görüşlerinin alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Nesnel, objektif ve potansiyele sahip okul yöneticilerinin seçimini ve yetiştirilmesini de kolaylaştıracağı belirtilmektedir.

Okul yöneticilerinden birkaçının görüşü şu şekildedir:

- “Seçilmesi sınavla olmalıdır, nesnel ve objektif olmalıdır. Yetiştirilmesinde öncelikle (eğer yoksa) yüksek lisans eğitimi verilmeli, sonra da alanında uzman kişilerce hizmet içi eğitim verilmeli. Bueğitimdetecrübelerinpaylaşılmasına ağırlık verilmelidir.”
- “Belli bir deneme sürecinde yönetim süreci astları ve üstleri tarafındangözlemlenmeli ve bu sürecin resmi raporlanmasıyla karar verilmelidir.”
- “Liyakat esasını ortaya çıkaracak sınav ile bu anlamda genel yetenek bilgisini ölçmeye dayalı getirilen yeni sınav sistemini uygun buluyorum.”
- “Okul yöneticisinin bu alanda akademik eğitim alması gerekir. Eğitim yönetimi olduğu kadar davranış biliminden de eğitim alanında yetişmesi gerekir. Okul yöneticiliği için öğretmenlikten gelmek yeterlidir. Ülkemizde kanuni düzenlemelere rağmen yönetici seçme ve yetiştirme bir standarda oturtulamamaktadır. İstenilen şartların net bir şekilde belirlenmesi gerekir. Yöneticilik yapabilmek için öğretmen olmanın yeterli görülmemesi, yöneticilik bir meslek olmalıdır. Eğitim yönetimi ve denetimi alanında eğitim almaları gerekmektedir. Seçilmelerde kariyer, liyakat dikkate alınır. Yapılan sınav sonucundaki puan üstünlüğü dikkate alınır. Norm kadrolardaki boşluğa göre yerleştirmeler olur.”
- “Toplumsal davranış ölçütleri, liyakat ve adalet duygusunu davranışa dönüştürebilecek iradeye sahip olmasına bakılmalıdır. Gerek üstlerinden gerekse çevresindeki popülist aktarımlara karşın vicdani tutumunu ortaya koyabilecekiradeye sahip olmalıdır.”
- “Yıl şartı kesinlikle olmalıdır.5 yıl öğretmenlik yapmadan müdür yardımcısı ve 5 yıllık müdür yardımcılığı yapmadan müdürlük yapılmamalıdır.Tecrübe her zaman yükselmesinin bir kademesi olmalıdır.Yönetici olabilmek içinalanındayüksek lisans şartı da getirilmelidir. Yöneticiliğin felsefesini anlamadan uygulamasınıyapmak zor olacaktır.”

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum Görüşler Dizini

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği'nin sık sık değişmesinin okul yöneticileri üzerinde etkileri nelerdir? sorusuna verdikleri yanıtlar incelenmiş ve incelendiğinde aşağıdaki başlıklar altında toplanmıştır:

- İstikrarsızlık (10)
- Tecrübeli Yöneticilerin Soğutulması (9)

- Güven Duygusunun Zedelenmesi (8)
- Dönemin Özelliklerine Yenilenmesi (7)
- Siyasi Düşünceden Etkilenilmesi (6)

Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği'nin sık sık değişmesinin okul yöneticileri üzerine etkisinin, okul yöneticilerinin istikrarsızlık olarak gördüğü belirtilmektedir. Ayrıca sürekli değişimin, tecrübeli yöneticilerin yeniden görev almada isteksizlik yaşayacağı düşünülmektedir. Yöneticilik görevinde güven duygusunun önemli olduğun belirtilerek zedelemesinin ise yöneticiliğin sahiplenilmesinin engellemesine sebep olmaktadır. Değişimlerin zaman aralıklarının kısa olması siyasi düşüncelerden kolay etkileneceklerini göstermektedir.

Okul yöneticilerinden birkaçının görüşü aşağıdaki gibidir:

- “Sık yapılan değişiklikler, her değişikliğe uyum göstermekle mükellef kişileri huzursuz edip güvensizlik ortamı yaratır. Gelişim karşısında değişim elbette şarttır fakat bu değişiklikten kasıt sistemin tamamının değişikliğinden çok içeriğe eklentiler yapılması gerektiği kanaatindeyim.”
- “Güven duygusunu yok etmekte bu da milli aidiyet hissini zedelemektedir. Muhalefete sürüklenen insanlar bir noktadan sonra bilinçli ya da bilinçsiz devlete güven duygusunu kaybetmektedir.”
- “Sürekli değişen yönetmelikle mevcut yöneticilerde sürekli tedirginlik olmasına neden olur.”
- “Olumlu yönü çağın şartlarına göre düzenlenmesidir”.
- “Olumlu etkisi, önceki yönetmeliklerdeki hataların giderilmesi, eksikliklerin tamamlanması; olumsuz etkisi de kafa karışıklığına sebebiyet vermesi ve istikrarsızlıktır.”
- “Sık sık değişmesinin olumlu bir yanı olduğunu düşünmüyorum. Yönetmelikte olan yönetici görevlendirmenin dört yıllığına olması öğretmenlik ve yöneticilik arasında sürekli değişimin olacağı anlamına gelir. Bu durum eğitimde başarıyı daha da düşürür. Yapılan işte uzmanlaşan idareciler, enerjisini sınava hazırlanarak harcamak durumunda kalır. Bu hiçbir meslek grubu için sözkonusu değildir. Her dört yıldabir alanıyla dahi ilgili olmayan sınava girmek zorunda kalır. Bu yönetmeliğin değişmesi istenmektedir, sürenin daha uzun olması gerekir.”

TARTIŞMA

Araştırmada, okul yöneticisi seçilmesinin ilk basamağı yazılı sınav ile olması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bazı katılımcılar yazılı sınavın tek başına yeterli olmadığını, tek başına etkili olmasının mülakat ile gözlemlenebilecek etkilerin göz ardı edilmesi okul yöneticisinin seçilmesi ve yetiştirilmesinde önemli olduğunu vurgulamaktadır. Okul yöneticiliğinde tecrübenin önemli bir basamak olduğunu fakat bunun sıradanlaşmasının olumsuz sonuçlar getireceği de belirtilmektedir. Yönetici seçiminde liyakatın sağlanması katılımcıların ortak

görüşüdür. Bütün bunların nesnel, objektif ve potansiyele sahip okul yöneticilerinin seçiminin yetiştirilmesinin de kolaylaştıracağı belirtilmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği'nin sık sık değişmesinin okul yöneticileri üzerinde okul yöneticilerinde istikrarsızlık ortaya çıkaracağı ve sürekli değişimin tecrübeli yöneticileri, yeniden görev almada isteksizlik yaşatacağı düşünülmektedir. Bunun yanında göreve gelenlerin tecrübesiz yöneticilerden olduğu görüldüğünde sorunların büyümesine sebep olacağı düşünülmektedir. Değişimin yaşanmasının çağın beklentilerine uyum sağlayacağı gibi siyasi düşüncelerden çok çabuk etkileneceği, 'biz'den olsun düşüncesini yaygınlaştıracağı da görülmektedir.

SONUÇLAR

- Okul yöneticilerinin seçilme ölçütleri hakkında okul yöneticilerinin görüşleri genel olarak incelendiğinde, ölçütlerin yeterli olmadığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin mutlaka yazılı sınav olması gerektiğini, sınav ile atanmanın mülakat ile karşılaştırıldığında şeffaf, adil ve nesnel olduğunu belirten yöneticiler, bunun mülakat ile atama deneyim, iletişim gibi becerilerinin ölçülebildiği ancak mülakatın kesinlikle nesnel, tarafsız ve uzman kişiler tarafından belirli ölçütlere bağlı olarak uygulanması gerektiğini ve okul yöneticisinin kendi çalışma arkadaşlarını seçerek verimli çalışma imkânı bulduklarını ifade etmektedirler.
- Okul yöneticiliğinde liyakat ve deneyimin çok önemli olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle okul yöneticiliğine geçecek adayların en az 5 yıl öğretmenlik deneyimi olması gerektiğini belirtilmektedir. Okul yöneticilerinin birçok sorunla baş edebilmesinde tecrübenin çok önemli olduğu ve bunun desteklenmesi gerektiği görülmektedir.
- Okul yöneticilerini seçerken siyasi grupların etkisi ve kişi ayrımı yapıldığını düşündükleri için mülakat ile okul yöneticisi seçmenin ölçütlerini kaybettiğini, bundan dolayı yönetici seçme sistemi olarak tek başına değerlendirilmenin mümkün olmayacağını ifade etmektedirler.

- Okul yöneticisinin eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans, doktora eğitilmesinin görevi esnasında olumlu etkilere sebep olduğu görülmektedir. Başka bir araştırmada da bu şekilde desteklenmektedir. “Okul yöneticiliğine aday olanların atanmasında öncelik, belli bir süre öğretmenlik deneyiminden sonra EYTEP alanında yapılmış tezli yüksek lisans ve doktora derecesine sahip olanlara verilmelidir, okul yöneticiliklerine atanacak olanların sınavla seçilmeleri ilk koşul olmasına rağmen bunun yanında yönetim bilgi ve becerisi ile meslekî deneyimin de dikkate alınması gerekmektedir. (Günay, 2004)”.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği'nin sık sık değişmesinin olumsuz özellikleri daha fazla gözlenmektedir. Başarılı yöneticilerin tekrar sınavlara girmesinin güven duygusunu zedeleyerek isteksizliğe neden olmaktadır.
- Yönetici görevlendirmesinin dört yıl sürmesi, sürekli değişimi zorunlu kılıp istikrarsızlığa sebep olmaktadır. Bunun yanında bazı okul yöneticileri ise dönemin özelliklerine yönetmeliğin değişmesi gerektiğini bunun da kişilerin kendilerinin yenileyebileceği için bir fırsat olarak görülmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

ÖNERİLER

- İlk olarak okul yöneticiliği sık sık değişen yönetmelik yerine yasa ile meslek haline getirilmeli ve okul yöneticisi seçme ve atama süreci beklentileri karşılayacak duruma getirilmelidir.
- Okul yöneticiliği atamasında tecrübeli öğretmenlere öncelik tanınmalı ve belli bir süre çalışmış olma şartı getirilmelidir.
- Okul yöneticileri seçimi ve yetiştirilmesinde temel ölçütler geliştirilmeli ve bunu bir eğitim politikasına durumuna getirerek süreklilik oluşturulmalıdır.
- Okul yöneticiliğine seçilecek yöneticilere mutlaka yazılı sınav yapılmalı, puanlama etkisi yüzdeler olarak fazla olmalıdır.
- Lisans eğitiminin okul yöneticiliği için yeterli olmadığı görülmektedir. Bunun geliştirilerek okul yöneticilerinin seçilmesinde ve yetiştirilmesi için mutlaka eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim görmeleri gerekir. Bunun yanında eğitim kurumlarına atanacak okul yöneticilerinde Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlere öncelik tanınmalıdır.
- Milli Eğitim Bakanlığı eğitim kurumlarına yönetici seçimlerinde mülakat değerlendirilmesinin; belirli kurallara bağlanıp objektif ve şeffaf bir şekilde sağlanmalıdır.

- Okul yöneticisi sınavında başarılı olan adaylara göreve başlamadan önce mutlaka bir hizmet içi eğitim düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Aytaç, T. (2000). **Okul Merkezli Yönetim**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Başaran, İ.E.(1977). *Eğitime Giriş*. Ankara, Bilim Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000). **Yönetim**. Ankara, Feryal Matbaası.
- Ekiz, Durmuş(2007). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. İstanbul, Lisans Yayıncılık
- Günay, E. (2004). **Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme, Yetiştirme ve Atamaya İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi**. (Yüksek lisans tezi).Ankara Üniversitesi ,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MEB. (1962). **Yedinci Millî Eğitim Şûrası**. Erişim Adresi: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164924_7_sura.pdf
- MEB. (2014). **Ondokuzuncu Millî Eğitim Şûrası**. Erişim Adresi: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf MEB. 2023 Eğitim Vizyonu Milli Eğitim Bakanlığı EğitimKurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği (2018)
- <https://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.24694&MevzuatIliski=0&source XmlSearch=y%C3%B6netici%20g%C3%B6revlendirme>
- Kalaycı, N. (2000). **Öğretme-öğrenme süreçleri**. *Yönetici Adaylarının Eğitimi Semineri*. Ankara: Gazi Üniversitesi Basımevi.
- Kaya, Y.K. (1984). **Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama**. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Sayan, İ. (2018). **Okul Yöneticisi Atama Türlerinin Öğretmenler, Okul Yöneticileri ve Eğitim Öğretim Süreçleri Üzerine Etkilerinin Nitel Bir Analizi**. (Yüksek lisans tezi).Gaziosmanpaşa Üniversitesi ,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Taymaz, H. (1997). **Uygulamalı Okul Yönetimi**. Ankara: Ankara Üniversitesi EğitimBilimleri Fakültesi Yayınları.
- Topbaş, E. (2004). **Montessori Yönetimi ile Çocuk Eğitimi**. Ankara, Tekağaç Yayıncılık Türkmen, Ş. (2003). *Okullarda Yönetim Etkinlikleri*. Ankara

SURİYELİ ÇOCUKLARIN TÜRK ÇOCUKLARININ EĞİTİM HAYATINA ETKİLERİ

Doç. Dr. Meşkure YILMAZ¹

Öz

Suriye’de Arap Baharı’nın etkisiyle 15 Mart 2011’den itibaren rejim güçleri ve muhalifler arasında yaşanan çatışmalar nedeniyle Suriyeliler ülkelerini terk etmeye başlamışlardır. Suriyeliler, kitleler halinde Türkiye’ye de girmiştir. Uygulanan “açık kapı” politikası ve kaçak geçişler nedeniyle bir süre sonra Türkiye’ye gelenlerin kaydı tutulamamıştır. Bu nedenle şu anda Türkiye’de ne kadar Suriyeli sığınmacı olduğu tam olarak bilinmemektedir. Bununla birlikte Türkiye’deki geçici koruma altında barınma merkezleri dışındaki kayıtlı Suriyeli sayısı 24 Şubat 2021 tarihi itibarıyla resmi kayıtlara göre 3 milyon 656 bin 525 olarak açıklanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı; 30 Haziran 2020 itibarıyla anaokulunda 35 bin 553, ilkokulda 338 bin 807, ortaokulda 222 bin 703 ve lisede 89 bin 518 Suriyeli öğrencinin eğitim gördüğünü açıkladı. Rakamlardan da görüldüğü gibi Suriyelilerin yarısından fazlası çocuk. Sığınmacıların ve özellikle sığınmacı çocukların hakları uluslararası sözleşmeler ile güvence altına alınmıştır. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı da çeşitli düzenlemeler yaparak bu çocuklara gerekli ve yeterli eğitimi vermek için çabalarını sürdürmektedir. Ancak ilköğretim ve ortaöğretime devam eden 10 milyon 212 bin 683 Türk çocuk, öz bakım becerilerini dahi kazanamamış, karşılaştığı sorunları şiddet yoluyla çözüme eğilimindeki iki milyona yakın Suriyeli akranıyla aynı ortamda büyümek ve akademik gelişimini sağlamak zorunda bırakılmıştır. Bu durum Türk çocukları açısından akademik başarının düşmesinin yanı sıra birçok probleme neden olmaktadır. Bu bildiri de Suriyeli çocukların Türk çocuklarının eğitim hayatlarını nasıl etkilediği ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Suriyeliler, eğitim, Türk çocukları

¹ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü Cumhuriyet Tarihi Ana Bilim Dalı, meskure.yilmaz@hbv.edu.tr

The Effects of Syrian Children on the Education Life of Turkish Children

Abstract

Syrians started to leave their country due to the conflicts between the regime forces and the opposition since 15 March 2011, with the effect of the Arab Spring in Syria. The Syrians entered Turkey with groups. The applied “open door” policy and the involvement of illegal crossings Government of Turkey couldn’t be able to recording after the number of entrance after a while. Therefore, it is currently not known exactly how many Syrian asylum seekers in Turkey. However, the number of registered Syrians under protection outside the temporary shelter in Turkey was announced as 3 million 656 thousand 525 according to the official record as of February 24, 2021. Ministry of Education; announced that 35 thousand 553 Syrian students in kindergarten, 338 thousand 807 in primary school, 222 thousand 703 in secondary school and 89 thousand 518 in high school as of 30 June 2020. As can be seen from the numbers, more than half of the Syrians are children. The rights of asylum seekers, and especially of their children, are guaranteed by international conventions. In this regard, the Ministry of National Education continues its efforts to provide these children with the necessary and sufficient education by making various arrangements. However, 10 million 212 thousand 683 Turkish children attending primary and secondary education could not even acquire self-care skills, and were forced to grow up in the same environment with nearly two million Syrian peers who tend to solve the problems they encounter through violence and ensure their academic development. This situation causes many problems besides the decrease in academic success for Turkish children. This paper will discuss how Syrian children affect the education life of Turkish children.

Keywords: Syrians, education, Turkish children

Giriş

Bildirinin konusu Suriyeli öğrencilerin, Türk çocuklarının eğitim hayatını nasıl etkilediği olmakla birlikte konuya geçmeden Suriyeliler neden ve ne zaman Türkiye’ye geldiler ve ne zaman gidecekler gibi konulara temas etmek gerekmektedir.

Suriyelilerin kitleler halinde Türkiye’ye gelmesinin görünür nedeni Arap Baharı sonucunda Suriye’de başlayan iç savaştır. **Arap Baharı nedir? Suriye’yi ve Türkiye’yi nasıl etkiledi?**

Suriyeliler Türkiye’ye ne zaman ve neden geldi? Türkiye’deki Suriyelilerin statüsü nedir? Önce bu soruların cevaplarını vermemiz gerekiyor.

Arap Baharı; Arap dünyasında işsizlik, gıda enflasyonu, siyasi yozlaşma, kötü yaşam koşulları, ifade özgürlüğü, usulsüzlükler, gibi sorunlardan dolayı olaylar başlamış ve bu

toplumsal olaylar “Arap Baharı” olarak tanımlanmıştır. 2010 yılının sonunda Tunus’ta başlayan olaylar Mısır, Yemen, Cezayir, Ürdün ve Suriye’ye sıçramıştır. Suriye’de, Arap Baharı’nın etkisiyle halk ayaklanmalarının fitili, 15 Mart 2011’de ülkenin güneyindeki Dera’da bir grup öğrencinin okul duvarına “Halk rejimin yıkılmasını istiyor” yazmasıyla ateşlenmiştir. Kısa süre içinde Dera ve Şam’da rejim karşıtı protestolar başlamıştı. Diğer Arap ülkelerindeki gibi Suriye’de de muhalifler Beşşar Esad’a karşı silahlanarak çatışmaya girişmiştir. (<https://www.aa.com.tr/tr/dunya/suriyede-halk-ayaklanmalarinin-fitilini-atesleyen-genc-aaya-konustu/1088452>).

Rejim güçleri ve muhalifler arasında yaşanan çatışmalar nedeniyle savaştan önce yaklaşık 22 milyon nüfusa sahip olan Suriye’nin nüfusunun yaklaşık yarısı ülkeyi terk etmiştir. Göç eden Suriyelilerin de yarısı Türkiye’ye gelmiştir. 15 Mart 2011’de başlayan olayların üzerinde iki ay geçmeden Suriyeliler ülkelerini terk etmeye başlamışlar ve Türkiye’ye gelen 252 kişilik ilk katile 29 Nisan 2011 tarihinde Hatay Yayladağı’ndan giriş yapmıştır.

Bugün Türkiye, kitleler halinde olmasa da devam eden bir göç dalgası ile karşı karşıyadır. Suriye’de 2011 yılında başlayan yönetim karşıtı protestolar, ilerledikçe iç savaş boyutu kazanmıştır. Bu iç savaştan en çok etkilenen komşu ülkelerin başında Türkiye gelmektedir. Bunun en önemli nedeni Türkiye’nin takip ettiği; **açık kapı, geri göndermeme ilkesi ve temel ihtiyaçların karşılanması** olmak üzere üç temel kriter üzerine oluşturulan politikadan kaynaklanmaktadır. (T.C. Kalkınma Bakanlığı On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023) Dış Göç Politikası Özel İhtisas Komisyonu Raporu, 2018:32, Ankara) iç savaşın başlamasından itibaren Dünya genelinde en çok Suriyeli sığınmacıya ev sahipliği yapan Türkiye en çok sığınmacı barındıran ülkedir. (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2018, Mayıs, Ankara).

Türkiye’nin uyguladığı açık kapı politikası nedeniyle 2011’de başlayan Türkiye girişler devam ediyor. Türkiye için beklenmeyen bir durum olmamasına rağmen Türkiye’nin herhangi bir hazırlığı yoktu. Türkiye Beşşar Esad’ın kısa sürede indirileceğine inanıyordu. Göç dalgası gelse bile kısa sürede bunların geri döneceğini düşünüyordu. Bir strateji belirlenmeden uygulanan “**açık kapı**” politikası sonucu Suriyeliler konusu öngörülemez bir hal aldı. **Uygulanan bu politika ve kaçak geçişler nedeniyle bir süre sonra Türkiye’ye gelenlerin kaydı tutulamamıştır.** Bu nedenle şu anda ülkemizde ne kadar Suriyeli sığınmacı olduğu tam olarak bilinmiyor. Resmi makamlar ile resmi olmayan rakamlarda arasındaki fark da buradan kaynaklanmaktadır. Gerek resmi makamlar gerekse STK’lar ve basın-yayın organları gerçek rakamların bu sayıların üzerinde olduğu konusunda birleşiyorlar. Bu da bize gösteriyor ki Türkiye’de bulunan Suriyelilerin tam sayısı bilinmiyor.

Geçici koruma altına alınan kayıtlı Suriyelilerin Türk nüfusuna oranı ise ülke genelinde %4,42, TÜİK tarafından Türkiye’nin nüfusu son olarak 83 milyon 614 bin olarak açıklandı. (tuik.gov.tr, 31 Aralık 2020)

Bununla birlikte Türkiye'deki geçici koruma altında barınma merkezleri dışındaki kayıtlı Suriyeli sayısı 24 Şubat 2021 tarihi itibarıyla resmi kayıtlara göre 3 milyon 656 bin 525 olarak açıklanmıştır. Resmi olmayan kaynaklara göre ise 5,3 milyon. Suriye nüfusunun 2011'de 22 milyon olduğu, yarısının ülkeyi terk ettiği bunun yarısının da Türkiye'ye geldiği açıklanmıştır. O orana bakıldığı zaman da Türkiye'ye gelen Suriyeliler 6 milyon. 2011'den itibaren 5.3 doğum oranı ile gösterdikleri artış dikkate alındığında sayının daha fazla olduğunu tahmin etmek güç olmayacaktır. Resmi rakamlara göre bunların 1 milyon 733 bin 34'ünü 0-18 yaş arası çocuklar oluşturuyor. Milli Eğitim Bakanlığı; 30 Haziran 2020 itibarıyla anaokulunda 35 bin 553, ilkokulda 338 bin 807, ortaokulda 222 bin 703 ve lisede 89 bin 518 Suriyeli öğrencinin eğitim gördüğünü açıkladı. Milli Eğitim Bakanlığı devlet üniversitelerinde okuyan Suriyeli öğrenci sayısının 73 bin 570 olduğunu belirtti. Rakamlardan da anlaşıldığı gibi Suriyelilerin yarısından fazlası çocuk. Ancak kamuoyunun yanıtılmak istendiği gibi **çoğu çocuk ve kadın değil**. Suriyelilerin çoğunluğu erkek. Türkiye'de bulunan toplam Suriyeli erkek oranı %53,9'unu oluşturuyor. Suriyeli kadınların oranı ise % 46,1. **Çocuk sayısına gelince evet çok çocuk var çünkü Suriyeliler dünyadaki en büyük doğurganlık oranlarından birine sahipler 5.3 (Türkiye'de günde yaklaşık 300 Suriyeli çocuk doğuyor)**. Çocukların çoğu da eğitim yaşında. Sığınmacıların ve özellikle sığınmacı çocukların hakları uluslararası sözleşmeler ile güvence altına alınmıştır. Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre çocukların eğitim alması en temel haklarıdır. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı da çeşitli düzenlemeler yaparak bu çocuklara gerekli ve yeterli eğitimi vermek için çabalarını sürdürmektedir. Ancak ilköğretim ve ortaöğretime devam eden 10 milyon 212 bin 683 Türk çocuk, öz bakım becerilerini dahi kazanamamış, karşılaştığı sorunları şiddet yoluyla çözme eğilimindeki iki milyona yakın Suriyeli akranıyla aynı ortamda büyümek ve akademik gelişimini sağlamak zorunda bırakılmıştır. Bu durum Türk çocukları açısından akademik başarının düşmesinin yanı sıra birçok probleme neden olmaktadır. Bu bildiri de Türk çocuklarının karşılaştığı problemler ele alınmıştır.

I. Suriyeli Çocukların Eğitimi

I.1. Suriyelilerin Statüsü

Türkiye, 1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Durumuna İlişkin Cenevre Sözleşmesi'ne taraf ülkelerden biridir ve 1967 tarihli Ek Protokol'e "coğrafi sınırlama" ile taraf olmuştur. Buna göre, Türkiye sadece Avrupa ülkelerinden gelen ve ırkı, dini, milliyeti, belirli bir toplumsal gruba üyeliği veya siyasi düşünceleri nedeniyle takibata uğrayacağı korkusu ile iltica talebinde bulunanlara **mülteci statüsü** vermektedir. Avrupa dışından gelenlerin başvurularını ise BMMYK (BM Mülteciler Yüksek Komiserliği) ile birlikte değerlendirmekte ve mülteci statüsü verilmesi kararlaştırılanları, BMMYK aracılığıyla üçüncü ülkelere yerleştirmektedir. Türkiye, bu çerçevede, Suriyeli sığınmacılara mülteci statüsü vermemiş ve onları "**misafir**" olarak tanımlamıştır. Ancak "**misafir**" kavramının haklar bakımından uluslararası hukukta

bir karşılığı bulunmadığı için bu durum sığınmacılara yönelik keyfi uygulamalara yol açma riski taşımaktadır. Türkiye, Ekim 2011'den itibaren, Suriyeli "misafirlerini" İçişleri Bakanlığı 1994 Yönetmeliği'nin 10. maddesi gereğince "**geçici koruma rejimi**"ne aldığını ilan etmiştir. Devletin koruma ve himayesi altındadır. Aynı yönetmeliğin 11. Maddesine göre "Mülteci ve sığınmacıların barınmalarına yönelik ileri toplama bölgeleri Genelkurmay Başkanlığı ile koordine edilerek, mümkün olduğu **kadar sınıra yakın olacak** şekilde, İçişleri Bakanlığı'nca tespit edilir ve **valiliklerce** kurulur. (Resmi Gazete Yayın Tarihi: 30.11.1994)

Bu yönetmeliğin 11. ve 15. Maddelerine uyulmamış geçici koruma altındaki Suriyeliler sınıra yakın yerlerde tutulmamış **Türkiye'nin her yerine dağılmıştır**. Dolayısıyla Suriyelilerden kaynaklanan **sorunlarda** Türkiye'nin her şehrine yayılmıştır. Türkiye'de Suriyelilerin yaşamadığı bir şehir bulunmamaktadır. (<http://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/1994-Yonetmeligi.pdf>)

6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ile "**şartlı mülteci**" statüsü getirilerek, bireysel durum değerlendirilmesi yapılmanın zor olduğu kitlesel göç hareketlerinde "**geçici koruma**" olarak ifade edilen bir koruma statüsü getirilmiştir. Suriyelilerin hepsini tek tek şartlı mülteciliğe kabul etmenin zorluğu nedeniyle 2014 yılında yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönetmeliği ile toplu halde koruma sağlayan "**geçici koruma statüsü**" uygulanması yoluna gidilerek, Türkiye'de kayıt altına alınan Suriyeliler "**geçici koruma**" statüsünde değerlendirilmiştir. Sığınmacılarla ilgili sorunların başında kayıt sorunu gelmektedir. Pasaportlu/pasaportsuz, izinli/izinsiz, resmi/kaçak yollardan Türkiye'ye girişi yapan sığınmacıların kamu hizmetlerinden yararlanmasında kayıtlı olma en kritik nokta olarak tespit edilmiştir.

"Asgari uluslararası standartlarla uyumlu olan bu rejim, açık kapı politikası, geri dönmeye zorlamama, bireysel statü belirlemenin yapılmaması, kamplarda barınma ve diğer temel hizmetlerin sunulması gibi ilkeleri içermektedir. **BMMYK'nın** Suriyeli mültecilere yönelik uyguladığı bireysel kayıt ve statü belirleme sürecini **durdurmasıyla** Türkiye'de kamplarının kurulması ve koordinasyonunu Afet ve Acil Durum Koordinasyon Başkanlığı (AFAD) ve Kızılay üstlenmiştir. Sığınmacıların kayıt işlemleri ve kimlik dağıtımını ise polis tarafından koordine edilmektedir. Ancak kayıt işlemlerinin merkezi hale getirilmesi henüz sağlanamamıştır." (Ihlamur, 2014).

Bütün bu tehlikelere rağmen 2015 yılından itibaren (ülkelerine gönderilmeleri 2014 yılında çıkarılan Geçici Korumanın iptali ile mümkün iken) hiçbir gerekçeye dayanmadan Suriyelilerin "**kalıcı**" olduğundan hareketle özellikle eğitim konusunda farklı uygulamalara geçme amacıyla kararlar alınmıştır.

Türkiye'ye iltica eden veya başka bir ülkeye iltica etmek üzere Türkiye'de ikamet izni talep eden münferit yabancılar ile topluca sığınma amacıyla sınırlarımıza gelen yabancılarla ve olabilecek nüfus hareketlerine uygulanacak usul ve esaslar hakkındaki yönetmeliğin

27. Maddesinin (2015) “Mülteci ve sığınmacıların ülkemizde kalacakları süre ile sınırlı olarak öğrenim görmeleri ve çalışmaları genel hükümlere bağlıdır” hükümlerine göre sığınmacı çocukların eğitim alma hakları sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı çeşitli düzenlemeler yaparak çocukların okullara devam etmeleri amacıyla çalışmalar yürütmektedir.

Aniden gelişip yüksek rakamlara ulaşan insan hareketliliğinin Türkiye için yarattığı bir diğer güvenlik riski demografiktir. Savaştan kaçan insanlar Türkiye’de ilk olarak sınır illere ulaşmıştır. Böyle bir tecrübesi olmayan Türkiye, durumun aciliyeti ve sayının hızlıca artması nedeniyle, demografik hassasiyetleri göz ardı ederek bir an önce kamp kurma çabasına girmiştir. Kısa vadede sorun yaratmayan bu durum uzun vadede sorun yaratmıştır. “Gelenlerle kampların sayıları arasında kontrol edilemeyen bir açıklığın oluşması ve özellikle sınır illerde ilk başlarda yaşanan yığılma demografik açıdan Türkiye’yi tehditlere açık hale getirmiştir. Gerginliğin yüksek olduğu illerden biri olan Hatay örneğinde, özellikle ildeki Alevi nüfus, gelenleri “terörist” ve hükümetin bölgeyi “Sünnileştirme” çabasının bir parçası olarak görmektedir.” (Erdoğan, 2014). Yine aynı şekilde Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı sınır illerinde farklı olanla birlikte yaşamının tam anlamıyla başarılabilmesi güvenlik riskleri oluşturmaktadır.

