

ISSN 1302-7905

Volume 10 Issue 19
Cilt 10 Sayı 19

Since 2012

EJEDUS

ELECTRONIC JOURNAL of EDUCATION SCIENCES
ELEKTRONİK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

JOURNAL MANAGER / DERGİ YÖNETİCİSİ:
PROF. DR. BEHÇET ORAL

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejedus>

Nisan 2021 April 2021

EJEDUS

ELECTRONICS JOURNAL of EDUCATION SCIENCES
ELEKTRONİK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

YIL: NİSAN 2021 CİLT:10 SAYI:19

EJEDUS EDITÖR KURULU

Baş Editör

Prof. Dr. Behçet ORAL, Dicle Üniversitesi, TÜRKİYE

Editörler

Tuncay ARDIÇ, Dicle Üniversitesi, TÜRKİYE

Rasim TÖSTEN, Siirt Üniversitesi, TÜRKİYE

Bünyamin HAN, Dumlupınar Üniversitesi, TÜRKİYE

Cemal AKÜZÜM, Dicle Üniversitesi, TÜRKİYE

Editör Yardımcıları

Kasım SEZGİN, Dicle Üniversitesi, TÜRKİYE

Yusuf İslam BOLAT, Dicle Üniversitesi, TÜRKİYE

EJEDUS

ELECTRONICS JOURNAL of EDUCATION SCIENCES
ELEKTRONİK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

YIL: NİSAN 2021 CİLT:10 SAYI:19

Bu sayıdaki hakemlerimiz,

Prof. Dr. Bayram AŞILIOĞLU

Doç. Dr. Cevdet EPÇAÇAN

Doç. Dr. Yavuz BOLAT

Doç. Dr. Taha YAZAR

Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ

Dr. Öğr. Üyesi Osman SOLMAZ

Dr. Öğr. Üyesi Fatih BOZBAYINDIR

Dr. Öğr. Üyesi Derya ATİK KARA

Dr. Öğr. Üyesi Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ

Dr. Öğr. Üyesi Ramazan ÖZBEK

Dr. Öğr. Üyesi Mehtap SARAÇOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Ayşenur KULOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Selçuk DEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Ömer YILMAZ

Dr. Öğr. Üyesi Kasım KARATAŞ

Doç. Dr. Bünyamin ATEŞ

Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre AVCI

Dr. Öğr. Üyesi Necati ÇOBANOĞLU

Dr. Sedef SÜER

Dr. Rıdvan KENANOĞLU

Dicle Üniversitesi

Siirt Üniversitesi

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Dicle Üniversitesi

Mardin Artuklu Üniversitesi

Dicle Üniversitesi

Gaziantep Üniversitesi

Anadolu Üniversitesi

Dicle Üniversitesi

İnönü Üniversitesi

Siirt Üniversitesi

Fırat Üniversitesi

Şırnak Üniversitesi

Hakkâri Üniversitesi

K. Mehmetbey Üniversitesi

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Siirt Üniversitesi

Adnan Menderes Üniversitesi

Dicle Üniversitesi

Dicle Üniversitesi

Dergimizin tarandığı Indexler:

Google Scholar

ASOS INDEX

SOBIAD



IN-SERVICE TEACHERS' PERCEPTIONS OF TEACHER IDENTITY

ÖĞRETMEN KİMLİĞİ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Aysun DOĞUTAŞ¹

Öz

Eğitim sistemi içinde eğitim programları, öğretmen, yönetim, okul çevresi, aileler ve öğrenciler ana objelerdir. Fakat öğretim öğretmen tarafından şekillendiği için bunların içinde en önemlisi öğretmen objesidir. Bu çalışmanın amacı, okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen kimliğini nasıl anladıklarını ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri içinden öğretmenlerin öğretmen kimliği algısını daha derinden anlayabilmek için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu Türkiye'de farklı illerde farklı branşlarda çalışan 21 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, kodlama yöntemi ile açık temalar ortaya çıkana kadar analiz edilmiştir. Analizler sonucunda yedi ana tema ortaya çıkmıştır: öğretmen mesleğinin içeriği, bir öğretmenin mesleki özellikleri, mesleki özelliklerin standartlaşması, zaman içinde profesyonel kimliğin değişimi, öğretmen kimliğinin anlamı, öğretmen kimliğinin önemi ve öğretmen kimliğini etkileyen sebepler.

Anahtar Kelimeler: öğretmen, öğretmen kimliği, profesyonel kimlik, mesleki özellik.

Abstract

Curriculum, teacher, administration, school environment, parents, and students are the main objects in the education context; however, the teacher is the most important one among all of them because learning is shaped by the teacher. The purpose of this study was to explore and to improve understanding of in-service teachers' teacher identity in Turkey. This qualitative study involved interviewing to gain a deeper understanding of teachers' own views of teacher identity. The participants were 21 in-service teachers from various levels of education and several cities in Turkey. The data were analyzed through the coding process until clear themes emerged. Seven significant themes were explored in this study: the content of the teaching profession, occupational features of a teacher, standardization of occupational features, change in professional identity over time, meaning of teacher identity, importance of teacher identity, and factors affecting teacher identity.

Keywords: teacher, teacher identity, professional identity, professional features, standardization.

¹ Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, adogutas@pau.edu.tr, ORCID: [0000-0002-2928-5156](https://orcid.org/0000-0002-2928-5156)

1. In-Service Teachers' Perceptions of Teacher Identity

Curriculum, teacher, administration, school environment, parents, and students are the main objects in the education context; however, the teacher is the most important one among all because learning is shaped by the teacher. John Dewey proposed that the teacher is at the core of the educational process, and the curriculum is enhanced and made accessible through the teacher. Thus, the teacher will always be an important subject in investigative research (Bullough, 1997; Connelly & Clandinin, 1999; Knowles, 1992; Kompf, Bond, Dworet, & Boak, 1996). Teachers are most effective when they become experts in their field (Hattie, 2012; Wong & Wong, 2015), so many try to develop skills and expertise throughout their teaching lives. Although no precise definition of a skilled or expert teacher exists, many descriptors and attributes are generally accepted. Understanding teacher identity necessitates a standard for the designation of a skilled or an expert teacher.

Many researchers have stated that teacher identity continuously evolves and changes (Agee, 2004; Beijaard et al., 2004; Britzman, 2003; Carter & Doyle, 1996; Clandinin & Huber, 2005; Coldron & Smith, 1999; Fitzgerald, 1993; Gee, 2000; MacLure, 1993; Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson, & Fry, 2004). Thus, a single type of teacher identity is unrealistic (Samuel, 2008). Teacher identity is dynamic and shifts under the influence of various internal and external factors (Beauchamp & Thomas, 2009). Teachers can also experience identity alteration during their careers because of interactions with people in schools and broader communities. They do not act alone: They have conversations with countless students, parents, and staff members. Each of these interactions influences who the teacher is at every moment in time during her or his career, forming “multiple identities that teachers may construct when engaging with a diversity of colleagues (youth workers, chaplains, etc.)” (Brown & Heck; 2018, p. 50).

According to previous studies, teacher identity affects teachers' organization of the learning environment and inclination toward reform and change (Canrinus et al., 2012; Enyedy, Goldberg & Welsh, 2006; Flores & Day, 2006). For example, in an investigation of teachers' teaching applications researchers discovered that teachers who identify themselves as activists try to encourage their students to become activists (Enyedy et al., 2006). Perception of teacher identity is an important phenomenon for teachers' motivation, performance, occupational necessities and responsibilities, and self-efficacy beliefs (Beauchamp & Thomas, 2009).

1.1.Theoretical Framework

Identity has been defined as individuals' understanding of who they are (Ahn, 2011). It is “wrapped around what we think of ourselves, in a social context, and what other people think of us” (Danielewicz, 2001, p. 10). Even though defining teacher identity is hardly simple, some scholars have defined “teacher identity or teacher self [as] who the teacher thinks he or she is or what other people think the teacher is” (Cochran, 1997; Danielewicz, 2001; Hattie, 2012; Shulman, 1987). Teacher identity can be described as the way teachers explain themselves (Lasky, 2005). Thus, teacher identity can be contemplated in terms of both identity of self as well as the identity

of self within a community. Professional identity refers not only to the influence of the conceptions and expectations of other people but also to what teachers themselves find important in their professional work and lives, based on both their experiences in practice and their backgrounds (Tickle, 2000).

Identity formation in social contexts and the stages people pass through derives from biological and psychological maturation; each stage has its own characteristics regarding the individual's interaction with his or her environment (Beijard, Meijer, & Verloop, 2004). "Identity formation is a process of practical knowledge-building characterized by an ongoing integration of what is individually and collectively seen as relevant for teaching" (Beijaard et al., 2004, p. 123). Constituent elements of effective teacher identity are subject expertise, teaching methods, classroom management, effective communication with administrators and parents (Reio, 2005). The combination of these divergent elements generates different perspectives and explanations of teachers' occupational improvement.

One's professional identity affects the "sense of purpose, self-efficacy, motivation, commitment, job satisfaction and effectiveness" (Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006, p. 601). Teacher identity has been studied for many years, but during the latter half of the 20th century, a spotlight focused on the importance of understanding teacher identity as continually under reconstruction throughout a teacher's career, a concept commonly held in contemporary studies (Liu & Xu, 2011; Watson, 2006). Recent studies have emphasized that the development of teacher identity is important in terms of education and teaching quality (Avraamidou, 2014; Beauchamp & Thomas, 2009). Teacher identity is a very important phenomenon in teacher's motivation, performance of occupational necessities and responsibilities, and perception of self-sufficiency (Beauchamp & Thomas, 2009).

The importance of teacher identity or teacher self is an extension of the knowledge that creates a skilled teacher (Barone et al., 1996; Berliner, 2004; Hattie, 2012; Shulman, 1987). Teacher identity is the sum total of who a teacher is, how a teacher communicates with others, and how a teacher plans and applies teaching methods (Zembylas, 2003). Thus, teacher identity determines the teacher's occupational aims, reason for being in a class, and relationship with social environment (Duru, 2006). Identifying themselves and believing their own qualities is a necessity for qualified teaching and learning (Uğurlu & Demir, 2016). Thus, investigating teacher identity is essential in the field of education, but few studies of teacher identity among in-service teachers have shown that "a teacher's identity not only comprises personal knowledge and action, but it is also influenced by the ideological, political, and cultural interest and circumstances surrounding teachers' lives and work" (Castañeda, 2011, p. 1).

To be able to design better teacher education programs, additional knowledge about teacher identity is necessary (Beauchamp & Thomas, 2009). Three means of conducting teacher identity research include (a) focusing on teachers' professional identity formation, (b) focusing on the identification of characteristics of teachers' professional identity, and (c) presenting teacher identity by using teachers' stories (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000). Thus, the aim of this

study was to explore the understanding of teacher identity formation in the development of in-service teachers.

1.2. Previous Studies on Teacher Identity

Teacher identity affects a teacher's career, and numerous studies have been conducted on this subject. The influence of teachers' backgrounds and their beliefs, theories and attitudes about teaching, learning and assessment of their teaching, and assessment practices has been highlighted in a number of international studies (Abell & Siegel, 2011; Buck & Trauth-Nare, 2009; Flores & Day, 2006; Jones, 2010; Palmer, 2007; Wang, Kao, & Lin, 2010). Some of these studies are summarized below.

Changes in the occupation of teaching and teacher identity have been investigated with a critical view from the time of the foundation of the Turkish Republic to the time of this writing (Ünal, 2004). A study aimed at the identification of a teacher according to the nationalities of academics and teachers (Dönmez, 2008). A doctoral dissertation entitled "Effects of Globalization on Education and Teacher Identity" was written on the effects of globalization on teacher identity (Kılınç, 2009).

A master's thesis entitled "Teacher Identity: A Sociological Study on Primary School Teachers" focused on perceptions of teachers about professional identity and occupational development in the Turkish city of Malatya (Özdemir, 2010). A study examined preservice teachers' emerging sense of professional teacher identity at the exit point of their preservice program (Chong, Low, & Goh, 2011). Another study investigated the perceptions of teachers about their professional identity (Rus, Tomşa, Rebeqa, & Apostol, 2013).

How a young New Zealand secondary science teacher, raised and educated in Maori-medium and then English-medium New Zealand schools, developed his identity as a teacher as he navigated a range of educational contexts and experiences was the subject of research (Edwards & Edwards, 2017). The construction of teacher identities in an alternative school setting has also been studied (Brown & Heck, 2018).

Studies have been conducted with preservice teachers in Turkey. A master's thesis covered the relationship between levels of self-esteem and tge prevocational teacher identity of social studies teacher candidates (Karalı, 2018). Another study on teacher candidates aimed to examine the effects of the pedagogical formation education certificate program on teacher candidates' perception of teacher identity (Ulubey, Yıldırım, & Alpaslan, 2018). It showed that the program made no positive contribution to the perceptions of teacher identity held by the teacher candidates. Yet another study aimed to investigate the identity perceptions of preservice teachers studying education and preservice teachers enrolled in the pedagogical formation certificate program, comparing them across several variables (Çelik & Kalkan, 2019).

2. Methodology

The research model appears in this section as well as sampling, the data collection tool and process, data analysis, and reliability of the study.

2.1.Research Model

To explore and improve the understanding of the teacher identity of in-service teachers, the best was determined to be the qualitative method. Qualitative researchers tend to provide detailed descriptions of individuals and events in their natural settings, so interviewing has usually been a key factor in the research design (Weiss, 1994).

The interview was used to gain a deep understanding of teachers' opinions on teacher identity. Interviews, as opposed to questionnaires, are more powerful in eliciting narrative data that allow researchers to investigate people's views in depth (Kvale, 1996). Interviewing is "a valuable method for exploring the construction and negotiation of meanings in a natural setting" (Cohen et al., 2011, p. 29).