Suriyelilerin Türkiye’de kalma süresi uzadıkça ve ülkedeki yabancıya tahammülü azaltacak gelişmeler özellikle Suriye’ye düzenlenen operasyonlarda şehit haberlerinin gelmesi, işsizlik oranının artması, ekonomik sorunlar artıkça Suriyelilere yönelik toplumsal tepkiler yerel basında yer alırken ulusal basında da yer almaya başlamıştır. Okullarda velilerin “Suriyeli öğrenci istemiyoruz” diyerek eylem yapmaları (Hürriyet,), “17-45 yaş arası Suriyelileri sınır dışı edin” (Yeniçağ), “Mehmedimiz El Bab’da şehit olurken Suriyeliler Türk kızlarıyla geziyor” (Hürriyet), “Suriyeli mültecilere Türkiye’de sınavsız üniversite” (Cumhuriyet), “Suriyeliler geldi hastalıklar arttı” (Milliyet) gibi haberler yer almaktadır. Şanlıurfa’da “Suriyeli istemiyoruz” sloganıyla 17 Mayıs 2015’de bir miting düzenlemek isteyenlere valiliğin izin vermemesi üzerine yaralanmaların meydana geldiği olaylar çıkmıştır. Üstelik dönemin valisi mitingi düzenlemek amacıyla sosyal medyada haberleşenleri “halkın ve nifak duygularıyla bir birine düşürme suçunu” işlemekle suçlamıştır. (<http://www.marastimes.com/site/?page=News&HID=6217&KID=14> e.t 18-04-2021)

Ancak Şanlıurfa’da Suriyelilerle yerel halk arasında ve özellikle okullarda öğrenciler ve veliler arasında yaşanan gerginlikler devam etmiştir. (<https://www.ajansurfa.com/egitim/okulda-suriyeli-gerginligi-h19213.html>)

Suriyeli sığınmacıların ilk başta misafir kapsamında değerlendirilmeleri, daha sonra geçici koruma kapsamı altına alınmaları, mevcut sorunları tam manasıyla çözemediği gibi farklı olumsuzluklar da meydana getirmiştir. Misafir kapsamında başlanması kamuoyunda **hemen geri dönecekler** algısı yaratmıştır. Misafirliğin geçici bir durum olması dolayısıyla toplumda (Ekinci, 2015) “ne zaman dönecekler” sorusunun sorulmasına ve sığınmacılar üzerinde de sosyal baskıya sebep olmuştur. (Şimşek, 2015)

I.2. Suriyeli Çocukların Eğitim Kategorileri

Eğitim, temel insani ihtiyaç ve etkili insan yetiştirme aracı olmasına karşın, savaş, doğal afet vb. durumlarda ilk ara verilen insani faaliyet olmaktadır. BMMYK 2018 verilerine göre, Türkiye’de iki milyona yakın eğitim çağında sığınmacı çocuk bulunmaktadır. Ülkemiz bu çocuklara gerekli ve yeterli eğitim vermek için çabalarını sürdürmektedir. (Balcı, 2020)

Ancak bu kadar büyük bir göç hareketi yalnızca göç edenlerin çocuk ve gençlerini değil, **göç edilen ülkenin genç ve çocuklarını da olumsuz etkilemektedir.**

Suriyelilerin Türkiye’ye gelmeye başladığı 2011’den günümüze Suriyeli çocukların eğitim hizmetleri, pek çok değişiklik göstermiştir. İlk etapta, Suriyelilerin geri dönecekleri varsayımıyla hareket edilerek, kısa süreli politikalar oluşturulmuş, planlamalar kamptaki Suriyelilere yönelik olmuştur. Suriyeli sığınmacıların, eğitim, sağlık, beslenme, güvenlik, bilgiye erişim gibi hakları Türkiye’ye gelişlerinden ancak iki yıl sonra çıkarılan YUKK (Yabancılar Uluslararası Koruma Kanunu 2013’de çıkarıldı) ile ülke gündemine girmiştir.

Bu nedenle, ilk yıllarda Türkiye’deki sığınmacılara Türkçe öğretilmemiş, daha sonra kamplardaki eğitimlerde 6 saat zorunlu Türkçe dersi verilmeye başlanmıştır. Sığınmacılar, ilk geldiklerinde 1-2 yılda ülkelerine dönmeyi aksi halde Türkçe öğrenip, çalışmayı düşünmekteydiler. Bu durum çocuklara da yansımıştır. Nitekim ilk yıllarda kısa süre dersler Libya ve MEB müfredatına göre ancak, Arapça olarak verilmiş ve ailelerin Türkiye’de kalmalarını pekiştirmeyecek şekilde, kamplarda yapılmıştır.

Geldikleri günden itibaren Suriyelilere, **kamp içi, kamp dışı** ve özel okullar olmak üzere üç kategoride eğitim verilmiştir. Kamp dışı eğitim GEM’ler (Geçici Eğitim Merkezleri) ve Devlet okulları olmak üzere iki çeşittir ve Bakanlık denetimindedirler. Özel okullar Suriyeliler tarafından açılmıştır, eğitim Arapça olarak yapılmaktadır.

I.3.1. Geçici Eğitim Merkezleri (GEM)

GEM’lerde ve kamplarda; devlet, eğitim alanında çalışan hükümet dışı ulusal-uluslararası örgütler, STK ya da Suriyelilerin açtığı eğitim kurumlarında, Arapça ağırlıklı ve Suriye müfredatına göre eğitim verilmiştir. UNICEF 15 okul inşa etmiş, Diyanet Vakfı da eğitim vermiştir. Yerel makam ve STK’ların desteklediği Suriyeli gönüllü öğretmenlerle, Suriye müfredatının izlendiği GEM’ler oluşturulmaya başlanmıştır. Bunların sayısı 2015’te 34’ü kampta, 232’si kamp dışında olmak üzere 266’ya ulaşmıştır.

Kamplardaki okullarda 2016 yılında, 80 bin öğrenci; okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim görüyordu, Türk ve Suriyeli 3 bine yakın öğretmen bulunuyordu. Bu eğitim merkezlerinde, sosyal-fen bilimleri, matematik, bilgisayar, yabancı dil eğitimi

verilmiştir. 1.211 derslikte, 78.707 öğrenci eğitim görüyordu. Öğrencilere başarı ve devam belgesi verilmiş, eğitim Arapça olup, 2011-12’de kısa süre Suriye ve Türkiye müfredatı takip edilmiş, **2012-13’ten itibaren Suriye Geçiş Hükümeti ve MEB işbirliği ile Suriye müfredatı uygulanmıştır.**

2013 yılından sonra TDV ve Suriye Eğitim Derneği sistematik bir şekilde ilkokul 1’den lise sona kadar 203 kitabı incelemiş ve kitapları revize etmiştir. Kitaplardan Esad ailesinin resimleri çıkarılmış, yerine metinlere uygun başka resimler konulmuştur. 2015 yılında **Bülbülzade Vakfı** öncülüğünde 10 Türk ve 10 Suriyeli akademisyen ve öğretmenden oluşan bir ekip ile müfredat ve ders kitaplarını inceleme çalışması yapılmış ve bu çalışmada ders kitaplarında ve müfredatlar da mevcut Suriye yönetiminin meşruiyetini pekiştiren ifadelerin olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu müfredat ve ders kitaplarında Osmanlı İmparatorluğu ve Türkiye Cumhuriyeti tarihine ilişkin yanlış ve olumsuz ifadelerin yer aldığı görülmüştür. Suriye tarihi içinde Osmanlı ve Selçukluya yer verilmemiş, ortak tarih ve kültür anlatıları dışlanmış, Suriyelilerin özgürlük savaşını önce Fransızlara ardından “zulüm”, “gasp”, “işgal” ve “istibdat” kavramlarıyla tanımlanan Osmanlı devletine karşı gerçekleştirdiği anlatılmıştır. İskenderun Sancağı yani Hatay’ın Türkler tarafından işgal edildiği ve “Suriye Nehirler Haritası”nda Hatay, Suriye’ye dâhil olarak gösterilmiştir. Yapılan düzenlemelerle, Esad yönetimini meşrulaştıran ifadeler ders kitaplarından çıkarılmıştır. İlâveten, Osmanlı ve Türk tarihi ile ilgili olumsuz ifadeler düzeltilmiş ve Çanakkale Savaşı ve Mavi Marmara Gemisi gibi İslam dünyasını daha yakından ilgilendiren ifadeler eklenmiştir. Ayrıca ders kitaplarında Türkiye’deki sanayi, teknoloji ve kalkınma alanındaki gelişmeler de yer almaktadır. Kitaplar, MEB ve UNICEF’in işbirliği ile hazırlanıp ücretsiz dağıtılmıştır. (BEKAM, 2015)

MEB’in yayımlamış olduğu 2015-2019 Stratejik Planında ilk defa mültecilerin eğitimlerine yönelik planlar da yer almıştır.

2014 yılında yürürlüğe giren Geçici Koruma yönetmeliğinin 11. Maddesine göre; Bakanlık, geçici korumanın sona erdirilmesi için Bakanlar Kuruluna teklifte bulunabilir. Geçici koruma Bakanlar Kurulu kararı ile sonlandırılır. Bakanlar Kurulu sonlandırma kararıyla birlikte; geçici korumayı tamamen durdurarak geçici korunanların ülkelerine dönmelerine karar verebilir.” denilmesine rağmen bu konuda harekete geçilmemiş tam tersine Suriyelilerin Türkiye’de “kalıcı” olduğu düşünülerek yeni uygulamalar başlatılmıştır. (Resmi Gazete 2014) Bu düşünceden hareketle **Suriyelilerin entegrasyonu ile ilgili çalışmalar yapan Milli Eğitim Bakanlığı Suriyelilerin “kalıcı” olduğunu kabul ederek** Geçici Eğitim Merkezlerinin onların ihtiyacını karşılamadığı için tetrici olarak kapatmayı hedeflediklerini entegrasyon faaliyetlerinin tam hız devam ettiğini açıklamıştır. 2016 itibarıyla üç sene içerisinde GEM’lere olan ihtiyacın en aza indirilerek dönüştürülmesinin planlandığı ve Suriyeli çocuklara Türk eğitim sistemine entegrasyonu ile alakalı kapıların da sonuna kadar açıldığı bildirilmiştir. (<http://www.gercekhayat.com.tr/yasam/suriyeli-cocuklar-artik-devlet-okullarinda/>)

1.3.2.Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES)

PICTES (Promoting Integration of Syrian Children to Turkish Education System), Geçici Koruma Altındaki çocukların, Türkiye'deki eğitime erişimlerine katkıda bulunmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen bir eğitim projesidir. 03.10.2016 tarihinde başlatılan Proje, halen Suriyelilerin yoğun olduğu illerde sürdürülmektedir. Proje, Avrupa Birliği tarafından finanse edilmekte Avrupa Birliği tarafından, "Türkiye'deki Mülteciler için Mali Yardım Programı (FRIT)" anlaşması çerçevesinde doğrudan hibe yöntemiyle karşılanmaktadır ve MEB ile AB'nin başlattığı 500 milyon Euro bütçeli bir projedir. Proje ile 300 milyon Euro Suriyeli eğitiminde kalite, 200 milyon Euro okul inşaatı için verilmiştir. Proje AB tarafından finanse ediliyor dense de verilen destek ihtiyacın %10'unu karşılamaktadır. Proje, Avrupa Birliği ve MEB ile birlikte, 2016'dan beri yürütülmektedir. 2018 yılı Aralık ayında 2. fazına başlayan PIKTES II Projesi 2021 yılı Aralık ayına kadar devam edecektir. Proje kapsamındaki iller; İstanbul, Gaziantep, Şanlıurfa, Hatay, Ankara, Mersin, Adana, Bursa, Kahramanmaraş, Kilis, Konya, İzmir, Kayseri, Osmaniye, Mardin, Kocaeli, Malatya, Adıyaman, Diyarbakır, Sakarya, Antalya, Batman ve Siirt'tir. İkinci fazda öğrenci sayısının azalması nedeniyle Siirt kapsam dışına çıkarılmış ve Samsun, Çorum, Eskişehir, Yalova projenin uygulama alanına dâhil edilmiştir. (<https://piktes.gov.tr/>)

1.3.3. Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı

Pictes projesinden daha önemli olan adım Ağustos 2016'da atılmış ve MEB Suriyeli çocukların eğitime erişimi konulu "yol haritası"nı belirlemiş, ayrıca kurumsal kapasitesini güçlendirerek Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü içinde "Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı"nı kurmuştur. Yol haritasında konu "geçici" olmaktan daha "kalıcı" olma anlayışı üzerine bina edilmiş ve Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemi içine entegrasyonu temel hedef olarak belirlenmiştir.

(<http://www.meb.gov.tr/suriyeli-cocuklarin-egitimi-icin-yol-haritasi-belirlendi/haber/11750/tr>)

1.3.4. MEB'in Kararı İle Suriyeli Çocukların Devlet Okullarına Devam Zorunluluğu

MEB' lığı bir genelge ile 2016-17'den itibaren anaokulu ve 1. sınıfa gidecek tüm Suriyeli çocukların Devlet okullarına devam etmesini zorunlu kılmış, bunun için 2017 Şubat ayından itibaren bu çocuklara haftada 15 saat Türkçe dil dersleri vermeye başlanmıştır. Böylece Suriyeli sığınmacıların çocukları 2017-2018 öğretim yılından itibaren tamamen Türkçe olan okul müfredatını takip etmeleri kararlaştırılmıştır. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/23093037_22- Ekim_2018__Yinternet_BYIteni.pdf

Suriyeli çocuklar için de standartlara uygun, kaliteli ve aynı zamanda yerel toplumu rahatsız ve mağdur etmeyecek bir eğitim sağlayabilmek için öğretmen, derslik ve okul başta olmak üzere teknik kapasite artışını hızla sağlamak gerekmektedir. Kapasite artışı hem kayıp kuşakların azaltılması, hem de yerel toplum ile Suriyeliler arasında hizmette yaşanabilecek aksaklıklar nedeniyle gerginliklerin ortaya çıkmaması için önemlidir. Ancak bunun ne kadar güç ve zaman alan bir süreç olduğu da unutulmamalıdır. Zira MEB verilerine göre Türkiye’de ortalamada bir derslik 30 öğrenci, bir ilköğretim okulu 720 öğrenci kapasiteli olarak yapılandırılmakta, her 20 öğrenci için de 1 öğretmen planlanmaktadır. Bu çerçevede Türkiye’de sayıları yaklaşık 2 milyon olan Suriyeli öğrenci için ihtiyaç son derece büyüktür. Kuşku yok ki eğitim aynı zamanda bir kapasite ve maliyet kalemidir. TÜİK’in hesaplamalarına göre Türkiye’de bir ilkokul-ortaokul-lise öğrencisinin ortalama maliyeti 2019 yılında yıllık 11.769 TL olarak gerçekleşmiştir. (tuik.gov.tr)

2016-17’den itibaren eğitim çağındaki Suriyeli çocuk nüfusunun kademeli olarak MEB’e bağlı resmi okullara kaydedileceği kararının alınmasından sonra GEM’lerin kapatılarak 2019 yılında sonlandırılacağı duyurulmuştur. Suriyeli çocukların MEB’e bağlı resmi okullara kaydedilmesine ilişkin çalışmalar devam etmektedir. GEM’lerin kademeli olarak kapatılmasıyla okullaşma oranının da yükseldiği görülmektedir. Suriyeli öğrenciler GEM adı verilen geçici eğitim merkezlerinde eğitim gördükleri için okullardaki Suriyeli öğrenci sayısı azdı. Suriyeli çocukların MEB okullarına geçişiyle mevcut eğitim kapasitesi üzerine sınır illerinde yaklaşık %15’lik bir yük binmiş olacaktır. Son yıllarda eğitimde kaliteyi artırmak adına yapılan çalışmalar neticesinde derslik başına düşen öğrenci sayısı ortalama 29’a gerilemiştir. Suriyelilerin sisteme dahil olmasının bu sayıyı artıracığı öngörülmektedir. (Oytun, 2015)

MEB, 2016-17’den itibaren, Suriyeli çocukların Devlet okuluna gitmesini zorunlu kılınca, GEM’leri artık, Geçiş Eğitim Merkezi olarak görmeye başlamış ve devlet okuluna geçişte bir oryantasyon merkezi haline getirmiş, STK’ların açtıklarından başlayarak, kapatmayı planlamıştır.

Kasım 2017’de okullara gönderilen genelge ile geçici koruma kimlik kartı olmasa bile Suriyeli öğrencilerin okullara alınması kararı alınmıştır. Nitekim 2017-18’de okullaşma oranı artmıştır. Eğitime erişimin en yüksek olduğu kademe Unicef 2019 raporuna göre, 2019’da %98 ile ilkokul iken, en düşük olduğu kademe lisedir. Devlet okulları, ara sınıflarda eğitim verme konusunda, GEM’lere göre düşük düzeydedir. Bunun temel nedeni dil ve müfredat olduğu gibi bir diğer sorun, eğitim süreçlerindeki boşluk ve yaşın ilerlemesidir.

2018 yılında MEB tarafından yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesine göre 5 yaşın erken çocukluk eğitiminde 2023 yılından itibaren zorunlu eğitim kapsamına alınacağı duyurulmuştur (MEB, 2018). Bu çerçevede Suriyeli çocukların EÇE hizmetlerine erişimi

artacağından Türk çocuklarının erken çocukluk eğitiminden itibaren Suriyeli çocuklarla birlikte eğitim almaya başlaması anlamına gelmektedir.

II.Suriyeli Çocukların MEB Kararı ile Devlet Okullarında Eğitime Başlaması ile Karşılaşılan Sorunlar

II.1.Sağlık Sorunları

Suriyeliler, yaşadıkları yerlerde yerel halk tarafından kabul görmemektedir.Yerel halk Suriyelilerin “şahıslarına, ailelerine zarar vereceklerinden endişe ettikleri için onlarla komşu olmak” istemediği gibi, çocukları da Suriyelilerle oynamak istememekte, halk, çocuklarının Suriyelilerle birlikte oturmasını, oynamasını pis ve hastalık kaynağı oldukları düşüncesiyle onaylamamaktadır.

Yapılan saha çalışmaları bu endişeleri doğrular niteliktedir. Bilim insanları ve strateji merkezlerinin yaptıkları saha araştırmalarında Türkiye’de uzun mücadeleler sonucu yok edilen çocuk hastalıklarının veya verem gibi sıfırlanan bulaşıcı hastalıkların Suriyelilerin göçü ile birlikte tekrar ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

İrem Sezen ve arkadaşları yaptıkları çalışmada “ Alınan göçün giderek artmasıyla, yaşanan nüfus hareketliliği ve sonuçları, afet yönetim sisteminin büyük ölçüde sorunu haline gelmiştir. Temiz su kaynağının yetersiz olması hijyen eksikliğini ve hastalıkların yayılımının kolaylaşmasını da beraberinde getirmektedir. Bu da göçü dolaylı yollarla bulaşıcı hastalıklar ile ilişkilendirir. Suriye’de ölüm nedenleri arasında; sıtma, ishal, pnömoni ve tüberküloz gibi bulaşıcı hastalıklar bulunmaktadır. Suriye’de şark çıbanı, tifo, hepatit A hastalıklarının endemik olduğu” ve göçle birlikte bu hastalıkların Türkiye’de tekrar görülmeye başladığını belirtmektedirler (İrem ve ark. 2018). Semra Akgöz Çevik’te yine saha araştırmasına dayanarak yazdığı makalesinde “kendi topraklarında iç savaş nedeniyle, yetersiz beslenme, temizlik için gerekli su ve arındırıcı ürünlere erişememe gibi nedenlerle ciddi sağlık sorunları yaşanmış ve ülkemize misafir olarak kabul edildiklerinde bu hastalıkları da beraberlerinde getirmişlerdir.” diyerek bu tezi desteklemektedir (Çevik 2016).

Orsamın 2015 raporuna göre Türkiye’de görülmeyen hastalıklar ve çocuk felci sınır illerinde görülmeye başlanmış, bu kapsamda 0-5 yaş arası çocuklara çocuk felci aşısı yapılmıştır. Yine bu raporda kızamık ve şark çıbanı gibi hastalıkların yeniden görülmeye başlandığı, 2013 yılında kızamık vakasının en fazla yaşandığı ilin Gaziantep olduğu belirtilmiştir (Oytun, 2015).

Sağlıkla ilgili akademisyenlerin yaptıkları çalışmalar bulaşıcı hastalıkların göç yolu ile kolaylıkla taşınabildiğini ortaya koymaktadır. Bilimsel araştırma sonuçları Türk çocukların

velilerinin Suriyeli çocuklardan hastalık kapabilecekleri endişesi ile onlardan uzak durmalarını istemelerinin sebebini açıklamaktadır.

Fiziksel olarak öne çıkan sağlık sorunlarının yanı sıra Suriyeli çocukların psikolojik sorunları da bulunmaktadır. Bu çocukların tamamı savaşın psikolojik, sosyal ve pedagojik etkilerini yaşayarak büyümüşlerdir. Çok azı eğitim imkânlarından yararlanma şansına sahiptir ve buldukları okullarda sürekli korku içinde, umutsuz ve şiddete meyilli bireyler olarak göze çarpmaktadırlar. Yakınlarının ölümüne şahit olan Suriyeli çocuklar birtakım psikolojik problemler yaşamaktadırlar (Kırkağaç ve ark., 2019).

Suriyeli çocuklarla aynı okul ve sınıflarda okumak durumunda kalan öğrencilerin bu durumdan olumsuz etkilenmemesi mümkün görünmemektedir. Uzmanlar sınıfta travmatik yaşantı geçirmiş çocukların bulunmasının böylesi yaşantı geçirmemiş çocukları da etkileceği görüşünde birleşmektedir (Ergene, 2021).

Çocuk hastalıkları ve bulaşıcı hastalıklarla ilgili yapılan çalışmalarda olduğu gibi bu konuda da yapılan bilimsel çalışmalarla travmatik yaşantı geçiren çocukların böyle yaşantı geçirmeyen çocukları da etkilediği bilimsel çalışmalarla ortaya konmuştur.

Suriyeli çocukların eğitimi ile ilgili tezlerde yapılmaktadır. Bunlardan birisi de Gamze Erkuş'un yazdığı tezdır. Erkuş bu çalışmasında “ Kurallar ve davranışlar konusunda sıkıntıları olduğunu Suriye'den göç eden çocukların içinde buldukları savaş ortamından dolayı yaşadıkları travma ve göç kaynaklı çevre değişikliği sonucunda yeni ortama uyum sağlama sürecinde davranış problemleri gösterebildiklerinin gözlemlendiğini” yaptığı saha araştırmaları ile tespit etmiştir (Erkuş, 2017).

II.2.Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar

Türkiye'nin nüfusunun %4,46'sına denk gelen Suriyeli nüfusun genel eğitim durumu hakkında eldeki sınırlı veriler, Suriyelilerin Türkiye ortalamasının oldukça altında bir eğitim seviyesine sahip olduklarını, yaklaşık yarısının ya okur-yazar olmadığını ya da hiç okula gitmediklerini göstermektedir. Bunun nedeninin Türkiye'ye gelen Suriyelilerin kırsal ve oldukça geleneksel bir bölgeden gelmeleridir.

Bugüne kadar konu hakkında neredeyse tek resmi kaynak T.C. Kalkınma Bakanlığı tarafından 2016 yılında “Türkiye-AB Mülteci Uzlaşısı” müzakereleri çerçevesinde yayınlanan “Türkiye'deki Geçici Koruma Statüsündeki Suriyelilere Yönelik 2016-2018 Dönemini Kapsayan Birinci Aşama İhtiyaç Analizi” başlıklı çalışmadır. Türkiye'ye gelen Suriyelilerin eğitim durumları, eldeki verilere göre oldukça olumsuz bir tabloya işaret etmektedir. Buna göre, Okuma yazma bilmeyen Suriyelilerin oranı yüzde 33,3 iken okuma yazma bilen ancak bir okul bitirmeyenlerin oranı yüzde 13'tür. Türkiye'de %33,3 görünen okuryazar

olmayan Suriyelilerin oranları Ürdün'de %13, Lübnan'da %14, Irak'ta ise %10 görünmektedir. Temmuz-2020

Ailenin eğitim durumu çocukların okul hayatlarını takibe de olumsuz şekilde yansımaktadır.

II.2.1. Dil Problemi

Elif Mercan Uzun ve Eda Bütün'ün yaptığı saha çalışmasında okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları görüşmelerde öğretmenlerin Suriyeli çocuk okulda bir sorun çıkardığında veli ile iletişime geçemediklerini geçseler bile dil bilmedikleri için anlayamadıklarından yakındıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca diğer velilerin Suriyeli çocukların okula pis gelmesinden çok şikâyetçi olduklarını bu sorunu çözmek için de velilerle iletişim kuramadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen Suriyeli çocuğun altına kaçırdığı zaman ailesine ulaşamadığını bu durum çok basit bir örnek gibi gözükse bile sınıf ortamında bütün sınıf için ciddi bir sorun oluşturduğunu dile getirmişlerdir.

II.2.2. Öğretmenlerin, Velilerin ve Türk Öğrencilerin Suriyeli Çocukları İstememesi

Dil farklılığının neden olduğu diğer bir olumsuzluk ise öğretmenlerin sığınmacı öğrencileri sınıfta istememesi şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Sınıfında sığınmacı olan öğretmen “bütün gün onları da etkinliklere katmak için alnımın derisi çatıyor. İster istemez o çocuklara karşı daha tahammülsüz davranıyorum, daha gergin oluyorum. Bu gerginlikte bütün çocuklara ister istemez yansıyor.” diyerek Türk çocuklarının hak etmedikleri bir muamele ile karşı karşıya kaldıklarını ifade ediyor.

Öğretmenler “evde anne babaların bütün gece sakın onunla oynama, sakın onunla konuşma, yan yana gelme, hasta olursun” dedikleri için kendilerinin onları kaynaştırmak için çaba harcamalarına rağmen ailelerin ön yargılarının çocuklara geçtiğini gözlediklerini söylüyorlar. Aslında bu durum yapılan saha çalışmaları ile bir ön yargıdan daha çok gözlem ve deneylerle elde edilen tecrübelerle dayandığını gösteriyor.

Öğretmenler bu çocukların kalabalık ailelere sahip olmalarından dolayı doğru dürüst beslenemediklerini okulda beslenme ihtiyaçlarını karşılasalar bile yıkayamadıklarını belirtiyor. Birçoğunun öz bakım becerilerini kazanamamış olmalarından ve travmatik olaylar yaşadıklarından dolayı altına kaçırdıklarını, elleri yüzleri de kir içinde olunca diğer çocukların yaklaşmak istemediklerini belirtmişlerdir. (Uzun ve Bütün, 2016)

Betül Yanık Özger ve Ayşe Akansel yaptıkları araştırmada: Ben okuldaki bit sorunundan dolayı çocuğumu okula göndermek istemiyorum. (Görüşme, 22/05/2018) Öğretmenlerin en çok şikâyetçi olduğu konulardan bir tanesi bit sorunu (Yanık Özger ve Akansel, 2019a).

Gerek bilim insanlarının sahada yaptıkları araştırmalara dayanan bilimsel makalelerde gerekse bildiri sahibinin öğretmenlerle birebir yaptığı görüşmelerde problemlerin aynı konularda yoğunlaştığı açık bir şekilde görülmüştür. Görüşülen öğretmenlerden birisi; “öğrencinin başında yürüyen bir şey gördüm, hemen müdüre gittim, herhalde bit var dedim. Okulda Suriyeli öğrenci çok olduğu için koli koli bit şampuanı geliyor. Öğrencinin velisine bit şampuanı vermek istediklerinde babasının alacağını söyleyerek şampuanı almadığını” anlattı. Bunun yanında aynı öğretmen okula Suriyeli çocuklar için gelen yardımdan ihtiyacı olan Türk çocuk için de istediği zaman “onlar Suriyelilere geldi” diyerek verilmediğini de ifade etti. (Görüşme yapılan tarih 23-04-2021).

Yanık Özger ve Akansel yaptıkları araştırmada Türk çocuklarının, Suriyeli çocukların kuralları öğrenmesine yardımcı olduğu gibi bir zaman sonra onlar gibi kuralları anlamalıktan gelmeye ve uymamaya başladıklarını Türk çocukların da Suriyeli çocuklar gibi etkinlik saatinde izinsiz koridora çıkmaya, koridorda oyun oynamaya ve beslenme menüsüne itiraz etmeye başlamışlardır. Bu durum sınıftaki etkinlik sürecinin uzamasına ve sınıfta kargaşa yaşanmasına ortam hazırlamıştır.

Kültürel Farklılık Okulda kültürel farklılığın ve uyuşmazlığın bu araştırmada öne çıkan konusu yemek olmuştur. Beslenme menüleri esnek tutulmuştur. (Yanık Özger ve Akansel 2019b).

II.2.3. Türk Velilerin İsteklerinin Basına Yansıması

Ana akım medyada Suriyelilerle ilgili haberler zaman zaman görmezden gelinse de Suriyelilerin yoğun yaşadığı sınır illerinde yaşanan olaylar mahalli basına yansımaktadır.

“Şanlıurfa’da çocuklarının eğitim gördüğü Cumhuriyet İlkokulu’nda Suriyeli çocuklara

Onlara ayrı okul veya bina yapsınlar. Onlar ayrı bir yerde okusunlar, bizimkiler ayrı bir yerde okusunlar. Bu böyle bu şekilde yürümez.”

(<https://tr.sputniknews.com/turkiye/201610121025263135-sanliurfa-veli-suriyeli-cocuk/> E.T. 18-04-2021).

Şanlıurfa’da Eyyubiye Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulu Müdürlüğü binasında eğitim alan Suriyeliler ile aynı bahçede bulunan Fatih Sultan Mehmet İlkokulu öğrencileri arasında, bir kadının dövüldüğü iddiası üzerine gerginlik çıktı. Dayak olayını duyarak okula gelen veliler, eylem yaptı. Gerginliği önleyemeyen okul yönetimi durumu polise bildirdi. İhbar üzerine zırhlı araçlar ile çok sayıda çevik kuvvet polisi okula sevk edildi. Okulun bahçesinde barikat oluşturan polis, gerginliğin büyümemesi için Halk Eğitim Merkezi’nde kursiyer olarak bulunan Suriyelileri tahliye ederek minibüslerle evlerine gönderdi.

Gelişmelere tepki gösteren öğrenci velileri, Suriyelilerin çocuklarıyla aynı bahçeyi kullanmasını istemediklerini ifade etti. Veliler, Suriyelilerin tahliye edilmesinin ardından okul bahçesinden ayrıldı

(21-9-2017<https://www.hurriyet.com.tr/sanliurfada-okulda-suriyeli-gerginligi-40586206> E.T. 18-04-2021).

“Eyyübiye’ye bağlı Fatih Sultan Mehmet İlkokulu’nda okuyan öğrenci aileleri eylem yaptı. Şanlıurfa’nın Eyyübiye İlçesine bağlı Fatih Sultan Mehmet İlkokulu’nda bulunan bir binanın Halk Eğitim binası olarak kullanılması velilerin tepkisini çekti. Durum karşısında okul yönetiminden herhangi bir açıklama yapılmazken, konunun ileriki günlerde nasıl sonuçlanacağı merak konusu.” şeklinde olaylar yerel basında yer almaktadır.

<http://www.edessatv.com/egitim/sanliurfada-ilkokul-binasi-suriyelilere-ayrildi-veliler-eylem-yapti-h26069.html> E.T. 18-04-2021

Nüfusları Türkleri geçen Suriyelilerin yaşadığı Kilis’te 20 yıldır okul sıkıntısı olan bir bölgede yeni açılan bir okulun Suriyelilerle sabahçı ve öğlenci olmak üzere paylaşacaklarını öğrenen veliler eylem yaptı.

Veliler, “Okul bizim hakkımız, söke söke alırız” diye slogan attı.