2.2.Study Group

The study group consisted of 21 in-service teachers from different levels of schooling and cities in Turkey. These participants were selected with a purposeful sampling method. The participants were all from Denizli, a Turkish province, and they and the researcher were acquaintances. Most of the participants were former students of the researcher, who had been appointed to schools in various cities. To gain better understanding and a variety of views, the researcher wanted to include teachers from different levels, years of service, and cities. At the beginning of the study, 30 teachers were asked to participate; however, only 21 teachers were accepted. Detailed information about the participants appears in Table 1.

Table 1

Demographics of Participants

Teacher	Subject Area	Years in the Profession	Gender	Teachers' Working Province
Teacher A	Psychological counseling and guidance	5	Female	Ankara
Teacher B	literature	3	Female	Diyarbakır
Teacher C	psychological counseling and guidance	3	Male	Diyarbakır
Teacher D	mathematics	2	Female	Diyarbakır
Teacher E	mathematics	20	Male	Denizli
Teacher F	literature	15	Male	Denizli

Teacher G	psychological counseling and guidance	9	Female	Ağrı
Teacher H	psychological counseling and guidance	8	Female	Ağrı
Teacher I	mathematics	3	Female	Mardin
Teacher K	philosophy	25	Male	Denizli
Teacher L	literature	12	Female	Denizli
Teacher M	literature	10	Male	Denizli
Teacher N	philosophy	12	Female	Ankara
Teacher O	philosophy	6	Male	İzmir
Teacher P	literature	6	Female	İzmir
Teacher R	mathematics	5	Female	Antalya
Teacher S	mathematics	3	Male	Van
Teacher T	mathematics	2	Male	Van
Teacher U	mathematics	2	Female	Konya
Teacher V	psychological counseling and guidance	5	Female	Denizli
Teacher Y	mathematics	6	Female	Denizli

2.3.Data Collection Tool and Process

To gather data, the researcher used semi structured interviews, a more flexible version of the structured interview that “allows depth to be achieved by providing the opportunity on the part of the interviewer to probe and expand the interviewee’s responses” (Rubin & Rubin, 2005, p. 88). With this type of interviewing, the researcher aimed to secure a variety of viewpoints from the interviewees.

Interview questions were prepared by the researcher as draft questions and presented to three experts. Necessary corrections were made after considering the experts’ opinions. The six semi structured interview questions used as a tool of data gathering appear in the Appendix.

To determine the time and place of the interviews, the interviewer’s expectations and requests were prioritized. Data were collected during the summer break of the academic year so that the researcher could easily reach the participants, all of whom resided in the province of Denizli during the interviews. The data were gathered between July and September and lasted two months. The 21 interviews were done by appointment. Teachers stated their free times to the researcher, who visited the teachers’ home and conducted the interviews at the appointed times. The interviews lasted approximately 25 minutes; they were audiotaped with the permission of participants.

2.4.Data Analysis

Content analysis was applied to the data in this study. To begin the data analysis, the researcher spent two weeks transcribing the audiotaped interviews. Three interviewees were asked to read the transcripts and to indicate whether they captured their intent. The analysis process should also be reflexive, that is, including the researcher's interactional experience with interviews (Creswell, 2003). In sum, no fixed method is specified for analyzing interview data in the literature, yet researchers should exercise caution because the process affects not only the quality of an interview but the validity and reliability of the entire study.

After transcription of all the interviews, the researcher sent the transcripts to the participants to make sure they preserved their intended meaning. After the participants approved the accuracy of the transcripts, the researcher began analysis by reading and rereading the transcripts to determine categories and themes. Analysis can be done through coding. Two steps of coding have widely been discussed in social science research: (a) generating meaningful data units and (b) classifying and ordering these units. Accordingly, such a process is expected to deliberately reduce the amount of data collected. Thus, the researcher determined free codes at first and focused codes later. At the end of the coding process, the researcher located seven main themes on teachers' perceptions of teacher identity. Within these seven themes, findings were interpreted.

2.5.Reliability and Validity

The interviewee should be given the opportunity at the end of the interview to make comments or ask questions (Talmy, 2010). In addition, researchers should at this point, reexpress their gratitude to their interviewees and discuss ways of future contact. To achieve this, the researcher asked three interviewees to read their answers and state whether they intended what appeared in the transcripts. Interviewing reliability is "elusive, . . . [and] no study reports actual reliability data" (Creswell, 2003, p. 45). Thus, no researcher can claim to provide total reliability; however, the researcher in the current study followed techniques recommended to help maintain the validity and reliability of interviewing: (a) avoiding asking leading questions, (b) taking notes not just depending on tape recorders, (c) conducting a pilot interview, and (d) giving the interviewee an opportunity to summarize and clarify the points made.

Robson (2002) suggested several strategies aimed at addressing threats to validity: prolonged involvement, triangulation, peer debriefing, member checking, negative case analysis, and keeping an audit trail. The researcher chose member checking and audit trail from among these. Member checking or testing the emerging findings with the research participants to increase the validity of the findings was used by the participants' verifying certain interpretations and themes resulting from the analysis of the data (Curtin & Fossey, 2007). In addition, the researcher used an audit trail, which refers to monitoring and keeping a record of all the research-related activities and data, including the raw interview and journal data, the audio recordings, the researcher's diary, and the coding book. The researcher retained all the data instruments throughout the research.

3. Findings

The purpose of this study was to explore and to improve in-service teachers' understanding of teacher identity in Turkey. Along with this aim, the following subquestions were posed: What are the elements of teacher identity? Can teacher identity change throughout the career? Does a standard for teacher identity exist? The seven main themes emerging from the study appear below. They are (a) the content of the teaching profession, (b) professional features of a teacher, (c) standardization of occupational features, (d) change in professional identity over time, (e) meaning of teacher identity, (f) importance of teacher identity, (g) factors affecting teacher identity. The translations excerpted from participant interviews that appear below were done by the researcher.

3.1.The Content of the Teaching Profession

Teachers were asked what the teaching profession comprises. Most cited five components. Eight teachers stated that teacher profession involved self-sacrifice. Teacher V said, “[Teaching] involves self-sacrifice and plenty of patience since you train humans. You need to deal with students all the time, and parents also expect attention.” Four teachers stated that the teaching profession includes continuous education and learning. Teachers should always be open to learning because they teach all the time. Three teachers cited devotion. Teacher C said: “For me being a teacher includes devotion.” Six teachers cited love—love of the job and love of students. Several stated that a teacher who does not love the job will find it to be utter torture. Finally, three teachers mentioned the importance of knowing students. Teacher C said, “The teaching profession necessitates knowing students and conveying knowledge according to students' needs.”

Professional Features of a Teacher

The participants noted five professional features a teacher should have: (a) competence in his or her field (13 teachers), (b) openness to innovations (seven teachers), (c) love of the job (three teachers), (d) pedagogical formation knowledge (three teachers), and (e) patience and understanding (four teachers). Most repeated features were competence in the field and openness to innovations. Teacher K said, “A teacher should have knowledge of basic educational sciences and the ability to apply this knowledge.” Teacher K said, “A teacher should be open to improvements and change.”

Standardization of Occupational Features

While talking about occupational features of the teaching profession, a new theme emerged. Participants expressed their opinions about the features of the teacher occupation, and later 17 teachers stated that these features could not be standardized. By contrast, three teachers (Teachers E, and Y) said that these occupational features can be standardized just like the standards of educational curriculum. Teachers D and M disagreed. Teacher A said, “I don't think these can be standardized because students, technology, and curriculum are always changing and developing; so a teacher must change, and features cannot be standardized. . . . It is difficult to standardize

totally. . . . [We] cannot have straight standards because the neighborhood of the school, parents' values, and the school atmosphere differ from school to school." Teacher U agreed that standardization of features can occur to an extent "because some of the situations that you face during teaching seem similar, but these are different and distinctive; however, some standard behaviors are possible."

Change of Professional Identity in Time

Teacher participants were asked whether their professional identity had changed over time. Fifteen teachers said that their professional identity had changed over time, but three teachers said that it had not. Teacher N said, "A little bit. In my first year of the teaching, I was more sensitive and idealistic; however, now I am more confident and let some things go." Teacher R said, "Always. How can I be more helpful to my students?" Teacher C said, "Throughout the years, student profiles and the flow of information have changed; thus, I think I have changed and gained experiences over the years." On the other hand, teachers said little change has occurred in them. Teacher E said: "No, not much. I have my own standards and have carried them throughout my profession."

Meaning of Teacher Identity

Participants gave many different answers to the question about the meaning of teacher identity. The answers appear separately below; however, several teachers gave nearly identical answers. For example, two teachers stated teacher identity was beneficial for humans and society. Teachers P and A said that they always tried to be useful to society and humans and act as role model. The teachers' role is not only teaching but also serving as a good role models for students and society. Four teachers expressed that teacher identity relates to respectability. Most of the teachers answered the question about the meaning of teacher identity with a negative outlook. Four teachers said teacher identity is valuable; however, its values are incoherent. Teacher O said, "It is a lot of things—even everything for me, however, it doesn't mean anything for the society. I believe that society is not aware of the importance of teachers at all." Teacher B said, "It should be the most important job; however, teachers do not get the credit they deserve." Some other responses are as follows: A teachers is "a person always learning and teaching." Teachers are "the backbone of the society." A teacher is "for students when appropriate a mother, when appropriate as a wise person, a doctor, and everything sometimes."

The Importance of Teacher Identity

Participants were asked about the importance of teacher identity. Almost all of them agreed that it is important, but three disagreed. Teacher A, who stated that teacher identity is not important, said, "For me, it is wrong to give an identity to a teacher because the teacher is a dynamic entity, who can be shaped according to all possibilities from the worst situation to the best situation." The teachers who stated that teacher identity is important said that when people learn that a particular person is a teacher, their point of view becomes more positive. They believed that most people

respect teachers, so teacher identity is important. Teacher O said, “Identity is a mirror of a person in the society.”

Factors Affecting Teacher Identity

The last theme emerging from the interviews was factors affecting the identity of the teacher participants. The most repeated factors were the point of view of society and the teaching environment itself. Seven teachers said that the point of view of society as well as the environment affects teacher identity. Teacher V said, “Society’s point of view, . . . more of an attitude of society, the way society looks at teachers affects teacher identity. For example, in the past, people respected teachers more than now. Nowadays, people don’t respect them much.” Teachers D, K, and Y stated that the school at which they worked affected their teacher identity. Teacher R cited “the school that I work at and the teachers that I work with” as a factor in his identity. Teacher S said, “I work at a supportive and good school. I have been affected positively.” Finally, four teachers stated that students’ reactions affected their teacher identity. Teacher H said, “Willing and determined students—their eagerness to learn changes a teacher’s identity, I believe.” Teacher U said, “Students’ clean hearts and shining eyes. Students’ way of looking at you or treating you as an important person changes my identity throughout the years.”

4. Discussion and Conclusion

This study focused on exploring and understanding the teacher identity of in-service teachers. Teachers’ perspectives are important because the teacher is the most important element in education as learning is shaped by the teacher. Teachers are at the forefront of education, so their ideas are important. Conducting a qualitative research study using interviews facilitated the creation of a holistic image of the in-service teachers’ professional identities. The research was conducted with participant interviews, and the data were analyzed through the coding process until clear themes emerged. Seven significant themes were explored in this study: (a) the content of the teaching profession, (b) professional features of a teacher, (c) standardization of occupational features, (d) change in professional identity over time, (e) meaning of teacher identity, (f) importance of teacher identity, (g) factors affecting teacher identity..

The study was an attempt to conceptualize teacher identity, and the results were intended to produce a deep understanding of teacher identity. Teachers are an important part of the educational process. Many studies have been done with teacher candidates; however, an understanding of the in-service teachers’ points of view was lacking. Studying teacher identity can help increase the population of effective in-service teachers. “Good teaching cannot be reduced to technique; good teaching comes from the identity and integrity of the teacher” (Palmer, 2007, p. 10). Recent research and literature have highlighted the importance of identity in teacher development (Day & Kington, 2008; Olsen 2008).

The results of the current study resemble those of previous studies; thus, the current study supports the literature. One of the main themes of the study was the occupational features of

teaching. The five features are (a) competence in his or her field, (b) openness to innovations, (c) love of the job, (d) pedagogical knowledge, and (e) patience and understanding. Other researchers have stated that teachers defined their occupational identity in terms of the characteristics of the worker, occupational needs, worker needs, occupational knowledge, labor characteristics, and experience needs in order of priority (Rus et al., 2013). Competence in the field and pedagogical formation knowledge, which emerged in this study, parallel their findings.

Another main theme of the study was the factors affecting teacher identity. Teachers stated that the schools in which they work affect their teacher identity, similar to previous studies in which teachers were considered as persons and professionals whose lives and work are influenced and made meaningful by factors and conditions inside and outside the classroom and school (Goodson & Cole, 1994). The identity of teachers was affected by the school in which they work and the peers with whom they work.

Defining teacher identity has often been difficult for researchers because it is dynamic and shifts under the influence of various internal and external factors (Beauchamp & Thomas, 2009). This study supported the belief that professional identity changes over time. Based on a review of the literature concerning teachers' professional identity, researchers have found that identity is an ongoing process of interpretation and reinterpretation of experiences; hence, they argued that identity is an answer to the recurrent question: "Who am I at this moment?" (Beijaard et al., 2004, p. 108). In a similar vein, others have argued that identity is shifting and unstable (Rodgers & Scott, 2008). In defining beginning teachers' identity, this study similarly showed that teacher identity cannot be standardized and changes over time in many ways.

Despite some participants' beliefs that teacher identity is static, others believed that their professional identity had changed over time in the profession, making standardization of teacher identity impossible. Instead of conceiving of teacher identity as static, such a description highlights the roles of personal and social identities in development over time, which involve drawing on personal and workplace resources to sustain goals, satisfy needs, and balance demands within the relational and political context of the workplace and wider systemic influences on the profession (Richardson & Watt, 2018).

Other results included the meaning and importance of teacher identity. Results showed teacher identity is important as did previous researchers. Teacher identity is important because teachers are more effective when they become experts in their field (Hattie, 2012; Wong & Wong, 2015). Teachers think that identity is a mirror of a person; thus, teacher identity is important for a teacher, students, and the society.

Finally, what surrounds a person, what others expect from the person, and what the person allows to impact on him or her greatly affect identity as a teacher (Reynolds, 1996). In this study, teachers mentioned that teacher identity can be affected by the environment and point of view of the society. One might say that teachers improve their professional identities according to their environment and the point of view of the society. The teacher's workplace is a landscape, which can be very persuasive, very demanding, and, in most cases, very restrictive (Reynolds, 1996). One of the teachers in the current study also stated that working at a school with supportive personnel

affected her teacher identity positively. The workplace of the teachers affects their teacher identity positively or negatively.

In conclusion, this study was designed to determine the definition of teacher identity and its various aspects by interviewing in-service teachers. Findings indicate that teacher identity has many meanings and is understood in a variety of ways. In addition, teacher identity can change over time and cannot be standardized because teaching is a dynamic job: “Teacher professional learning refers to changes in knowledge, orientation, and skills that pertain to the person’s conception of teaching and actions as a teacher” (Garner & Kaplan, 2019, p. 8). Students and the world are changing; thus, teacher identity must change with them. Because identity is a mirror of a person in the society, teacher identity is an important issue in the educational process. “Teacher identity develops in ways that mirror the unique combination of culture, contexts and experiences that they possess” (Edwards & Edwards, 2017, p. 193). Teachers are affected by the workplace and peers; thus, schoolteachers’ work is very important for a strong, positive teacher identity. This study was done with in-service teachers as opposed to preservice teachers, whose attitudes have been covered in much of the previous literature; so the resulting understanding of teacher identity derives from the point of view of teachers who are at the forefront of the educational process. Further studies on teacher identity conducted with in-service teachers are needed.

Apart from its strengths, this study also has a few limitations, one of which is that it was conducted using the interviewing method customary in qualitative research. In-depth interviews are not generalizable, nor can this study be generalized. Second, the researcher was acquainted with the participants and used purposeful sampling, the results of which could be susceptible to social desirability bias, meaning that some statements may have been over- or underestimated (Furnham, 1986). Finally, this study focused on in-service teachers in public schools, so the results cannot be generalized to teachers in other settings, such as those working in private schools.

References

- Abell, S. K., & Siegel, M. A. (2011). Assessment literacy: What science teachers need to know and be able to do. In D. Corrigan, J. Dillon, & R. Gunstone (Eds.), *The professional knowledge base of science teaching* (pp. 205–221). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Agee, J. (2004). Negotiating a teacher identity: An African American teacher’s struggle to teach in test-driven contexts. *Teacher College Record*, 106, 747–774.
- Ahn, J. (2011). Review of children’s identity construction via narratives. *Creative Education*, 2, 415–417.
- Avraamidou, L. (2014). Studying science teacher identity: Current insights and future research directions, *Studies in Science Education*, 50, 145–179.
- Barone, T., Berliner, D. C., Blanchard, J., Casanova, U., & McGowan, T. (1996). A future for teacher education: Developing a strong sense of professionalism. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 1108–1145). New York, NY: Simon & Schuster Macmillan.

- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39, 175–189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.
- Berliner, D. C. (2004). *Expert teachers: Their characteristics, development, and accomplishments*. Barcelona, Spain: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Britzman, D. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach* (Rev. ed.). Albany, NY: State University of New York Press.
- Brown, R., & Heck, D. (2018). The construction of teacher identity in an alternative education context. *Teaching and Teacher Education*, 76, 50–57.
- Buck, G., & Trauth-Nare, A. (2009). Preparing teachers to make the formative assessment process integral to science teaching and learning. *Journal of Science Teacher Education*, 20(5), 475–494.
- Bullough, R. V. (1997). Practicing theory and theorizing practice. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Purpose, passion, and pedagogy in teacher education* (pp. 13–31). London, England: Falmer Press.
- Canrinus, E.T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, W. H. A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 115–132.
- Carter, K., & Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 120–142). New York, NY: Macmillan.
- Castañeda, J. A. F. (2011). *Teacher identity construction: Exploring the nature of becoming a primary school language teacher* (Unpublished doctoral dissertation). University of Newcastle, Australia.
- Chong, S., Low, E. L., & Goh, K. C. (2011). Emerging professional teacher identity of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50–64.
- Clandinin, J., & Huber, M. (2005). Shifting stories to live by: Interweaving the personal and the professional in teachers' lives. In D. Beijaard, P. Meijer, G. Morine-Dershimer, & H. Tillema (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 43–60). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Cochran, K. F. (1997). Pedagogical content knowledge: Teachers' integration of subject matter, pedagogy, students, and learning environments. *Research matters—to the science teacher*, No. 9702.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Oxford, England: Routledge.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31, 711–726.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*.

- New York, NY: Teachers College Press.
- Cresswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Curtin, M., & Fossey, E. (2007). Appraising the trustworthiness of qualitative studies: Guidelines for occupational therapists. *Australian Occupational Therapy Journal*, 54, 88–94.
- Çelik, H. R., & Kalkan, Ö. K. (2019). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları: Pamukkale Üniversitesi örneği [Preservice teachers' perception of teacher identity: Example from Pamukkale University]. *Eğitim Dergisi*, 20(2), 351-365. doi: 10.12984/egeefd.628810
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7–23.
- Dönmez, Ö. (2008). *Türkiye’de öğretmen kimliğinin dönüşümüne ilişkin bir çözümleme* [An analysis on change of teacher identity in Turkey]. [Unpublished master’s thesis]. Ankara University.
- Duru, S., (2006). Teacher identities and the ways to create new possibilities for professional teacher identity. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, 121-131.
- Edwards, F. C. E., & Edwards, R. J. (2017) A story of culture and teaching: The complexity of teacher identity formation. *The Curriculum Journal*, 28(2), 190–211. doi: 10.1080/09585176.2016.1232200
- Enyedy, N., Goldberg, J., & Welsh, K. M. (2006). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education*, 90, 68–93.
- Fitzgerald, T. K. (1993). *Metaphors of identity*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers’ identities: A multiperspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232.
- Furnham, A. (1986). Response bias, social desirability and dissimulation. *Personality and Individual Differences*, 7(3), 385–400.
- Garner, J. K., & Kaplan, A. (2019) A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: an instrumental case, *Teachers and Teaching*, 25(1), 7–33. doi: 10.1080/13540602.2018.1533811
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 37–59.
- Goodson, I. F., & Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher’s professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21, 85–105.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. New York, NY: Routledge.
- Jones, E. (2010). Personal theory and reflection in a professional practice portfolio. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(6), 699–710.
- Karalı, M. A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile olası benlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [An examination on relation of teacher identity level and potential self among social sciences teache candidates]. [Unpublished master’s thesis]. Uşak University Social Sciences Institute.
- Kılınc, Ö. M. (2009). *Küreselleşme sürecinin eğitim üzerine etkileri ve öğretmen kimliği* [Effects of globalization on education and teacher identity]. [Unpublished doctoral dissertation]. Ege University Social Sciences Institute.

- Knowles, G. J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99–152). London, England: Routledge.
- Kompf, M., Bond, W. R., Dworet, D., & Boak, R. T. (Eds.). (1996). *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities, and knowledge*. London, England: Falmer Press.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899–916.
- Liu, Y., & Xu, Y. (2011). Inclusion or exclusion?: A narrative inquiry of a language teacher's identity experience in the 'new work order' of competing pedagogies. *Teaching and Teacher Education*, 27, 589–597.
- MacLure, M. (1993). Arguing for yourself: Identity as an organizing principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19, 311–323.
- Olsen, B. (2008). *Teaching what they learn, learning what they live*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Özdemir, Y. B. (2010). *Öğretmen kimliği: Sınıf öğretmenleri üzerine sosyolojik bir çalışma (Malatya örneği)* [Teacher identity: A sociological study on elementary school teacher (Malatya example)]. [Unpublished master's thesis]. Firat University Social Sciences Institute.
- Palmer, P. (2007). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Reio, T. G. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 985–993. doi:10.1016/j.tate.2005.06.008
- Reynolds, C. (1996). Cultural scripts for teachers: Identities and their relation to workplace landscapes. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities, and knowledge* (pp. 69–77). London, Washington, DC: Falmer Press.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2018). Teacher professional identity and career motivation: A lifespan perspective. In P. Schutz, J. Hong, & D. Cross Francis (Eds.), *Research on teacher identity*. Cham, Switzerland: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-93836-3_4
- Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford, England: Blackwell.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., pp. 732–755). New York, NY: Routledge.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA Sage.
- Rus, C. L., Tomşa, A. R., Rebege, O. L., & Apostol, L. (2013). Teachers' professional identity: A content analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 315–319. doi:10.1016/j.sbspro.2013.04.302

- Samuel, M. (2008). Accountability to whom? For what? Teacher identity and the force field model of teacher development. *Perspectives in Education*, 26(2), 3–16.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y., & Fry, P. G. (2004). Tensions in learning to teach: Accommodation and development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55, 8–24.
- Talmy, S. (2010). Qualitative interviews in applied linguistics: From research instrument to social practice. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 128–148. doi:10.1017/S0267190510000085
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Uğurlu, C. T., & Demir, A. (2016). Etkili okullar için kim ne yapmalı? [Who and what should do for effective schools?]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 53–57.
- Ulubey, Ö., Yıldırım, K. ve Alpaslan, M. M. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algısına etkisinin incelenmesi [An investigation of effect of pedagogical education certificate program on teacher identity perception on of teacher candidates]. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 48–55.
- Ünal, I. (2004). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm [Neoliberal change on teacher image]. *Eğitim, Bilim ve Toplum Dergisi*, 3(11), 4–16.
- Wang, J., Kao, H., & Lin, S. (2010). Preservice teachers' initial conceptions about assessment of science learning: The coherence with their views of learning science. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 522–529.
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 509–526.
- Weiss, R. S. (1994). *Learning from strangers: The art and method of qualitative interview studies*. New York, NY: Free Press.
- Wong, H. K., & Wong, R. T. (2015). *The first days of school: How to be an effective teacher* (2nd ed.). Atlanta, GA: Clean Earth Books.
- Zembylas, M. (2003). Interrogating teacher identity: Emotion, resistance, and self-formation. *Educational Theory*, 53, 107–127.

Appendix

Interview Questions:

1. What do you believe is the content of teaching profession?
2. What do you believe are the features of being a teacher?
3. Do you believe these features be standardized?
4. What does society expect from teachers?
5. Have any of your professional features changed during the course of your career thus far?
6. What does teacher identity mean to you?
7. Do you think teacher identity is important for the profession?
8. What factors affect teacher identity?

ÖĞRETMEN ADAYLARININ UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİ DÜZEYLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ¹

EVALUATION OF THE PERCEPTIONS OF PROSPECTIVE TEACHERS REGARDING
THEIR DIGITAL LITERACY SKILLS BASED ON MISCELLANEOUS VARIABLES IN
THE DISTANCE EDUCATION PROCESS

Ömer YILMAZ¹

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık beceri düzeyleri cinsiyet, yaş, sınıf, bölüm ve günlük teknolojiyi kullanma sürelerine göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 207 öğretmen adayı üzerinde yürütülen bu çalışmada tarama modeli esas alınmış ve dijital okuryazarlık seviyesini belirlemek için Ng (2012) tarafından geliştirilen ve Üstündağ, Güneş, & Bahçivan (2017) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Dijital Okuryazarlık Ölçeği"nin, 10 maddeden oluşan 5'li likert hali kullanılmıştır. Örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri incelenirken öğretmen adaylarından veri toplama aracını dijital ortamda cevaplamaları istenmiştir. Bu yönüyle araştırma alan yazında yapılan çalışmalardan ayrılmaktadır. Araştırma sonucunda göze çarpan en önemli bulgu dijital okuryazarlık düzeyleri ile sınıf ve bölüm değişkenleri açısından anlamlı fark bulunması olarak dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra çalışmada kullanılan ölçeğe ait Cronbach Alpha katsayısı da hesaplanmış ve .954 olarak belirlenmiştir

Anahtar Kelimeler: Okuryazarlık, Dijital Okuryazarlık, Öğretmen Adayları.

Abstract

This study aims to investigate the digital literacy skill levels of prospective teachers in the distance education process in terms of certain variables. According to this aim, whether the digital literacy skill levels of prospective teachers in the sample differed in terms of gender, age, grade, department, and daily time of using technology was examined. In this study, which was conducted with 207 prospective teachers studying in the Faculty of Education at Hakkari University, the descriptive survey model was adopted, and the "Digital Literacy Scale", which was developed by Ng (2012) and adopted in Turkish by Üstündağ, Güneş, & Bahçivan (2017), was used to determine the digital literacy levels. The version of the scale, which consisted of 10 items, and which is scored with a 5-point Likert scale, was used in the study. In the examination of the digital literacy levels of the prospective teachers in the sample, the prospective teachers were asked to respond to the data collection tool online. In this respect, the study distinguishes itself from the previous studies in the literature. In the conclusion of the study, the most significant result was that there was a significant difference between the digital literacy levels and the variables of grade and department. Furthermore, the Cronbach alpha coefficient of the scale utilized in the study was calculated and determined as .954.

Keywords: Literacy, Digital Literacy, Prospective Teachers.