(<http://www.yarinhaber.net/guncel/38797/20-yildir-okul-sorunu-yasanan-kiliste-veliler-bu-okul-bizim-suriyeli-cocuklari-istemiyoruz>. E. T.12 Nisan 2016).

III. Dil Sorunu İle Gelen Sorunlar

Ana dili dışında eğitim dili Türkçeyi anlamayan ve konuşamayan Suriyeli çocuklar, öğretmenleri ve akranlarıyla iletişim kuramamakta, ders ve oyunlara katılamamaktadırlar. Öğretmenlerin karşılaştığı en büyük güçlük dil olurken sınıf içinde Suriyeli çocukların “sınıfta düzenli çalışmayı zorlaştıran öğrenci davranışları sorulduğunda” öğretmenler bu başlık altında, öğrencilerin derste çaba göstermemeleri, öğrenciler arasında gerginlik olması, öğrencilerin saygısız davranışları (küfretmesi, cam kırması, öğretmeni dinlememesi, utanmama vb.), öğrencilerin okula/ ders içi çalışmaya önem vermemeleri ve okul materyallerini getirmemeleri gibi konulara işaret etmişlerdir (Mavi Kalem Rapor, 2019 a).

Korku ve tedirginliğin Suriyeli çocuklarda sürekli bir duygu olarak yerleştiğini ifade eden öğretmenler, sınıf içi etkinlikler ve oyunlarda Suriyeli çocukların akranlarıyla belli bir mesafede durmaya dikkat ettiklerini gözlemlemiştir. Derdini anlatamadığı ve söylediklerini anlamadığı akranlarına karşı okul içinde ve dışında şiddet uygulayan Suriyeli çocukların aileleri ile Türk öğrencilerin velileri arasında zaman zaman gerginlikler yaşandığı öğretmenler tarafından belirtilmektedir. Öğretmenler, Suriyeli çocuklarla aynı sınıfta okumak zorunda olan Türk öğrencilerde de şiddet eğilimlerinin arttığını gözlemlemiştir.

Öğretmenler tarafından dikkat çekilen bir başka konu ise Suriyeli öğrencilerin okula gelişlerinden itibaren sınıflardaki Türk öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının düşmesidir.

İlköğretim ve ortaöğretime devam eden 10 milyon 212 bin 683 Türk çocuk, öz bakım becerilerini dahi kazanamamış, karşılaştığı sorunları şiddet yoluyla çözüme eğilimindeki iki milyona yakın Suriyeli akranıyla aynı ortamda büyümek ve akademik gelişimini sağlamak zorunda bırakılmıştır.

Bu durum Türkiye'nin gelecek nesillerinde, onarılması mümkün olmayan psikolojik, akademik ve sosyokültürel travmalara yol açacaktır. Bütün bu olgular nedeniyle, Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılar; eğitimden ekonomiye, sosyal hayattan demografiye kadar geniş yelpazede ele alınması gereken bir ulusal güvenlik sorunu oluşturmaktadır.

Bu gibi sorunları aşmak için, planlı bir süreçle yerel halkla birlikte eğitim görürken iki taraf çocuklarına da psikolojik destek sağlanması yararlı olacaktır. Bunun için, çocukların davranışları gözlenmeli, öğretmenleri özel olarak eğitilmelidir. İnsani krizlerde unutulmaması gereken bir nokta öğretmenlerin de krizden etkilenebileceğidir. Bu süreçlerde öğretmenler ve diğer eğitim personelinin ihtiyaçları ihmal edilmemeli; öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaya destek olurken öğretmenlerin ihtiyaçları ve kapasiteleri de dikkate alınmalıdır. Savaş travması yaşayan çocuklarla çalışan öğretmenlerin de “ikincil travma” yaşadığı düşünülerek, öğretmenlere de psikososyal destek verilmesi önemlidir. (Mavi Kalem Rapor, 2019 b).

Bilindiği gibi, savaş, çatışma ve afet durumlarında acil yaşam ihtiyaçları yerine getirilirken, eğitim son sıralara düşmektedir. Uyumla ilgili olarak barınma, sağlık, istihdam çıkış ülkesinde sunulamayıp varış ülkesinde de devam ettiğinde, insanlar içine kapanmakta, kız çocukları sessizliğe, erkek çocuklar şiddete yönelmektedirler. Bu psikolojiyle sorunlarını dile getirirken, kendi değerlerine daha da bağlanıp, geldikleri yerin kültürel özelliklerini görmezden gelip kendi kültürleri ile yaşamaktadırlar. (Çakırer Özservet, 2015). Sonuçta, kendini hiçbir yere ait hissetmeyen, kimliksiz, aidiyetsiz, tutunamayan, problemlili insanlar ortaya çıkmaktadır.

SONUÇ

Resmi rakamlara göre 5,3 milyon Suriyeliye Türkiye'de “geçici koruma” sağlanmaktadır. Türkiye, yalnızca Suriye'ye komşu ülkeler arasında değil dünyada en fazla geçici koruma altındaki Suriyeliye ev sahipliği yapıyor. Suriyelilerin %45'i Türkiye'de, %24'ü Lübnan'da, %23'ü Ürdün'de bulunuyor.

Lübnan ve Ürdün her ikisi de Arap ülkesi olmasına rağmen, dil sorunu yaşanmamasına rağmen ve Suriyelilerin sayısı Türkiye’de bulunanlarla mukayese kabul etmeyecek kadar az olmasına rağmen 2018’den itibaren bu ülkelerden Suriye’ye geri dönüşler devam etmektedir.

Lübnan’da bulunan Suriyeliler, Nisan 2018’den bu yana Beşşar Esad rejimi ile Lübnan emniyetinin koordinasyonunda kafiler halinde ülkelere dönmeye başlamışlardır.

(https://www.ntv.com.tr/dunya/lubnandaki-390-bin-suriyeli-multeci-ulkesine-dondu,iTc5W7AXaEa6a_8J3j6LGw)

Ürdün’den de aynı şekilde 2018 yılından itibaren başlayan Suriye’ye dönüşler devam etmektedir. (<https://www.aa.com.tr/tr/dunya/urdunden-28-bin-suriyeli-ulkesine-dondu/1329430>).

Türkiye ise Suriyelileri geri göndermek amacıyla bir girişimde bulunmadığı gibi Suriyelilerin geri dönmesi ile ilgili uluslararası toplantılara da davet edilmemiştir.

En fazla Suriyeli Türkiye’de bulunmasına rağmen 11–12 Kasım 2020 tarihlerinde Şam’daki Emevi Konferanslar Sarayı’nda, 27 ülkenin katılımı ile gerçekleştirilen Rusya destekli iki günlük “Mültecilerin Geri Dönüşü Uluslararası Konferansı”na en fazla Suriyeliyi bulunduran üçüncü ülke olan “Ürdün” konferansa katılmadı, Türkiye ise davet edilmedi.

Suriye Cumhurbaşkanı Beşşar Esad 2 Mayıs 2021’den önce işlenen suçlar için genel af veren 2021 yılı 13 sayılı Kanun Hükmünde Kararname çıkardı. Af, kısa süreli suçlar, muhalefetler için cezanın tamamı, çocuklar için reform ve bakım önlemleri, iç ve dış firarlar, geçici cinayet suçlarından bazı oranlar, çocuk suçları ve diğer suçları içermektedir (SANA Suriye Arap Haber Ajansı 02-05-2021).

Suriye’de genel af çıkmasına rağmen Türkiye Suriyelilerin sorunlarıyla uğraşmaya devam ediyor. Özellikle eğitim konusunda yaşanan sorunlar Türk çocuklarının eğitim hayatını olumsuz etkiliyor.

Suriyeli ailelerin, okuldaki problemlere karşı duyarlı olmadığı ve çocuklarıyla yeterli kadar ilgilenmedikleri öğretmenler tarafından sürekli eleştiri konusu olmuştur. Yapılan saha araştırmalarında, öğretmenler Suriyeli ailelerin çocuklarına ilişkin hiçbir sorumluluk almadıklarını ve çoğunun okula dahi uğramadıklarını belirtmişlerdir. Suriyeli aileler dil bilmedikleri ve eğitim düzeyleri düşük olduğu için çocuklarının ödevlerine de yardımcı olamamaktadırlar.

Suriyeli ailelerden bazılarının tekrar evlerine döneceğine yönelik inancı da okula karşı isteksizlik ve motivasyon düşüklüğüne sebep olmuştur. Bu durum bu araştırmadaki bazı ailelerde de gözlenmiştir. Bu aileler, evlerine döneceklerini düşünmelerinden dolayı çocuklarının Türkçeyi öğrenmesini gereksiz bulmuşlardır.

Okullarda karşılaşılan sorunlardan bir diğeri de yerli aileler ve akranlar tarafından gerçekleştirilen sosyal dışlanmanın temizlik ve beslenme ile ilgili konular olduğu anlaşılmaktadır. Sahada yapılan araştırmalarda Suriyeli aileler ile beslenme, barınma, temizlik gibi temel ihtiyaçlar noktasında sorunlar yaşadığı ve özellikle çocukların temizlikleri ile ilgili sorunların okul ortamında kolayca fark edilebildiği belirtilmiştir. Bu araştırmada da Türk ailelerin bir kısmı çocuklarını temiz olmadıkları gerekçesiyle Suriyeli çocuklardan ve yemeklerinden uzak tutmaya çalışmışlardır. Göç eden bireylerin beslenme alışkanlıklarına bakıldığında yeterli ve dengeli beslenmedikleri, ekonomik koşullara ve alışkanlıklarına bağlı olarak daha çok yağ ve karbonhidrat ağırlıklı beslendikleri saptanmıştır (Tuzcu ve Bademli, 2014).

Bütün bu sorunlar çözümsüzlük oluşturan konulardır. Bu da eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Ancak ilköğretim ve ortaöğretime devam eden 10 milyon 212 bin 683 Türk çocuk, öz bakım becerilerini dahi kazanamamış, karşılaştığı sorunları şiddet yoluyla çözüme eğilimindeki iki milyona yakın Suriyeli akranıyla aynı ortamda büyümek ve akademik gelişimini sağlamak zorunda bırakılmıştır. MEB tarafından Suriyeli çocuklara devlet okuluna devam mecburiyetinin getirilmesiyle zaten kalabalık olan sınıf mevcutlarının daha da artmasına neden olmuştur. Suriyeli çocukların derse katılımı için olağanüstü çaba göstermek zorunda kalan öğretmenler gergin olduklarını ve bu gerginliğin bütün çocuklara ister istemez yansıdığını ifade etmişlerdir. Hem sınıfların mevcutlarının artması hem de öğretmenlerin Suriyeli çocuklarla daha fazla ilgilenmek durumunda kalması Türk çocuklarının açısında akademik başarının düşmesine neden olmaktadır. Bunun sonucunda Türk çocukları hak etmedikleri bir muamele ile karşı karşıya kalmaktadırlar.

Suriyeli çocukların okula gitmesi Türk çocukları ve öğretmenler açısından büyük sıkıntılara neden olurken eğitim almamaları durumunda da çok büyük tehlikelerin beklediği bir gerçektir.

Suriyelilerin çoğu okula gidebilecekken gidememesi ve toplumla bütünleşememe sonucunda çocuk işçiliği, suça sürüklenme, çeteleşme, madde bağımlılığı, ihmal-istismar, çocuk yaşta evlilik ve gebelik, akran zorbalığı, dışlanma, ayrımcılık vb. riskler, kısaca “kayıp nesil” oluşturmaktadır. Bu da ülkemiz için kurulmuş bir saatli bomba etkisine dönüşebilme potansiyeline sahiptir.

Türkiye daha fazla vakit kaybetmeden daha geç olmadan Esad Rejimi ile anlaşılmalı ve Suriyeliler Türkiye dostu olacak şekilde ülkelerine geri gönderilmelidir.

KAYNAKLAR

- 21 Eylül 2018 <https://www.mebpersonel.com/egitim/gecici-egitim-merkezleri-kapatildi-istanbul-da-sinif-mevcutlari-artti-h225107.html>.
- 21-9-2017 <https://www.hurriyet.com.tr/sanliurfada-okulda-suriyeli-gerginligi-40586206> E.T. 18-04-2021.
- Akköz Çevik, S.(2016). “**Suriye’den Türkiye’ye Göç’ün Etkileri**”, Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, c. 5, sayı. 2, s.82.
- Balcı,E.(2020). <https://21yyte.org/tr/merkezler/islevsel-arastirma-merkezleri/suriyeli-cocuklarin-egitimi>, E.T.21.03.2021.
- Bayır, K.D., Aksu, F.(2020). “**Açık Kapı Politikasından Güvenlik Tehdidine: Türkiye’de Suriyeli Sığınmacılar Olgusu**” Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi, Cilt 8, Sayı 2,s.330.
- BEKAM. (2015). “**Suriyeli Misafirlere Yönelik Sosyal Uyum ve Eğitim Müfredatları Çalışmaları Raporu**”. <https://bekam.org.tr/raporlar.php?p=22>.
- Cırt Karaağaç, E, Güvenç, H.(2019).“**Resmi İlkokullara Devam Eden Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunları**”, Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Yıl: 9 Cilt:11 Sayı:18, s.537.
- Cumhuriyet.(2012). <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/suriyelilere-30-milyar-dollar-yardim-kayit-disi-harcandi-876451>.
- Çakırer Özservet,Y. (2015). “**Göçmen Çocukların Şehre Uyumu ve Eğitim Politikası**” Uluslararası Göç ve Mülteci Uyumu Sorununda Kamu Yönetiminin Rolü, Kocaeli, 2015, s. 96, E. T. 18-04-2021.
- Ekinci, Y. (2015). “**Misafir dediğin üç günlük olur !**”: Suriyeli Sığınmacılar ve Sosyal Dışlanma, Birikim Dergisi, sayı: 311, s.54.
- Erdoğan, M. (2020). **Suriyeliler Barometresi 2019 Suriyelilerle Uyum İçinde Yaşamın Çerçevesi**, Orion Kitabevi, s.37.
- Erdoğan, M. (2020). **Türkiye’deki Suriyeliler Toplumsal Kabul ve Uyum Araştırması**, Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları, s.21.
- Ergene, T. (2020). “**Risk Altındaki Çocuklara İlişkin Psikososyal Destek**”
- https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Content/Dosyalar/02173627_Risk_AltYndaki_Yocuklara_YliYkin_Psikosyal_Destek_Tuncay_Ergene_Antalya_YalYYtayY.pdf, s.6, E. T. 1-05-2021.

- Erkuş, G. (2017). “Suriyeli Sığınmacı Çocukların Türk Eğitim Kurumlarında Karşılaştıkları Sorunlar”, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, T.C. İstanbul Aydın Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- <http://bulbulzade.org/indirilebilir/bekam-mufredat-raporu.pdf>.
- <http://www.edesstv.com/egitim/sanliurfada-ilkokul-binasi-suriyelilere-ayrildi-veliler-eylem-yapti-h26069.html> E.T. 18-04-2021.
- <http://www.gercek hayat.com.tr/yasam/suriyeli-cocuklar-artik-devlet-okullarinda/>.
- <http://www.marastimes.com/site/?page=News&HID=6217&KID=14> e.t 18-04-2021
- <http://www.mavikalem.org/wp-content/uploads/2019/03/Suriyeli-%C3%87ocuklar%C4%B1n-E%C4%9Fitimi-Ara%C5%9Ft%C4%B1rma-Raporu.pdf>.
- http://www.meb.gov.tr/suriyeli-cocuklarin-egitimi-icin-yol-haritasi_belirlendi-haber/11750/tr.
- <http://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/1994-Yonetmeligi.pdf>.
- <http://www.yarinhaber.net/guncel/38797/20-yildir-okul-sorunu-yasanan-kiliste-veliler-bu-okul-bizim-suriyeli-cocuklari-istemiyoruz>. 12 Nisan 2016.
- https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/23093037_22-Ekim_2018__Yinternet_BYlteni.pdf.
- <https://tr.sputniknews.com/turkiye/201610121025263135-sanliurfa-veli-suriyeli-cocuk/> E.T. 18-04-2021.
- <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33670>.
- <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/suriyede-halk-ayaklanmalarinin-fitilini-atesleyen-genc-aaya-konustu/1088452>.
- <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/urdunden-28-bin-suriyeli-ulkesine-dondu/1329430>.
- <https://www.ajansurfa.com/egitim/okulda-suriyeli-gerginligi-h19213.html>.
- https://www.ntv.com.tr/dunya/lubnandaki-390-bin-suriyeli-multeci-ulkesine-dondu,iTc5W7AXaEa6a_8J3j6LGw.
- <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141022-15-1.pdf>.
- Hürriyet (2016) <https://www.hurriyet.com.tr/haberleri/suriyeli-siginmacilar>.
- Hürriyet (2017) <https://www.hurriyet.com.tr/2017-haberleri/>.
- Ihlamur,Ö.G.S.(2014). “Türkiye’nin Suriyeli Mültecilere Yönelik Politikası”, Ortadoğu Analiz, Cilt: 6 Sayı: 61, s.43-44.

- **Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği Suriyeli Çocukların Eğitimine Dair Model Oluşturma Projesi Suriyeli Çocukların Eğitimi Araştırma Raporu**, (2019), İstanbul, s.33.
- **Milli Eğitim Bakanlığı Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES)**, Proje Koordinatörü “Göç Ve Eğitim Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES)” s.177 <https://piktes.gov.tr/>.
- Milliyet (2013) <https://www.milliyet.com.tr/ekonomi/suriyeli-isi-ticarete-doktu-1750920>
- Oytun, O.(2015). **Suriyeli Sığınmacıların Türkiye’ye Etkileri**. Orsam Rapor No: 195, 1-40, s.35 <http://www.orsam.org.tr/tr/raporgoster.aspx?ID=5276>.
- Resmi Gazete Yayın Tarihi: 30.11.1994.
- SANA Suriye Arap Haber Ajansı 02-05-2021.
- Sezen, İ., Turan, M., Kaya, A.A. (2015). “**Türkiye’deki Suriyeli Misafirler ve İlişkilendirilen Bulaşıcı Hastalıklar**”, Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi 7(4), s.12
- Şimşek, D. (2015). **Suriyeli Sığınmacılar ve “Misafir Olma” Hali**, Birikim Dergisi, Sayı 311, s.57-58.
- tuik.gov.tr. 31 Aralık 2020.
- Tuzcu, A., Bademli, K.(2014). “**Göçün Psikolojik Boyutu**”, Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 6/1 s.55.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023), (2018). **Dış Göç Politikası Özel İhtisas Komisyonu Raporu**, Ankara, s.32.
- Uzun, M., Bütün, E. (2016). “**Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri**”, Erken Çocukluk Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi Cilt:1 Sayı:1, s.76-77.
- Yanık Özger, B., Akansel, A.(2019). “**Okul Öncesi Sınıfındaki Suriyeli Çocuklar ve Aileleri Üzerine Bir Etnografik Durum Çalışması: Bu Sınıfta Biz De Varız!**”, Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, c. 7, sayı. 3, s. 950-951, 955,956.
- Yeniçağ,(2017).<https://www.yenicaggazetesi.com.tr/egazete/archive.php?cid=1&date=2017-03>.

MEB 8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ LGS AÇISINDAN İNCELENMESİ VE KÜLTÜR AKTARIMI BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Fadime BOZTOPRAK¹

Özet

Ana dil; eğitim ve öğretimi başından sonuna kadar etkileyen en önemli araçtır. Öğrencilerin okul hayatı boyunca Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin yanında bütün derslerdeki başarılarını etkileyen başat öge, ana dili öğretim sürecidir. Bu süreçte; ana dil sayesinde, öğrencilerin dilsel becerilerini geliştirmeleriyle birlikte okuyup dinlediklerini anlamaları ve düşündüklerini söz ve yazı ile ifade edebilmeleri sağlanmaktadır. Müfredat doğrultusunda hazırlanan kaynaklarda öğretimin temel gereçleri olan öğretici ve yazınsal nitelikli metinler kullanılır. Bu metinler kullanılırken kültürel öğelere dikkat edilmesi gerekmektedir. Nesilden nesile aktarılacak olan somut olmayan kültür mirasları ders içerisinde kullanılan materyallerle kültür aktarımı bakımından etkin rol oynamaktadır. Bunların yanında 2018 yılından bu yana Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen Liselere Geçiş Sistemiyle hazırlanan sınavların, ders kitaplarıyla aynı kazanımları içermesi gerekmektedir. Bu kazanımlar sadece ders planları ya da yıllık planlar çerçevesinde kalmayıp uygulamada da işlevsel olması beklenmektedir. Bu çalışma, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının mevcut durumu betimlemek amacıyla yapılmıştır. İncelenen ders kitabının LGS'ye hazırlanan öğrenciler açısından yeterli olup olmadığı belirtilmiştir. Özel okullar ve devlet okulları açısından LGS hazırlık süreci değerlendirilerek 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarının çoktan seçmeli sınavlara hazırlan öğrenciler için ve bu kitapların kültür aktarımı bakımından yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda incelenen kitap içeriğine uygun verilecek örneklerle kültür aktarımına katkı sağlanacağı ve örnek materyal olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Kültür Aktarımı, LGS.

¹ Türk Dili ve Edebiyatı Bilim Uzmanı, İstanbul, Türkiye.

EXAMINATION OF MEB 8TH GRADE TURKISH TEXTBOOKS IN TERMS OF LGS AND EVALUATION IN TERMS OF CULTURE TRANSFER

Mother tongue; It is the most important tool that affects education and training from the beginning to the end. In addition to the Turkish, Turkish Language and Literature lessons throughout the school life, the main element that affects the success of the students in all lessons is the mother tongue teaching process. In this process; Thanks to the mother tongue, students are able to understand what they read and listen to and express what they think in words and writing, together with their development of linguistic skills. In the sources prepared in line with the curriculum, instructive and literary texts, which are the basic materials of teaching, are used. While using these texts, it is necessary to pay attention to cultural elements. Intangible cultural heritage, which will be transferred from generation to generation, plays an active role in cultural transfer with the materials used in the course. In addition, the exams prepared with the Transition System to High Schools, which have been organized by the Ministry of National Education since 2018, should include the same achievements as the textbooks. These gains are not only within the framework of lesson plans or annual plans, but are also expected to be functional in practice. This study was carried out to describe the current situation of 8th Grade Turkish Textbooks. It was stated whether the examined textbook was sufficient for the students preparing for LGS. By evaluating the LGS preparation process in terms of private and public schools, it has been determined that the 8th grade Turkish textbooks are insufficient for students preparing for multiple choice exams and these books are insufficient in terms of cultural transfer. In this context, it is thought that the examples to be given in accordance with the content of the examined book will contribute to the transfer of culture and will be an example material.

Key Words: Teaching Turkish, 8th Grade Turkish Textbook, Cultural Transfer, LGS.

GİRİŞ

Eğitim ve öğretimin, hedeflenen temel becerileri kazanması için çeşitli kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır. Türkçe öğretiminde de okul müfredatına uygun hazırlanmış ve MEB tarafından onay alınmış ders kitapları, temel becerilerin kazandırılması yönünde materyal olarak okullara ve öğrencilere dağıtılmaktadır. Dağıtılan bu kitaplar öğretmenlerin ve öğrencilerin başucu kaynaklarıdır. Bu kaynakların niteliğinde; dil ve anlatım, içerik, görsel tasarım, eğitsel yönleriyle hedef kitleye uygun olmasının yanında kültür kodlarını da üzerinde taşıması bakımından önemlidir. Bu hassasiyetle hazırlanması ve dağıtılması gerekmektedir. Türkçe dersi, bütün derslerin temelini oluşturduğundan bu dersin ders kitaplarında dikkat edilmesi, özen gösterilmesi ve seçici olunması gerekmektedir. Çünkü Türkçe, öğrencilerin ana dili olduğu için öğrencilerin akademik başarılarını, sosyal

ortamlarını ve kültür birikimini artıracak için bu dersin ders kitaplarında yer alan metinler ve etkinlikler hedef kitleye uygun olacak şekilde hazırlanmalıdır. “Türkçe dersi için bir iskelet görevi görmektedir”(Solak ve Yaylı, 2009: 446). “Türkçe öğretimi; Türkçenin anlatım olanaklarını yansıtan, düzeye uygun çeşitli türdeki metinlerle; öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerini geliştirebileceği; düşsel ve düşünsel birikimini sürekli sınama ve geliştirme olanağı bulacağı; insana, yaşama, doğaya özgü duyarlıklar kazanabileceği etkinliklerle yapılandırılmalıdır”(Sever, 2015: 23). Bu anlamda ders kitaplarının hedef kazanımlarla doğru orantılı olması beklenmektedir.

Ana dil öğretiminde öğrencilere Türkçenin güzelliklerini, inceliklerini, Türk kültürünü yansıtan metinlerle dil bilinci ve duyarlılığı kazandırmak temel amaç olmalıdır. Metinlerin seçiminde öğrencilerin sosyal, bilişsel ve psikolojik gelişimlerine katkıda bulunacak; milli kültür ve değerlere sahip bireyler olmasını sağlayacak metinler seçilmelidir. Bu özelliklere yer veren metinler “alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden” (MEB,2018: 19) tercih edilmeli, öğrencilerin yazar ve eserleri tanımalarında katkıda bulunulmalıdır. Dil ve kültürü birbirinden ayrı düşünmek yanlış olacağı için Türkçe dersine girmiş, bu dersi almış öğrencilerden beklenen hedef kitlenin hedef kazanımlarının yanında toplumla bağıni kaynaştırmak ve maziden atıye bağ kurmalarını sağlamak olmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığının aldığı karar doğrultusunda 8. sınıflara 2018 yılından itibaren Liselere Geçiş Sistemi adıyla LGS hazırlanmaktadır. Bu sistem, çoktan seçmeli bir sınavla öğrencilerin akademik başarılarını, okuduğunu anlama ve yorumlama kabiliyetlerini, görsel öğelerle ve grafiksel sorularla çok boyutlu düşünme yeteneklerini ölçen bir sınav sistemidir. Sınav; ilkökul, ortaokul 5,6,7,8. sınıf konularını sarmal bir şekilde ele almaktadır. Ağırlıklı olarak 8. sınıf müfredatını içermektedir. Bu sınava hazırlanma aşamasında ders kitapları kaynak olarak gösterilmektedir. Fakat çoktan seçmeli bir sınava hazırlanan öğrencilerin ve hazırlayan öğretmenlerin ders kitaplarındaki okuma metinlerini ve etkinlikleri yeterli bulmadıkları görülmektedir.

Bu çalışma,2018-2021 eğitim-öğretim yılı için MEB tarafından hazırlanan ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin(okuma,dinleme/izleme,serbest okuma,etkinlik ve tema değerlendirme sorularındaki metinler) müfredat kazanımları açısından, kültür aktarımı bakımından ve LGS hazırlık sürecinde öğretmenlere ve öğrencilere kaynak kitap olması bakımından değerlendirilerek yeterli ya da yetersiz olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. İncelenen kitap içeriğine uygun verilecek örneklerle kültür aktarımına katkı sağlanacağı ve örnek materyal olacağı düşünülecek metinler, kaynaklar, öneriler sunulmuştur.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Ders kitapları, hedef öğrenci kitlesinin ve öğretmenin ana kaynağıdır. Ders kitaplarında kullanılan metinler, uygulanan etkinlikler, değerlendirmeler ve görseller öğretme-öğrenme sürecini canlı, ilgi çekici, aktif, günlük yaşamda da kullanılabilir halde olması gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı, ortaokul 8. Sınıf Türkçe ders kitabının öğrenme öğretme sürecinde müfredat doğrultusunda olup olmadığı, yer alan metinlerin hedef kitleye uygun olup olmadığı, kültür aktarımı bakımından hangi değerlere yer verildiği ve LGS hazırlık sürecine katkısı araştırılarak sınava yeterli bir kaynak olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmaktadır. Bu çalışma, 8. Sınıf Türkçe ders kitabının genel içeriği ortaya konulacağı için önemli görülmektedir. Ayrıca, alanyazın çalışmalarına bakıldığında, 2018 yılında yenilenen ve güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan ders kitapları üzerinde yapılmış bir çalışmada metinlerin içeriği, kültür aktarımı boyutu ve LGS açısından değerlendirilmesine rastlanılmaması bakımından önemlidir.

YÖNTEM

Çalışma nitel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” nitel araştırma olarak adlandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39). Görüşme, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesi bakımından ele alınan bu çalışmayla alanyazın incelendiğinde nitel araştırmada bilgi toplama yöntemi kullanılarak bir analiz ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca incelenen ders kitabını okutan devlet okullarında çalışan 4 Türkçe öğretmeni ve özel öğretim kurumlarında çalışan 4 Türkçe öğretmeni ile görüşme yapılarak kitabın uygulaması ve akademik yeterlilik düzeyi hakkında veri toplanmıştır. 10 devlet okulu öğrencisine ve 10 özel okul öğrencisine incelenen kitabın LGS hazırlık sürecine katkısı olup olmadığı, kaynak olarak kullanıp kullanmadıkları sorularak veriler toplanmıştır.

EVREN

Araştırmada evrenin tamamına ulaşılmıştır. Araştırma evrenini oluşturan MEB 8. Sınıf Türkçe ders kitabıdır:

Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 25.07.2019 gün ve 99 sayılı kararı ile eğitim aracı olarak kabul edilen ISBN 978-975-11-4915-2 numaralı MEB Yayınlarına ait Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabı.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada veri toplama araçları, 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren ortaokullarda okutulan 8. sınıf Türkçe ders kitaplarıdır. Bu bağlamda çalışmada yer alan veri toplama araçları şudur;

Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitabı MEB Yayınları.

VERİLERİN ANALİZİ

Çalışmada betimsel analiz kullanılmıştır. “Betimsel analiz çeşitli veri toplama teknikleri kullanılarak toplanmış verilerin önceden belirlenen temalar doğrultusunda özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel analiz veri türüdür” (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Görüşme, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesiyle bir analiz ortaya çıkarılmaktadır.

GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

“Nitel araştırmada geçerlik, bulguların doğruluğu;güvenilirlik ise tekrarlanabilirlik esasına dayanır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 255). İç yapı geçerliğini sağlamak için alan yazın taraması yapılmıştır, benzer araştırmalardan faydalanılmıştır. Araştırmanın dış geçerliliğini artırmak için yöntemi, materyali, verilerin toplaması, verilerin analizi verilmiştir.

BULGULAR

MEB 2019 müfredatına göre tematik yaklaşımla hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar her sınıf düzeyi için dört temel dil becerisi altında gruplandırılmıştır:

- Dinleme/İzleme,
- Konuşma,
- Okuma
- Yazma Becerileri

TABLO 1: 8. SINIF KAZANIM VE AÇIKLAMALARI (T.C. MEB TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI,47-50)

8. SINIF KAZANIM VE AÇIKLAMALARI
T.8.1. DİNLEME/İZLEME
T.8.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.
T.8.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.
T.8.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.
T.8.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.
T.8.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu tespit eder.
T.8.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.
T.8.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.
T.8.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.
T.8.1.9. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.
T.8.1.10. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.
T.8.1.11. Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir. Medya metinlerinin amacını ve kaynağını sorgulamaları sağlanır.
T.8.1.12. Dinlediklerinde/izlediklerinde başvurulan düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder.
Düşünceyi geliştirme yollarından örneklendirme, tanık gösterme ve sayısal verilerden yararlanma belirlenir.
T.8.1.13. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.
T.8.1.14. Dinleme stratejilerini uygular. Seçici, yaratıcı, eleştirel, empati kurarak, not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.
T.8.2. KONUŞMA
T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.
a) Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanmaları, sunu hazırlamaları sağlanır.
b) Öğrenciler araştırma sonuçlarını sempozyum, panel, forum vb. ortamlarda sunmaya teşvik edilir.
T.8.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.
T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. Yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.