¹ Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi, omeryilmaz@hakkari.edu.tr

1. GİRİŞ

Okuryazarlık kavramı, gündelik yaşamda bireyin olay ve olguları kavrayıp değerlendirmesinde yol gösteren bir yetenek olarak ifade edilebilir. Sözlük anlamı ile “*okuma yazması olan, öğrenim görmüş kimse*” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Gelişen dünya ile etkileşim halinde bulunan günümüz insanları, ağ ya da bilgi toplumu (Castells, 2004: 148-149; Webster, 2004: 133-137), teknoloji toplumu gibi isimlerle anılır olmuştur. Çünkü okuryazar bir bireyden beklenen, içinde bulunduğu topluma ve yaşanan gelişmelere uyum sağlayabilmesidir (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010). Nitekim teknolojinin eğitimde kullanımı ile birlikte bireylerin gelişen dünyaya uyum sağlayabilmeleri için ihtiyaçlarını karşılamaları, sorunlarını çözmeleri ve bilinçli kullanımın önemini aktarabilmeleri için okuryazarlık türleri de çeşitlenmiştir. Son on yılda eğitim literatüründe yaygın bir konu haline gelen (Thompson, 2013; Ng, 2012; Knobel, 2011; Li & Ranieri, 2010) ve 21. yüzyıl becerisi (Vavik & Salomon, 2015; Voogt, Erstad, Dede & Mishra, 2013) olarak adlandırılan dijital okuryazarlık kavramı bunlardan biridir. Dijital okuryazarlık kavramı ile birlikte bireyler bilinen okuryazarlık kavramına ait becerilerle değil bu becerilerden çok daha fazlası kazandırılarak yetiştirilmeye başlanmıştır (Avcı, 2020). Çünkü Churchill, Oakley & Churchill (2008)’e göre dijital okuryazarlık, çağdaş dünya şartlarına ulaşabilmek için çalışma, öğrenme ve sosyalleşme boyutlarında gereklilik sunarak geleneksel okuryazarlığa katkıda bulunmalıdır. Dijital okuryazarlık kavramını ilk kez kullanan Gilster (1997), dijital okuryazarlık kavramını, bilgiyi anlama ve kullanma becerisinin bilgisayarlar yoluyla sunulması şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Ribble & Bailey (2007), teknolojiyi öğrenme ve öğretme işlemi olarak ifade ederken, Bawden ise (2008), bireyin dijital ortamda bireyin etkin bir rol üstlenmesi şeklinde bir tanımlama yapmıştır. Karabacak & Sezgin (2019) ise dijital okuryazarlığı, dijital verilere ulaşabilme ve bu verileri doğru kullanabilme yeterliliği olarak ifade etmiştir. En genel tanımı ile Eshet-Alkalai (2004) dijital okuryazarlık kavramını, “*dijital çağda hayatta kalma becerisi*” şeklinde yapmıştır.

Dijital okuryazarlık becerisine sahip olmanın önemi, internet ortamında karşılaşılan bilgi kaynağı ile bilginin güvenilirliğini doğrulamak, sosyal ağlarda iletişime geçtiğimiz kişilerle sağlıklı iletişim kurmaktan geçmektedir (Hamutoğlu vd, 2017). Bu nedenle öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olup olmadıklarının belirlenmesi önemlidir. Bu görüş ışığında üzerinde durulması gereken asıl husus Withrow’a (2004) göre, 21.yy bireylerinin dijital okuryazarlık becerilerine sahip olması gerekliliğidir. Bu beceriler Honan (2008) tarafından dijital teknoloji yardımı ile bilgiyi edinme, organize ederek anlamlandırma, değerlendirme ve analiz etme üzere dört başlıkta ifade edilmiştir. Benzer bir sınıflama da Gee & Hayes, (2011) tarafından, dijital okuma ve yorumlama, dijital ortamda veriler elde ederek görüntü oluşturma, bu bilgileri değerlendirerek uygulama şeklinde sınıflandırılmıştır. Eğitim-öğretim sürecinde olumlu değişimlerin yaşanması ve okulların etkinliğinin artması amacı ile bu becerilerin eğitim ortamlarına entegre edilmesi önem taşımaktadır (Karataş & Sözcü, 2013). Okuryazarlık kavramının günümüz dünyasında kullanılan şekli ile dijital okuryazarlık kavramı ele alınması gereken önemli bir kavramdır.

Alanyazın incelendiği zaman yapılan çalışmalar genellikle yüz yüze eğitim sürecindeki okuryazarlık, dijitalite ve dijital okuryazarlık kavramları etrafına toplanmıştır. Öte yandan yapılan çalışmaların bazılarında bölüm değişkeni ele alınarak ya da örneklem genişletilerek dijital okuryazarlık becerileri ele alınmıştır (Üstündağ, Güneş & Bahçivan 2017; Hamutoğlu vd. 2017; Aytaş & Kaplan, 2017; Çukurbaşı, İşbulan & Kıyıcı 2016; Çubukçu & Bayzan 2013; Eshet-Alkalai 2004). Yeşildal (2018) yaptığı çalışmada okuryazarlık düzeylerinin farklı şekilde ele alarak yetişkin bireylerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile sağlık okuryazarlık düzeyleri

arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nitekim Yaman (2019) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Altınar (2019) İngilizce öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık seviyelerini belirleyerek dil öğreniminde teknoloji kullanımına yönelik inançlarını belirlemeye çalışırken Boyacı (2019) ise öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan bu çalışmada ise örneklem genişletilerek sadece bir bölüme ait öğretmen adaylarının değil tüm bölümlere ait öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri belirlenirken yüz yüze eğitim sürecinde yapılan çalışmalarla sınırlı kalmaktadır. Veri toplama işlemi yapılırken uzaktan eğitim sürecinde öğrenim gören bir örneklem seçilmediği araştırmanın önemini açığa çıkarmaktadır. Bu sınırlılıktan yola çıkılarak araştırmanın amacı öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin cinsiyet, yaş, günlük teknoloji kullanım süreleri, sınıf seviyesi ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığının araştırılması olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın sınırlılıkları;

- Ölçek, örneklem olarak seçilen Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde uzaktan eğitim sürecinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin verdiği yanıtlarla sınırlandırılmıştır.
- Veri toplama aracı uzaktan eğitim sürecinde dijital ortamda toplanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde dijital okuryazarlık becerileri cinsiyet, yaş, günlük teknoloji kullanım süreleri, sınıf seviyesi ve öğrenim görülen bölüm değişkenleri açısından karşılaştırılmış ve araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Çünkü Tarama modeli, belirli bir örneklem içerisinde yer alan bir değişkenin doğası veya sıklığı hakkında bilgi veren araştırma yöntemidir (Heppner, Kivlighan & Wampold, 2008).

2.1 Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde Hakkari Üniversitesinde öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarıdır. Uygun durum örnekleme yöntemine göre seçilen örneklem ise bu evrenden seçilen 216 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmaya Hakkari üniversitesi eğitim fakültesi lisans programında yer alan 4.sınıf öğretmen adaylarından sadece 9 öğrenci katıldığı için bu 9 öğrenciye ait ölçek puanları kapsam dışında tutularak nihai örneklem 207 öğretmen adayı olarak belirlenmiştir. Uygun durum örnekleme; araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine daha kolay dâhil edilmesi veya bunların daha kolay ulaşılabilir olması şeklinde açıklanmaktadır (Ekiz, 2009:106). Bu örnekleme yöntemi esas alınarak, dijital okuryazarlık ölçeği Hakkari üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Örnekleme ilişkin demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Demografik Özellikler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	150	72,5
	Erkek	57	27,5
Yaş	18-20	68	32,9
	21-23	80	38,6
	24 ve üzeri	59	28,5
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	71	34,3
	2.Sınıf	92	44,4
	3.Sınıf	44	21,3
Bölüm	İngilizce öğretmenliği	31	15,0
	PDR	40	19,3
	Sınıf öğretmenliği	34	16,4
	İMÖ	49	23,7
	Türkçe öğretmenliği	53	25,6
	Toplam		207

Bu araştırmada örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının 150'si (%72,5) kadın, 57'si (%27,5) erkek olmak üzere örnekleme toplam 207 kişi bulunmaktadır. Örnekleme öğretmen adaylarının yaş dağılımı 68'i (%32,9) 18-20, 80'i (%38,6) 21-23 ve 59'u (%28,5) 24 yaş ve üzeri şeklindedir. Ayrıca örnekleme öğretmen adaylarının 71'i (%34,3) 1.sınıf, 92'si (%44,4) 2.sınıf ve 44'ü (%21,3) 3.sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrenim gördükleri bölüm dağılımı ise 31'i (%15,0) İngilizce öğretmenliği, 40'ı (%19,3) PDR, 34'ü (%16,4) sınıf öğretmenliği, 49'u (%23,7) İlköğretim Matematik öğretmenliği ve 53'ü (%25,6) Türkçe öğretmenliği bölümü şeklindedir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada dijital okuryazarlık seviyesini belirlemek için Ng (2012) tarafından geliştirilen ve Üstündağ, Güneş, & Bahçivan (2017) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nin, 10 maddeden oluşan 5'li likert hali kullanılmıştır. Ölçme aracı öğrencilere üniversitenin resmi portalından gönderilmiş ve cevaplar sanal ortamdan toplanmıştır. Beşli likert tipine göre puanlanan ölçek "1: Kesinlikle Katılmıyorum; 2: Katılmıyorum; 3: Kararsızım; 4: Katılıyorum; 5: Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde puanlanmaktadır. Ayrıca ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve .954 olarak belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan ve Üstündağ, Güneş & Bahçivan (2017) tarafından geliştirilen ölçeğin amacı 2010 yılından itibaren ülkemizde yürütülen FATİH projesinin amaçları doğrultusunda, projenin başarısında rol oynayan öğretmen, öğretmen adayı ve öğrencilerin dijital okuryazarlık durumlarının belirlenmesi, öğretmen eğitim programlarının şekillenerek öğretmenlerin öğrencilere teknolojik alanda rehberlik yapabilmelerini sağlamaktır.

2.3 Verilerin analizi

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ölçeği puan ortalamaları, araştırmanın alt amaçlarında ifade edilen değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Veriler dağılımın homojen olduğu durumlarda bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi ANOVA testi,

dağılımın homojen olmadığı durumlarda Mann Whitney U ve Kruskall Wallis H testine göre çözümlenmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın amaçları doğrultusunda “Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda bağımsız gruplar t testi kullanılmış ve bu analize ait bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Ölçeğine Yönelik Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	\bar{x}	S.s.	Levene test			t test	
				F	p	Sd	t	p.
Kadın	150	2,71	1,28	,511	,476	205	,134	,893
Erkek	57	2,74	1,24					

Tablo 2’nin sonuçlarına göre dijital okuryazarlık ölçeği öğretmen adayları görüşlerinin cinsiyet ($t(205)=,134$; $p>.05$) değişkeni açısından anlamlı fark teşkil etmediği belirlenmiştir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda “Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin yaş, günlük teknoloji kullanım süreleri, sınıf seviyesi ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda dijital okuryazarlık ölçeği puan ortalamalarına göre karşılaştırma yapılarak homojen olduğu durumlarda ANOVA testi, homojen olmadığı durumlarda ise Kruskall Wallis H testi analizlere ait bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Ölçeğine Yönelik Puan Ortalamalarının Yaş, Sınıf Seviyesi, Bölüm ve Günlük Teknolojiyi Kullanma Süresi Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması

Yaş	N	\bar{X}		Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
1. 18-20	68	3,00	G. arası	8,188	2	4,094	-	-	-
2. 21-23	80	2,55	G. içi	317,135	204	1,555			-
3. 24 ve üzeri	59	2,63	Toplam	325,324	206				-
Toplam	207	2,72							
				Levene (F=3,363, Sig.=,037*) KWH. (X ² =3,563, p= ,168)					
Süre	N	\bar{X}		Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
1 saatten az	35	2,87	G. arası	4,492	3	1,497	-	-	-
1-3 saat	79	2,54	G. içi	320,832	203	1,580			-
4-6 saat	74	2,83	Toplam	325,324	206				-
7 saat ve üzeri	19	2,81							-
Toplam	207	2,72							
				Levene (F=,556, Sig.=,645) KWH. (X ² =3,278, p= ,351)					
Sınıf Seviyesi	N	\bar{X}		Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark

1. Sınıf	71	3,78	G. arası	258,613	2	129,307	395,417	,000*	1-3
2. Sınıf	92	1,47	G. içi	66,711	204	,327			2-3
3. Sınıf	44	3,63	Toplam	325,324	206				
Toplam	207	2,72							
				Levene (F=1,373, Sig.=,256)					
Bölüm	N	\bar{X}		Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
1. İngilizce	31	3,84	G. arası	138,165	4	34,541	-	-	1-3; 1-4; 1-5
2. PDR	40	3,73	G. içi	187,159	202	,927			2-3; 2-4; 2-5
3.Sınıf	34	1,67	Toplam	325,324	206				3-5
4. İMÖ	49	2,08							
5.Türkçe	53	2,58							
Toplam	207	2,72							
				Levene (F=23,885, Sig.=,000*) KWH. (X²=75,364, p= ,000*)					