T.8.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
T.8.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
T.8.2.6. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
T.8.2.7. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.
T.8.3. OKUMA
Akıcı Okuma
T.8.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
T.8.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.
T.8.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
T.8.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. Göz atarak, özetleyerek, not alarak, tartışarak ve eleştirerek okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.
Söz Varlığı
T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.
a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.
b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.
T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.
T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. Benzetme (teşbih), kişileştirme (teşhis), konuşurma (intak) ve karşıtlık (tezat), abartma (mübalâğa) söz sanatlarının belirlenmesi sağlanır.
T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler. Dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.
T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar. Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.
T.8.3.10. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir. Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.
T.8.3.11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.
Anlama
T.8.3.12. Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
T.8.3.13. Okuduklarını özetler.
T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar. Metin içi ve metin dışı anlam ilişkisi kurulur.

T.8.3.15. Metinle ilgili sorular sorar.
T.8.3.16. Metnin konusunu belirler.
T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
T.8.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.
T.8.3.19. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.
T.8.3.20. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler. Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur.
T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar.
a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır.
b) Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır.
c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.
T.8.3.22. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.
T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar. Aynı metnin çeviri, farklı baskı vb. özellikleri itibarıyla karşılaştırılması sağlanır.
T.8.3.24. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.
T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, abartma, nesnel, öznel ve duygu belirten ifadeler üzerinde durulur.
T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder.
a) Fıkra (köşe yazısı), makale, deneme, roman, destan türleri üzerinde durulur.
b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir.
T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
a) Çizgi roman ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.
b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.
T.8.3.28. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.
T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder. Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır.
T.8.3.30. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.
T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.
a) Blog ve şahsi internet sayfalarındaki bilgilerin güvenilirliği konusunda çalışmalar yapılır.
b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.

T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.
T.8.3.33. Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır. Kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönünden karşılaştırılması sağlanır.
T.8.3.34. Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.
T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar. Kullanım kılavuzları incelenir.
T.8.4. YAZMA
T.8.4.1. Şiir yazar.
T.8.4.2. Bilgilendirici metin yazar.
a) Öğrencilerin belirledikleri bir konu ve ana fikir etrafında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan bir metin taslağı oluşturmaları, gelişme bölümünde düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak görüşlerini ifade etmeleri, görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları, sonuç bölümünde ise görüşlerini sonuca bağlamaları sağlanır.
b) Öğrenciler günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir.
T.8.4.3. Hikâye edici metin yazar.
a) Öğrencilerin anlatımın türü ve konusuna göre gerçekçi veya hayalî öğeleri tasarlama- ları, uyumlu bir zaman ve mekân kurgusu yapmaları, serim, düğüm ve çözüm bölümlerine yer vermeleri sağlanır.
b) Öğrenciler yazım kılavuzundan yararlanmaya, günlük hayattan örnekler vermeye yönlendirilir.
T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular. Not alma, özet çıkarma, eleştirel, yaratıcı, serbest, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.
T.8.4.5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.
T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.
T.8.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.
T.8.4.8. Yazılarında mizahi öğeler kullanır.
T.8.4.9. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.
T.8.4.10. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
T.8.4.11. Formları yönergelerine uygun doldurur.
T.8.4.12. Kısa metinler yazar. Haber metni, günlük ve anı yazmaya teşvik edilir.
T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
T.8.4.14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.
a) Öğrencilerin taslak hazırlamaları, taslaklarında giriş, gelişme, sonuç bölümlerine yer vermeleri sağlanır.
b) Kaynak gösterme hakkında bilgi verilir.

T.8.4.15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerinin kullanılması sağlanır.

T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler.

a) Dil bilgisine dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır.

b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.

T.8.4.17. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir.

T.8.4.18. Cümlenin öğelerini ayırt eder.

T.8.4.19. Cümle türlerini tanıır. Kavramsal tanımlamalara girilmez.

T.8.4.20. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar. Kavram tanımlarına girilmeden anlamsal farklılıklara değinilir.

Bu kazanımlar doğrultusunda hazırlanan 8. Sınıf Türkçe kitabının içeriği:

TABLO 2: 8. SINIF TÜRKÇE KİTABI İÇİNDEKİLER

TEMA
ERDEMLER
İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine (Yusuf Çotuksöken, Sohbet)
Kaşığı (Ömer Seyfettin, Öykü)
İnsanla Güzel (İlhan Geçer, Şiir)
Kedi ile Fare (Dinleme / İzleme Metni) (Beydeba, Fabl)
Ayaz'ın Definesi (Serbest Okuma Metni) (Mevlana, Derleme)
Tema Sonu Değerlendirme Çalışmaları
TEMA
MİLLÎ MÜCADELE VE ATATÜRK
Bayrağımızın Altında (Halide Edip Adivar, Öykü)
Atatürk ve Müzik (Seda Bayındır, Makale)
Kınalı Ali'nin Mektubu (ÇÜTAM, Mektup)
Atatürk'ü Gördüm (Dinleme / İzleme Metni) (Muzaffer İzgü, Öykü)
Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor (Serbest Okuma Metni) (Arif Nihat Asya, Şiir)
Tema Sonu Değerlendirme Çalışmaları
TEMA
BİLİM VE TEKNOLOJİ

Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar (Ali Murat Kırık, Makale)
Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri (Bilgin Ersözlü, Öykü)
Parktaki Bilim (Yasemin Şahin, Deneme)
Uzay Giysileri (Dinleme / İzleme Metni)(Canan Tan, Öykü)
Eski Çağlardan Beri Dişlerimize Çok İyi Baktık (Serbest Okuma Metni) (Bilge Nur Karagöz, Deneme)
Tema Sonu Değerlendirme Çalışmaları
TEMA
BİREY VE TOPLUM
Kaldırımlar (Necip Fazıl Kısakürek, Şiir)
Portakal (Mustafa Çiftçi, Öykü)
Dilimiz Kuşatma Altında (Deniz Banoğlu, Fıkra)
Karanlığın Rengi Beyaz (Dinleme / İzleme Metni) (Kerim- Selim Altınok, Öykü)
Masal Ağacı (Serbest Okuma Metni) (Gülten Dayıoğlu, Öykü)
Tema Sonu Değerlendirme Çalışmaları
TEMA
ZAMAN VE MEKÂN
Eşref Saat (Şevket Rado, Deneme)
Türkiye (Attila İlhan, Şiir)
Peri Bacaları (Yaşar Kemal, Roman)
Robinson Crusoe (Dinleme / İzleme Metni) (Daniel Defoe, Roman)
İstanbul'la Hasbihâl (Serbest Okuma Metni) (Zeynel, Beksaç, Şiir)
Tema Sonu Değerlendirme Çalışmaları
TEMA
MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ
Göç Destanı (Nihat Sami Banarlı, Destan)
Vatan Sevgisini İçten Duyanlar (Âşık Veysel Şatıroğlu, Şiir)
Bir Fincan Kahve (Mehmet Önder, Makale)
Kız Kulesi (Dinleme / İzleme Metni) (Mevlüt Kaplan, Öykü)
Karagöz (Serbest Okuma Metni) (Bekir Aktan, Oyun)
Tema Sonu Değerlendirme Çalışmaları
TEMA
DOĞA VE EVREN
Yılkı Atı (Abbas Sayar, Roman)

Rüzgâr (Cahit Külebi, Şiir)
Gündüzünü Kaybeden Kuş (Halikarnas Balıkcısı, Öykü)
Hava Kirliliği (Dinleme / İzleme Metni)
Canberra (Kanberra) (Serbest Okuma Metni) (Gülten Dayıoğlu, Öykü)
Tema Sonu Değerlendirme Çalışmaları
TEMA
VATANDAŞLIK
Haritada Bir Nokta (Sait Faik Abasıyanık, Öykü)
Yaşamaya Dair (Nazım Hikmet Ran, Şiir)
Kalbim Rumeli’de Kaldı (Firdevs Tunçay, Öykü)
Zeytinyağı Üretimi (Dinleme / İzleme Metni) (
İmece (Serbest Okuma Metni) (Yaşar Kemal, Öykü)
Tema Sonu Değerlendirme Çalışmaları

İncelenen kitabın içeriğinin ve etkinliklerinin MEB kazanımlarıyla örtüştüğü tespit edilmiştir. İnceleme kitabında yer alan metin türleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Tablo da serbest okuma metinlerine yer verilmemiştir. Her temada birer tane olmak üzere 8 tane de serbest okuma metni bulunmaktadır.

Tablo 2. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Metin Türleri

METİN TÜRLERİ	SAYI
Öykü	12
Şiir	6
Deneme	2
Sohbet	1
Fabl	1
Destan	1
Efsane	1
Tiyatro	1
Fıkra	1
Makale	2
Roman	2

Bu tabloya göre metinler; öyküleyici metinler, bilgilendirici metinler ve şiirler olmak üzere 3 başlık altında toplanabilir:

Tablo 3: Metinlerin Öyküleyici, Bilgilendirici ve Şiir Başlıklarında Ayrımı

Öyküleyici Metinler	Bilgilendirici Metinler	Şiirler
Öykü	Deneme	Şiir
Fabl	Sohbet	
Destan	Fıkra	
Efsane	Makale	
Tiyatro		
Roman		

Bu metinler doğrultusunda hazırlanan etkinliklerle hazırlık çalışmaları, anlama, yorumlama ve dil bilgisi kısımlarıyla zenginleştirilmiştir. Her temanın sonunda yer alan değerlendirme çalışmaları, verilen bir metin üzerinden gidilerek etkinlikler oluşturulmuş, üçer tane de çoktan seçmeli soru yerleştirilerek temalar bitirilmiştir.

Çalışmanın inceleme konularından biri olan kültür aktarımı hususunda 6. Tema göze çarpmaktadır. Burada yer alan destan metninde ve vatanla ilgili şiirde mili şuuru aydınlatıcı; kahve ve Kız Kulesi metinleriyle bunların hikâyelerini, oluşum şekillerini, tarihi seyrini; “Karagöz” oyunuyla da gölge oyunlarının Türk kültür hayatındaki önemine yer verilmeye çalışıldığı görülmektedir.

LİSELERE GİRİŞ SINAVI

Sınavların tarihine bakıldığında Milli Eğitim Bakanlığının ortaöğretime geçişte merkezi sınavların her zaman var olduğu görülmektedir. Ancak bu sınavların yöntemleri farklılıklar göstermiştir.

- 2000’li yıllarda sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına LGS (Liselere Geçiş Sınavı),
- 2004 yılından itibaren OKS (Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı),
- İlköğretim 6, 7 ve 8’inci sınıflar için düzenlenen SBS’ lere (Seviye Belirleme Sınavı) ise 2008 yılında geçildi, bu yılda sadece 6 ve 7’nci sınıflar için SBS düzenlendi.
- 2009 yılından itibaren ise SBS, sadece ilköğretim 8’inci sınıflara uygulandı.
- 2012 yılında SBS için MEB tarafından aşamalı olarak kaldırılma süreci başlatıldı.
- 2013 yılında SBS son kez yapıldı.

- 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren ise TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) sistemi getirildi.
- TEOG' da da önce öğrencilerin 6, 7 ve 8. sınıflarda toplam 36 sınavdan sorumlu olması planlandı ancak daha sonra sınav, 6 temel ders için sadece 8'inci sınıfta dönem sınavlarından birinin merkezi olarak gerçekleştirilmesi esasına uygun olarak düzenlendi.
- 2017'de TEOG son kez uygulanmıştır.
- 2018'den itibaren de LGS (Liselere Geçiş Sistemi) uygulanmaktadır.

2018 yılında değiştirilen sınav sisteminin LGS sonuçlarına göre Türkçe ortalamaları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

TABLO 4: LGS Türkçe Ortalamaları

	SINAVA GİREN ÖĞRENCİ SAYISI	TÜRKÇE ORTALAMASI
2018	971.657	12,55
2019	1.029.555	11,75
2020	1.472.088	10
2021	1.038.492	9,41

Tarihi süreçte uygulanan bu sınav sistemlerinin temelinde öğrenciyi düşünülerek değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda hazırlanan kitaplarda da öğrencilerin tüm beceri alanlarını eşit düzeyde geliştirmesi, bu alanlarda eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı bir bakış açısının kazandırılması gerekmektedir. Öğrencilerin hem bilişsel hem duyuşsal hem de uygulamaya dönük farklı becerileri kazanmaları sağlanmalıdır.

Çalışmada 8. Sınıflara yönelik hazırlanan Türkçe Ders Kitabı çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır. Türkçe Öğretim Programı çalışmalarına katkı sağlanması amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmanın araştırma soruları aşağıda belirtilmiştir:

1. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde hazırlanan 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan etkinliklerin temalara göre dağılımı nasıldır?
2. Kitapta metin türlerinin kullanımı nasıldır?
3. Kitaba yönelik öğretmen görüşleri nasıldır?

Çalışmada incelenen kitabı dersinde işleyen 8 Türkçe öğretmeninden görüş alınarak kitabın öğretim sürecindeki durumu ve öğretmenlerin kitaba dönük düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın görüşler analizinde Çarkıt'ın "Öğretmen Görüşlerine Göre Ulaşılan Kategori ve Alt Kategorilerin Frekans ve Yüzde Dağılımı" araştırmasından da faydalanılmıştır (Çarkıt, 2019,1373).

Tablo 4. Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Kod Listesi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Olumlu Görüşler	8	100
Metin Seçimi	3	37,5
Şiir Seçimi	5	62,5
Türk ve dünya edebiyatına yönelik örnekler	3	37,5
Yazar hakkında bilgi	2	25
Konuşma etkinlikleri	1	12,5
Olumsuz Görüşler	8	100
Öğrencilerin ilgisini çekmemesi	7	87,5
Güncel konuları içermemesi	5	62,5
Tema değerlendirmelerinin basit nitelikte olması	7	87,5
Görsel içeriklerin zengin olmaması	4	50
Dil bilgisi etkinliklerinin yetersiz olması	7	87,5
Öğrencileri LGS' ye hazırlamakta yeterli olmaması	8	100
Bazı dinleme içeriklerinin EBA' da yer almaması	6	75
Öğretmen kılavuz kitabının olmaması	6	75

İncelenen kitabı kullanan 8. sınıf öğrencilerinden 20 öğrenciyle görüşme yapılmış, öğrencilerin kitabın öğretim sürecindeki durumu ve öğrencilerin kitaba dönük düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Kod Listesi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Olumlu Görüşler	20	100
Metin Seçimi	5	25
Şiir Seçimi	8	40
Türk ve dünya edebiyatına yönelik örnekler	8	40
Yazar hakkında bilgi	11	55
Konuşma etkinlikleri	6	30
Olumsuz Görüşler	8	100
Konuların ilgi çekmemesi	17	85
Güncel konuları içermemesi	18	90
Tema değerlendirmelerinin basit nitelikte olması	14	70
Görsel içeriklerin zengin olmaması	14	70
Dil bilgisi etkinliklerinin yetersiz olması	18	90
LGS' ye hazırlanmakta yeterli olmaması	20	100
Bazı dinleme içeriklerinin EBA' da yer almaması	17	85
Etkinliklerde yer alan sözlük çalışmaları	13	65

TARTIŞMA VE SONUÇ

Eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin ve öğrencilerin kaynak kitap olarak kullandıkları ders kitapları, temel öğretim aracıdır. “Öğretmenler birçok etkinliği kitapla başlatıp kitapla sürdürmektedir” (Ceyhan, Yiğit, 2005). Öğrencilerin kaynak kitap olarak kullandıkları bu ders kitaplarında dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Özellikle 8. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan Türkçe ders kitapları öğrencilerde dil bilincinin oluşturulmasına, öğrencilerin ilgilerini çekip onları eğlendirerek bir dil farkındalığı oluşturmalarına, kültür kodlarını tanıyıp aktarmalarına yardımcı olmalıdır. Soyut düşünme yeteneği gelişmiş olan 8. Sınıf öğrencilerden beklenen anlam ve yorum güçlerini artıracak, aynı zamanda LGS hazırlık sürecine faydalı bir kaynak olmalıdır.

“1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır” (MEB, 2019,8)

Bu amaçlara göre hazırlanan ders kitaplarının öğrencilerin bütün temel dil becerilerini geliştirmeyi hedeflemelidir. Çalışmada 8. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabında 252 etkinlik olduğu ve bu etkinliklerin dağılımında temel dil becerilerine eşit düzeyde yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda hazırlanan ders kitaplarının temel dil becerilerinin hepsine cevap verebilecek durumda ve eşit düzeyde olmasına özen gösterilmelidir.

Araştırma sonucunda metin türlerinin çeşitliliği bakımından da sayıca yeter olduğu görülmüş, öykü türüne ağırlık verildiği tespit edilmiştir. Müfredat doğrultusunda kazanımlarda yer alan türlerin hepsine eşit düzeyde yer verilmeye çalışılması yerinde olacaktır.

Çalışmada öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen verilere göre 8. Sınıf Türkçe kitabının kaynak kitap olarak yeterli düzeyde faydalı olmadığı tespit edilmiştir. Görüşmeler sonucunda öğretmen, öğrenciler LGS hazırlık sürecinde kaynak kitap olarak farklı yayınlara ihtiyaç duyduklarını ve bu kitaplara başvurduklarını dile getirmişlerdir. Özellikle çoktan seçmeli sınava hazırlanan öğrencilerin daha fazla test çözme istekleri ve dil bilgisi konu anlatımlarının yer aldığı yayınları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Özel okullarda

bulunan öğretmen ve öğrencilerin MEB ders kitabının yanında kendi okullarının yayınlarını kullandıkları için bu ihtiyacı kapadıklarını söylemişlerdir. Devlet okullarında bulunan öğretmen ve öğrenciler ise ders kitaplarının yetersiz bulduklarından dolayı Eba, odsgm.meb.gov.tr, adreslerinden faydalandıklarını fakat öğretmenlerin bütün öğrencilere bu imkânı sunamadıklarını dile getirmişlerdir.

Çalışmada yer alan kültür aktarımı konusunda 8. Sınıf ders kitabının yetersiz olduğu, somut olamayan kültür miraslarımız masal, destan, efsane, atasözü, deyim gibi sözlü kültür geleneğinin yapı taşlarına yeterli düzeyde yer verilmediği görülmektedir. Türkçe Öğretim Programı'nın anlam ve yorum ağırlıklı kazanımlar olması yönüyle sözlü kültür geleneğinin unsurlarından üst düzeyde yararlanılması yerinde olacaktır.

KAYNAKÇA

- Baş, B. (2003). **Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Metin Türleri Üzerine Bir İnceleme**. Türklük Bilimi Araştırmaları, 13(13), 257-265.
- Burley-Allen, M. (1995). **Listening The Forgotten Skill**. 2nd ed. New Jersey: John Wiley and
- Sons. Ceyhan, E. ve Yiğit. B. (2005). **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi (3.basım)**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çalışkan, G. (2015). **Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Türkçe Ders Kitapları: 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Yönelik Bir İnceleme**, Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4/2, 200-214.
- Çarkıt, C.(2019). **2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Çerçevesinde Hazırlanan 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Değerlendirilmesi**, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18/71.
- MEB.(2018). **Türkçe Dersi Öğretim Programı** (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7, ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- MEB.(2019). **Türkçe Dersi Öğretim Programı** (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7, ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- (<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>).
- Sarıkaya, B. (2019). **Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki (5,6,7 ve 8. Sınıf) Etkinliklerin Değerlendirilmesi**, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 64, 563-580.
- Sever, S.(2015). **Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü**. İzmir, Tudem Yayınları.
- Solak,M. ve Yaylı, D. (2009). **İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Türler Açısından İncelenmesi**. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2/9, 444-453.
- TDK (2011). **Türkçe Sözlük**. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkben, T. (2019). **Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Resimlerinin İncelenmesi**, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20/2, 650-672.
- Yılmaz, A. (2005). **İlköğretim okulları ilk kademedeki Okutulan Ders Kitaplarının Resimlemeleri Yönünden Değerlendirilmesi**.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri** (6. Baskı). Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri** (9. Baskı). Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D. Altun, K., Ceran, D., Dağ, A., Özgül, E. (2019). **Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinler Üzerine Bir İnceleme**, International Journal of Languages Education And Teaching, 7/4, 439-460.
- İncelenen Kitap
- Eselioğlu, H., Sete, S., Yücel, A. (2020). **Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı** (Ed. Ayşe Yücel). Ankara, MEB, Tuna Yayıncılık.

TÜRKİYE’DE RESİM VE HEYKEL SANATININ EĞİTİMİ VE GELİŞİMİ (1923-1945)

Doç. Dr. Yunus Emre TANSÜ¹
Semra ÇERKEZOĞLU²

Özet

Türkiye’de resim sanatı, 19. yüzyıl ortalarından itibaren Batılılaşma çerçevesinde gelişme imkânı bulmuştur. Atatürk’ün çağdaşlaşma anlayışına göre edebiyat ve sanat, Türk İnkılâbı’nın tamamlayıcı bir unsuru olmuştur. Bir eğitim kurumu olan “Mühendishane-i Berri-i Hümayun” un eğitim programında, ilk kez resim derslerinin yer aldığı görülmektedir. 1883 yılında “Sanayi-i Nefise Mekteb-i Ali” nin açılması, Batılı anlamda Türk resminin hazırlık aşamasıdır. Daha sonra 1908 yılında kurulan “Osmanlı Ressamlar Cemiyeti” Türk resim sanatı içinde belirleyici bir rol oynamıştır. Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasına doğru akan süreçte, sanat ortamının “Çallı Kuşağı” olarak adlandırılan sanatçıların egemenliğinde olduğu görülmektedir. Çallı Kuşağı’nın hedef olarak seçtiği kitle, sanatsever ve İnkılâpların destekleyicisi konumundadır. Yine bu ideolojide Enver Paşa’nın emriyle Şişli resim atölyesi kurulmuştur. Kurtuluş Savaşı yıllarında cepheden dönen ve cepheye gitmeyen ressam, bu atolyede savaş resimleriyle savaş propagandası yapmışlardır. Milli Mücadele’nin yoğun olarak yaşandığı yıllarda ise Türkiye’deki ilk özel sanat okulu olma özelliğini taşıyan “Serbest Resim Atölyesi” kurulmuştur. Kurtuluş Savaşı resimleri, her zaman ve yerde ulus devlet kurma girişimlerinin ayrılmaz bir parçası olmuştur. 1930 ve 1940 yılları sanat ortamının “Müstakiller” ve “D Grubu” egemenliğinde olmuştur. Bu dönemde hiçbir gruba dahil olmadan sanatını devam ettirenler de görülmektedir. Bir güzel sanatlar dalı olan heykel çalışmalarının sanatın bir dalı olarak kabul edilip gündeme gelmesi 1883 yılı Sanayi-i Nefise Mektebi’nin açılması ile olmuştur. Cumhuriyet dönemi ile birlikte anıt kavramı yeni bir boyut kazanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti resmî kültür politikasına

1 Gaziantep Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, ytansu@gmail.com, Orcid No: 0000-0002-6183-5302

2 Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Bölümü, Doktora Öğrencisi, semracc27@gmail.com, Orcid No:0000-0002-3046-3642

uygun olarak ulusal bilinci pekiştirmeye yarayacak anıt heykellerin toplumun günlük yaşamına girmesine özen göstermiştir. Bu anlamda yetişmiş heykeltıraşlarımızın olmayışı nedeni ile tasarımın uygulanması aşamasında ilk örnekler yabancı sanatçılara sipariş yoluyla yaptırılmıştır. 1930'lu yıllardan sonra heykel anıt yapımlarında yeni yetişen Türk heykeltıraşların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu dönemde yaşanan tüm zorluklara rağmen sanata ve sanatçıya önem veren bir Türkiye modelinin oluşmasında önemli bir adım atılmıştır.

Bu çalışmada; Cumhuriyet Dönemi güzel sanatlar örneğinden yola çıkılarak, belli bir ideolojinin topluma aşılması ve çağdaşlaşma sürecinde güzel sanatlar eğitiminin önemi vurgulanacaktır.

Anahtar Kelimeler: İdeoloji, Eğitim, Sanat, Resim, Heykel

EDUCATION AND DEVELOPMENT OF THE ART OF PAINTING AND SCULPTURE IN TURKEY (1923-1945)

ABSTRACT

Since the mid-19th century in the framework of Westernization has found the opportunity to develop the art of painting in Turkey. According to Atatürk's understanding of modernization, literature and art have been a complementary element of the Turkish Revolution. It is seen that painting lessons took place for the first time in the education program of the "Mühendishane-i Berri-i Hümayun", which is an educational institution. The opening of "Sanayi-i Nefise Mekteb-i Ali" in 1883 is the preparation stage of Turkish painting in the Western sense. Founded later in 1908, the "Ottoman Painters Society" played a decisive role in Turkish painting art. Republic of Turkey was founded in the process of "Calli Generation" group, it is seen to dominate the picture area. The audience chosen by the Çallı Generation as the target is an art lover and the supporter of the Revolution, and the Çallı Generation artists have an important position in Turkish painting. Again in this ideology, Şişli painting workshop was established by the order of Enver Pasha. During the years of the War of Independence, the painters who returned from the front and did not go to the front, made war propaganda with war pictures in this workshop. In years when there is an intense National Struggle "Free Painting Studio" has the distinction of being the first private art school in Turkey was established. War of Independence paintings have always been an integral part of nation-state-building initiatives at any time and place. The years 1930 and 1940 were dominated by the "Independent" and "D Group" of the art scene. During this period, there are also those who continue their art without being included in any group. Sculpture work, which is a fine arts branch, was accepted as a branch of art and came to the agenda with the opening of the School of Fine Arts in 1883. With the Republican era, the concept of monument has gained a new dimension. Republic

of Turkey in accordance with the official cultural policy of the monuments of society will help to strengthen national consciousness was careful to enter daily life. Due to the lack of sculptors trained in this sense, the first samples were commissioned by foreign artists during the implementation phase of the design. It is seen that newly trained Turkish sculptors came to the fore in sculpture and monuments after the 1930s. Despite all the difficulties this period is an important step in the formation of a model of Turkey gives importance to art and artists.

In this study; Based on the example of fine arts in the Republican Period, the importance of fine arts education will be emphasized in the process of instilling a certain ideology into society and in the process of modernization.

Keywords: Ideology, Education, Art, Painting, Sculpture

1. GİRİŞ

Toplumların idaresini elinde bulunduran iktidarın savunduğu ideolojiyi halka benimsetmek için sanat ve edebiyat olmazsa olmaz unsurlardandır. İktidarın ideolojisini ve inancını halka sanat ile benimsetme ilk olarak Antik Yunan tarihinde görülse de hemen her toplumda rastlanır. Chevalier Jaucourt’un *Ansiklopedi*’sinde yer alan “resim” maddesinde şu ifadeler yer verilmiştir : “Her dönemde, iktidarı ellerinde tutanlar insanlarda doğru hisler uyandırmak için resim ve heykellerden faydalanmışlardır”. Türkiye cumhuriyetin kurulduğu dönemde inkılâpları uygulamak ve toplumun geneline yaymak için sanata yatırımlar yapıldığı görülmektedir. Bu dönemde çalışmaların çoğu sanatın toplum içinde yaygınlaşması ve inkılâpları halka benimsetmek amacıyla üretilmiş didaktik ve belgesel niteliğindedir.³

Atatürk, Kurtuluş Savaşı’ndan hemen sonra halka açık konuşmalarında bilimin ve güzel sanatların öneminden her fırsatta bahsetmiş, yaptığı konuşmalarda sanata karşı tabuları yıkmaya çalışmıştır. Bursa’da Şark Sineması’nda, Ocak 1923 tarihinde halka hitaben yaptığı bir konuşmada, sorulan bir soru üzerine;

“...İnsanlar mütekâmil olmak için bazı şeylere muhtaçtır. Bir millet ki resim yapmaz, bir millet ki heykel yapmaz, bir millet ki fennin icabettiği şeyleri yapmaz; itiraf etmeli ki o milletin tarik’i terakkide yeri yoktur. Halbuki bizim milletimiz, evsafı hakikiyesiyle mütemmeddin ve müterakki olmaya lâyıktır ve olacaktır” demiştir. Bu cümlelerin, güzel sanatlarda ilerlemeyi çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmakla bir tutan Atatürk’ün sanata yaklaşımını göstermesi açısından önemi büyüktür.⁴ Cumhuriyet rejimi kurulurken, kültürel yapılanma da paralel olarak gelişmiştir. Bu dönemde sanatçılar resmi ideolojinin kültür politikaları

3 AKENGİN, Gültekin, KOÇ, Ahmet Musa, “Cumhuriyet Dönemi İdeolojisinin Türk Resim Sanatına Etkileri” Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi, 2018, C.4, S.6, s.s. 146-154, s.147.

4 ULUSKAN, Seda, Atatürk’ün Sosyo Kültürel Politikaları, Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara 2010, s.229.

çerçevesinde yapılanmıştır. İlke ve İnkılâpları yansıtan eserler çeşitli devlet kurumlarının duvarlarına asılmış, toplumun resmi ideolojiyi kavraması ve yeni sanat biçimleriyle yaklaşabilmesi için heykeller birçok şehirde meydanlara yerleştirilmiştir. Bu durum sanatın korunması ve gelişmesine destek sağlarken ilke ve inkılâpların kavranması içinde yeni bir ortam oluşturmuştur.⁵ Atatürk, güzel sanatlarda ilerleyen ve eser veren milletlerin yüzyılın ileri medeniyetleri arasında yer alabileceklerini, düşünce ve inkılâpların yaygınlaşması ve halka mal olmasının en etkin yolunun sanat olduğunu her fırsatta vurgulamıştır.⁶

2.RESİM

2.1. Cumhuriyet Dönemi Öncesi Güzel Sanatlar

Türkiye’de resim sanatı 19. yüzyıl ortalarından itibaren Batılılaşma eğilimi çerçevesinde gelişme imkânı bulmuştur. Osmanlı sarayı ve çevresinde gelişen sanatsal etkinlikler, özellikle Tanzimat’ın ilanından sonra resim eğitimi veren kurumların açılması ile beraber resme ilgi artmıştır. Fakat resim sanatına olan bu ilgi İstanbul’da ve belli bir çerçevede sınırlı kalmış, yayılma ve gelişme imkanı bulamamıştır.⁷

İslam dinine mensup bazı din adamlarının verdiği fetvalarda, insan sureti ve diğer canlıların resmedilmesinin günah ve yasak olduğunu bildirmeleri üzere İslam sanatında resim ve heykel gelişme ortamı bulamamıştır. Oysaki bütün İslâm mimarlık, resim, bezeme eserlerinde insan ve canlı motiflerine rastlanmaktadır. Bunlar arasında boğuşma, savaşma sahneleri gösteren kompozisyonlar fazladır. Özellikle minyatür sanatı Türk sanatçıları elinde gelişim göstermiş ve resim sanatı tarihinde bir doruk noktası yaşanmıştır. Tarihin bütün bu belgeleri ortada dururken, İslâm uluslarında plâstik sanatlar yoktur yada güzel sanatların gelişmesine din yasağı neden olmuştur denilmesi, Türk-İslâm sanatına haksızlık olabilir.⁸ Nitekim İran ve Selçuklu ressamı, daha sonra Osmanlılar minyatür sanatını geliştirerek bu sanata yön vermişlerdir. Bu durum Türk resim sanatının gelişmesinde ve Batı anlayışına uygun resim sanatına zemin hazırlanmasında son derece etkili olmuştur. Fakat son yıllarda daha çok Batı resim tekniklerinin benimsenmesi üzerine minyatür sanatı geride kalmıştır.⁹

Osmanlı sarayı içerisinde sanat atölyesi olarak faaliyet gösteren Nakkaşhanede, Osmanlı Padişahlarının hemen hemen hepsinin portreleri çizilmiştir. Resim derslerinin okul müfredatına alınması III. Selim zamanına denk gelmektedir. Resmi dairelere ve okullara II. Sultan Mahmut’un resimleri asılmıştır. Resimler asılırken dualar okunmuş, dini törenler

5 AKENGİN, Gültekin, KOÇ, Ahmet Musa, “Cumhuriyet Dönemi İdeolojisinin Türk Resim Sanatına Etkileri”, s.147.

6 EVCİN, Erol, , “Atatürk’ün Güzel Sanatlara ve Sanatçılara Bakışı”, Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, Ankara 2011, S.47, s.s.521-555, s.524.

7 ULUSKAN, Atatürk’ün Sosyo Kültürel Politikaları, s.509.

8 BALTACIOĞLU, İsmail Hakkı, “Türk Sanat Gelenekleri” Yıllık Araştırmalar Dergisi, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Türk Ve İslam Gelenekleri Tarihi Enstitüsü Yayınları, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1957, C. I, Sayı: 5., s.15.

9 ULUSKAN, Atatürk’ün Sosyo Kültürel Politikaları, s.511.

yapılmış, kurbanlar kesilmiştir.¹⁰ Fatih Sultan Mehmet’te Avrupa’nın kültür ve sanatına ilgi göstermiş, İstanbul’un fethinden sonra Constanzio di Ferrara, Gentile Bellini, Matteo di Pasti gibi Avrupa’lı ressam ve heykeltıraşları davet etmiştir. Constanza da Ferrara’ya üzerinde büstü ve atlı portresi bulunan madalyonları yaptırtmış, Bellini’ye yağlıboya portresini çizdirmiştir. Bu dönemde saraydaki tasvir sanatçıları da Avrupalı sanattan etkilenerek, eserlerine yansıtmıştır. Ancak daha sonraki kuşaklarda bu durum değişerek etkisini yitirmiş ve Doğu geleneği ile birlikte minyatür sanatı gelişimi devam etmiştir.¹¹

Daha sonra II. Mahmut döneminde yenilik hareketleri ile birlikte sanatta önemli gelişmeler izlenmiştir. II. Mahmut Batılı resamlara portresini çizdirmiş ve üzerinde portresi olan sikkeler bastırmıştır. Çeşitli okullara ve resmi dairelere yaptırdığı resimlerini astırmış, bu tutumu O’nun “Gavur Padişah” olarak anılmasına neden olmuştur. II. Mahmut’un “Tasviri-i Hümayun” olarak adlandırılan bu resimlerini yerli ve yabancı çok sayıda kişiye armağan ettiği bilinmektedir.¹² Daha sonra Sultan Abdülaziz, ünlü Fransız ressamı ve sanat adamı Eugene Fromentin ile dönemin ünlü manzara ressamı Daubigny’ i İstanbul’a davet ederek, sarayda resimler yaptırmıştır.¹³ Abdülaziz’in, kendisi de resim sanatı ile ilgilenmiştir. Paris’ten getirdiği tabloları sarayın duvarlarına astırmış, Avrupa gezisi sırasında Ayvazovski ve birçok ünlü ressam ile tanışmıştır. Ayrıca resim eğitimi için yurt dışına öğrenci göndermiştir. Süleyman Seyid, Şeker Ahmet Paşa, Ahmet Ali Efendi Şeker bunlardan bazılarıdır. Saray içinde Batılı resamlara resim yaptırtma II. Abdülhamid döneminde de görülmektedir. Bu dönemde Âsar-ı Atika Nizamnamesi düzenlenmiş, Müze-i Hümayun’un (İstanbul Arkeoloji Müzesi) açılmıştır. Bu gelişmeler resim sanatının gelişimi açısından önemli aşamalardır. Son halife Abdülmecid Efendi, son dönemde herkesi şaşkırtacak ustalıkta resim yapmış ve ressam kimliği ile dikkat çekmiştir.

Görüldüğü üzere, Osmanlı Devleti’nde Fatih Sultan Mehmet’den II. Mahmud’a, Abdülaziz’den Abdülmecid Efendi’ye kadar pek çok hükümdar sanatla ilgilenmişler ve sanatın gelişimi için kişisel çaba harcamışlardır.¹⁴ Mühendishane-i Berri-i Hümayun eğitim programında resim derslerinin yer aldığı ilk Türk eğitim kurumudur. Batı’ya yönelik Türk resminin hazırlık ilk aşaması Mühendishane-i Berri-i Hümayun’la başlayan ve 1883’te Sanayi-i Nefise Mekteb-i Alisi’nin açılmasıyla tamamlanan kısa dönemi kapsamaktadır.

III. Selim (1789-1808) döneminde Batı anlayışındaki resim sanatı, önceleri olduğu gibi sadece Sultan’ın çevresinde ve sarayla sınırlı kalmamıştır. 1851 ve 1852 yıllarından sonra Mühendishane’de önemli ressamlar yetişmiştir. Bu ressamların önemli bir kısmı Harbiye matbaasında çalışmış, askeri okullarda resim öğretmenliği yapmıştır. 19. yüzyıl teknoloji-

10 KESKİNOĞLU, Osman, “İslam’da Tasvir ve Minyatürler”, Ankara İlahiyat Fakültesi Dergisi, Ankara 1961, C.9, s.s.11-23, s.23.

11 ARIK, Rüçhan, Batılılaşma Dönemi Anadolu Tasvir Sanatı, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara 1988, s.36.

12 BAYKARA, Tuncer, “II. Mahmut ve Resim “Bedrettin Cömert’e Armağan” Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Fakültesi Beşeri Bilimler Dergisi Özel Sayı, Ankara 1980, s.509-516, s.512.; ULUSKAN, Atatürk’ün Sosyo Kültürel Politikaları, s.511.

13 BAŞKAN, Seyfi, Osmanlı Ressamlar Cemiyeti, Çağdaş Basım Yayın Ltd. Şti, Ankara 1994, s.10.

14 ULUSKAN, Atatürk’ün Sosyo Kültürel Politikaları, s.511.

sini kullanabilen teknik eleman yetiştirmek için açılan Mekteb-i Sanayi adı verilen sanat okulu, 1868 yılında eğitime başlamıştır. Mühendishane'ye Avrupa'dan resim öğretmenleri getirilmiştir. 1851-1852 yılından sonra bu okuldan mezun olanlar topçu, mühendis ve ressam gibi sınıflar içinde adlandırılmıştır. Ressam sınıfını oluşturmak için Avrupa'dan resim öğretmenleri getirilmiş, bu sınıftan mezun olanlar da askeri okullara resim öğretmeni olarak atanmıştır. 1846-1887 yılları arasında Harbiye'de resim dersleri veren Mösyö Kes adıyla bilinen Fransız ressam bu öğretmenlerden biridir.¹⁵

1793'te kurulan Mühendishane-i Berri Hümayun ve 1834'te açılan Harbiye Mektebi'nin programlarında teknik resim dersleri yer almaya başlamıştır. Süleyman Seyyid, Şeker Ahmet Paşa gibi Türk resminin öncülerinin, Sanatsever bir padişah olan Abdülaziz döneminde Paris'te eğitim görmeleri sağlanmıştır. 1869'da kurulan Hendese-i Mülkiye Mektebi'nde desen ve perspektif dersleri de verilmiştir. Askeri okul çıkışlı olanların dışında kendi olanakları ile Batı'da eğitim görenlerde olmuştur. Ressam ve arkeolog olan Osman Hamdi Bey 1838 yıllarında kendi olanaklarıyla Batı'da eğitim görenler arasındadır. Müzecilik, sanat eğitimi ve arkeoloji sahalarında önemli hizmetler vermiştir. 1880'li yıllarına kadar Avrupa'ya yetenekli öğrenci gönderilmesi devam etmiştir. Güzel Sanatlar Akademisi'nin açılışı ile resim sanatı daha farklı bir boyutta biçimlenmiştir.¹⁶

Türk resminde Batılılaşma yolunu ilk açan ressam Sultan Abdulmecid döneminde Avrupa'ya eğitime gönderilen Ferik (Korgeneral) ve Paşa ünvanları alan İbrahim ve Tevfik adlı sanatçılardır. 19. yüzyıl Londra ve Paris'inde Barbizon okulu açık hava resmi ve Romantizm akımı etkin ve yaygınken, Tevfik ve İbrahim gibi yurt dışına ilk giden sanatçılar daha çok dönemin klasist anlayışı ile eğitim veren Paris Güzel Sanatlar Okulu'nun etkisi altında kalmışlardır. Dolayısı ile yurda döndüklerinde çizgisel desen ve yalama tekniği ile resimleri üç boyutlu gösteren bir resim anlayışı oluşturmuşlardır.¹⁷

2.1.1. Sanayi-i Nefise Mektebi ve Osmanlı Ressamlar Cemiyeti

Avrupa'ya eğitim için giden öğrenci, ressam, sanatçı ve yazarlar Batı medeniyeti ile tanışmıştır. Bu durum resim ve heykel sanatına da yansımıştır. Zamanla ülkede resim ve sanata olan ilgi artmış, gerekli teknik bilgi ve formasyona sahip resamlara ihtiyaç duyulur hale gelmiş, resim eğitimi verecek eğitim kurumlarına ihtiyaç duyulmuş ve güzel sanatlar alanında eğitim verecek bir kurumun açılma süreci hızlanmıştır.¹⁸ Bu süreç içerisinde sanat kamuoyunun isteği ve yönlendirmesi, Sanayi-i Nefise Mektebi'nin açılmasında önemli bir rol oynamıştır. Günümüzde Mimar Sinan Üniversitesi olarak bilinen, 1928 yılında Güzel Sanatlar Akademisi olarak bilinen Sanayi-i Nefise Mektebi'nin açılışından günümüze ka-

15BAŞKAN, Seyfi, Osmanlı Ressamlar Cemiyeti, s. 2-12.

16EREN, Sevinç, "Erken Cumhuriyet Döneminde (1923-1950) Türk Resim Sanatına Dair Eleştirilere Genel Bir Bakış", Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, Kasım 2018, s.s.721-728, s.723

17BAŞKAN, Seyfi, Osmanlı Ressamlar Cemiyeti, s.13.

18ULUSKAN, Atatürk'ün Sosyo Kültürel Politikaları, s.512.

dar geçirdiği süreç Türk sanatlarının da geçmişi demektir. Batılı anlamda çağdaş Türk resim sanatının erken dönemi, Avrupa’ya resim eğitimi için ilk gidenlerle başlar ve Sanayi-i Nefise’nin açılışı arasında kalan yaklaşık yarım yüzyıllık süreyi kapsar.

3 Mart 1883’de eğitime başlayan Sanayi-i Nefise’nin ilk yöneticisi, okulun kurulması için çok çaba harcayan Osman Hamdi Bey (1842- 1910) olmuştur. Türkiye’de müzeciliğin kurucusu olarak da bilinen Osman Hamdi, sanatçı ve bilim adamı kişiliği yanı sıra örgütçü kişiliğiyle Sanayi-i Nefise’yi kısa surede eğitim ve öğretime geçirmiştir. Sanayi-i Nefise Mektebinde önceleri azınlığa mensup gençler ve yabancı eğitimciler rağbet gösterirken, daha sonra Türk plastik sanatlarının yeşerip, filizlendiği bereketli bir zemin haline gelmiştir. Okulun kuruluş hazırlıkları 1860 yılında başlamış ve 1883 yılına kadar sürmüştür. 1877 Türk-Rus Savaşı bu kuruluş sürecinin uzamasına neden olmuştur. 1883 yılında hazırlıkları tamamlanan okul mimarlık, resim, heykel olmak üzere üç dalda yirmi öğrenci ile eğitime başlamıştır. Okulun ilk mezunlarından adı günümüze kadar ulaşanlar olsada bunlar Türk resim hareketi için etkili olmamıştır. İlk mezunlar arasında Mahmud (1860-1920), Osman Asaf (1869-1932), Galip (1872-?), Tekezade Sait (1870-?) Mehmet Muazzez (1871-1956) gibi isimlerdir.¹⁹

19. yüzyılın sonlarına doğru Türk resim sanatı farklı bir önem kazanmaya başlar. Resim dersleri askeri okullarda ve sivil okullarda ders programında yerini alır. Ülkede resim eğitimcileri yetişmeye başlar, düzenli sergiler kurulur. Türk sanatçıları birliği sonucu, 1908’de Osmanlı Ressamlar Cemiyeti kurulur.²⁰ “Osmanlı Ressamlar Cemiyeti”, kurulduğu günden itibaren “Güzel Sanatlar Birliği” adı ile günümüze kadar Türk resim sanatı içinde belirleyici bir rol oynamıştır.²¹ Mehmet Ruhi Arel derneğin kurulmasına öncülük eden cemiyetin ilk üyelerindendir. Cemiyetin kuruluş çalışmalarını Şehzadebaşı’nda bulunan evinde gerçekleştirmiştir.

Dönemin sanat ve sanatçı sorunlarına çözüm bulmak üzere 1908 yılında kurulan Osmanlı Ressamlar Cemiyeti Sami Yetik, Hikmet Onat, Şevket Dağ, Mehmet Ruhi Arel, İbrahim Çallı, Ahmet Ziya Akbulut, Agâh Bey, Feyhaman Duran, Müfide Kadri ve Mehmet Ali Laga gibi genç ressamlardan oluşan Türk ressamlarının ilk örgütüdür. Hüseyin Zekai Paşa, Halil Paşa, N. Ziya Güran, Hüseyin Avni Lifij gibi ünlü Türk ressamları da bu gruba sonradan katılmışlardır. Ahmet Ziya Akbulut, Hoca Ali Rıza, Osman Asaf Şevket Dağ, Şehzade Abdülmecit gibi yaşça daha büyük olan ressamlar da bu gençlerin arasında yer alırlar. Daha sonraları 14 kuşağı olarak tanınacak olan genç sanatçılar, cemiyet etkinliklerinin odak noktasını oluşturmuştur. Sami Yetik’in liderliğinde “Osmanlı Ressamlar Cemiyeti Gazetesi” adı altında ilk sanat dergisini yayımlanmıştır.²² Bu gazetenin 30 Ocak 1911 tarihli nüshasında Sami Yetik; “... cemiyet, genel sanat hukukunun korunmasını üstlenmiş ve ülkede

19BAŞKAN, Seyfi, Osmanlı Ressamlar Cemiyeti, s.22-23.

20KESKİN, Candaş, “I. Dünya Savaşı ve Sonrası Türkiye’de Kültür Sanat Ortamı ve Türk Resmi”, Akademik Bakış Dergisi, C.7, S.14, 2014, s.268.

21BAŞKAN, Seyfi, Osmanlı Ressamlar Cemiyeti, s.32.

22KESKİN, Candaş, “I. Dünya Savaşı ve Sonrası Türkiye’de Kültür Sanat Ortamı ve Türk Resmi”, s.268.

*sanatın, Sanayi-i Nefise'nin gelişmesine gücü yettiği ölçüde çalışmaya azmetmiştir” ifadelerini kullanmıştır.*²³

2.1.2. 1914 Çallı Kuşağı

II. Meşrutiyet Dönemi ile birlikte ülkede beliren özgürlük ortamı sanat dünyasına, kurum ve kuruluşlara yansır. Ülkede ekonomik sıkıntıların devam etmesine rağmen, sanatın gelişimi için daha uygun ortam oluşmuştur. Bu dönemden sonra resim ve sanatla ilgilenen gençlerin eğitim için Batı'daki akademilere gitmelerinde, hızlanma görülmüştür. 1914 yılında oluşan savaş ortamı ile beraber Paris Güzel Sanatlar Akademisi'nde eğitim gören öğrenciler topluca yurda dönmek zorunda kalmıştır. Bu sanatçılar arasında Ali Sami Boyar (1880–1967), Sami Yetik (1878–1945), Hikmet Onat (1885–1977), İbrahim Çallı (1882–1960), Mehmet Ruhi (1880–1945), Feyhaman Duran (1885–1970), Nazmi Ziya (1881–1937), Namık İsmail'den (1890–1935), Avni Lifij (1886–1927) oluşmaktadır.

Çallı Kuşağı, Osmanlı'nın son dönemini gözlemlemiş bir grup olarak, Türk resminde önemli bir konuma sahiptir. Çallı Kuşağı sanatçıları, 1914 ve 1937 yılları arasında Cumhuriyet dönemi resminin yapılanmasında önemli rol oynayarak, Cumhuriyet dönemi Türk resminde konu zenginliğine ciddi anlamda katkıda bulunmuşlardır. Gençlere resim eğitimi, Çallı ve Hikmet Onat'ın atölyeleri olmak üzere iki temel atölyede verilmiştir. Eğitim süreci içerisinde birinci yıl hazırlık aşaması olarak Hikmet Onat'ın öğretilerinde karakalem dersleri, daha sonraki aşamada İbrahim Çallı'nın öğretilerinde yağlıboya dersleri verilmiştir. Hikmet Onat atölyesi disiplinli bir atölye olarak anılmıştır. Böylece İbrahim Çallı'nın sınıfına geçenler, Hikmet Onat'ın kılı kırk yaran titiz desen çalışmalarını ve baraj olan hazırlık sınıfını başarmış olanlardan oluşmuştur.²⁴

Çallı Kuşağı 1923 yılından sonra natürmort ve manzara resimlerinin yanı sıra Atatürk inkılaplarının destekleyicisi nitelikte çalışmalar gerçekleştirmiştir. Kurtuluş Savaşı ve Atatürk devrimleriyle ilgili konuları çalışmıştır. Özellikle Ankara'da gerçekleştirilen İnkılap Sergisi'nde, yaşanmış olan destansı kahramanlıklar vb. toplumda gelecek kuşaklara aktarılması üzere tarihsel temalar içermektedir.²⁵

2.1.3. Şişli Atölyesi

23 BAŞKAN, Seyfi, Osmanlı Ressamlar Cemiyeti, s.25-28.

24BAŞBUĞ, Fatih , “1914 Çallı Kuşağının Türk Resim Sanatına Etkisi”, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, Konya 2010, S. 29, s.371 -392, s.373-378.

25ALKAN, Ufuk KAHRAMAN, M. Emin, “İbrahim Çallı'nın Kurtuluş Savaşı Temalı Resimlerinin İkonografik Ve İkonolojik İncelenmesi”, Kalemişi Dergisi, 2016, C.4, S.7, s.4

Birinci Dünya Savaşı yıllarında savaş resimleri yapılması, toplumda milli mücadele ruhunu ateşlemek amacı ile dönemin liderleri tarafından desteklenir. Bu nedenle bazı ressam ve basın yazarları Çanakkale cephesine gönderilir ve bir grup ressamın savaş alanını görmeleri ve buralardan izlenimler edinmeleri sağlanır. Ülkenin savaş propagandasını yapmak için Şişli’de büyük bir ahşap atölye yaptırılır. Ekonomik sıkıntılar ve savaş nedeni ile resim malzemesi temin etmekte zorlanan ressamların, savaş atmosferini hissederek yansıtabilmeleri için atölyenin bulunduğu araziye hendekler kazılır, silahlarıyla bir manga asker, atlar koşulmuş bir top getirilir. İbrahim Çallı, Hikmet Onat, Namık İsmail, Feyhaman Duran, Sami Yetik, Ali Sami gibi ressamların, üstü camlı bu büyük atölyede savaş ortamını hissederek resim yapmaları amaçlanır.

Aslında Şişli Atölyesi’nden savaşa gönderilen ressamların sayısı fazla değildir. Savaşa gidenler Sami Yetik, Hikmet Onat, Mehmet Ali Laga’dır. Yine savaş ortamını izlemesi için cepheye gönderilmiş olan resamlardan Ali Cemal, savaş ortamını cephede izleme olanağı bulmuştur. Bu nedenle Balkan Savaşı’nın dramatik yönünü yansıtan başarılı resimler yapmıştır. Sami Yetik, asker ve savaş temalarını gerçekçi bir yaklaşımla sergileyerek, Balkan Savaşı’nda Edirne Cephesi’nden başlayarak Kurtuluş Savaşı sonuna kadar değişik cephelerde savaşmış, aynı zamanda sanat çalışmalarını da sürdürmüştür.²⁶

Çanakkale Savaşı temaları, 20. yüzyıl başlarına doğru Türk resminin ana temalarından olmuştur. Bunun üzerine Harbiye Nezareti de 1917 yılında bu çalışmaların rahat yapılabilmesi için Şişli’de bir atölye açmıştır. Şişli Atölyesi kısa sürede çok etkili olmuş ve kalıcı sonuçlar bırakmıştır.²⁷

İlk ressamlar birliği olan Osmanlı Ressamlar Cemiyeti’nin üyesi olarak başlayan İbrahim Çallı, çağdaş resim sanatımızın Batı anlayışına yönelik bir sürece girmesinde itici güçlerden biri olmuş ve Enver Paşa’nın kurduğu Şişli Atölyesi’nin de en verimli sanatçılarından biri olmuştur. “Zeybekler” adlı çalışması Cumhuriyet’e duyduğu bağlılığını ifade ederken, 1917 yılında Şişli Atölyesi’nde büyük boyutlu yapmış olduğu “Gece Baskını”, “Millî Mücadele” ve “Yaralı” gibi Kurtuluş Savaşı ile ilgili resimlerinde, Türk askerinin göstermiş olduğu kahramanlıkları yansıtmıştır.²⁸

2.1.4.Çemberlitaş Serbest Resim Atölyesi

26 KESKİN, Candaş, “I. Dünya Savaşı ve Sonrası Türkiye’de Kültür Sanat Ortamı ve Türk Resmi”, , s.271-272.

27ULUSKAN, Atatürk’ün Sosyo Kültürel Politikaları, s.513.

28ALKAN, Ufuk KAHRAMAN, M. Emin, “İbrahim Çallı’nın Kurtuluş Savaşı Temalı Resimlerinin İkonografik Ve İkonolojik İncelenmesi”, s.3.

Çemberlitaş Serbest Resim Atölyesi, Türkiye’de açılmış olan ilk özel sanat okuludur. Milli Mücadele döneminde heykeltıraş Ahmed İhsan Bey ve ressam Mehmet Ruhi Arel tarafından 1922 yılında İstanbul Çemberlitaş’ta kurulmuştur. Bu sanat okulunda resim dalında Sami Yetik, Feyhaman Duran, İbrahim Çallı, Şevket Dağ, Mehmet Ruhi Arel heykeltıraş dalında Ahmed İhsan sanat eğitmeni olarak görev yapmışlardır.

Bu atölye Sanayi-i Nefise Mektebi’nin faaliyetlerini ve politikasını yetersiz bularak, Alman Uzmanlık Atölyesi sistemini benimsemiş ve bu doğrultuda çalışmıştır. Bu kurs, Akademi’ye giremeyen öğrencilere resim eğitimi alma imkânı vermiştir. Ayrıca Akademi hocası olan Hikmet Onat, haftanın birkaç günükurstaki öğrencilerin eserlerini kontrol ederek atölyede çalışmıştır. Bunun yanında bu okulun amacı kız, erkek, din mezhep ayırımı yapmadan Sanayi-i Nefise’ye alternatif olmaktır. Öğrenciler yeni başlayanlar ve devamlı öğrenciler olmak üzere iki gruba bölünmüşlerdir. Öğrenciler çalışma konularında serbest bırakılmıştır. Serbest Resim Atölyesi, önemli üç hedef belirler. Bunlar; toplumun sorunları, eğitim ve öğretim ve halkı ilgilendiren milli konulardır.²⁹

Ayrıca eğitim programı yayımlanan nizamnamesinde şu şekilde açıklanmaktadır;

1- Terbiye ve tedris

2- Halkın sanata olan ilgisini yavaş yavaş yükselterek, sanatı onların nazarında cazip hale getirmek.

3- Tezyinatta ve lüks eşyada millî zevki hâkim kılmak; dolayısıyla da milli iktisadiyatımıza hizmet etmek”.

Bu okul 1922 yılı itibariyle 18 yeni kayıtlı vedevamlı öğrenciden oluşmuştur. Atölye sabah erkeklere, öğleden sonra ise hanımlara eğitim vermiştir. Eğitim programı sanat tarihi, renk bilgisi, canlı ve cansız modellerden etüt ve desen çalışmaları ve sanat konferanslarını kapsamıştır.³⁰

2.2. Cumhuriyet Döneminde Türk Resim Sanatı

Mustafa Kemal Atatürk ve arkadaşları, çağdaş Türkiye’nin bir gerekliliği olarak gördükleri güzel sanatlara büyük önem vermişlerdir. Cumhuriyet’in ilanıyla birlikte modern Türkiye’yi temsil eden sanat anlayışının desteklenmesi konusunda sanat eğitimi, yeni sanatçıların yetişmesi konusunda çalışmalar yapmışlardır. Toplumun sanata yönelik duyarlılığını geliştirebilecek halkevleri kurulmuş, akademi yenilenmiş, müze kurulmuş,

yurtdışına genç sanatçılar gönderilmiş, sanatçılara siparişler verilmiş, yetişmiş sanatçıların

29 KESKİN, Candaş, “I. Dünya Savaşı ve Sonrası Türkiye’de Kültür Sanat Ortamı ve Türk Resmi”, s.271-273.
30 ÖZYİĞİT, HALİL, Çemberlitaş Resim Atölyesi, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ankara 2011, s.4-5.

elden geldiğince uygun bir biçimde istihdam edilmeleri sağlanmıştır. Bütün bu çabalara karşın, sanatçı sayısı azdır, sergi açacak mekan yoktur, yetişmiş sanatçıların üretken olabilecekleri koşullar mevcut değildir. Diğer taraftan 1932 yılından itibaren yaygınlaşmaya başlayan halkevleri, bu sıkıntıya biraz olsun çözüm getirmiştir.³¹

Cumhuriyet hükümetleri kültür konularına daha çok eğilmiş ve yaratıcılığın geliştirilip canlandırılmasına çalışmışlardır.³² “Mustakil Ressamlar ve Heykeltraşlar Birliği” Türk resim sanatında uslupsal özellikler yakalama anlayışıyla 1928 yılında kurulmuştur. “Osmanlı Ressamlar Cemiyeti” 1926 yılından itibaren “Güzel Sanatlar Birliği” adını kullanmış ve “Osmanlı Ressamlar Cemiyeti” artık stil yaratma kaygılarından uzak, yine eski “Meslek Birliği” kavramına bağlı varlığını sürdürmüştür.³³

1930-1940 yılları arasında sanat ortamını Müstakiller ve D Grubu belirlerken, bu tarihlerde hiçbir gruba dahil olmadan sanatını devam ettirenler de vardır. 1940 yılından sonra tekrar örgütlenmeye başlayan sanatçılar 1941 yılında Yeniler Grubu, 1947 yılında Onlar Grubu gibi birlikler kurarak Türk resmine renk katmaya devam etmişlerdir.³⁴

2.2.1. Müstakil Ressamlar ve Heykeltraşlar Birliği

Müstakil Ressamlar ve Heykeltraşlar Birliği’nin temel taşlarını, cumhuriyetin 1. yılında yurt dışına eğitim için gönderilen sanatçılar oluşturmaktadır. 1923-1924 yıllarında Refik Fazıl (Epikman), Mahmut Fehmi (Cûda), Ali Avni (Çelebi), Muhittin Sebati, Ahmet Zeki (Kocamemi)’nin Almanya ve Fransa’ya eğitime gönderilmeleri sonucunda “Yeni Resim Cemiyeti” Türkiye’deki kısa yaşamını tamamlar. Bu sanatçılar Avrupa’da eğitim gördüğü sürece aralarında birlik ve beraberlik duyguları pekişmiştir. Müze araştırmaları, kurumsal ve uygulamalı atölye çalışmaları gerçekleştirmişlerdir. Güncel sanat olaylarına katılan gençler ülkelerinde ve eğitim gördükleri ülkelerde sanat ortamlarının farklılıklarını analiz etmişlerdir.³⁵

Bu genç ressamlar 1928 yılında yurda dönmüş ve bir araya gelerek Ankara Etnoğrafya Müzesinde 1929 yılında bir sergi düzenlemiştir. Sergide bulunan resimler, izlenimci bir anlayışla resim yapan hocaları tarafından büyük tepkiyle karşılanmıştır. Bunun üzerine sergiyi düzenleyen genç ressamlar bir araya gelerek Müstakil Ressamlar ve Heykeltraşlar Birliği’ni kurmuşlardır (15 Temmuz 1929). Bu sanatçılar sanat anlayışlarını topluma tanıtmak amacıyla çaba sarfetmişler ve grup üyelerinden Refik Epikman, Nurullah Berk yazılarıyla Türk resim sanatı tarihinin aydınlanmasına yardımcı olmuştur. Diğer taraftan

31 ÜSTÜNİPEK, Mehmet, “1923-1950 Yılları Arasında Açılan Sergiler”, <https://core.ac.uk/download/pdf/38313316.pdf> (21.12.2019), s.40.

32 ULUSKAN, Atatürk’ün Sosyo Kültürel Politikaları, s.514.

33 BAŞKAN, Seyfi, Osmanlı Ressamlar Cemiyeti, s.34.

34 ULUSKAN, Atatürk’ün Sosyo Kültürel Politikaları, s.530.

35 GİRAY, Kıymet, Müstakil Ressamlar Ve Heykeltraşlar Birliği, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmış Doktora Tezi), Ankara 1988, s.27.

genç ressamlar kültür çerçevesinde düzenlenen yurt içi gezilerine, ürettikleri eserleri tanıtmak amacı ile katılmışlardır.

Müstakil Ressamlar ve Heykeltıraşlar birliği içinde yer alan sanatçıların bazılarının daha sonra, “D Grubu” içerisinde çalışmalarını devam ettirdiği görülmektedir. “Müstakiller”, Cumhuriyet devrimini konu alan resimler üreterek belli bir olgunluğa ulaşmış, fakat çağdaş sanat akımlarının gerisinde kalmıştır. Diğer taraftan Müstakillerin, ülke şartları gereği olarak devletin istekleri doğrultusunda hareket ettiği ve toplumsal içerikli resimlerin dışına çıkmadığı, D Grubu’nun da bürokrasiye fazla sıcak bakmadığı görülmektedir.

2.2.2.D Grubu Etkinlikleri

Müstakillerden sonra Türk resim sanatında bağımsız usul arayışlarının ikinci aşamasını, “D Grubu” üyeleri oluşturur.³⁶Türk resim sanatının Avrupa sanat akımlarının gerisinde kaldığına inanan altı sanatçı, İstanbul Cihangir’de bir apartman katında toplanıp 1933 yılında D Grubu’nu kurmuşlardır. D Grubu kurucuları; Abidin Dino, Nurullah Berk, Zeki Faik İzer, Cemal Tollu, Eşref Üren, Elif Naci ve heykeltıraş Zühtü Müridoğlu’dur. Grubun sözcülüğünü Fikret Adil ve Nurullah Berk yapmıştır. “D” harfini seçmelerinin sebebi Osmanlı Ressamlar Cemiyeti, Sanayi Nefise Birliği ve Müstakil Ressam ve Heykeltıraşlar Birliği’nden sonra kurulan dördüncü sanat birliği olmasıdır.³⁷

D Grubu’nun kuruluşu cumhuriyetin 10. kuruluş yıldönümü kutlamalarına denk gelmiştir. Bu nedenle D Grubu sanatçıların etkinlikleri, Türk toplumunun çağdaşlaşma heyecanının ve çuşkusunun göstergesi olarak değerlendirilmiştir.³⁸

D Grubu üyelerinin çoğu İbrahim Çallı ve arkadaşlarının eğitimliğinde yetişen Sanayi-i Nefise Mektebi öğrencileridir.³⁹ 1920 yılında Almanya’ya yaptığı gezi sonunda izlenimci anlayışında değişiklikler görülen İbrahim Çallı’nın “D Grubu” ressamlarının da hocası olması onun aynı zamanda iyi bir eğitimci olduğunu göstermektedir.⁴⁰Bu öğrenciler Avrupa’da Andre Lhote, Fernand Leger, Ernest Laurent, Hans Hoffmann gibi sanatçıların atölyelerinde eğitim görmüştür. D Grubu sanatçıların çoğu Andre Lhote’nin kübizmi klişeleştiren akademik yöntemine bağlanmışlardır. Türk plastik sanatlarının başlıca eksikliğinin fikir yönü olduğunu savunmuş ve bu eksikliğı gidermeyi amaçlamışlardır.⁴¹

36 KILINÇ, Erol, “Türk Resminde Sorgulama: Çağdaşlaşma Sorunu, Müstakiller Ve D Grubu”, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/28616> (15.11.2019), s.99.