Tablo 3'e göre dağılımın, dijital okuryazarlık ölçeği puan ortalamalarına göre yaş değişkeni açısından homojen olmadığından Kruskal Wallis H (K.W.H.) testi kullanılmıştır. Dijital okuryazarlık ölçeği puanları ile yaş değişkeni arasında K.W.H testi sonucuna göre ($X^2=3,563$, $p=,168$) anlamlı fark bulunmamıştır. Benzer şekilde günlük teknoloji kullanım süreleri açısından dijital okuryazarlık ölçeği puanları arasında K.W.H testi sonucuna göre ($X^2=3,278$, $p=,351$) anlamlı fark bulunmamıştır. Diğer taraftan sınıf seviyesi değişkeni açısından ölçek puan ortalamaları arasında yapılan karşılaştırmada anlamlı fark belirlenmiştir ($F(2,204)=395,417$, $p<.05$).Belirlenen bu fark Tukey HSD testine göre 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile 1.ve 2. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasındadır. Benzer şekilde bölüm değişkeni açısından ölçek puan ortalamaları arasında K.W.H testi sonucuna göre ($X^2=75,364$, $p=,000*$) anlamlı fark bulunmuştur. Belirlenen bu fark Mann Whitney U testine göre İngilizce öğretmenliği ile Sınıf, İlköğretim matematik ve Türkçe öğretmenliği bölümleri arasında; PDR bölümü ile Sınıf, İlköğretim Matematik ve Türkçe öğretmenliği bölümleri arasında; Türkçe öğretmenliği ile Sınıf öğretmenliği bölümü arasında olduğu belirlenmiştir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin cinsiyet, yaş, sınıf seviyesi, öğrenim gördükleri bölüm ve günlük teknolojiyi kullanma sürelerine göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Çalışmanın ilk problemi olarak cinsiyetin dijital okuryazarlık becerileri üzerinde etkisi incelenmiş ve dijital okuryazarlık ölçeği puanları ile cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde bir fark teşkil etmediği belirlenmiştir. Araştırmanın ilk problemi olan bu bulgu, Seferoğlu & Akbıyık (2005), Som & Kurt (2012), Sarsar & Engin (2015), Karasu & Arıkan (2016) ve Özden (2018) çalışmaları ile paralellik göstermektedir. Benzer şekilde cinsiyet değişkeninin dijital okuryazarlık üzerinde etkisi olmadığı çalışmalar mevcuttur (Karasu & Arıkan, 2016; Maden, Banaz & Maden, 2018). Seferoğlu & Akbıyık (2005) ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik algılarının belirlenmesine yönelik yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkeninin bir etkiye sahip olmadığını ifade ederek araştırma bulgusuna benzer bir sonuca ulaşmıştır. Benzer şekilde Dikmen &

Tuncer (2018) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre bilgi okuryazarlık öz-yeterliği açısından anlamlı bir düzeyde görüş farklılığı olmadığını ifade etmişlerdir. Öte yandan Menzi, Çalışkan & Çetin (2012), Özerbaş & Kuralbayeva (2018) ve Gürtekin (2019) yaptıkları çalışmalarında cinsiyet değişkenini erkek öğretmen adayları lehine ayırt edici fark olarak tespit etmişlerdir. Bunun olası nedenleri ise erkeklerin bilgisayar oyunlarını daha fazla tercih etmesi, bilişim teknolojileriyle ilgili fakültelere ve mesleklere erkeklerin daha fazla ilgi göstermesi ve bu sektörün erkek egemenliğinde devam etmesidir.

Araştırmanın ikinci bulgusu olarak dijital okuryazarlık ölçeği puanları ile yaş değişkeni açısından anlamlı düzeyde bir fark teşkil etmediği belirlenmiştir. Araştırmanın yaş göre anlamlı fark olmadığı bulgusu Gürtekin (2019) yaptığı çalışma ile paralellik göstermektedir. Carrington ve Robinson (2009) tarafından yapılan çalışmada bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımının ve etkinliğinin yaşa bağlı olarak azaldığını ortaya koymuştur. Marsh ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan bir diğer çalışma da dijitalleşme seviyesi yaşa bağlı olarak azalmaktadır. Benzer şekilde Terzi & İşli (2020) yaptıkları çalışmada dijital okuryazarlık düzeylerinin yaş artışına bağlı olarak azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun nedeni olarak da genç bireylerin daha fazla dijital okuryazar olma eğilimine sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bir diğer bulgu dijital okuryazarlık ölçeği puanları ile günlük teknolojiyi kullanım süresi değişkeni açısından anlamlı düzeyde bir fark teşkil etmediğidir. Öte yandan Usta, Bozdoğan & Yıldırım (2007) yaptıkları çalışmada, haftalık internet kullanım süresi arttıkça öğretmen adaylarının internet kullanımına ait tutumlarının olumlu yönde arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Kul (2020) çalışmasında günlük kullanım süresi ile dijital okuryazarlık becerileri arasında pozitif bir ilişki tespit etmiştir. Benzer şekilde Menzi, Çalışkan & Çetin (2012) çalışmalarında internet kullanım süreleri açısından bir karşılaştırma yaparak internet kullanım süresi yüksek olan öğretmen adaylarının düşük olan öğretmen adaylarına oranla teknoloji alanında daha yeterli oldukları sonucunu belirtmiştir. Aynı şekilde Kozan (2018) yapmış olduğu çalışmada da öğretmen adaylarının günlük internet kullanım süreleri arttıkça dijital okuryazarlık becerilerinin de arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Alanyazında yapılan çalışmalar dikkate alındığı zaman araştırmanın elde edilen bulgusu ile benzer bir sonuca ulaşılammıştır. Bunun nedeninin öğrenenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrenim görmelerine bağlı olarak dijital teknolojilere erişim imkanlarının ve erişim saatlerinin birbirine yakın olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü bulgusu dijital okuryazarlık ölçeği puanları ile sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı düzeyde bir fark olduğu yönündedir. Bu fark 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile 1.ve 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasındadır. Benzer şekilde Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) da yaptıkları çalışmada anlamlı fark bulmuş ve bu farkın üçüncü sınıflar lehine olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalar incelendiği zaman sınıf düzeyi arttıkça dijital okuryazarlık düzeyinin de arttığı söylemek mümkündür. Öte yandan Gürtekin (2019) çalışmasında dijital okuryazarlık düzeyleri ile öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre değişiklik göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu durumun araştırma yapılan fakültede 3.sınıf müfredatında dijital okuryazarlığı dersi verilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlik lisans programlarında yer alan dijital okuryazarlığı dersinin öğretmen adaylarının gelişimine katkı sağladığı ve dersin amacına uygun hizmet ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya ait son bulgu dijital okuryazarlık ölçeği puanları ile öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre anlamlı düzeyde bir fark olduğu yönündedir. Belirlenen bu farkın İngilizce bölümü ile Sınıf, İlköğretim matematik ve Türkçe öğretmenliği bölümleri arasında; PDR bölümü ile Sınıf, İlköğretim Matematik ve Türkçe öğretmenliği bölümleri arasında;

Türkçe öğretmenliği ile Sınıf öğretmenliği bölümü arasında olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bu farklılığın sebebinin bölüm müfredatı ve ders içeriklerinin dijitalleşmenin önemini vurguladığı, dijitalleşmenin gereğinin öğrenciye aktarıldığı ve ders uygulamalarında dijital kaynaklardan faydalanma olduğu düşünülmektedir. Araştırma bulgusuna benzer nitelikte bir bulgu Özerbaş & Kuralbayeva (2018) ve Ocak & Karakuş (2019) yaptıkları çalışmada bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özerbaş & Kuralbayeva (2018) çalışmalarında bu farkı Matematik ve Sınıf öğretmenliği bölümü lehine olduğu şeklinde ifade ederken Ocak & Karakuş (2019) ise bu farkın BÖTE bölümü öğretmenliği lehine olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırma bulguları ışığında şu önerilerde bulunabiliriz;

1. Bu çalışmanın örneklemini öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu nedenle çalışmada elde edilen veriler üzerinde eğitimsel bir etki olabilir. Dolayısıyla farklı örneklerde farklı sonuçlar elde edilebileceği ve bu sebeple çalışmanın farklı örneklem grupları üzerinde tekrarlanması önerilmektedir.
2. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarını desteklemek için fakülte içi projeler geliştirilebilir.
3. Dijital okuryazarlık, gelişen teknoloji ile günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bu sebeple dijital okuryazarlık dersi ilkokuldan başlayarak eğitimin her kademesinde verilmelidir.
4. Dijital okuryazarlık ile ilgili alanyazında yapılan çalışmalar yüz yüze eğitim boyutu ile sınırlı sayıda kalmaktadır. Toplumların daha bilinçli hale gelmesi ve bu konu hakkında farkındalık yaratmak için uzaktan eğitim sürecinde yapılacak araştırma sayısı arttırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Altınar, S. (2019). *Developing Digital Literacies Of Pre-Service Efl Teachers Through Engagement With Research*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bahçesehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Avcı, A. (2020). Dijital Okuryazarlıkta Müzik Eğitimi. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 8(20), 111-131.
- Aytaş, G. & Kaplan, K. (2017). Medya Okuryazarlığı Bağlamında Yeni Okuryazarlıklar, *Journal of Kırşehir Education Faculty*, C. XVII, S. 2.
- Bawden, D. (2008). *Origins and Concepts of Digital Literacy*. In C. Lankshear and M. Knobel (Eds.), *Digital Literacy: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang.
- Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki Düzce Üniversitesi Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Carrington, V., & Robinson, M. (2009). *Digital Literacies: Social Learning And Classroom Practices*. London: SAGE Publications
- Castells, M. (2004). *An Introduction to the Information Age. The Information Society Reader*, Editör: Frank Webster, Londra: Routledge.

- Churchill, N., Ping, L.Ç., & Oakley, G. & Churchill, D. (2008). *Digital storytelling and digital literacy learning*. International Conference on Information Communication Technologies in Education, Island.
- Çubukçu, A. & Bayzan, Ş.(2013). Türkiye’de Dijital Vatandaşlık Algısı ve Bu Algıyı İnternetin Bilinçli, Güvenli ve Etkin Kullanımı ile Artırma Yöntemleri, *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, C. V: s. 148-174.
- Çukurbaşı, B., İşbulan, O. & Kıyıcı, M., (2016), Tablet Bilgisayarların Eğitsel Kullanımının Kabulü: FATİH Projesine Eleştirel Bir Bakış, *Eğitim ve Bilim*, C. XLI, S. 188.
- Dikmen, M. & Tuncer, M. (2018). Bilgi Okuryazarlık Öz Yeterliği İnancı, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Üst Biliş Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13). ISSN:1302-7905.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eshet-Alkalai, Y., (2004), Digital Literacy: a Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era, *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, C. XIII, S.1: s. 93-106.
- Gee, J. P & Hayes, E. R. (2011) Language and Learning in the Digital Age. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=CfurAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Gee+ve+Hayes,+2011&ots=e7uW1FG0ci&sig=3FOLk7AxF3VF1a4zS7Sxg85DAvg&redir_esc=y#v=onepage&q=Gee%20ve%20Hayes%2C%202011&f=false. (Erişim Tarihi. 27.12.2020)
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: John Wiley.
- Gürtekin, A. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Boş Zaman Tutumları ile Sosyalleşme Taktikleri ve Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hamutoğlu, B., Canan Güngören, Ö., Kaya Uyanık, G. & Gür Erdoğan, D., (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçeye Uyarlama Çalışması, *Ege Eğitim Dergisi*, C. I, S. 18: s. 408-429.
- Heppner, P. P., Kivlighan, D. M. & Wampold, B. E. (2008). *Research design in counseling*. United State of America: Brooks/Cole
- Honan, E. (2008) Barriers To Teachers Using Digital Texts In Literacy Classrooms, *Literacy*, Volume 42, Number 1, April 2008, 36 – 43.
- Karabacak, Z. İ., & Sezgin, A. A. (2019). Türkiye’de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi* (488).
- Karasu, M. & Arıkan, D. (2016). Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumları ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 17 (2), 549–566.
- Karataş, İ. & Sözcü, Ö. (2013), Okul Yöneticilerinin FATİH Projesine İlişkin Farkındalıkları, Tutumları Ve Beklentileri: Bir Durum Analizi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, C. XII, S. 47: s. 41-62.
- Knobel, M. (2011). *Schools of education must fuel a digital revolution in teaching*. Retrieved March 10, 2017, from Edutopia from: <http://www.edutopia.org/digital-generationschools-educationtechnology>.

- Kozan, M. (2018). *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ve Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılıklarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elâzığ Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kul, S. (2020). Dijital Okuryazarlık ve Diğer Değişkenlerle İnternet Bağımlılığı İlişkisinin İncelenmesi. *Uluslararası Yönetim Bilişim Sistemleri ve Bilgisayar Bilimleri Dergisi*, 2020, 4(1):28-41
- Kurudayıoğlu, M. & Tüzel, M. S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *TÜBAR*, 28, 283-298.
- Lankshare, C. & Knobel, M. (Eds.). (2008). *Digital Literacies* (pp.203-226). Newyork: Peter Lang Publishing.
- Li, Y., & Ranieri, M. (2010). Are 'digital natives' really digitally competent? A study on Chinese teenagers. *British Journal of Educational Technology*, 41(6), 1029-1042.
- Maden, S., Banaz, E., & Maden, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamlardaki yazma alışkanlıkları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(1).
- Marsh, J., Hannon, P., Lewis, M., Ritchie, L. Young. (2017). Children's Initiation Into Family Literacy Practices İn The Digital Age. *Journal of Early Childhood Research*;15(1): 47-60
- Menzi, N., Çalışkan, E. & Çetin, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Teknoloji Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, January 2012, 2(1).
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?. *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.
- Ocak, G. & Karakuş, G. (2019). Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Öz-yeterlilik Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi / Cilt: 21, Sayı: 1, Mart 2019*, 129-147
- Özden, M. (2018). Digital Literacy Perceptions of the Students in the Department of Computer Technologies Teaching and Turkish Language Teaching. *International Journal of Progressive Education*; 14(4), 26-36.
- Özerbaş, M. A. & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, ISSN 2148-6999 Cilt-Volume 5, Sayı- Number 1, (2018) Mayıs.
- Ribble, M. and Bailey, G. (2007). *Digital Citizenships in Schools*. Washington: ISTE
- Sarsar, F. & Engin, G. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının medya okur-yazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 165-176.
- Seferoğlu, S. S. & Akbıyık, C. (2005). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz-yeterlilik algıları üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 89-101.
- Som, S., & Kurt, A. A. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1).
- TDK (2020). Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 27.12.2020).