37 GENÇ, M. Ali, “D Grubu Ressamlarının Türk Resim Sanatının Gelişimine Olan Katkıları” İdil Dergisi, 2012, C.1, S. 5, s.411.

38 KILINÇ, Erol, “Türk Resminde Sorgulama: Çağdaşlaşma Sorunu, Müstakiller Ve D Grubu”, s. 99.

39 GENÇ, M. Ali, “D Grubu Ressamlarının Türk Resim Sanatının Gelişimine Olan Katkıları”, s.411.

40 ALKAN, Ufuk KAHRAMAN, M. Emin, “İbrahim Çallı’nın Kurtuluş Savaşı Temalı Resimlerinin İkonografik Ve İkonolojik İncelenmesi”, s.4.

41 GENÇ, M. Ali, “D Grubu Ressamlarının Türk Resim Sanatının Gelişimine Olan Katkıları”, s.411.

D Grubu faaliyetleri 1933 yılından 1951 yılına kadar sürmüştür. D Grubu, Türk sanatının, kendi doğulu kimliğini koruyarak batı sanatına yaklaşılamayacağını savunmaktadır. Grubun resim sanatına getirmek istediği klasik temellere dayalı yeni bir biçim anlayışıdır. D Grubu, Cumhuriyet devrimleri ile aynı doğrultuda sanatı teknik bir yenilenme olarak ele almıştır. Zeki Faik İzer’ e göre; Türk sanatının özü Batı sanatından farklı olsada, Türkiye batılı olma yolunda kararlıdır.⁴² D Grubu’nun Batı sanat anlayışını birden yakalamak istemesi, sert ve geniş tepkilere neden olsada, D Grubu sanatı ve yeni sanat akımlarını topluma tanıtmak, dayanışma içinde özgürce resim yapmak, kendi estetik anlayışını kabul ettirmek gibi mücadelesini en az yirmi yıl devam ettirmiştir.⁴³

1945 yılından itibaren Türkiye’demilli şenlik dönemi sona ermiş ve çok partili demokratik sisteme geçişle Batı ile olan temaslar daha da yoğunlaşmıştır. Türkiye’de iletişimdeki hızlı gelişme ile çağdaşlaşma olgusu daha da anlaşılır olmuş ve bunun sonucunda sanatçılar, sanat için daha özgür bir ortam yakalama şansı yakalamıştır. Tüm bu gelişmeler sonucunda 1947 yılından itibaren “D Grubu” sanatçılarının dağıldığı görülmektedir. Bundan sonra grup üyelerinin bireysel olarak çalıştığı görülmektedir.

Başlangıçta kübizmi çağdaşlaşmada bir çıkış noktası olarak gören D Grubu sanatçıları gibi dönemin bir çok yazarı da kübizmi, demokrasi rejiminin sanatı olarak kabul etmiştir. Bu durum D Grubu sanatçılarının kübizme yönelmelerinde etken olan bir diğer faktör olmuştur. Başlangıçta geleneksel değerleri reddeden “D Grubu” sanatçıları, II. Dünya savaşından sonra görüş değiştirerek hat, minyatür gibi geleneksel sanatlardan esinlenmiş ve sanatlarını yeni bir teknik anlayışla icra etmişlerdir.⁴⁴

2.2.3. Sergiler

Cumhuriyet’in 1. yılını kutlama programı çerçevesinde, bir taraftan Avrupa’ya öğrenci gönderilmiş, bir taraftan da Avrupa’dan öğretmen getirilerek Türkiye’deki öğrencilerin daha iyi eğitim alması sağlanmıştır. Sanatçıların eserlerini sergileyebilmeleri için resim ve heykel müzeleri açılmış, devlet daireleri Atatürk resimleri ile süslenmiş, devlet binalarına sanat eserleri konulmaya başlanmıştır. Bazı yarışmalar düzenlenerek, gençlerin heykel ve resme olan ilgisi artırılmıştır. Bunun yanında gemi ve trenlerde gezici sergiler düzenlenmiş, sanat eserleri, Anadolu’nun en ücra köşelerine kadar halka ulaştırılmıştır.⁴⁵

1850-1900 yılları arasında İstanbul Beyoğlu önemli bir etkinlik merkezi konumunda olup, Türk resim sanatının ilk örnekleri burada görülmektedir. Askeri ve sivil okul öğrencilerinin düzenledikleri sergiler, Sanayi-i Nefise Mektebi kurulana kadar Şeker Ahmet

42ŞERBETÇİ, Feray, D Grubu Sanatçılarının Türk Resim Sanatının Gelişim Sürecine Kazandırdığı Farklı Bakış Açılıarı, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne 2008, s.70.

43 GENÇ, M. Ali, “D Grubu Ressamlarının Türk Resim Sanatının Gelişimine Olan Katkıları”, s.412-413.

44KILINÇ, Erol, “Türk Resminde Sorgulama: Çağdaşlaşma Sorunu, Müstakiller Ve D Grubu”, s. 100-102.

45KANBEROĞLU, Nesrin Atıcı “Osmanlı’dan Cumhuriyete Heykel Sanatının Yolculuğu”, History Studies, International Journal Of History, C.4, S.4, Kasım 2012, s.s.177.

Paşa'nın düzenlediği sergiler, azınlık ressamlarının sergiler gibi sınırlı sayıda organizasyonlar görülmektedir. Bu sergiler, basında ve toplumda çok fazla ses getirmemiştir. Elifba (Abc) Grubu'nun açtığı sergiler adından en çok söz ettiren sergiler olmuştur. 1880-1881 yıllarında düzenlenen bu sergilerin ilkinde Osman Hamdi, ikinciye Şeker Ahmet Paşa, Osman Hamdi, Süleyman Seyyid, Hoca Ali Rıza ve Mahmud Münir gibi Türk sanatçıların katıldığı bilinmektedir. Osman Hamdi ismi Türk resim sanatı için klâsik resim anlayışının ilk örneklerinin olduğu dönemi işaret etmektedir.⁴⁶ Daha önce saray çevresinde gelişen Batılı anlamdaki resim-heykel sevgisi, daha sonra açılan sergilerle daha geniş kitlelere kazandırılmaya çalışılmıştır.⁴⁷

Güzel Sanatlar Birliği, Müstakil Ressamlar ve Heykeltraşlar Birliği ve D Grubu gibi sanatçı birliklerinin sergileri, resmi nitelikli sergiler, bazı kişisel sergiler, inkılap sergileri, heykel sergileri 1923-1938 yılları arasında açılan sergilerdir. Bu sergiler 1939 yılından itibaren düzenlemeye başlanan Devlet Resim ve Heykel Sergileri'ne uzanan sürecin temelini oluşturmaktadır.⁴⁸

İnkılap Sergilerinin ilki cumhuriyet'in 10. yılı olan 1933 yılında düzenlenmiş ve İbrahim Çallı'nın "Zeybekler" adlı resmi Resim ve Heykel Müzesi'nde sergilenmiştir. Bu sergilerin en önemli temalarından biri Kurtuluş Savaşı'dır. Kurtuluş Savaşı resimleri, her zaman ulus devlet kurma girişimlerinin ayrılmaz bir parçası olmuştur.⁴⁹ Özellikle Şişli Atölyesi'nde üretilen resimlerin sergisi yurt içi ve yurt dışında coşku ile karşılanmıştır. Dönemin aydınlarına göre özellikle müttefik ülkelerin başkentlerinde açılan sergiler, Osmanlı Devletini müttefik ülkelerin gözünde nüfuzlu bir yere çıkaracaktır.⁵⁰ Türk resminin gelişmesinde önemli bir rol oynayan Müstakiller grubunun en önemli rollerinden biride İstanbul'dan Ankara'ya ve Anadolu'nun bazı illerine taşıdıkları sergilerdir. Bu sergilere konferanslarla eşlik ederek kültürel bir bütünlük oluşturmuşlardır. 1942 yılına kadar yurtdışında da sergiler açarak Türk resminin tanıtılmasına öncülük etmişlerdir.⁵¹

Müstakil Ressamlar ve Heykeltraşlar Birliği ile D Grubu üyeleri, 1923 yılından 1931 yılına kadar süren Ankara Sergilerini, 1931 yılından itibaren 1936 yılına kadar her yıl tekrarlanan İnkılâp Sergilerini, 1939 ve 1944 yılları arası düzenlenen yurt gezileri ve gezi sırasında açılan sergileri düzenlemişlerdir. Ayrıca 1939 yılından itibaren açılan Devlet Resim ve Heykel Sergileri bu dönemin en etkili ve önemli sanat aktiviteleri arasındaki yerini almıştır. Açılan bu sergiler sayesinde sanat halkla buluşmuş ve yeni sanatçılar eserleriyle tarzlarını ortaya koymuştur. Bu sergilerde 1927 yılında Zeki Kocamemi, Ali Çelebi gibi genç sanatçılar Türkiye'de kübizmin ilk örneklerini vermişlerdir.

46 BAŞBUĞ, Fatih, 1914 Çallı Kuşağı'nın Türk Resim Sanatına Eğitimi Ve Katkısı, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya 2009, s.24.

47 BAŞKAN, Seyfi, Osmanlı Ressamlar Cemiyeti, s.22.

48 ÜSTÜNİPEK, Mehmet, "1923-1950 Yılları Arasında Açılan Sergiler", s.43-44.

49 ALKAN, Ufuk KAHRAMAN, M. Emin, "İbrahim Çallı'nın Kurtuluş Savaşı Temalı Resimlerinin İkonografik Ve İkonolojik İncelenmesi", s.4.

50 KESKİN, Candaş, "I. Dünya Savaşı ve Sonrası Türkiye'de Kültür Sanat Ortamı ve Türk Resmi", s.271-272.

51 KILINÇ, Erol, "Türk Resminde Sorgulama: Çağdaşlaşma Sorunu, Müstakiller Ve D Grubu", s.99.

Ali Çelebi Glorya Sineması’nın girişinde 1932 yılında, Elif Naci 1930 yılında, Saip Mual-la bir klubün salonunda sergi düzenlemiştir. Bu sergileri daha sonra 8 Ekim 1933 tarihinde D Grubu üyelerinden C. Tollu, N. Berk, E. Naci, F. İzer, A. Dino ve heykeltıraş Z. Müri-toğlu’nun düzenlediği takip etmiştir. 1933 yılından itibaren Ankara’da sanat ortamı çok hareketli günler geçirmiştir.⁵² D Grubu üyeleri 1933 yılından 1947 yılına kadar 15 sergisi düzenlemiş ve Türk resminin çağdaşlaşmasını hızlandırmıştır.⁵³

Müstakil Ressamlar, D Grubu üyeleri, Heykeltıraşlar Birliği ve Güzel Sanatlar Birliği’nin düzenlediği Birleşik Resim ve Heykel Sergileri 1937 yılının Ekim ayından itibaren Ankara’da açılmaya başlamıştır. Birleşik sergiler 1937 ve 1938 yılları boyunca devam etmiştir. İlk serginin açılışını Kültür Bakanı Saffet Arıkan yapmış ve bu sergide 400’e yakın eser sergilenmiştir. Bu sergilere, birlik üyeleri haricinde bağımsız ressam ve sanatçılarda katılımıştır. Daha sonra 1939 yılından itibaren günümüze kadar süregelen Devlet Resim ve Heykel Sergileri de önemli birer Cumhuriyet etkinliği olarak karşımıza çıkmaktadır. 1939 yılının Ekim ayından açılan Birinci Devlet Resim ve Heykel Sergisi, 1937 ve 1938 yılında açılan birleşik sergilerin devamı niteliğinde açılmış ve devletin desteklediği üçüncü sergi olmuştur.⁵⁴ Bu sergilerin açılışlarına devlet büyükleri katılmış, resmi kurumlarca resimler satın alınmış, sanatçılar ödüllendirilmiş, sanat ortamına canlılık katmıştır. İlk 5 sergi, daha sonradan Devlet Operası’na dönüştürülecek olan Ankara Sergi Evi’nde, 1944 yılında açılan sergi ise Ankara Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi’nde açılmıştır.⁵⁵

Ankara Sergileri ve İnkılâp Sergilerinin yanısıra 1939-1944 yılları arasında Halkevle-rinde düzenlenen resim-heykel etkinlikleri de önemli faaliyetlerdir. Resim sanatına olan ilginin artmasında, resim ve heykel sanatının şekillenmesinde, sanatın yaygınlaşmasında Halkevleri güzel sanatlar kolunun çalışmaları önemli bir yere sahiptir. Halkevleri 1939 yılında başlatılan bir uygulama ressamların il il dolaşarak resim yapmalarına imkan sunmuştur. Bu vesileyle aralarında kadın sanatçıları bulduğu 10 civarında ressam, her yıl Anadolu’yu gezme ve resmetme imkanı yakalamıştır. Bu geziler sonunda yaklaşık 800 kadar resim Türk resim literatürüne kazandırılmıştır. Daha sonra bu gezilerde resmedilen resimler, Yurt Gezileri Resim Sergisi’nde sergilenmiştir.⁵⁶

Serbest Resim Atölyesi ilk sergisini, 1921 yılının Mayıs ayında Osman Bey Matbaası Bi-nası’nda gerçekleştirir. Atölye, aynı yılın Ağustos ayında *Türk Ressamlar Cemiyeti* ile beraber ikinci sergisini gerçekleştirir. Bu sergide 42 ressam tarafından 159 yapıt sergilenmiş-tir. Atölyenin üçüncü sergisi 24 Temmuz 1924 tarihinde İstanbul Türk Ocağı Salonu’nda gerçekleşmiştir. Bu serginin en dikkat çeken yapıtı, Nejad (Sirel) Bey’in, “Benzeri görül-memiş bir eser olarak tanımlanan” “*Gazi Mustafa Kemal Paşa*” büst heykelidir. Serbest Resim Atölyesi’nin “Anadolu Tetkik Gezileri ve Sergileri” de oldukça ses getirmiştir. Atölye,

52 ULUSKAN, Seda, Atatürk’ün Sosyo Kültürel Politikaları, s. 530-537.

53 KILINÇ, Erol, “Türk Resminde Sorgulama: Çağdaşlaşma Sorunu, Müstakiller Ve D Grubu”, s.100.

54 ULUSKAN, Seda, Atatürk’ün Sosyo Kültürel Politikaları, s.533-534.

55 ÜSTÜNİPEK, Mehmet, “1923-1950 Yılları Arasında Açılan Sergiler”, 43-44.

56 ULUSKAN, Seda, Atatürk’ün Sosyo Kültürel Politikaları, s.533-534.

7 Aralık 1924 tarihinde Ankara’da, Sanayi-i Nefise Cemiyeti ile ortaklaşa Muallimler Birliği Binası’nda bir milli resim sergisi daha düzenlemiştir. Maarif Vekili Şükrü Bey’in katıldığı sergiye, pek çok yerli ve yabancı temsilcide katılmıştır. Bu üç serginin kataloğuna baktığımız zaman, Serbest Resim Atölyesi ve Türk Ressamlar Cemiyeti’nin sergiyi birlikte düzenledikleri anlaşılmaktadır.⁵⁷

1930 yılından sonra Türk heykeltıraşlar Türkiye’de sanat ortamını hareketlendirerek sınırlı sayıdaki eserleriyle sanatı halka sevdirmeye çalışmışlardır. Türk Ressamlar Cemiyeti’nin düzenlediği Dördüncü Galatasaray Sergisi’nde 57 ressam eserlerini sergilerken, heykeltıraşlardan Nejat Sirel 2, Sabiha Ziya Hanım 1, Melek Ahmet Hanım 1 eseriyle çalışmalarını sergileme imkânı bulmuştur. Türkiye’de ilk heykel sergisini, heykel sanatçısı Zühtü Müridoğlu Ekim 1932 tarihinde İstanbul Alayköşkü’nde açmıştır. Müridoğlu’nun daha sonra D grubu içerisinde yer aldığı görülmektedir. İhsan Özsoy ve öğrencilerinin eserlerinden oluşan ilk karma Türk Heykeltıraşlar Sergisi 1937 yılında açılmıştır. Yine aynı yıl Güzel Sanatlar Akademisi’nde Birinci Heykel Sergisi açılmıştır. Türk heykel sanatçılarının cumhuriyetin ilânı ve sonrasında yurt dışında da başarılı sergilere imza attığı görülmektedir.⁵⁸

Bu sergiler haricinde kişisel sergilerde düzenlenmiştir. Halil Paşa 1936 ve 1939 yılına kadar Ankara’da her yıl düzenli olarak sergi açmıştır. Genç kuşaktan Turgut Atalay, Şişli Halkevi’nde 1937 yılında bir sergi düzenlemiştir. Türk sanatı tarihinin bilinen ilk kişisel heykel sergisini, Zühtü Müridoğlu 1932 yılında Alay Köşkü’nde açmıştır. Müridoğlu, dönemin hakim birlikleri ile 1937 ve 1938 yıllarında iki kez bir araya gelerek, Birleşik Resim ve Heykel Sergisi düzenlemiştir. Bu sergiler, farklı kuşak ve anlayışta sanatçıların bir araya gelmesini sağlarken, sanatçıların devletle olan ilişkilerinin de sıcak tutmuştur.

1939 yılında İkinci Dünya Savaşı’nın ortaya çıkmış, Türkiye savaşa girmemesine rağmen savaşın etkileri olumsuz olarak ülkeye yansımıştır. Bu dönemde İstanbul’da sıkıyönetim ilan edilmiş, savunmaya yatırım ayrılmış, ekonomik sıkıntı artmıştır. Tüm bu olumsuzluklara rağmen devletin sanata ve sanatçılara desteği sürdürülmeye çalışılmıştır.

Bu zorlu savaş yıllarında, kişisel sergi yok denecek kadar azdır, bunun yanında grupların sergi düzenleme etkinlikleri devam etmektedir. 1939 ve 1944 yıllarında Müstakillerin sergi etkinliklerinin son bulduğunu görmekteyiz.⁵⁹

3. CUMHURİYET DÖNEMİ HEYKEL SANATI

Osmanlı sanatında heykelin bir sanat dalı olarak yer edinmesi Sanayi-i Nefise Mektebi’nin açılışı ile olmuştur. Sanayi-i Nefise Mektebi resim, mimari ve oymacılık, hakkâklık (gravür) yani heykel olmak üzere dört bölümden oluşmuştur.⁶⁰ Okulun heykel

57 ÖZYİĞİT, HALİL, Çemberlitaş Resim Atölyesi, s.4-5.

58 ULUSKAN, Seda, Atatürk’ün Sosyo Kültürel Politikaları, s.552.

59 ÜSTÜNİPEK, Mehmet, “1923-1950 Yılları Arasında Açılan Sergiler”, 43-44.

60 ULUSKAN, Seda, Atatürk’ün Sosyo Kültürel Politikaları, s.550.

bölümünde hazırlanan çalışmalardan bir kısmı, bugün Mimar Sinan Üniversitesi Resim ve Heykel Müzesi’nde bulunmaktadır. Bu heykeller daha çok natüralist üslupla hazırlanmış küçük boyutlu büst ve heykellerdir.

1883 yılından önce de saray çevresinde heykele ilişkin bazı girişimler yok değildir. Örneğin Kanuni Sultan Süleyman döneminde Mohaç seferi dönüşünde Sadrazam İbrahim Paşa, Budapeşte’de görüp beğendiği birkaç heykeli beraberinde İstanbul’a getirmiş ve Sultanahmet’teki saraya koymuştur. Yine Sultan Abdülaziz ilk kez sipariş yoluyla kendi heykelini yaptırtmıştır. Abdülaziz’in Avrupa gezilerinde Fransa’nın çeşitli kentlerinde görmüş olduğu imparator heykellerinden etkilendiği düşünülmektedir. Sultan Abdülaziz, C. F. Fuller adlı İngiliz sanatçıya, 1871 yılında bir büstünü ve at üstünde heykelini yaptırtmıştır. Bu büst Topkapı Sarayı Müzesi’nde korunmaktadır. Bizzat poz vererek yaptırdığı heykeli sarayının bahçesine koydurmuştur. Bu heykel çeşitli dönemlerde yer değiştirmiş olup, bugün Beylerbeyi Sarayı’nda sergilenmektedir. Sultan II. Abdülhamid döneminde sultanın isteği üzerine İstanbul’u çağdaşlaştırmak amacıyla, projeler tasarlanmıştır. Bu projelerden biri de Paris Belediyesi, mimarlık bölümü başmüfettişi Joseph Antoine Bouvard tarafından hazırlanmış Beyazıt Meydanı’na yöneliktir. Bouvard’ın İstanbul’u görmeden hazırladığı bu projede Galata Köprüsü’nün üzerinde aydınlatma elemanlarıyla birlikte heykeller vardır. Fakat bu proje sadece taslak olarak kalmıştır.

20. yüzyıl ilk çeyreğinde, İstanbul ve diğer kentlerde anıtlar görülmeye başlanmıştır. 1909 ve 1911 yıllarında dikilen Abide-i Hürriyet Anıtı, 31 Mart Olayı anısına İstanbul’da dikilmiştir. Konya’da dikilen Ziraat Anıtı, Cumhuriyet Dönemi Atatürk heykelinin kaidesi olarak kullanılmıştır. Buiki anıt da dönemin mimarlık anlayışı olan I. Ulusal Mimarlık Üslubunda Mimar Muzaffer Bey tarafından tasarlanmıştır. Bu anıtlar figür içermemektedir ve tamamen mimarî elemanlarla kurulmuştur.⁶¹

Galatasaray Sergileri başta olmak üzere açılan sergilerde, heykel sanatçıları sınırlı sayıdaki eserleriyle kendilerini hissettirmeye çalışmışlardır.⁶² Türkiye’de heykel sanatı, resim sanatına göre çok daha ağır ilerlemiştir. Heykel sanatı daha sonra cumhuriyetin anlam ve coşkusunu doğrudan geniş halk kitlelerine ulaştırmak amacı ile “meydan sanatı” olarak etkin olarak kullanılmış ve cumhuriyet ideolojisi ile halkın bütünleşmesi bakımından resimden çok daha fazla toplum-sanat etkileşimi oluşturulmaya çalışılmıştır.⁶³

Cumhuriyet dönemi ile birlikte anıt heykeller şehir meydanlarına kurulmuş, anıt kavramı yeni bir boyut kazanmıştır. Kamusal alanda daha önce görülmeyen anıtsal boyutlarda heykel kullanılmaya başlanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti, ideolojisi ve resmî kültür politikasına uygun olarak, ulusal bilinci pekiştirmeye yarayacak anıt heykelleri

61 OSMA, Kıvanç, “Cumhuriyet’in Anıtları: Anıt Heykeller”<https://www.tarihtarih.com/355817> (21.12.2019), s.1.

62 ULUSKAN, Seda, Atatürk’ün Sosyo Kültürel Politikaları, s.550.

63 ATILGAN, S. Okay, “Cumhuriyet Dönemi Türk Plastik Sanatları” Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 2009, Cilt 7, Sayı 14, s.s. 97-1, s.101.

meydanlara dikmiştir.⁶⁴ Mustafa Kemal Atatürk'ün bu konudaki ilk teşebbüsü de 1923 tarihli Bursa konuşmasıyla gerçekleşmiştir. Atatürk bu konuşmasında;

“...Dünyada medeni, ileri ve olgun olmak isteyen her hangi bir millet, mutlaka heykel yapacak ve heykeltraş yetiştirecektir. Abidelerin şuraya buraya tarihi hatıralar olarak dikilmesinin dine aykırı olduğunu iddia edenler, din hükümlerini gereği gibi araştırıp tetkik etmemiş olanlardır.....Aydın ve dindar olan milletimiz, ilerlemenin vasıtalarından biri olan heykeltraşlığı en son derecede ilerletecek ve memleketimizin her köşesi, ecdadımızın ve bundan sonra yetişecek evlâtlarımızın hatıralarını güzel heykellerle dünyaya ilân edecektir... “ demiştir.

Atatürk, çağdaşlaşmanın vazgeçilmez bir unsurunun da güzel sanatlar olduğunun bilincinde olup, 1923 yılından itibaren güzel sanatlara verdiği destek ile toplumdaki tabuları yıkmak için büyük çaba göstermiştir. Bu amaçla sanat okullarında heykel eğitimini ön plana çıkartarak, heykel sanatçısı yetiştirmek amacıyla heykel bölümüne ağırlık vermiş ve çok sayıda çağdaş heykel sanatçısı yetişmesine olanak sağlamıştır.⁶⁵

Anıt heykeller; “şehir içinde sokak, cadde, park, meydan gibi kamuya açık alanlarda yer alan, bir olayın ya da kişinin anısını canlı tutmak, geleceğe aktarmak üzere meydana getirilen simge niteliğinde büyük boyutlu yapıtlardır”.Anıt heykel, Türkiye’ye cumhuriyet ile birlikte girmiş olup, bu anlamda yetişmiş heykeltraşlarımızın olmayışı, tasarımların uygulanışı aşamasında yeterli teknik alt kadronun bulunmayışı gibi nedenlerle ilk örnekler yabancı sanatçılara sipariş yoluyla yaptırılmaya başlamıştır.⁶⁶ Anıt heykel çalışacak Türk sanatçıların yetişmesinin gecikmesi eleştirilere maruz kalmıştır. Bunun yanında uzun dönem küçük boyutta eser üreten sanatçılarımız da olmuştur. Özellikle cumhuriyet döneminin ilk sıraları yabancı heykeltraşlar ilk anıtlarımızı yapmak durumunda kalmışlardır.⁶⁷

Türkiye’de en erken tarihli anıt heykel 3 Ekim 1926 tarihinde Avusturyalı heykeltraş Heinrich Krippel tarafından yapılan ve İstanbul Sarayburnu Parkına dikilen Atatürk Anıtı’dır. Bu heykelde Atatürk sivil giysileri içinde, bürokrat kimliği ile görülmektedir. Türkiye’de cumhuriyet kurulduktan sonra halifelik makamı hemen kaldırılamamış İstanbul’da devam etmiştir. Halifenin ikamet ettiği İstanbul şehrinde Atatürk’ün bürokrat kimliği ile tasvir edilmesi bu anıtın cumhuriyet ve çağdaşlığı, diğer bir deyişle yeni siyasi rejim ve yaşam biçimini simgelediğini düşündürmektedir.

Daha sonra 29 Ekim 1926 tarihinde Krippel tarafından yapılan Konya Atatürk Anıtı görülmektedir. Başkent Ankara’ya dikilen ilk anıt heykel örnekleri ise 4 Ekim 1927 tarihlidir. Bu anıtlardan bazıları İtalyan sanatçı Pietro Canonica tarafından yapılmış olup, biri

64 OSMAN, Kıvanç “Cumhuriyet Dönemi (1923-1946) Anıt Heykellerinin Heykel Sanatımızın Gelişimine Katkısı”, <https://www.academia.edu/38576152/> (21.12.2019), s.130-132.

65 ULUSKAN, Seda, Atatürk’ün Sosyo Kültürel Politikaları, s.550.

66 OSMAN, Kıvanç “Cumhuriyet Dönemi (1923-1946) Anıt Heykellerinin Heykel Sanatımızın Gelişimine Katkısı”, s.130-132.

67 AYDIN, D. “Uzun, Cumhuriyet Dönemine Işık Tutan İki Heykeltraş; Mahir Tomruk Ve Ali Nijat Sirel”, s.3-4.

Etnoğrafya Müzesi önünde yer alan Atlı Atatürk Anıtı diğeri ise Zafer Meydanında bulunan Mareşal Üniformalı Atatürk Anıtı’dır. Cumhuriyet dönemi anıt heykellerine genel olarak baktığımızda heykel ve kaide olmak üzere iki kısımdan oluştuğunu görürüz. Kaide; kurtuluş savaşı zaferleri, devrimleri anlatan kabartmalar, zaferleri konu edinirken, heykelin konusu Atatürk’tür.⁶⁸ Atatürk halkla Kurtuluş Savaşı görüşmeleri yapmak üzere 12 Haziran 1919 tarihinde Amasya’ya gelmiş ve burada kaldığı binanın bulunduğu yere Atatürk anıtı dikilerek bu alan ölümsüzleştirilmiştir.⁶⁹

Cumhuriyet dönemi heykelleri daha çok anıt niteliği taşımıştır. Bu anıtların çoğu da yabancı sanatçılara yaptırılmıştır. Her ne kadar akademide Türk heykeltıraşlar yetişmiş ya da yetişiyor olsa da büyük boyutlu heykel dökümü için elverişli olanaklar mevcut değildir. 1926 yılına gelindiğinde heykel yapmak, anıt dikmek,yapılan büstü bir kuruma hediye etmek sanatçılar arasında bir yarış konusu haline gelmiştir. Bu durum basına da sürekli yansımıştır. 1930 yılından sonra yeni yetişen Türk heykeltıraşların ön plana çıktığı görülmektedir. Heykel anıtların, eski zihniyeti tam anlamıyla yok ettiğini diyemesekte, gerici zihniyeti parçaladığını, sanat ve sanatçıya daha fazla önem veren bir Türkiye modelini oluşturduğunu söyleyebiliriz.⁷⁰

M. Tomruk’un katkılarıyla Nijad Sirel tarafından Şişli’de özel bir atölyede yapılan ve ilk kez Türk bir heykeltıraşın eseri olan anıt heykel 29 Ekim 1931 tarihinde Bursa’da yapılmıştır. Daha sonrasında bu anıtı aynı yıl içerisinde Kenan Yontunç tarafından yapılanÇorum Atatürk Anıtı izlemiştir. 8 Şubat 1935 tarihli Nusret Suman’ın eseri olan Tokat Atatürk Anıtı, yine aynı yıl 29 Ekim günü açılış töreni yapılan Ali Hadi Bara tarafından yapılan Adana Atatürk Anıtı ilk Türk heykeltıraşların eserlerindedir. Bu anıt farklı bir kompozisyon ile Adana’nın kurtuluşunu ifade etmektedir. Ön cephedeki figür gruplarından biri Adana’nın kurtuluşu için savaştan mahalli güçleri, diğeri Türk askerine yöre halkının şükran duygularını sembolize etmektedir.⁷¹

Heykel dökümünün yurtda gerçekleştirilmesinde geç kalınması ve heykel sanatının tam olarak oluşmadığı bir süreçte, heykel dökümünden söz etmek de mümkün olamamaktadır. Döküm üzerine önemli çalışmalar Türkiye’de 1930 lu yıllardan itibaren gelişme gösterir. Bu sürece kadar Batılı heykeltıraşlar bile bronz dökümlerini kendi ülkelerinde hazırlamaktaydı.⁷² Fidzek Karoly adlı Macar ustasını, Kenan Yontunç 1937 yılında yurda getirtir. Fidzek, Tünel başındaki Narmanlı yurdunda bir Dökümhane kurar. Bu kişiler ilk dökümcülerimizBu dökümhanede yanına aldığı ilk çıraklar bizim ilk dökümcülerimiz olarak tarihe geçer.Bu ilk döküm sanatçıları İzak Amon, Orhan Yurdağül ve Hayrettin Kocaer’ dir. Bunların haricinde Yusuf Akpınaradlıbir ustadan da söz edilmektedir.

68 OSMA, Kıvanç “Cumhuriyet Dönemi (1923-1946) Anıt Heykellerinin Heykel Sanatımızın Gelişimine Katkısı”, s.130-132.

69 OSMA, Kıvanç, “Cumhuriyet’in Anıtları: Anıt Heykeller”, s.1.

70 KANBEROĞLU, Nesrin Atıcı “Osmanlı’dan Cumhuriyete Heykel Sanatının Yolculuğu”, History Studies, International Journal Of History, C.4, S.4, Kasım 2012, s.s.171-189,

71 OSMA, Kıvanç “Cumhuriyet Dönemi (1923-1946) Anıt Heykellerinin Heykel Sanatımızın Gelişimine Katkısı”, s.130-132.

72 AYDIN, D. “Uzun, Cumhuriyet Dönemine Işık Tutan İki Heykeltıraş; Mahir Tomruk Ve Ali Nijat Sirel”, İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi, İstanbul 2013, S. 3 <http://www.istjss.org/Makale/67> (23.11.2019), s.3.

Hayrettin Kocaer'in atölyesini devir alan Ferit Özşen, ilk kez "mum yok etme tekniği ile döküm uygulaması" nı başlatmıştır. Cumhuriyet kuşağı sanatçıları yeni ideolojiyi yansıtmayı hedef almakla birlikte, birbirlerini tekrar eden ve yaratıcılıktan uzak sanat anlayışından uzak durmuştur. Amaç Atatürk gibi büyük bir liderin heykelini yapmaktan ziyade yaşanan zaferi ebedileştirmek ve yeni ideolojiyi benimsetmektir.⁷³

Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında Mustafa Kemal Atatürk heykellerinin yanısıra Türk büyüklerini konu alan anıt heykeller de yapılmıştır. Cumhuriyet'in ilk yirmi beş yılında anıt heykel alanında; Nijad Sirel, Zühtü Müridoğlu, Ali Hadi Bara, Hakkı Atamulu, Sabiha Bengütaş, Nusret Suman, Ratip Aşir Acudoğu, Kenan Yontunç eser vermiş sanatçılardır. Bu heykeltraşlar anıt heykel çalışmalarının yanı sıra artistik çalışmalar da üretmiştir.⁷⁴ Kadın heykel sanatçıları gün geçtikçe büyük başarılarla imza atarak, ülkede düzenlenen yarışmalarda çeşitli ödüller almışlardır.⁷⁵

O dönem Almanya'nın çağdaş sanatlara ve sanatçıya destek vermemesi nedeniyle Alman heykeltıraş Rudolf Belling, 1937 yılında Türkiye'ye gelmiştir. Belling'in yanısıra birçok sanatçı ve bilim adamı da baskı ortamından kaçarak özgür bir çalışma ortamı sağlayacak ülkelere kaçmışlardır. 1933 yılında İstanbul Güzel Sanatlar Akademisi'nde bir reform gerçekleştirilmiş ve Belling, başkan ve eğitimci olarak, heykel bölümünün yeniden yapılandırılması için görevlendirilmiştir. Sanatçı, üçüncü kuşak Türk heykeltıraşlarından birçoğunun hocası olmuştur. Şadi Çalık, Hüseyin Özkan, Hakkı Atamulu, Hüseyin Gezer gibi anıt heykel alanında da çalışmış sanatçılar onun atölyesinde yetişmiştir. Rudolf Belling, Türk heykeline yalnızca eğitimci yönü ile katkıda bulunmakla kalmamış, Türk heykeltıraşlarının uygulama yapabilmesi için de çaba harcamıştır.

1950 yılında Anıtkabir'de yer alacak heykeller ve diğer dekorasyon öğelerinin saptanması işiyle ilgili bir komisyon kurulmuş, Belling'de bu komisyonun üyesi olarak Anıtkabir'de heykel ve kabartmalarının Türk heykeltıraşlar tarafından yapılması gerektiğini ısrarla vurgulayarak, uygulamaya almıştır. Bu vesileyle Hüseyin Özkan Aslanlı yolun başındaki kadın ve erkek heykel grupları ile yoldaki aslan figürlerini, İlhan Koman Mozole merdivenlerinin sağ yanındaki Sakarya Meydan Savaşı Konulu kabartmayı, Zühtü Müridoğlu Mozole merdivenlerinin sol yanındaki Başkumandanlık Meydan Savaşı kabartmasını, Hakkı Atamulu ve Nusret Suman kulelerdeki kabartmaları yapmıştır.⁷⁶

Heykel sanatı ile ilgili kitap yayınlarına değinecek olursak 1960'lı yılların sonuna kadar doğrudan heykel sanatını konu alan kitap sayısı yok denecek kadar azdır. 1930 yılından itibaren her yıl düzenli olarak yayımlanan *Devlet Resim ve Heykel Sergisi Katalogları* ile Güzel Sanatlar Akademisi tarafından yayımlanan plastik sanatlara yönelik sergi kitapları bu süreçte, heykel sanatı alanındaki gelişmelerin takip edilebileceği kaynaklardır. Bu alanda

73 AYDIN, D. "Uzun, Cumhuriyet Dönemine Işık Tutan İki Heykeltıraş; Mahir Tomruk Ve Ali Nijat Sirel", s.3-4.

74 OSMA, Kıvanç, "Cumhuriyet'in Anıtları: Anıt Heykeller", s.1.

75 ULUSKAN, Seda, Atatürk'ün Sosyo Kültürel Politikaları, s.552

76 OSMA, Kıvanç, "Cumhuriyet'in Anıtları: Anıt Heykeller", s.1.

ilk eser 1937 yılında Nurullah Berk’in yayınladığı *Türk heykeltıraşları* adlı kitaptır. Daha sonra 1955-1959 yılları arasında Celal Esad Arseven tarafından kaleme alınan *Türk Sanatı Tarihi: Menşeiinden Bugüne Kadar Mimari, Heykel, Resim, Süsleme ve Tezyini Sanatlar* adlı kitap yayımlanmıştır. İki kitap arasındaki 18-19 yıllık süreçte heykel sanatına ilişkin herhangi bir yayına rastlanmamaktadır. 1940’lı yıllara kadar çağdaş Türk sanatının gelişimini yansıtan ve ona yön veren pek çok dergi Türk resim ve heykel sanatının gelişip yaygınlaşmasına son derece önemli katkılarda bulunmuşlardır. Cumhuriyet dönemi plastik sanatları konu alan ilk dergi *Ar* dergisidir. *Hep Bu Topraktan, Hayat, Kadro, Ülkü, Resimli Ay, 7 Gün, Çığır, Kültür Haftası, Mimar-Arkitekt, Varlık, Yeni Adam, Müzik ve Sanat Hareketleri, Güzel Sanatlar, Yücel, Millet* bu konuda önde gelen diğer dergilerdir.⁷⁷

SONUÇ

Toplumların idaresini elinde bulunduran devletler, belli bir ideolojiyi halka benimsetmek içinsanati ve edebiyatı vazgeçilmez bir araç olarak kullanmıştır. Türkiye’de de cumhuriyetin kurulduğu dönemde inkılâpları uygulamak ve toplumun geneline yaymak için sanata yatırımlar yapıldığı görülmektedir. Bu dönemde çalışmaların çoğu sanatın toplum içinde yaygınlaşması ve inkılâpları halka benimsetmek amacıyla üretilmiş didaktik ve belgesel niteliğindedir. Cumhuriyet rejimi kurulurken, kültürel yapılanma da paralel olarak gelişmiştir. Bu dönemde sanatçılar resmi ideolojinin kültür politikaları çerçevesinde yapılanmıştır. İlke ve inkılâpları yansıtan eserler çeşitli devlet kurumlarının duvarlarına asılmış, toplumun resmi ideolojiyi kavraması ve yeni sanat biçimleriyle yakınlaşabilmesi için heykeller birçok şehirde meydanlara yerleştirilmiştir. Böylece hem ilke ve inkılâpların kavranması hem de sanatın gelişmesi için yeni bir ortam oluşturulmuştur. Atatürk güzel sanatları, bilim ve kültür inkılabının tamamlayıcısı olarak görmüştür. Türk sanatının, açılacak eğitim kurumları vasıtasıyla gelişimini sürdürerek önemli bir rol üstleneceğini belirtmiştir. Atatürk’ün çağdaşlaşma anlayışına göre edebiyat ve sanat, Türk İnkılâbı’nın tamamlayıcı bir unsuru olmuştur.

Türkiye’de resim sanatı, 19. yüzyıl ortalarından itibaren Batılılaşma çerçevesinde gelişme imkânı bulmuştur. Batılı anlamda çağdaş Türk resim sanatının erken dönemi, Avrupa’ya resim eğitimi için ilk gidenlerle başlar ve Sanayi-i Nefise’nin açılışı arasında kalan yaklaşık yarım yüzyıllık süreyi kapsar. Bir eğitim kurumu olan “Mühendishane-i Berri-i Hümayun” un eğitim programında, ilk kez resim derslerinin yer aldığı görülmektedir. 1883 yılında “Sanayi-i Nefise Mekteb-i Ali” nin açılması, Batılı anlamda Türk resminin hazırlık aşamasıdır. Daha sonra 1908 yılında kurulan “Osmanlı Ressamlar Cemiyeti” Türk resim sanatı içinde belirleyici bir rol oynamıştır.

⁷⁷ATILGAN, S. Okay, “Cumhuriyet Dönemi Türk Plastik Sanatları”, s.102-103.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasına doğru akan süreçte, sanat ortamının “Çallı Kuşağı” olarak adlandırılan sanatçıların egemenliğinde olduğu görülmektedir. Çallı Kuşağı'nın hedef olarak seçtiği kitle, sanatsever ve inkılâpların destekleyicisi konumundadır. Yine bu ideolojide Enver Paşa'nın emriyle Şişli resim atölyesi kurulmuştur. Kurtuluş Savaşı yıllarında cepheden dönen ve cepheye gitmeyen ressamalar, bu atolyede savaş resimleriyle savaş propagandası yapmışlardır. Milli Mücadele'nin yoğun olarak yaşandığı yıllarda ise Türkiye'deki ilk özel sanat okulu olma özelliğini taşıyan “Serbest Resim Atölyesi” kurulmuştur. Kurtuluş Savaşı resimleri, her zaman ve yerde ulus devlet kurma girişimlerinin ayrılmaz bir parçası olmuştur. 1930 ve 1940 yılları sanat ortamının “Müstakiller” ve “D Grubu” egemenliğinde olmuştur. Bu dönemde hiçbir gruba dahil olmadan sanatını devam ettirenler de görülmektedir.

Cumhuriyet dönemi ile birlikte anıt heykeller şehir meydanlarına kurulmuş, anıt kavramı yeni bir boyut kazanmıştır. Kamusal alanda daha önce görülmeyen anıtsal boyutlarda heykel kullanılmaya başlanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti, ideolojisi ve resmî kültür politikasına uygun olarak, ulusal bilinci pekiştirmeye yarayacak anıt heykelleri meydanlara dikmiştir. Bu anlamda yetmiş heykeltraşlarımızın olmayışı nedeni ile tasarımın uygulanması aşamasında ilk örnekler yabancı sanatçılara sipariş yoluyla yaptırılmıştır. 1930 yılından itibaren heykel anıt yapımlarında yeni yetişen Türk heykeltraşların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu dönemde yaşanan tüm zorluklara rağmen sanata ve sanatçıya önem veren bir Türkiye modelinin oluşmasında önemli bir adım atılmıştır.

Sanat doğrudan eğitim ile ilişkili bir alandır ve en önemli amaçlarından biri insanı eğitmektir. Sanat ideolojilerin, tarih ve kültürün ifade edilme yöntemidir. Sanat ve ideoloji kavramları birbirinden bağımsız olarak düşünülemez. Sanat bireye kendini tamamlama, rasyonel düşünme olanağı sağlar ve bireyi daha evrensel bir kişiliğe dönüştürür. Bir ideoloji ve kültür sanatla sonsuzlaşır. Sanatsız aktarılmak istenilen her ideoloji ve kültür kalıcı sonuçlar doğurmayacağı gibiyılmaya her an eğilimlidir. Sanatın ideolojiye ek olarak kullanılmasının karşılığı eğitimidir. Bu konuda gelişmiş olan toplumlar oldukça fazla olanaklara sahipken gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkeler sınırlı olanaklara sahiptir. Sanat, ilim ışığında ve insanı değerler doğrultusunda dünyayı değiştirebilecek bir kavram olup eğitim ve öğretim sistemimizde etkin bir biçimde kullanılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akengin, Gültekin, Koç, Ahmet Musa, “**Cumhuriyet Dönemi İdeolojisinin Türk Resim Sanatına Etkileri**” Sosyal Araştırmalar Ve Davranış Bilimleri Dergisi, 2018, C.4, S.6, S.S.146-154, <https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Sadab/Issue/38907/454693>, (21.11.2019)
- Alkan, Ufuk Kahraman, M. Emin, “**İbrahim Çallı’nın Kurtuluş Savaşı Temalı Resimlerinin İkonografik Ve İkonolojik İncelenmesi**”, Kalemşi Dergisi, 2016, C.4, S.7, [Http://Www.Kalemisidergisi.Com/Makale/Pdf/1454360063.Pdf](http://Www.Kalemisidergisi.Com/Makale/Pdf/1454360063.Pdf), (21.22.2019)
- Arık, Rüçhan, **Batılılaşma Dönemi Anadolu Tasvir Sanatı**, Kültür Ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara 1988.
- Atılğan, S. Okay, “**Cumhuriyet Dönemi Türk Plastik Sanatları**” Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 2009, C.7, S.14, S.S.97-1 <https://Www.Academia.Edu/20014755>, (21.11.2019)
- Aydın, D. “**Uzun, Cumhuriyet Dönemine Işık Tutan İki Heykeltıraş; Mahir Tomruk Ve Ali Nijat Sirel**”, İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi, İstanbul 2013, S.3 [Http://Www.İstjss.Org/Makale/67](http://Www.İstjss.Org/Makale/67), (23.11.2019)
- Başkan, Seyfi, **Osmanlı Ressamlar Cemiyeti**, Çağdaş Basım Yayın Ltd. Şti, Ankara 1994.
- Başbuğ, Fatih , “**1914 Çallı Kuşağının Türk Resim Sanatına Etkisi**”, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, Konya 2010, S. 29, S.371 -392. <https://Www.Academia.Edu/8732110/>, 24.11.2019
- Başbuğ, Fatih, **1914 Çallı Kuşağı’nın Türk Resim Sanatına Eğitimi Ve Katkısı**, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya 2009.
- Baltacıoğlu, İsmail Hakkı, “**Türk Sanat Gelenekleri**” Yıllık Araştırmalar Dergisi, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Türk Ve İslam Gelenekleri Tarihi Enstitüsü Yayınları, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1957, C. I, S.5.
- Baykara, Tuncer, “**II. Mahmut Ve Resim “Bedrettin Cömert’e Armağan”** Hacettepe Üniversitesi Sosyal Ve İdari Bilimler Fakültesi Beşeri Bilimler Dergisi Özel Sayı, Ankara 1980, S.S. 509-516.
- Eren, Sevinç, 2018, “**Erken Cumhuriyet Döneminde (1923-1950) Türk Resim Sanatına Dair Eleştirilere Genel Bir Bakış**”, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, Kasım 2018, S.S.721-728 <https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Download/Article-File/582455>, (21.11.2019)

- Evcin, Erol, , “**Atatürk’ün Güzel Sanatlara Ve Sanatçılara Bakışı**”, Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, Ankara 2011, S.47, S.S.521-555. [Http://Dergiler.Ankara.Edu.Tr/Dergiler/45/1659/17715.Pdf](http://Dergiler.Ankara.Edu.Tr/Dergiler/45/1659/17715.Pdf), (24.11.2019)
- Genç, M. Ali, “**D Grubu Ressamlarının Türk Resim Sanatının Gelişimine Olan Katkıları**” İdil Dergisi, 2012, C.1, S. 5 [Http://Www.İdildergisi.Com/Makale/Pdf/1354880104.Pdf](http://Www.İdildergisi.Com/Makale/Pdf/1354880104.Pdf) ,(21.11.2019)
- Giray, Kıymet, **Müstakil Ressamlar Ve Heykeltraşlar Birliği**, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 1988. [Http://Www.İdildergisi.Com/Makale/Pdf/1354880104.Pdf](http://Www.İdildergisi.Com/Makale/Pdf/1354880104.Pdf) (24.11.2019)
- Kanberoğlu, Nesrin Atıcı “**Osmanlı’dan Cumhuriyete Heykel Sanatının Yolculuğu**”, History Studies, International Journal Of History, C.4, S.4, Kasım 2012, S.S.171-189, [Http://Www.İdildergisi.Com/Makale/Pdf/1354880104.Pdf](http://Www.İdildergisi.Com/Makale/Pdf/1354880104.Pdf) (24.11.2019)
- Keskinoğlu, Osman, “**İslam’da Tasvir Ve Minyatürler**”, Ankara İlahiyat Fakültesi Dergisi, Ankara 1961, C.9, S.S.11-23
- Keskin, Candaş, “**I. Dünya Savaşı Ve Sonrası Türkiye’de Kültür Sanat Ortamı Ve Türk Resmi**”, Akademik Bakış Dergisi, C.7, S.14, 2014. [Https://Dergipark.Org.Tr/En/Download/Article-File/73845](https://Dergipark.Org.Tr/En/Download/Article-File/73845) (24.11.2019)
- Kılınç, Erol, “**Türk Resminde Sorgulama: Çağdaşlaşma Sorunu, Müstakiller Ve D Grubu**”, [Https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Download/Article-File/28616](https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Download/Article-File/28616) (15.11.2019)
- Osma, Kıvanç, “**Cumhuriyet’in Anıtları: Anıt Heykeller**” [Https://Www.Tarihtarih.Com/355817](https://Www.Tarihtarih.Com/355817) (21.12.2019)
- Osma, Kıvanç “**Cumhuriyet Dönemi (1923-1946) Anıt Heykellerinin Heykel Sanatımızın Gelişimine Katkısı**”, [Https://Www.Academia.Edu/38576152/](https://Www.Academia.Edu/38576152/) (21.12.2019)
- Özyiğit, Halil, **Çemberlitaş Resim Atölyesi**, Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ankara 2011.
- Şerbetçi, Feray, **D Grubu Sanatçılarının Türk Resim Sanatının Gelişim Sürecine Kazandırdığı Farklı Bakış Açıkları**, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne 2008.
- Uluskan, Seda, **Atatürk’ün Sosyo Kültürel Politikaları**, Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara 2010, [Https://Atam.Gov.Tr/Wp_Content/Uploads/](https://Atam.Gov.Tr/Wp_Content/Uploads/) (24.11.2019)
- Üstünipek, Mehmet, “**1923-1950 Yılları Arasında Açılan Sergiler**”, [Https://Core.Ac.Uk/Download/Pdf/38313316.Pdf](https://Core.Ac.Uk/Download/Pdf/38313316.Pdf) (21.12.2019)

KAZIM NAMİ (DURU)'YA GÖRE EĞİTİMDE “SANAT VE AHLAK” ANLAYIŞI'NIN YERİ VE ÖNEMİ

Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ¹

Özet

Cumhuriyet dönemi eğitim mimarlarından olan gerek tecrübesi ve gerekse de eğitim ve öğretime yönelik görüş ve önerilerinden düşüncelerinden sıklıkla yararlanan Kazım Nami (Duru) 1875–1967) 92 yaşına kadar yazmış olduğu kitap ve makalelerle eğitim sorunlarına çok yönlü bakış açısı getirmiştir. Özellikle 1921 tarihinde toplanan 1. Maarif Kongresine Orta Öğretim Genel Müdürü olarak katılmış ve kongrede ele alınan konular içerisinde yer alan eğitim programlarının günün ihtiyaçlarına uygunluğu konusunda “Çocukları hayatta başarılı kılabilecek kabiliyette yetiştirmek için bir program hazırlanmasına ihtiyaç duyulması” kararı sonrasında Anadolu Terbiye Mecmuasında, “Sanat ve ahlak” eğitiminin gereği ve önemi üzerine bir yazı kaleme almıştır. Kazım Nami'ye göre sanat ve ahlak ilişkisi son derece önemli görülmüştür. Geçmiş dönemlerde sanat ve ahlak ilişkisinin gerek sosyal ortamlarda gerekse eğitim öğretim kurumlarında var olduğunu ifade ederek yaşamış olduğu dönem için eğitim öğretim ortamlarında ülkenin gerek manevi yönden ve gerekse ülkenin maddi kalkınması için sanat ve ahlak isimli yazısı şu şekilde özetlenmiştir (Kazım Nami, 1921). Kazım Nami' 1. Maarif Kongresi'nden sonraki aylarda (Aralık 1921) sanat ve ahlak konusunda bir yazı kaleme alması Maarif kongresinde sanat ve ahlak eğitiminin de “eğitim programları” içinde görüşüldüğünü düşündürmektedir. Bu düşüncesini “*Sanat bütün toplumsal müesseselerle ilişki içinde olmanın yanı sıra ahlakla da çok sıkı bağlantısı vardır. Bu yüzden ahlaki eğitimde de sanattan yararlanmak gerekiyor. Bunun için nasıl ki milli ahlakımız varsa milli sanatımızda olmalıdır. Milli ahlakımız için milli sanatımızla hizmet etmeliyiz. Bunun için de artık kendimizin milli ruhumuzu yükseltmek lüzumunu anlamalıyız. Sosyal müesseselerimize kıymet vermedikçe hatta maddi sahada bile yıkılma felaketinden kurtulmayacağımıza kani olmalıyız.*” şeklinde dile getirmiştir. Bu yönüyle Kazım Nami'nin

¹ Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi savaskarragoz@aksaray.edu.tr

“eğitim programlarında eğitimde millilik boyutunun bir yönünü özellikle sanat ve ahlaki erdemlerin oluşturduğu vurgusu, sanat ve ahlaki eğitimin eğitim programlarında yer almasını önerir niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Kazım Nami Duru, Ahlak ve sanat, 1. Maarif Kongresi, Eğitim ve öğretim

IN EDUCATION ACCORDING TO KAZIM NAMI (DURU) THE PLACE AND IMPORTANCE OF THE APPROACH OF “ART AND ETHICS”

Kazım Nami (Duru) 1875-1967, who is one of the educational architects of the Republic period, who is frequently used both for his experience and his views and suggestions on education and training, brought a versatile perspective with the books and articles he wrote on education problems until the age of 92. Particularly, he attended the 1st Education Congress convened in 1921 as the General Manager of Secondary Education, and after the decision “There is a need to prepare a program to raise children with the ability to make them successful in life” regarding the suitability of the education programs included in the topics discussed at the congress, “Art He wrote an article on the necessity and importance of “and morality” education. According to Kazım Nami, the relationship between art and morality is considered extremely important. Expressing that the relationship between art and morality existed both in social environments and in educational institutions in the past, his article titled art and morality for the moral and material development of the country in the education and training environments for the period he lived has been summarized as follows (Kazım Nami, 1921). “In addition to being in contact with all social institutions, art also has a very close connection with morality. Therefore, it is necessary to benefit from art in moral education. For this, just as we have national morality, it should be in our national art. We must serve with our national art for our national morality. For this, we must understand the need for ourselves to raise our national spirit. We must be convinced that we will not survive the catastrophe of collapse unless we value our social institutions, even in the material field.” Kazım Nami’s writing an article on art and morality in the months after the 1st Education Congress (December 1921) makes us think that art and moral education was also discussed within the “educational programs” in the Education Congress. In this respect, Kazım Nami’s emphasis on the fact that “art and moral virtues constitute an aspect of nationality in education in education programs suggests that art and moral education should be included in education programs.

Giriş

Kazım Nami Duru ve Eğitim Görüşü

Kazım Nami Duru (1876-1967), Osmanlı ve Cumhuriyet dönemlerinin pek çok tarihsel olayına tanık olmuş bir aydındır. Çocukluk ve gençlik yıllarını İstanbul'da geçiren Kâzım Nâmi'nin asıl adı Mehmet Kâzım'dır. Şiirlerinde “Feridün Vecdi” takma adını ve “Nâmi” mahlasını kullandığı için yakın çevresinde “Kâzım Nâmi” adıyla anılmıştır. Manastır Askerî İdadisi'nden mezun olduktan sonra başladığı Mekteb-i Harbiye öğrenimini 1897'de tamamlamıştır. 1910'da askerlik görevinden “Yüzbaşı” rütbesinde iken ayrılmış, kısa bir süre Selanik Fransız Lisesi'nde Türkçe öğretmenliği yapmıştır. Tiran ve Berat rüştiyelerinde, Sanayi Mektebi'nde, Askeri Rüştiye'de gönüllü öğretmenlik görevinde de bulunmuştur. Kazım Nami, daha sonra Selanik Maarif Müfettişliği görevine atanmıştır (Erol ve Erol, 2021; 45-46). Selanik Maarif Müfettişliğinin ardından, Edime, İstanbul, Çatalca, İzmit Maarif Müfettişliği, İzmit Maarif Müdürlüğü, Mercan Sultanisinde öğretmenlik (1916-1920), Darülmualimat-ı Aliye ve Vefa Sultanisi Tarih öğretmenliği, T.B.M.M. Maarif Vekaleti Orta Tedrisat Müdürlüğü (1920-1922), çeşitli okullarda öğretmenlik ve Talim Terbiye Kurulu üyeliği (1933-1935) yapmıştır. 1935 yılında T.B.M.M.'ne giren Duru, milletvekilliğinden emekli olmuştur (Alp, 2005; 125).

Cumhuriyet dönemi eğitimcilerinden Kazım Nami Duru, Meşrutiyet Dönemi eğitim sistemi içinde yetişmiş, asker kökenli olmasına rağmen bütün ağırlığını eğitim alanında göstermiştir. Eğitimin bütün kademelerinde görev alan Duru, hem Osmanlı hem de Cumhuriyet döneminde siyasi, askeri, ekonomik, sosyal ve eğitim alanındaki değişim ve gelişimleri görmüş ve tanık olmuş bir Osmanlı ve Cumhuriyet aydını olarak tanıtılabilir. Batı'nın eğitim sistemini bilinçli olarak incelemiş ilk aydınlarımızdan biri olarak, pedagojik prensiplere dayanan eğitim anlayışını Türk toplumuna benimsetme amacı gütmüştür (Baymur 1987:179).

Cumhuriyet döneminin en önemli eğitimcilerinden birisi olan Kâzım Nami Duru, asker olarak başladığı meslek yaşantısına, öğretmenlikten müfettişliğe kadar hemen her kademesinde çalıştığı eğitim camiasında devam etmiş, görüşleriyle Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemi eğitim sistemini etkilemiştir. Osmanlı Devletinde ilk anasınıfını açan Kâzım Nami Duru, okul öncesi eğitimden, üniversite eğitimine kadar çeşitli konularda fikirler ileri sürmüştür (Erkek, 2005; 255).

Okullarda, fiziksel gelişim ve öğretimin yanında ahlak eğitiminin de önemsenmesini ister. Duru'ya göre bir çocuğu terbiye etmedeki amaç, çocuğa iyi ahlak alışkanlıklarının kazandırılmasıdır. Çünkü eğitimin görevi yalnız bilişsel alanla ilgili bilgi vermenin yanında duyuşsal, sosyal ve psikomotor alanlarda verilen eğitimle sağlam karakterli insan yetiştirerek hem kendine hem de topluma yararlı bireyler haline getirmektir (Baymur 1987, 181; Gurbetoğlu ve Atlı, 2014; 228). Terbiye-i Vataniyede ilk adım (1911), Mektepte

Ahlak(1913), Çocukların Terbiyesi (Froebel usulü) 1924, Mekteplerde Ahlak nasıl telkin edilmeli?(1925), Tecrübi Pedagoji(1928) v.b eserlerinde çocukların zihnen, beden ve ahlak-ken iyi yetişmeleri gerektiğinin altını çizmiştir.

Fransız eğitimcilerinden etkilenen Duru, eğitim ve öğretimin birbirinden ayrılması gerektiğini belirterek, okulların amacının çocukları hayata hazırlayacak nitelikte, yani kendi kendine idare (Self-Goverment) sistemi şeklinde olması gerektiğini ileri sürmüştür. Duru, Türkçe dil öğretimi, tarih gibi derslerin yanı sıra ahlak derslerinin de milli ve kolektif bilinç oluşturmak için önemli bir ders olduğunu belirtmiştir(Erkek, 2005;256).

Kazım Nami özellikle,eğitim programlarında, ahlak dersi yer almasının gereğini gerekçeleriyle birlikte Mektepte Ahlak(1913) ve. Mekteplerde Ahlak nasıl telkin edilmeli?(1925) adlı eserlerinde açıklamıştır.Mevcut eğitim programlarında ahlak eğitimine az yer verildiğini ve bunun yetersiz kaldığını ifade ederek, ahlak dersinin çocuğun bütün hayatıyla ilişkilendirilmesini istemiştir. Çocukların düzen, temizlik, sakinlik, oyunlar ve özel diğer yollarla kazandırılan erdemleri, başkalarına saygıyı, yalandan ve şiddetten sakınmayı öğretmeye çalışma konusunda daha fazla durulmasını önermiştir(Duru 1913: 35; 1925;41). Türk Eğitim tarihi açısından çok önemli eserlerinin yanı sıra çeşitli dönemlerde ve çeşitli dergilerde yazmış olduğu makalelerle okuyucuları eğitim konusunda bilgilendirmesini amaç edinmiş bir halk eğitimcisi olarak ta görebiliriz. Kazım Nami Duru'nun eğitim görüşleri günümüzde önem arz eden değerler eğitimi açısından da önemlidir. Onun görüşlerinin bu gün için ne kadar önemli olduğu düşünülürse,Duru'nun eğitim alanında stratejik düşünce gücünün de ne kadar yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Kazım Nami Duru, eğitim alanındaki görüş ve önerileri dönemin yöneticileri tarafından çok değerli bulunduğu için, maarif şuralarının hepsinde davet edilmiş ve davetleri kabul ederek katılım sağlamıştır. Milli eğitim şuralarının yanı sıra Türkiye Cumhuriyeti'nin önemli bir kurumu olan Türk Dil Kurumunun bütün Kurultaylarına' da çağırılmıştır. Kazım Nami özellikle eğitimin, statik bir yapıdan ziyade, dinamik bir yapıya sahip olmasını, günün değişen ve gelişen koşullarına uygun olarak kendisini yenilemesini istemiştir. Genç kuşağın düne, hatta bugüne göre değil, dün ve bugünü tecrübe ederek yarın oluşabilecek gelişmelere göre eğitilmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Duru, genel eğitimin özelliklerini bu şekilde aktardıktan sonra eğitim öğretim ortamında çok önem verdiği ahlak eğitiminin de fiziksel eğitimin yanında ihlal edilmemesini istemiştir.Okul ortamında öğretmenin ev ortamında ise anne ve babanın bir eğitimci olarak görevlerinin sadece bilgi verme olmayıp, aynı zamanda sağlam karakterli insan olarak yetiştirmelerini isteyerek eğitimde sosyal rol model ve ahlaki eğitimin önemine değinmiştir(Temizyürek ve Dincer, 2014; 182).