- Terzi, O. & İşli, A., G. (2020). Dijitalleşen dünyada dijital okuryazarlık: banka müşterileri üzerine bir araştırma. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Aksos)*, Sayı 7, S. 50-67.
- Thompson, P. (2013). The digital natives as learners: Technology use patterns and approaches to learning. *Computers & Education*, 65,12-33.
- Üstündağ, M. T., Güneş, E. & Bahçivan, E. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Durumları, *Journal of Education and Future*, 12, s.19-29.
- Vavik, L., & Salomon, G. (2015). Twenty first century skills vs. disciplinary studies. *Handbook of Research on Technology Tools for Real-World Skill Development*, 1, 1-12.
- Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 403-413.
- Webster, F. (2004). *The Network Society*, The Information Society Reader, Editör: Frank Webster, Londra: Routledge.
- Withrow, F. (2004). *Literacy in the digital age: Reading, writing, viewing, and computing*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Yaman, C. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yeşildal, M. (2018). *Yetişkin Bireylerde Dijital Okuryazarlık ve Sağlık Okuryazarlığı Arasındaki İlişki: Konya Örneği*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI İLE İLGİLİ YAPILAN LİSANSÜSTÜ ÇALIŞMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

AN ASSESSMENT OF GRADUATE STUDIES DONE ABOUT SECONDARY SCHOOL
ENGLISH CURRICULUM

Zühal AKYOL¹

Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul İngilizce öğretim programı (5-8.sınıflar) konusunda 2007-2020 yılları arasında yapılan ve Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinin veri tabanında erişime açık olan tezleri incelemek ve bu çalışmalardan elde edilen bulgu ve sonuçlardan hareketle ortaokul İngilizce öğretimi ile ilgili çeşitli öneriler geliştirmektir. Son dönemlerde teknoloji ve bilimde yaşanan hızlı gelişmeler, öğrenme – öğretme sürecinde öğrencinin konumunda da değişikliğe yol açmıştır. Öğrenci artık bilginin pasif alıcısı durumundan çıkmış, bilgiyi keşfeden, bilgiye ulaşan konumuna erişmiştir. Bireylerin bu niteliklerde yetişmesine katkı sağlamak için hazırlanan öğretim programlarının bu yönde geliştirilmesi gerekmektedir. Ortaokul İngilizce öğretim programında son dönemlerde yapılan değişikliklere bakıldığında dil eğitimi ve öğretimi alanında dünyadaki gelişmelerin takip edildiği ve o yönde öğretmenlere rehberlik edildiği görülmektedir. Ancak yapılan çalışmalara bakıldığında, öğretmenlerin öğretim programında yer edinen yaklaşımları teorik olarak bilmesine rağmen sınıf içi uygulamalarda halen büyük ölçüde geleneksel yöntemleri tercih ettikleri sonucuna varılmıştır. Bunun için de mesleki çalışma ve hizmet içi eğitimlere daha fazla önem verilmesi önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: öğretim programı, program değerlendirme, öğretim programı araştırmaları.

Abstract

The aim of this study is to examine the theses about Secondary School English Curriculum (between 5th and 8th grades) made between 2007 and 2020 and which are accessible in the database of the National Thesis Center of the Higher Education Council and to develop various suggestions about secondary school English teaching based on the findings and results from these studies. Recent developments in technology and science have led to a change in the position of the student in the learning – teaching process. The student is now out of the passive receiver of knowledge and has reached the position of discovering knowledge and reaching knowledge. In order to contribute to the development of individuals in these qualifications, curriculums should be developed in this direction. When recent changes in the secondary school English curriculum are analyzed, it is seen that developments in the world in the field of language education and teaching have been followed and that teachers have been guided in that direction. However, when we look at the studies done in this topic, it is concluded that teachers still prefer traditional methods in classroom practices despite having a theoretical knowledge of the approaches that take place in the curriculum. So, it has been suggested that more emphasis should be placed on professional work and in-service training.

Key words: curriculum, programme evaluation, curriculum researches.

¹ Uzman Öğretmen. Rekabet Kurumu Cumhuriyet Fen Lisesi. Diyarbakır/Türkiye celebi.zuhal@hotmail.com,
Orcid: 0000-0002-6290-9004

1. GİRİŞ

Çocuğun okulda veya okul dışında bütün öğrenim tecrübelerini içine alan faaliyetler, *eğitim programı* kapsamında değerlendirilir. Öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler bu terimin faaliyet alanı içine girer (Varış, 1988). Ertürk (1994) ise, eğitim programı yerine *yetişek* kavramını kullanmış ve eğitim programını “geçerli öğrenme yaşantıları düzeneği” şeklinde tanımlamıştır. Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili bütün etkinlikleri içeren yaşantılar düzeneği ise öğretim programı şeklinde tanımlanır (Demirel, 2012).

Programın kapsadığı amaçların sağlıklı ve etkin bir şekilde belirlenmesi ve gerçekleşmesi için faydalanılan esasları, prensipleri ve faaliyetleri operasyonel anlamda ele alan bir çalışma olan program geliştirme, okul ve okul çevresindeki yaşamın ve öğrenme koşullarının geliştirilmesini amaç edinir. Bunun için de, toplum koşulları, problemler ve bireyin gelişim ihtiyaçları göz ardı edilemez (Varış, 1988). Öğrencilerin tümünün programda belirlenen hedeflere ulaşması, uygulanan programın başarılı olduğunu gösterir. Ancak, bu her zaman mümkün değildir. Programın uygulanması sonucunda ortaya çıkan yetersizliklerin programın hangi ögesinden ya da öğelerinden kaynaklandığını tespit etmek ve bunları gidermek için programın değerlendirilmesine ihtiyaç vardır.

Erden'e (1998) göre değerlendirme, genelde iki amaca yönelik olarak yapılmaktadır. Bunlar; öğrencilerin başarısını değerlendirerek bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermek, eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzenlemelerin yapılmasına olanak sağlamaktır. Bunların ilkinde öğrenciler, ikincisinde ise program değerlendirilmektedir.

Ornstein ve Hunkins'e (2004) göre, günümüzde program değerlendirme geçmişe oranla çok daha zor bir eylemdir. Şu anda genel anlamda eğitim, özelde ise okullar, sosyal, ekonomik, politik ve teknolojik değişikliklerin okulun amaçları ve öğrencilere iyi hizmet edecek entelektüel yetenekler ve beceriler konusunda çeşitli görüşler oluşturduğu dinamik bir yapı içinde bulunmaktadır. Program değerlendirmenin temel amacı ise, programın istenilen sonuçları üretip üretmediğini, uygulama öncesi ve sonrasında programın güçlü ve zayıf yönlerini belirlemektir.

Değerlendirme, kullanılan kıyaslama esasına göre sınıflandırıldığında ise iki türlü değerlendirmeden söz edilebilir: *norma dayalı değerlendirme* ve *hedefe dayalı değerlendirme*. Norma dayalı değerlendirme, bireyleri birbiriyle karşılaştırma ve seçme işlerinde faydalı olmakla birlikte, yetişek geliştirme açısından yeterli değildir. Yetişek geliştirmede hedefe dayalı değerlendirmeye gereksinim vardır. Çünkü yetişek geliştirme açısından önemli olan öğrencilerin birbirlerine göre ne durumda oldukları değil, istedik özellikleri kazanmış olup olmadıklarıdır (Ertürk, 1994).

Demirel'e (2012) göre değerlendirme, yönelik olduğu amaca göre yapıldığında kendi içinde üçe ayrılmaktadır. Bunlar; programa girişte yapılan *tanılayıcı değerlendirme*, program sürecinde yapılan *biçimlendirici değerlendirme* ve programın çıkışında yapılan *düzey belirleyici değerlendirme*dir.

Program değerlendirilmesinde kullanılabilecek çeşitli program değerlendirme yaklaşımları vardır. Bu yaklaşımlar; hedef ve hedef davranış eğilimli, tüketici eğilimli, yönetim eğilimli, uzman eğilimli, katılımcı eğilimli değerlendirme yaklaşımları olmak üzere 5 ana kategoride sınıflandırılmıştır. Değerlendirmecilerin hangi yaklaşımları kullanacağına karar vermesi bilimsel araştırma veya deneysel temellerden çok felsefi, yöntemsel veya kişisel tercihlere dayanmaktadır. Genelde çoğu değerlendirmeci, hali hazır olan bir yaklaşımı kullanmaktansa farklı yaklaşımlardan farklı parçaları birleştirerek duruma daha uygun düşen bir değerlendirme yapmayı tercih etmektedirler (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Toplum dinamik bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla, eğitim alanında yapılan program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları da bu dinamik yapıdan etkilenmektedir. Türkiye’de son 15 yılda, İngilizce öğretim programında; 2006’da, 4+4+4 eğitim sisteminin gelmesiyle, 2013’te ve son olarak 2018’de değişiklik yapılmıştır. Nitekim Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 18 Temmuz 2017 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan basın toplantısı için hazırladığı doküman şu bilgilere yer vermiştir (MEB, 2017: 4):

Dünyada ve ülkemizde yaşanan sosyokültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, öğrencilerin gelecekte toplumun üretken üyeleri olarak sahip olmaları gereken vasıf örgüsünü ve nitelik dokusunu da değiştirmiştir. İçerisinde bulunduğumuz çağda, öğrencilerin sahip olmaları gereken temel bilgi, beceri ve değerlerin yanı sıra bunları edinme sürecindeki farkındalıkları da önem arz etmektedir. Ayrıca kazanılmış olan özelliklerin hayatın farklı alanlarında kullanılabilmesi için iyi bir donanım ve altyapıya sahip olunması da bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, ülkemizin bugününden yarınlarına kendilerine büyük umutlar bağlanan gelecek nesillerinin daha donanımlı bir şekilde yetişmesi için öğretim programlarının yenilenmesi ihtiyacını doğurmuştur. Sonuç olarak mevcut öğretim programları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler doğrultusunda çağın gerekliliklerini, ferdin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yenilenmiştir.

Dünya’da yaşanan gerek bilimsel gerekse de teknolojik anlamda yapılan her türlü yeniliği takip etmek için kişisel gelişime yapılabilecek en büyük katkı dil eğitimidir. Bu anlamda dünyanın ortak dili olan İngilizce ’ye öğretim programlarında nasıl yer verildiğinin incelenmesi, bu dili öğrencilere kazandırırken yaşanan eksikliklerin tespitinde büyük önem arz etmektedir. Alanyazın incelendiğinde, ortaokul İngilizce öğretim programı ile ilgili yapılan çalışmaların değerlendirilmesine ilişkin herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Yapılan çalışmaların ise, daha çok sınıf düzeyinde değerlendirme çalışmaları ile sınırlı kaldığı görülmüştür (Çelen, 2011; Dinçer, 2013; Çetin, 2018; Kaya, 2018; Işık, 2019). Bu çalışma ile ortaokul kademesinde (5-8. Sınıflar), İngilizce Öğretim Programına ilişkin 2007-2020 yılları arasında yapılan ve Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinin veri tabanında erişime açık olan lisansüstü tezler incelenmiş ve bu çalışmaların önemli bulguları saptanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, ulaşılan bulgular yorumlanmış, değerlendirilmiş ve ortaokul İngilizce öğretim programı ile ilgili çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Araştırmanın program geliştirilmesinde rol oynayan tüm paydaşlara ve bu konuda araştırma yapacak olan araştırmacılara ışık tutacağı ümit edilmektedir.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı ortaokul İngilizce öğretim programı ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaları değerlendirmek ve bu alanlarda yapılan çalışmaların hangi eğilimlerde olduğunu ve

bilhassa bu çalışmalarda hangi sonuç ve önerilere ulaşıldığını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul İngilizce öğretim programı ile ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmaları **yayımlandıkları yıllara göre** nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Ortaokul İngilizce öğretim programı ile ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmaları **enstitüye göre** nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Ortaokul İngilizce öğretim programı ile ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmaları **eğitim seviyesi açısından** nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Ortaokul İngilizce öğretim programı ile ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmaları **veri toplama araç ve yöntemleri açısından** nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. Ortaokul İngilizce öğretim programı ile ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmaları **elde edilen sonuçlar açısından** nasıl bir dağılım göstermektedir?
6. Ortaokul İngilizce öğretim programı ile ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmaları **sunulan öneriler açısından** nasıl bir dağılım göstermektedir?

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni:

Ortaokul İngilizce Öğretim Programına ilişkin yapılmış olan lisansüstü tezlerin derinlemesine incelenmesini ve yorumlanmasını amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma verileri ise, *doküman incelemesi* yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 189). Doküman analizi, hem basılı hem de elektronik belgeleri analiz etmek ve değerlendirmek için kullanılan sistematik bir yöntemdir. Nitel çalışmada kullanılan diğer yöntemlerde olduğu gibi, doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir görüş geliştirmek, deneysel bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2008).

3.2. Örneklem Grubu:

Araştırmanın örneklemini, 2007-2020 yılları arasında Türkiye’de araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen Ortaokul (5., 6., 7. ve 8. Sınıflar) İngilizce Dersi Öğretim Programlarına yönelik Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinde erişime açık olan 13 lisansüstü tezin tümü oluşturmuştur.

3.3. Verilerin Toplanması ve Araştırmaya Dâhil Edilme Kriterleri:

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar için geliştirilen ölçütler aşağıdaki gibidir;

- Araştırmaların 2007-2020 yılları arasında yapılmış olması,
- Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında erişime açık olan tezler,
- Tezlerin 5. , 6., 7. ve 8. sınıf kademelerine (ortaokul kademesine) yönelik olmaları.

3.4. Verilerin Analizi ve Geçerlik Çalışmaları:

Bu çalışmada, incelenen tezler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir araştırma tekniğidir (Stone ve diğerleri, 1966; Akt. Koçak ve Arun, 2006).

İçerik analizinde asıl amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 242).

Cartwright'a (1953) göre, *içerik analizi* ve *kodlama* birbirlerinin yerine kullanılarak sistematik ve niceliksel tanımlamalar yapılabilir. Bu çalışmada da, araştırmaya dahil edilen tüm çalışmalar titizlikle okunup araştırma problemlerine göre incelenip A1, A2, A3,... A13 şeklinde kodlanmıştır. Bu kapsamda, çalışmada amaç ve araştırma soruları net bir şekilde ifade edilmiş ve incelenen çalışmaların kolay anlaşılabilmesi için bulgular tablolar halinde gösterilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, araştırma alt amacının verilisindeki sıraya uyularak düzenlenmiştir.

Tablo 1. Ortaokul İngilizce Öğretim Programı İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarının Yayımlandıkları Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Lisansüstü Tezler	f
2007	A1	1
2010	A2, A3	2
2011	A4	1
2012	A5	1
2013	A6	1
2017	A7	1
2018	A8, A9, A10, A11	4
2019	A12	1
2020	A13	1
	Toplam	13

Tablo 1’de görüldüğü gibi, Ortaokul İngilizce Öğretim Programı ile ilgili en fazla çalışma 2018 yılında yapılmış; diğer yıllarda ise 1’er çalışma mevcuttur.

Tablo 2. Ortaokul İngilizce Öğretim Programı İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarının Enstitülere Göre Dağılımı

Enstitüler	Lisansüstü Tezler	f
Sosyal Bilimler Enstitüsü	A1, A2, A3, A4, A6, A8, A10	7
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	A5, A7, A9, A11, A12, A13	6
	Toplam	13

Tablo 2 incelendiğinde, 13 lisansüstü tez çalışmasının 7'sinin Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne ait olduğu; 6'sının ise Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden yapıldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Ortaokul İngilizce Öğretim Programı ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarının Eğitim Seviyelerine Göre Dağılımı

Eğitim Seviyesi	Lisansüstü Tezler	f
Yüksek Lisans	A2, A3, A4, A5, A7, A8, A9, A13	8
Doktora	A1, A6, A10, A11, A12	5
	Toplam	13

Tablo 3'te görüldüğü gibi, ortaokul İngilizce öğretim programı ile ilgili en fazla çalışma Yüksek Lisans kademesinde yapılmıştır (f=8).

Tablo 4. Ortaokul İngilizce Öğretim Programı ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarının Veri Toplama Araçları Açısından Dağılımı

Veri Toplama Araçları	Lisansüstü Tezler	f
Anket formu	A1, A4, A5, A6, A10, A11	6
Görüşme formu	A2, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13	9
Doküman (Öğretim Programı, Eba'daki ders içerikleri)	A3, A8, A9, A11	4
Gözlem	A6, A8, A10, A12	4
	Toplam	23

Tablo 4 incelendiğinde, yapılan lisansüstü tez çalışmalarında veri toplama aracı olarak görüşme formunun yaygın bir şekilde kullanıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca birden fazla veri toplama aracı kullanan çalışmaların olduğu da yine tablodan anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Ortaokul İngilizce Öğretim Programı ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarının Veri Analiz Yöntemleri Açısından Dağılımı

Veri Analiz Yöntemleri	Lisansüstü Tezler	f
Betimsel Analiz	A1, A4, A5, A7, A8, A12	6
İçerik Analizi	A2, A3, A6, A9, A10, A11, A13	7
	Toplam	13

Tablo 5’te görüldüğü gibi, incelenen 13 lisansüstü tezin 6’sında betimsel analiz, 7’sinde ise içerik analizi, veri analiz yöntemi olarak tercih edilmiştir.

Tablo 6. Ortaokul İngilizce Öğretim Programı ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarının Elde Edilen Sonuçlar Açısından Dağılımı

Dikkat Çeken Sonuçlar	Benzer Yönler
Programın Uygulanması Konusunda Bazı Görüşlerin (Öğretmen, Öğrenci, vb) İncelenmesi	
(A1) Ders araç-gereçlerinden, ders kitabından, öğrencilerden, sınıf ortamından ve programdan kaynaklanan bazı sebepler programın tam anlamıyla uygulanmasını engeller.	İngilizce öğretim programının tam anlamıyla uygulanmasını engelleyen bazı faktörler mevcuttur.
(A2) Yetersiz materyal ve donanım, sınıfların kalabalık oluşu, İngilizce ders saatlerinin azlığı, öğretmenlere program hakkında yeterince destek ve rehberlik verilmemesi ve merkezi sınavlar gibi sebepler, İngilizce öğretim programının etkili bir şekilde uygulanmasının önüne geçer.	
(A10) Öğretmen, öğrenci, okul, program ve TEOG sınavı gibi bazı girdiler programın uygulanışını ve programın genel çıktılarını etkiler.	
(A11) Programın etkili biçimde uygulanmasına ket vuran önemli etkenler mevcuttur. Ayrıca, 2017 İngilizce öğretim programının bir önceki programın içeriğinde oldukça küçük değişiklikler meydana getirirse de büyük ölçüde önceki programın devamı niteliğindedir.	

İngilizce Öğretim Programının (Bazı Program Değerlendirme Modellerine Göre) Değerlendirilmesi

(A5) İngilizce öğretim programı, öğrencilerim dört temel dil becerisini ve alt becerilerini geliştirmede yetersizdir. Öğretmenler özellikle konuşma ve dinleme becerilerini kazandırmada problem yaşamaktadır. Bunun yanı sıra, haftalık ders saati programdaki kazanımları gerçekleştirmek için yeterli değildir.

(A6) Program, konuşma ve dinlemeye ilişkin ihtiyaçları karşılamada yeterli değildir. Ayrıca öğrencilerin dilbilgisi becerileri, iletişim becerilerine oranla daha iyi gelişmektedir.

Dört temel dil becerisini (özellikle de konuşma ve dinleme becerilerinde) geliştirmede yetersizlikler mevcuttur. Haftalık ders saatleri de tüm kazanımların verilmesinde

(A7) İngilizce gramer ve yazma ile ilgili kazanımların oldukça yetersiz gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu; konuşma ve dinleme ile ilgili kazanımların ise gerçekleştirilebilir nitelikte olmadığı öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından ifade edilmektedir.

(A8) Öğretmenler dört farklı dil becerisini etkili bir şekilde kullanma ve uygulama konusunda sıkıntılar yaşamaktadırlar.

(A12) 5. Sınıf İngilizce öğretim programında en çok vurgulanan “dinleme” becerisi teknolojik imkânsızlıklardan dolayı yapılamamaktadır. Kazanımlarına en çok ulaşıldığı düşünülen beceri ise “okuma” becerisidir.

Ders Kitapları ve İngilizce Öğretim Programları

(A6) Öğretmen ve öğrenciler İngilizce ders kitapları ve materyallere ilişkin olumsuz görüşler bildirmişlerdir.

İngilizce ders kitapları ve materyallere ilişkin sıkıntılar mevcuttur.

(A13) İngilizce kitaplar ve materyaller konusunda herhangi bir birlik söz konusu değil. Her okul kendi sistemini kurmuş durumda.

Merkezi Sınavlar ve Öğretim Programı Uyumluluğu

(A2) Yeni geliştirilen programlar hakkında öğretmenlere yeterince destek ve rehberlik sağlanamamaktadır. Ayrıca merkezi sınavlar da programın tam anlamıyla uygulanmasında sorun teşkil etmektedir.

Merkezi sınavlar İngilizce öğretim programının uygulanışı üzerinde etkilere sahiptir.

(A7) Öğretmen görüşleri bakımından merkezi İngilizce ortak sınavı sorularının genel olarak öğrenci düzeyine ve öğretim programına uygun olduğu tespit edilmiştir.

(A13) 5. Sınıf İngilizce öğretim programının sürdürülebilir olmaması ve ilerleyen yıllarda sınav odaklı yaklaşımları artması İngilizce öğretiminde kopukluk yaşanmasına neden olmaktadır.

Eba ve Program

(A9) İngilizce öğretmenleri EBA içeriklerini yetersiz bulmaktadır.

Eba'nın programla ilişkisi değerlendirilmiştir.

Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni ve İngilizce Öğretim Programı

(A3) 6. Sınıf İngilizce Öğretim Programı Avrupa dilleri ortak başvuru metnine uygun olarak hazırlanmış ve dil yeterlilik düzeyi A2 olarak tespit edilmiştir.

Ortak başvuru metni ile öğretim programı arasındaki uyumluluk analiz edilmiştir.

Tablo 6’da görüldüğü üzere, ortaokul İngilizce öğretim programı konusuna yönelik lisansüstü tezler konularına göre gruplara ayrılmıştır. Dikkat çeken sonuçlar ve benzer yönler tabloda verilmiştir. Tezlerin birçoğunda dikkat çeken ortak sonuç ise, konuşma ve dinleme becerilerinin verilmesinde yetersizliklerin olduğu; ayrıca haftalık ders saatlerinin, kazanımların tümünün verilmesi için yetersiz olduğudur.

Tablo 7. Ortaokul İngilizce Öğretim Programı ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarının Sunulan Öneriler Açısından Dağılımı

Öne Çıkan Öneriler

Lisansüstü Tezler

- | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">• Programın konuları azaltılmalı (Kazanımların sayısı azaltılmalı)• Ders kitapları yeniden düzenlenmeli• Öğrenci merkezli, not kaygısının olmadığı, sosyal aktivite içerikli gezi, söyleşi, tiyatro, film, drama gibi etkinliklerin yapıldığı sınıf ortamları oluşturulmalıdır.• Okullar gerekli ders araç ve gereçleriyle donatılmalı ve sınıfların fiziksel koşulları iyileştirilmelidir.• Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilerek İngilizce öğretiminde kullanılan ve programda yer alan yeni ve en etkili öğretim ve değerlendirme yaklaşım, yöntem ve teknikleri tanıtılmalıdır.• Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik düzenlemeler yapılmalı; telaffuz ve dilbilgisinin etkili öğretimi konusunda önlemler alınmalı, ders saatleri artırılmalıdır. | A1, A2, A4, A6, A10, A12 |
| | A5, A7, A8, A11, A13 |

Farklı Öneriler

- | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <ul style="list-style-type: none">• İngilizce öğretmenlerinin İngilizcenin konuşulduğu bir ülkede kurs ve seminerlere katılımlarını daha etkili kılmak için yeni düzenlemelere gidilebilir.• İngilizceye yönelik olumsuz önyargıların giderilmesi için derslerin görsel materyallerle işleme imkânına kavuşturulması yararlı olacaktır. Fatih projesi ile tüm okulların bu imkâna kavuşacağı düşünülmektedir.• İngilizce drama, tiyatro, etüt salonu, yabancı öğrenci ve öğretmenlerle sohbetler gibi faaliyetlerle yabancı dilde iletişim kurma ihtiyacı oluşturacak ortamlarla verim sağlanabilecektir. | A3, A4, A9 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

- Kelime hazinelerini geliştirici ortamlar hazırlanarak derslik panolarında, okul koridorlarında, panolarda ve okul gazetesinde yapılan etkinliklerle İngilizceye yönelik olumlu tutumlar geliştirilebilir.
- 8.sınıf öğretim programının çok yoğun içeriği, diğer sınıflara dengeli olarak dağıtılabilir.
- Öğretmenler ortak başvuru metnini ve Avrupa Dil Portfolyosu'nu temel alarak sınavlar hazırlamalıdır.
- Ortak Başvuru Metni ve Avrupa Dil Portfolyosu'na ilişkin farkındalık artırılmalıdır.

Tablo 7’de, Ortaokul İngilizce Öğretim Programları ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde öne çıkan ve farklı önerilere yer verilmiştir. Ders saatlerinin artırılması ya da kazanımların sayısının azaltılması, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yapılması ve ders kitaplarının yeniden düzenlenmesine yönelik öneriler tezlerin pek çoğunda öne çıkan öneriler arasındadır. Farklı önerilerde ise, daha çok dil öğretimine yönelik farklı yöntemler sunulmuştur. Drama, tiyatro gibi faaliyetlerle ve derslerin görsel materyallerle işlenmesi de verilen öneriler arasındadır. Avrupa Dil Portfolyosu ve ortak başvuru metnine yönelik yapılan öneriler de yine tezlerin pek çoğunda olmayan farklı bir öneri olarak karşımıza çıkmaktadır.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde; araştırma sonuçları yorumlanmış ve elde edilen sonuçlar alanyazındaki diğer çalışmaların sonuçları ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Öncelikle, teknoloji ve bilimde yaşanan hızlı gelişmeler, eğitim dünyasındaki anlayışı da değiştirmiştir. Öğrenme-öğretme metodolojilerindeki gelişmeler, bireylerden beklenen rolleri de etkilemiştir. Birey, bilginin pasif alıcısı konumundan çıkmış, bilgiyi keşfeden, onu işlevsel olarak kullanabilen, yeni öğrendiği konular hakkında eleştirel ve analitik düşünebilen, yüksek iletişim becerilerine sahip, empati kurabilen, girişimci, içinde yaşadığı topluma katkı sağlayan vb. nitelik ve yeterliliklere sahip bir konuma erişmiştir. Bireylerin bu niteliklerde yetişmesine katkı sağlamak için hazırlanan öğretim programlarının da bu yönde geliştirilmesi gerekmektedir. *Bu çalışmada, Ortaokul İngilizce Öğretim Programı ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaları değerlendirmek ve bu çalışmaların neye odaklandıklarını tespit etmek amaçlanmıştır.*

Elde edilen sonuçlara bakıldığında, ilk olarak en fazla çalışmanın 2018 yılında yapılmış olduğu (2007-2020 yılları arasında) görülmektedir. Çalışmada elde edilen bu bulgunun, İngilizce Öğretim Programının en son 2018 yılında güncellenmesinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Çalışmada incelenen 13 lisansüstü tezin 6’sının Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 7’sinin ise Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından yapıldığı görülmüştür. Çalışmalar eğitim seviyesi açısından analiz edildiğinde ise, 8 yüksek lisans, 5 de doktora tezinin bu konu üzerinde yapıldığı saptanmıştır.