Kâzım Nami Duru ahlak sözcüğünü dar anlamda değil evrensel bir çerçevede ele almıştır. Ahlak eğitimi, Kâzım Nami Duru'nun Türkçe "ıra" Osmanlıca "seciye" sözcükleri ile anlattığı karakter, kişilik gelişimini amaçlar. Eğitimde, öğretmen, anne baba ve okulların ahlaki eğitimin uçyayağını oluşturduğunu dile getirmiş ve okul aile işbirliğinin önemini

belirtmiştir. Okul aile işbirliğinin aynı zamanda velilerin de fikrî ve ahlaki terbiyesini olgunlaştırması açısından önemli görmüştür.

II. Meşrutiyetten, Cumhuriyet dönemine uzanan süreçte Kâzım Nami'nin ana sorunu ahlakın çocuklara nasıl ve ne şekilde kazandırılacağı olmuştur. Duru, ahlâk kelimesini terbiye kelimesi ile aynı anlamda kullanmış ve ahlâkı şu şekilde tanımlamıştır: *“Ahlâkı din bir türlü, felsefe bir türlü, ilim ise başka türlü tarif, izah eder. Bizim nazarımızda din, bütün hadiseler gibi ahlâkı da kendi sahasından hariç görür, “ratb ü yâbis” ayet-i çelilesi bütün mevcudat gibi ahlâkı da din çerçevesi içine alır. Bütün dinler ahlâkı umdeleri kendi esasları idâdına idhâl ettiği gibi İslamiyet'te bütün ahlâkı kendinde mündemiç görür. İslamiyet'in ahlâk hakkındaki bu nokta-i nazarına hiçbir diyecek yoktur.”*Duru'ya göre ahlaki eğitimde esas noktanın, bugünkü topluma ve toplumun bugünkü ihtiyaçlarına göre mevcut olan ahlaki değerleri çocuklarımızda nasıl alışkanlık haline getirebileceğimizi araştırmak olduğu görülmektedir. Bu yönüyle bu eğitimin verilmesinde eğitim programlarının önemli bir öge olduğunu da belirtmiştir.

Duru ahlakın içeriğini; ahlaki düşünce ve ahlaki davranış olarak ikiye ayırmıştır. Ahlâk hayrı istemek, hayrı işlemektir, insanın hem nefsine, hem ben-i nev'ine, hem de bütün cansız mahlûklara karşı hayırlı niyetler beslemesi, hayırlı işler görmesi ahlâktır. Adam öldürmemek, hırsızlık etmemek, yalandan sakınmak, anaya babaya hürmet etmek, ben-i nev'ini sevmek kendinden gayrını düşünmek, onlara yaramak... ilh. gibi bir çok fiiller elbette ahlakidir; fakat bütün bunları yapmakla beraber yapılması icap edenleri fikre getirmek, hüsn-ü niyet beslemekte ahlakidir (Duru, 1925b: 8-9).

Kazım Nami, medeni ülkelerde ahlak eğitimine çok önem verildiğini ancak özellikle I. Dünya Savaşı sonrası ortaya çıkan korkunç neticelerin bu konuda daha ciddi çalışmalar yapılması gerekliliğini ortaya koyduğunu ifade etmiştir (Yüksel, 2018;134). Duru, sanat eğitimi hakkında ise tecrübi mekteplerin önemine vurgu yapmıştır. Klasik eğitime karşı 17. Asrın ortalarından itibaren sanat eğitimin öneminin anlaşıldığı üzerinde durmuştur (Duru, 1928; 67).

Erkek(2005)'e göre, Kâzım Nami Duru, II. Meşrutiyet dönemindeki diğer aydınlarla karşılaştırıldığında eğitim konusundaki görüşleriyle arka planda kalmış bir kişidir. Oysaki eğitim konusunda öne sürdüğü fikirler, uygulamaya çalıştığı yenilikler, dönemin koşullarında oldukça ilerici sayılabilecek görüşler olduğu görülmektedir. Kâzım Nami'nin eğitim görüşleri yeni kurulan Türk Devletinin eğitim politikasının şekillenmesinde önemli etkiler yaratmıştır. Genel olarak eğitimin temelleri, amacı, niteliği gibi konularda görüşler ileri sürse de, özel olarak tarih, yurt bilgisi, matematik, Türkçe, ahlak ve sanat derslerinin nasıl işlenmesi gerektiği konusunda da fikir beyan etmiştir.

Kâzım Nami Duru, gazete ve dergilerde çoğunluğu eğitimle ilgili çeşitli yazılar yazmış, kırka yakın da kitap kaleme almıştır. Askerlik ve öğretmenlik yıllarında birçok farklı dergi

ve gazetede yazarlık yapmıştır. 1906'da örgütlenmeye başlayan Osmanlı Hürriyet Cemiyeti'nin kurucularındandır. İttihat ve Terakki tarafından çıkarılan *Rumeli Gazetesinde* 1909 yılında bir süre başyazarlık yapmıştır. 1911'de de Feridun Vecdi takma adıyla *Hak ve Tasvir-i Efkâr* gazetelerinde yazılar yayınlamıştır. Mütareke döneminde İstanbul'da *Türk Dünyası* adlı bir gazete, 1920'de Ankara'ya geçtikten sonra da *Anadolu'da Terbiye Mecmuası* adlı bir aylık eğitim dergisi çıkarmıştır. Bunlara ek olarak *Hâkimiyet-i Milliye*, *Doğu*, *Demokrat İzmir*, *Son Posta*, *Çınar Altı*, *Tarih Dünyası* gibi çeşitli gazete ve dergilerde yazıları yayınlanmıştır.

Genel hatlarıyla Kazım Nami'nin eğitim görüşleri bu şekilde özetlendikten sonra ahlak ve sanat eğitimin önemine yönelik görüşleri üzerinde durmakta yarar vardır.

Yöntem:

Bu çalışmada, II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemi eğitim alanındaki değişim ve gelişimlere şahitlik etmiş ve eğitimle ilgili görüş ve öneriler sunan Kâzım Nâmi Duru'nun Anadolu terbiye Mecmuasında yayınlamış olduğu "sanat ve Ahlak" isimli yazısı incelenmiştir. Bir toplumun dünyada ayakta kalabilmesi ve yaşayabilmesi, dün-bugün-yarın arasında sağlam bir köprü kurmasıyla yani geçmişini geleceğiyle bütünleştirmesiyle olanaklıdır. Buradan hareketle, yaşanan olayların nasıl sonuçlanacağı ve gelecekte hangi olaylarla karşılaşılacağı tahmin edilir ve buna dayalı olarak gereken önlemler alınır(Ercan,2010). Araştırılmak istenen konu hakkında bilgi sağlayan her türlü yazılı materyale doküman adı verilmektedir (Balcı, 2006). Doküman; sosyal olgular üzerine bilgi sağlayan herhangi bir malzemedir ve araştırmacının eylemlerinden bağımsız olarak var olur. Belge yoksa tarih de yoktur (Madge, 1965). Bu düşünceden hareketle bu çalışmada doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach& Ward, 2013).

Kazım Nami'ye Göre Sanat Ve Ahlak

Kazım Nami Duru, 1921 yılı Temmuz ayında Birinci Maarif Kongresine katıldıktan sonra, *Anadolu'da Terbiye Mecmuası* eğitim dergisinde sanat ve ahlak isimli bir makale kaleme almıştır.

Sanat ve ahlak: *Sanat güzelliğin ifadesidir. Bu tanımı böylece kabul edelim. Sanatın amacını açıklayalım. Bazılarına göre sanatın amacı, haz için, bazılarına göre fayda için, bazılarına göre hayır için, bazılarına göre de "sanat sanat için"dir. Sanatın bu amaçları, zamanla değişmektedir. Sanat'ta en önemli şey sanatın verilmiş amacıdır. İlk toplumlarda sanat dinle beraber verilmiş, sanat-din içerisinde yer almıştır. Ahlak, hukuk ve buna benzer bütün*

müesseseler hatta ilimler bile din içerisinde yer almıştır. Bu yüzden ilk toplumlarda sanat dini biri mahiyet arz etmiştir. Bu durum dini özelliklerle temayüz etmiş milletlerde hala mevcuttur.

İlk çağda dini ayinler sanat içinde yapılmıştır. İlahiler için kasideler, besteler için rakkaslar tertip olunmuştur. İlahlar namına heykeller yapılırdı. Ortaçağda ise sanatın en büyük hamisi kilise olmuştur. Resimler, heykeller kiliseler için, şiirler, besteler yine kiliseler için yapılırdı. Gayrı ruhani sanat eserleri bile dine karşı hürmetkâr davranırdı. Bizde sanat çok zaman dinin tesirinden kurtulamamıştır. Bununla beraber muhtelif sanatlar içinde şiir sonrada musiki dini heyecanları tebligatta kullanılmıştır. Kullanılmaktadır da.

Ahlak ta sanat gibi dini esaslar dâhilinde idi. Ahlak ilmi, konusunu dinden alıyordu. Çok zaman dinden hariç bir ahlak konusunun olduğunu insanlar kail olamamışlardı. Garpta moral-i Laik (laik ahlak) dedikleri nasavti ahlakın havarileri bile, dini ve dinsiz terbiyenin ahlaki hizmetini takdir etmekten geri durmamışlardır.

Sanat eserlerinde ahlaki gayeler her vakit hâkim olmuştur. Sanat sanat içindir, nazariyesini ortaya atanlar bile sanatın ahlaksızlığı merc olmadığını da ileriye sürerler. Az çok ahlaki gayeler için sanat eserleri vücuda getirenler az değildir.

Bütün hükümlerimiz iki türdür. Hükümlerimizi ya eşyanın mahiyetinden alırız yahut eşyaya iade ettiğimiz hasiyetlere bina ederiz. Şeker tatlıdır dediğimiz zaman tatlılık şekerin mahiyetindedir. Şeker bizim için nasıl tatlı ise, bir Avrupalı bir Amerikalı hatta bir sahrayı kebirli içinde tatlıdır. Hâlbuki vatan mukaddestir dediğimiz zaman bu kutsiyeti vatan dediğimiz toprak parçasının mahiyetinden çıkaramıyoruz. Belki biz toprağa o haysiyeti atfediyoruz. Birinci neviden olan hükümlerimize şeaniyet hükümleri” ikinci neviden olan hükümlerimize ise “kıymet hükümleri” derler.

Kıymet hükümleri genellikle içtimaidir. Kıymet hükümlerinin ferdi olanları da vardır ki hususi bir itiyadın mahsulüdür. Kıymet hükümlerinin ferdi olanları tamamıyla hususi olduğundan bahsimizden dışarı kalır.

Dini, lisani, bedii, ahlaki, hukuki, iktisadi hükümlerin hepsi kıymet hükümleridir. Bunların hepsi de aslen içtimaidir. Burası anlaşıldıktan sonra dini olsun, insani olsun bedii ahlaki olsun bütün içtimai müesseseler birbirleriyle ilişkilidir. Onun içindir ki bedii kıymetlerimizi ifade eden sanatta dinle, ahlakla, hukukla ilişkilidir. Bu yönüyle sanatı başlı başına bir şey olarak iddia etmek doğru değildir. Din açısından bakıldığında üryan bir sanat eseri ahlaka uygun değildir. Bu cemiyetin nevine göre bir telakkidir. Bazı cemiyetlerde ahlakla uygun olan şey bir sanat eseri olamaz. Üryan heykeller, üryan resimler, eski ilahlar devrinden üryanlığın ahlaka uygun görülmediği devrelerden kalmış bir yadigârdır. Bununla beraber Fransa’da bile üryan heykellere resimlere karşı ne kadar büyük bir sanat dehasının mahsulü olursa olsunlar ahlaki bir nefret taşıyan zamanlar olmuştur.

Şu halde sanat eserlerinde ahlaki hiçbir gaye aramadığı iddiası bilhassa içinde yaşadığımız cemiyet itibari ile hiç doğru olamaz. Fransız muharrirlerinden Jan Finuve sanatla ahlaki telkin etmek nazariyesini ortaya atmıştır. Garbın bediiyatına ait muhtelif görüşlerden bizim ilham almaklığımız lazım gelmez. Milletimizin ahlaki ve ciddiyetini rencide edecek eserlerin bizce sanat eseri olarak addedilmesi hasta bir ruhun göstergesidir.

Bir cemiyetin takdirini hiçe saymak, medeniyet dünyasında sanat için sanat nazariyesi varken ilmin geniş ve hür olması lazım gelen neticelerinden ahlak namına vazgeçilemez. Demek çıkmaz bir yolda yürümektir. Ahlaki telakkileri pek sıkı olan bir cemiyette bütün içtimai müesseselerin ahlakla ilişkili olmalarına çalışmak bir vazifedir. Nitekim iktisadi müesseseler bile cemiyetin ahlaki umdelerine uymak zorundadır. Bu uyum yapılmaz ise cemiyetin ahlakiyatını sarmış olur ki bu da bir hıyanet olsa gerektir. Biz sanat ihtiyacımızı bir zamanlar şiirde, yazıda, nakkaşta, mimaride, birde tekkelerdeki musikide tatbik etmeye çalışmışız. Yüksek sanatkârlarımız, padişahlara, paşalara kasideler, methiyeler marşlar yazmışlar hattatlarımızın sülüs sanatını en mükemmel şekline çıkarmışlar en güzel hendeseyi, nakkaşlığı biz yapmışız. Camilerimizin endamı dünyayı hayrete düşürüyor, musikimiz klasik üslubun en incesine varmış fakat bütün bunlar, bugünkü neslin elinde korkunç bir hiçliğe inmiş. Bütün bu sanat eserleri milletin ruhundan alınmamış olmakla beraber, mümtaz bir muhitin telakkilerinden riayetlerinden feyz almıştır. Ancak bunlar bir abide olarak kaldı. Sonradan garbın ilmi siyasi içtimai müesseselerinden ilham almaya çalışanlar hiçbir vakit değerli bir sanat eseri meydana koyamadılar. Bu tarafta asıl halk bedii ihtiyaçlarını asırlardan beri sürüp gelen usulde ki şiirlerini bestelerini terennüm etmekte buldu.

Bugünkü gençlerde bir aksi amel davranış gösteriyor. Milli şiir bugünkü cereyandan doğacaktır. Anadoludaki mahalli bestelerden ilham alarak garp usulüyle milli musikiyi doğurtmak cereyanı itibariyle de daha pek iptidaiyiz. Ne acı değil mi? Binaen aleyh, yeni neslin bedii bir terbiye ile yetiştirilmesi ihtiyacı her zamandan ziyade göze çarpıyor.

Sanatın terbiyede pek büyük bir mevkii var. Sanat, ruhumuza en tatlı bir surette heyecanlandıran bedii duygularımızı canlandıran bir şeydir. O bu tesiri sayesinde bizi zevklendirerek duygularımızı inceltir. Bizi çirkin şeylerden nefret ettirir, ruhumuza incelik itiyatları kazandırır. Kuranı usulü ile bizi ağlatan heyecanlandıran bir sesle okuma, kalbimizde hissettiğimiz ilahiler söyleme, güzel sülüslerle yazılar yazma, sanat eserlerimizdendir. Hâlbuki bunlar bizim camilerimizde tekkelerimizde değil medreselerimizde, mekteplerimizde bile vardı. Demek ki seleflerimizde sanatın terbiyedeki tesirini sezmiş onu mekteplerimizde uygulamışlardır. Bugünkü mekteplerimizde bile riayetsizliğe uğramakla beraber güzel yazı, fena bir tarzda olmakla beraber resim musiki vardır. Bu elbette büsbütün eğlence için vakit geçirmek için konmuştur. Hikmeti sebebi, sanatın terbiyevi bir tesiri olduğunun kabul edilmiş olmasındandır. Garpta terbiye alimleri bedii terbiyeye çok ehemmiyet veriyorlar bunu sırf “sanat için sanat” nazariyesine kapılarak yapmıyorlar, belki sanatın ahlaki terbiyedeki tesirini herkesten iyi anlıyorlar ve onun için yapıyorlar. Sanat kültürü teşkil eden bütün içtimai müesseselerle

işbirliği lazım gelince ahlakla pek sıkı bir münasebeti olacağını yukarıda söylemiş idik. Şu halde ahlaki terbiye sanattan istifade zarureti kabul etmek lazımdır. Ancak nasıl bir milli ahlakımız varsa, birde milli sanatımız olacak milli ahlakımız bu milli sanatımızla hizmet edebileceğiz. Artık kendimize çekilmek kendi ruhumuzu yükseltmek lüzumunu anlamalıyız. İctimai müesseselerimize kıymet vermedikçe hatta maddi sahada bile yıkılmak felaketinden kurtulamayacağımıza kani olmalıyız.

SONUÇ

Kazım Nami Duruya göre göre; sanattaki amaç dörde ayrılır: Sanat, güzellik, fayda-yarar, hayır ve “sanat sanat içindir” anlayışına uygun olarak icra edilmektedir. Sanatta ki amaç dönemin şartlarına göre değişiklik göstermektedir. Sanat'ın önemi verilmiş amacıyla saklıdır. İlk toplumlarda sanat dinin içinde yer almıştır. İlahlar için heykeller yapılmıştır. Ortaçağda ise sanat kiliseler içerisinde almıştır. Ortaçağda ise sanatın en büyük temsilcisi kiliseler olmuştur. Dini ritüelleri yerine getirmek için kiliseler tarafından, resimler, heykeller yaptırılmış, ayrıca, şiir, besteler yapılmıştır. Kazım Nami Duru'ya göre bu dönemde din dışı sanat eserlerinin bile dine karşı hürmetkâr davranılmıştır.

Kazım Nami'ye göre, ülkemizde sanat çoğu zaman dinin tesirinden kurtulamamıştır. Bununla beraber çeşitli sanat dalları içerisinde yer alan şiir, ilahi şeklinde musiki ile birlikte dini heyecanları tebligatta kullanılmıştır ve kullanılmaktadır. Sanat ve ahlak ilişkisi üzerinde duran Kazım Nami, sanatta olduğu gibi ahlakında dini bir mahiyet taşıdığını ifade etmiştir. Ona göre Ahlak ilmi, konusunu dinden alıyordu. Garpta moral-i laik (Laik ahlak) dedikleri na-savti ahlakın havarileri bile, dini ve dinsiz terbiyenin ahlaka hizmetini takdir etmekten geri durmamışlardır. Sanat eserlerinde ahlaki gayelerin her zaman hâkim olduğunu ileri süren Duru, “Sanat sanat içindir”, görüşünü ortaya atanların bile sanatın ahlaksızlığa sebep olamayacağını da ileriye sürdüklerini, bu konuda az çok ahlaki amaçlar için sanat eserleri vücuda getirdiklerini de belirtmiştir.

Kazım Nami Duru sanatı kendi başına bağımsız bir uğraş alanı olarak kabul etmemiştir. Sanata bir kıymet bir değer atfederek sanatın dini, sosyal, ahlak boyutuyla düşünülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu yönüyle sanatta dinle, ahlakla, hukukla ilişkilidir. Bu yönüyle sanatı başlı başına bir şey olarak iddia etmek doğru değildir. Din açısından bakıldığında üryan(nü) bir sanat eseri ahlaka uygun değildir. Bu cemiyetin sosyal yapısına göre bir değişmektedir. Bazı cemiyetlerde ahlakla uygun olan şey bir sanat eseri olamaz. Üryan(nü) heykeller, üryan resimler, eski ilahlar devrinden üryanlığın ahlaka uygun görülmediği devrelerden kalmış bir yadigârdır.

Kazım Nami Duru'ya göre; Garbın bediiyatına ait muhtelif görüşlerden bizim ilham almamız lazım gelmez. Milletimizin ahlaki ve ciddiyetini rencide edecek eserlerin bize sanat eseri olarak addedilmesi hasta bir ruhun göstergesidir. Bir cemiyetin takdirini hiçe saymak, medeniyet dünyasında sanat için sanat nazariyesi varken ilmin geniş ve hür ol-

ması lazım gelen neticelerinden ahlak namına vazgeçilemez demek çıkmaz bir yolda yürümektir. Ahlaki telakkileri pek sıkı olan bir cemiyette bütün içtimai müesseselerin ahlakla ilişkili olmalarına çalışmak bir vazifedir. Nitekim iktisadi müesseseler bile cemiyetin ahlaki umdelerine uymak zorundadır. Bu uyum yapılmaz ise cemiyetin ahlakiyatını sarmış olur ki bu da bir hıyanet olsa gerek.

Kazım Nami tarihsel olarak bizdeki sanat anlayışı ve sanat eserleri konusunda diğer medeniyetlerin sanat eserlerini mukayeseli bir şekilde ele alarak; Biz sanat ihtiyacımızı bir zamanlar şiirde, yazıda, nakkaşta, mimaride, birde tekkelerdeki musikide tatbik etmeye çalışmışız. Yüksek sanatkârlarımız, padişahlara, paşalara kasideler, methiyeler marşlar yazmışlar, hattatlarımızın sülüs sanatını en mükemmel şekline çıkarmışlar, en güzel hendeseyi, nakkaşlığı yapmışlardır. Camilerimizin endamı dünyayı hayrete düşürüyor, musikimiz klasik üslubun en incesine varmış fakat bütün bunlar, bugünkü neslin elinde korkunç bir hiçliğe inmiş. Sonradan garbın ilmi siyasi içtimai müesseselerinden ilham almaya çalışanlar hiçbir vakit değerli bir sanat eseri meydana koyamadılar.

Bu gerekçelerden yola çıkan Kazım Nami sanat ve ahlak eğitiminin gereği ve önemi üzerine ise, Bugünkü gençler milli olmayan sanatlara yönelik davranış gösteriyor. Sanat ve ahlak anlayışının gelişimi için, milli şuur bugünkü cereyandan doğacaktır. Anadolu'daki mahalli bestelerden ilham alarak garp usulüyle milli musikiyi ortaya koymada çok yeniyiz. Ne acı değil mi? Binaen aleyh, yeni neslin güzel sanat anlayışıyla yetiştirilmesi ihtiyacı her zamandan daha çok göze çarpıyor. Sanatın eğitim öğretim ortamında, pek büyük bir yeri vardır. Sanat, ruhumuza en tatlı bir şekilde heyecanlandıran güzellik duygularımızı canlandıran bir şeydir. O bu tesiri sayesinde bizi zevklendirerek duygularımızı inceltir. Bizi çirkin şeylerden nefret ettirir, ruhumuza incelik duyguları kazandırır. Örnek olarak, Kurani usulü ile bizi ağlatan heyecanlandıran bir sesle okuma, kalbimizde hissettiğimiz ilahiler söyleme, güzel sülüslerle yazılar yazma, sanat eserlerimiz olarak gören Kazım Nami, bunların sadece bizim camilerimizde, tekkelerimizde değil medreselerimizde, mekteplerimizde bile olduğunu ifade ederek eğitimcilerin, sanatın terbiyedeki etkisini sezmiş oldukları için mekteplerimizde uyguladıklarını belirtmiştir. Kazım Nami, sanat ağırlıklı derslerin bugünkü mekteplerimizde riayetsizliğe uğramakla beraber güzel yazı, fena bir tarzda olmakla beraber resim ve musikinin var olduğu ancak bu derslerin eğlence ve vakit geçirmek için konulduğu görüşündedir.

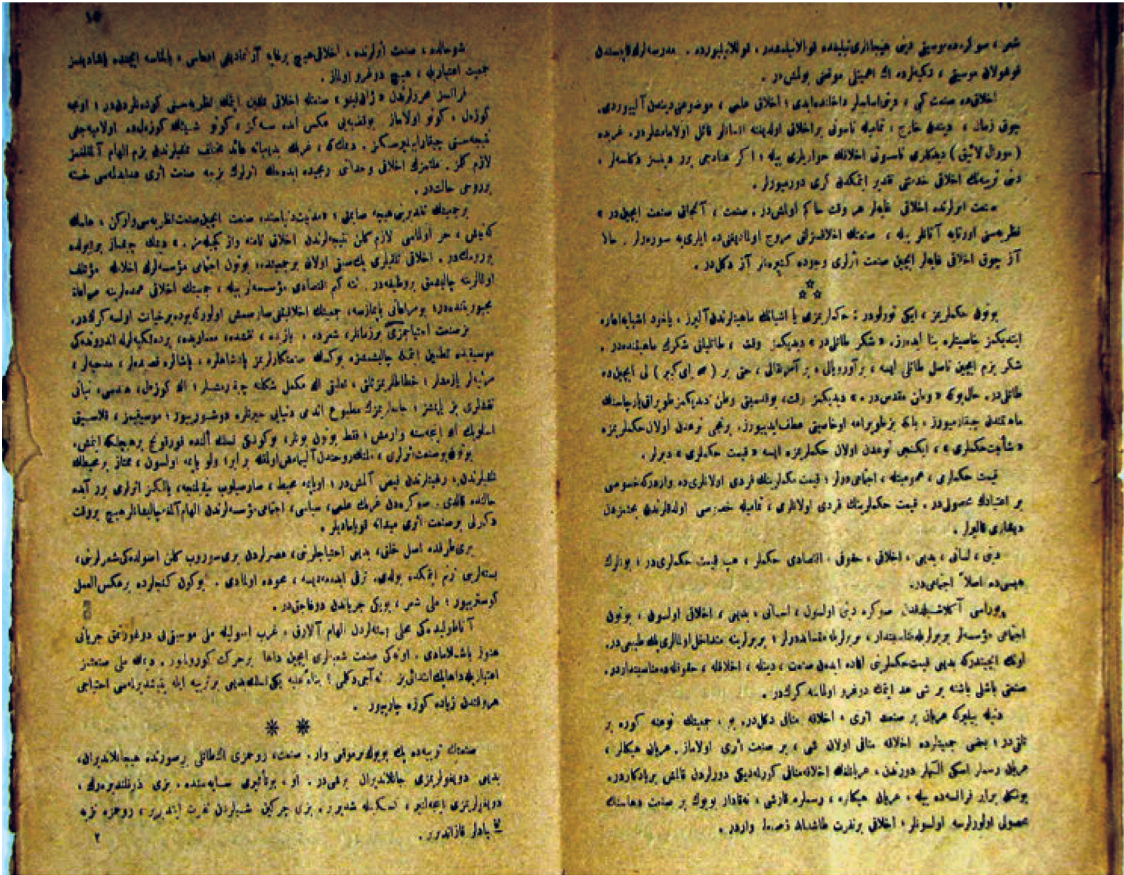
Kazım Nami, *“nasıl bir milli ahlakımız varsa, birde milli sanatımız olacak. Milli ahlakımızla, milli sanatımıza hizmet edeceğiz. Artık kendimize çekilmek kendi ruhumuzu yükseltme lüzumunu anlamalıyız. Sanat, ahlak ve sosyal müesseselerimizin işbirliğini sağlamadıkça ve bunlara kıymet vermedikçe maddi sahada bile yıkılma felaketinden kurtulamayacağımıza kani olmalıyız”* diyerek sanatta ve ahlakta milli duyguların yaşatılmasının önemine vurgu yaparak milli eğitimin önemine dikkat çekmiştir. Kazım Nami Sanat ve Ahlak anlayışının eğitimdeki önemine ilişkin bu yazısını Birinci Maarif Kongresi'nin bitiminden hemen sonra kaleme alması bu konunun Birinci maarif Kongresinde ele alındığını düşündürmektedir.

Kaynaklar

- Alp, H.(2005). **Pedagoji Önünde Gazi** (Yazan: Kazım Nami Duru). Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları, 0 (8) , 125-150.
- Balcı, A. (2006). **Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler**. Ankara: PegemAkademi.
- Baymur, F.(1987). **Cumhuriyet dönemi eğitimcileri**, Ankara: UNESCO Milli Kom. Yayınları
- Duru, K. N.(1913). **Mektepte ahlak**. (Jules Payot'tan çeviri) Selânik.
- Duru, K. N.(1925) **Mekteplerde ahlâkı nasıl telkin etmeli**. İstanbul: Kanaat Kitabevi
- Duru, K.N.(1934). **Muallimin meslek ahlakı**. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Ercan, Y.(2010). **Tarih araştırmalarında yöntem ve teknik**. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Erkek, M. S.(2005). **Kâzım Nami Duru'nun eğitime bakışı ve tarih eğitimi üzerine görüşleri**. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28-30 Eylül 2005 Denizli 255-261.
- Erol, K. ve Erol, E. E. (2021). **Educator-Author Kazim Nami Duru's Understanding of Education and Value Transfer in His Works; “Çocuk Bahçesi Rehberi” and “Mekteplerde Ahlak Nasıl Telkin Edilmeli”**. Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi - ÇEDED, 4,(1), 41-61.
- Gurbetoğlu, A. ve Atlı, S.(2014). **Kazım Nami Duru'nun okul öncesi eğitime katkıları ve “çocuk bahçesi rehberi” adlı eserinin incelenmesi**. Ahi Evran üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (kefad) 15(1), 225-243.
- Madge, J. (1965). **The Tools of Science An Analytical Description of Social Science Techniques**. Anchor Books Doubleday and Comp.
- Temizyürek F. ve Dinçer, F.(2014). **Cumhuriyet dönemi eğitim tarihinde önemli bir isim: Kâzım Nami Duru**. Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi, 10(19), 173-193.
- Wach, E. & Ward, R. (2013). **Learning about qualitative document analysis**. IDS Practice Paper in Brief, ILT Brief 13 August 2013, www.ids.ac.uk. Brighton: IDS.
- Yüksel, İ. (2018). **Kazım Nami Duru'nun Türk Eğitimine Katkıları ve ‘Muallimin Meslek Ahlakı’ Adlı Eserinin İncelenmesi**. Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2 (2), 130- 141.

Ek: Anadolu Terbiye Mecmuası 1921. Kazım Nami "Sanat ve Ahlak"





هیا فراتی ، اصولی برلن ایله ، تزیل ایله ، بزی لدسی هیسارله آغلانان رسنه اولود
 اولوقی ، قیسی غنی ابدی ایلر سولهله ، کوزله برقله بزار یاقی سنت ازلدی باشنه
 برشیس ابداع اقلهرد ؟ خالیوکه بولر بزم جاسلر زده ، تکیلر زده دکل ، مدرسه لر زده ،
 مکتبلر زده دخی واردی .
 دهکده سطر زده سنتله تریده کی تأثیر سزمش ، اونو مکتبلر زده ، کادوسو قارنه سبب ایلش در ،
 بو کونک مکتبلر زده بیله ، ویشیز لکه اوغراقله برابر کوزله باز ، فنا بر طر زده اولله برابر ،
 زم ، موسیقی وارد ، و البته وسوتون اکلنه ایچین ، وقت لیرمه ایچین نومه ، مددر ، حکمت ،
 پایله کده ، پایله هرک ، سنتله تریوی بر تأثیری اوله یکنه قبول ایلش اولمسنده در .
 هرده ، زیه عطلری ، بدی ترییه جونی اهمیت و بریورلرا بونی صرف ایچین سنته
 نظر مهده قایلار ق با یورلر ، بلکه سنتله اخلاقی تریه ده کی تأثیری هر کس دن انی آکلور لره
 اوله ایچین پایورل
 سنت ، حرف تشکیل ایله بوقه ایجایی مؤسه لرله ، نسان اولاق لازم کنبه ، اخلاقله مستقی
 بر صافی اولاجی بوقار زده سوله ش ایله شواله اخلاقی تریه . سنتدن استفاده ضرورتی
 قیل ایله لازم در .
 آجماق ، نامل بر مل اخلاقی وارسه ، رده ملی صنعتی اولاجی ، عمل اخلاقی ، بومل سنته لر
 خدمت ابدیه یکنر . آتیق کنبه یکنیله ، کنه جوی بوکنتله لزومی آکلانلر .
 ایجایی مؤسه لر زه قیت ورمه دیکه ، حتی مادی ساحه ده بیله باقانی فلا کفدن دور اولایه بجنزه
 قلع اولمالر .
 کاظم نامی