Çalışmalar veri toplama araçları açısından analiz edildiğinde ise, doküman, gözlem, görüşme ve anket formlarının veri toplama araçları olarak kullanıldığını görüyoruz. Çalışmaların bazılarında birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı da bir diğer fark edilen

sonuçtur. En fazla ise görüşme formundan yararlanıldığı sonucuna varılmıştır. İncelenen tezlerin bir kısmında (Yanık, 2007; Dönmez, 2010; Yörü, 2012; Vural, 2017; Karaca, 2018; Erkan, 2020) öğretmen, öğrenci ve program tasarımcılarının görüşlerine göre program değerlendirme çalışmalarının yapılmış olması, araştırmada elde edilen bu bulguyu destekler niteliktedir. Ayrıca, veri analiz yöntemleri açısından çalışmalar incelendiğinde ise, betimsel ve içerik analizlerinin kullanıldığı görülmüştür. Araştırma kapsamında bulunan tezlerde veri toplama aracı olarak genellikle gözlem ve görüşme tekniklerinin kullanılmış olmasından ötürü veri analiz yöntemleri olarak içerik ve betimsel analizlerden yararlanıldığı düşünülmektedir.

Araştırmada, incelenen lisansüstü tez çalışmaları konularına göre gruplara ayrılmış ve bu konular üzerinde elde edilen benzer sonuçlar incelenmiştir. Çalışmalarda üzerinde durulan konular şu şekildedir: 1. Programın uygulanması konusunda bazı görüşlerin (öğretmen, öğrenci,vb) incelenmesi, 2. İngilizce Öğretim Programının (bazı program değerlendirme modellerine göre) değerlendirilmesi, 3. Ders kitapları ve İngilizce Öğretim Programları 4. Merkezi sınavlar ve öğretim programları uyumluluğu, 5. Eba ve program, 6. Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni ve İngilizce Öğretim Programı.

Öncelikle, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak öğretim programlarının uygulanması üzerinde etkiye sahip olan belli başlı faktörler vardır. Bu faktörlerin her biri, program hedeflerine ulaşma, belirli öğretim stratejilerinin uygulanması ve değerlendirme süreçleri üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri olan belirli sorunlara yol açmaktadır. Programın uygulanması üzerinde etkisi olan faktörlerden biri *öğrencilerdir*. Bu öğrencilerin derse ilgi göstermemelerinin arka planında, kelime ve dilbilgisi eksiklikleri yatıyor. Bütün bunlar da, programın aşırı derecede yüklü olmasından, program içeriğinin zaman zaman tekrarlanabilmesi için ders için ayrılan zamanın yetersizliğinden ve dinleme, konuşma ve yazma uygulamalarına yeterince zaman ayıramamasından kaynaklanmaktadır. Öğretim programlarının uygulanması üzerinde etkiye sahip olan diğer bir faktör de *sınıf atmosferidir*. Farklı yetenekli öğrencilerle dolu olan sınıfın fiziksel imkânları, belirli öğretim yöntemlerini yürütmek için yeterli değildir. Bu tür kalabalık sınıflar, konuşma ve yazma etkinliklerinin kullanımını da etkilemektedir. Çünkü öğretmenler ikili çalışma ve grup çalışması etkinlikleri sırasında her öğrenciyi takip etmekte zorlanmakta ve yazma etkinliklerinin sonucunda öğrencilere geri bildirimde bulunmayı güç bulmaktadır (Yanık, 2007). Littlewood (2000), farklı yetenekteki gruplarla başa çıkmak için; öğretim stillerini farklı öğrenme stillerine hitap edecek şekilde değiştirme, öğrencilerin bilinçsiz öğrenme stillerini bilinçli öğrenme stratejilerine göre değiştirmeleri, verilen görevleri hızlı bitiren öğrenciler için “B” planına sahip olma ve farklı yetenek ve seviyelere sahip öğrenciler için görev değişimleri gibi pratik öneriler geliştirmiştir.

Ortaokul İngilizce öğretim programıyla ilgili yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, birçok açıdan alışlageldik geleneksel yöntemlerin devam ettiği görülmektedir. Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin kitapta geçen dilbilgisi konularını genel olarak düz anlatım yoluyla yapmayı tercih ettikleri sonucuna varılmıştır. Düz anlatım yönteminde, öğretmen aktif, öğrenci ise pasif durumdadır. Dolayısıyla bu yöntem, öğrenci katılımını en aza indirmekte, dersler öğretmen merkezli işlenmiş olmaktadır. Şad ve Arıbaş’a (2008) göre, yabancı dil öğretirken öğrencilere dilbilgisi kurallarını formüllerle öğretmektense gerçek hayattaki iletişim becerilerini sınıf ortamına taşıyıp olabildiğince doğal bir atmosfer oluşturmak daha etkili olacaktır. Böyle bir sınıf ortamı için de öncelikle öğrencinin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin dinleme becerilerine

yönelik gösterdiği gelişimi yeterli bulmadıkları sonucundan hareketle okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dil becerilerinin daha iyi dengelenmesi için gerekli düzenlemeler yapılabilir ve İngilizce yazma, dinleme ve konuşma becerisine yönelik etkinliklerin sayısı artırılabilir (Aslan ve İzci, 2017). Bunların yanı sıra, düz anlatımın olumlu yanlarının olduğu da yadsınamaz bir gerçektir. Ellington ve Earl'e (1999) göre, düz anlatım diğer metotlarla karşılaştırıldığında zayıf yönleri olsa da bilişsel açıdan düşük seviyede olan öğrencilerin temel ilke ve kuralların öğretiminde iyi sonuçlar veren bir yöntemdir. Böyle bir sebep, öğretmenlerin halen düz anlatım yöntemini tercih etmelerinde rol oynayan bir faktör olabilir.

Öğretmenler derslerinde çoğunlukla öğrencinin pasif kaldığı düz anlatımı tercih etse de İngilizce öğretim programı, öğrencinin bilgiyi keşfedebileceği, dili kullanarak öğrenebileceği, yapaylıktan uzak bir sınıf atmosferini önermektedir. İngilizce öğretim programı 2018 yılında, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında (ADOÇEP) yer alan öğrenme, öğretme, değerlendirme ilkeleri ve tanımlayıcıları doğrultusunda güncellenmiştir. ADOÇEP özellikle öğrencilerin dili akıcı bir şekilde kullanma yeterliliği geliştirmeyi ve dilin gerçek yaşam becerileri ile gerçekleştirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, temel amaç iletişimsel yaklaşımın benimsenmesidir. Larsen-Freeman ve Anderson'a (2013) göre, iletişimsel yaklaşım, hedef dilin başkalarıyla etkileşimde bulunma aracı olarak kullanılmasını da gerektirir; odak dil bilgisel yapılar ve dilsel işlevler üzerinde değil, gerçek bir anlam oluşturmak için dilin etkileşimli bir bağlamda gerçek ortamda kullanılmasını gerektirir. Çetin'e (2018) göre, 2018 programında güncel yaşamda İngilizcenin kullanılmasının amaçlanması programın uygulanması açısından olumlu bir gelişmedir.

2018 öğretim programında, 2013 öğretim programında olduğu gibi öğretmenlerden beklenen tek bir dil öğretme yöntemi yerine esnek olmalarıdır. Haznedar (2010)'ın öğretmenlerle yaptığı çalışmada da ifade ettiği gibi, öğretmenler aslında iletişime dayalı dili kullanmaya dayalı yöntemler konusunda bilgi sahibidirler, ancak sınıf-içi uygulamada hala geleneksel dil öğretim yöntemleri ve tekniklerini büyük ölçüde kullanmaya devam etmektedirler. Ancak iletişim odaklı öğretim programlarına bağlı olarak öğretmenlerin de geleneksel dil öğretme metotlarından sıyrılıp öğrencileri dili etkin bir şekilde kullanmaya sevk edecek stratejilerden yararlanması gerekmektedir.

2018 öğretim programının önceki programlardan en temel farkı, değerler eğitimi odaklanmasıdır. Program yoluyla öğretmenlere 2017-2018 eğitim öğretim yılı Eylül ayı seminer döneminde "Güncellenen Eğitim Programları Tanıtım Semineri" yapılmıştır. Fakat Çetin'in (2018) yaptığı çalışmada, öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda değerler eğitimi ile ilgili herhangi bir vurgunun yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bulgular çerçevesinde program bilgilendirmesi tam olarak yapılamamış, öğretmenler eksik ya da yetersiz bilgilendirilmişlerdir.

Bu çalışmada son olarak, Ortaokul İngilizce Öğretim Programlarına ilişkin yapılan lisansüstü tez çalışmalarında ne tür önerilerin geliştirildiğine dair bir değerlendirme yapılmıştır. Çalışmalarda çoğunlukla problemlerin çözümüne yönelik benzer önerilerde bulunduğu fark edilmiştir. Öne çıkan öneriler daha çok, öğretim programının konularının azaltılması, ders kitaplarının yeniden düzenlenmesi, öğrenci merkezli bir sınıf ortamının oluşturulması, öğrencilerin hedef dilde dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yöneliktir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin iletişimsel becerilerini ön plana çıkaracak aktivitelere ağırlık vererek derslerini planlamaları oldukça faydalı olacaktır.

6. ÖNERİLER

Araştırmalardan elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

1. İngilizce dersleri için haftalık verilen süre, öğretim programlarının içeriği için yeterli değildir. Bu bakımdan ya ders saatleri artırılmalı ya da program içeriği biraz daha az yoğun hale getirilmelidir.
2. Öğretmenlerin ikili çalışmalar, grup çalışmaları sırasında yaşadıkları sıkıntıların üstesinden gelmek ya da kalabalık sınıflardaki farklı yetenekli öğrencilere hitap edebilmeleri için hizmet içi eğitim uygulamalarına gidilmelidir.
3. Bundan sonraki süreçlerde, uygulamaya yeni başlanacak olan bir program öncelikli olarak öğretmenlere duyurulmalı, program hakkında mesleki rehberlik, mesleki çalışma veya hazırlıklar yapılmalıdır.
4. Öğretmenlerin yenilenen öğretim programlarındaki çağdaş dil öğretim yöntemlerine adapte olabilmeleri için hizmet-içi seminer çalışmalarından istifade etmeleri gerekir.
5. Diğer ülkelerdeki İngilizce öğretim programları incelenip elde edilecek bulgular doğrultusunda Türkiye'deki programlar geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Aslan, S. A., ve İzci, E. (2017). Ortaokul İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli ile Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 33-44.
- Cartwright, D. P. (1953). Analysis of Qualitative Material. *Research Methods in the Behavioral Sciences*, 421-470.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Thousand Oaks: Sage
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ellington, H., & Earl, S. (1999). Facilitating student learning. *Skudai, Johor: Penerbitan Universiti Teknologi Malaysia*.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: METEKSAN
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., ve Worthen, B. R. (2004). Program Evaluation: Alternative a Approaches and Practical Guidelines.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve

- Öğretmenlerimiz. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*(pp. 11-13).
- Koçak, A. ve Arun, Ö. (2006). İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3), 21-28.
- Larsen-Freeman, D., ve Anderson, M. (2013). *Techniques And Principles İn Language Teaching 3rd Edition-Oxford Handbooks For Language Teachers*. Oxford university press.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills, CA: Sage PublicationsInc.,
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781405165518.wbeosn006> ,
[Erişim Tarihi: 30/03/2021].
- Littlewood, W. (2000). Do Asian students really want to listen and obey?.
<https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/54/1/31/2924508> [Erişim Tarihi: 20/04/2020].
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 20 Mart 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Ornstein, A. C., ve Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum--foundations, principles, and issues*. Allyn & Bacon.
- Şad, S.N. ve Arıbaş, S. (2008). İngilizce Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Materyal ve Etkinlik Kullanma Düzeyleri (Malatya Örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 169-187
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme:Teori ve Teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.

Analiz Edilen Tezler

- A1:** Yanık, A. (2007). A Study Of English Language Curriculum Implementation İn 6th, 7th And 8th Grades Of Public Primary Schools Through Teachers' And Students' Perceptions. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, ODTÜ, Ankara*.
- A2:** Dönmez, Ö. (2010). Implementation Of The New Eighth Grade English Language

- Curriculum From The Perspectives Of Teachers And Students. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- A3:** Yiğit, C. (2010). Avrupa Diller için Ortak Başvuru Çerçevesi ile İlköğretim 6. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Karşılaştırmalı Analizi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- A4:** Çelen, G. (2011). İlköğretim Altıncı Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- A5:** Yörü, B. (2012). İlköğretim Sekizinci Sınıf İngilizce Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Eskişehir Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- A6:** Dinçer, B. (2013). 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (Cıpp) Modeline Göre Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- A7:** Vural, A. (2017). 8. Sınıf İngilizce Öğretim Programının TEOG Sınavı Sorularıyla Uyumunun Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- A8:** Çetin, E. (2018). 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Eisner Eğitsel Eleştiri Modeline Göre Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- A9:** Erbay, A. (2018). Fatih Projesi Kapsamında Kullanıma Sunulan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) Ders İngilizce İçeriklerinin Ortaokul İngilizce Öğretim Programı Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- A10:** Kaya, S . (2018). Evaluation of the Middle School English Language Curriculum Developed in 2012 Utilizing Stake's Countenance Evaluation Model. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- A11:** Karaca, B.(2018). A Study of Turkey's Primary and Middle School English Curricula: Teachers' and Program Designers' Perceptions. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- A12:** Işık, E. (2019). Güncellenen 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının (2017) Eğitsel Eleştiri Modeliyle Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.*
- A13:** Erkan, D. (2020). The Views of EFL Teachers on the 5th Grade Intensive English Teaching Programme. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.*

VELİLERİN GÖZÜYLE İDEAL SINIF ÖĞRETMENİNİN ÖZELLİKLERİ: NİTEL BİR ÇALIŞMA

CHARACTERISTICS OF IDEAL CLASS TEACHER FROM THE EYES OF PARENTS: A
QUALITATIVE STUDY

Ahmet SAYLIK¹

Sefa TUAÇ²

Öz

Bu araştırmanın amacı Siirt il merkezindeki ilkokullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin velilerinin görüşleri doğrultusunda ideal sınıf öğretmenin özelliklerini belirlemektir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Siirt il merkezindeki ilkokullarda çocuğu öğrenim görmekte olan 40 veliden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler, içerik analizi tekniğine tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre: Veliler, ideallerindeki sınıf öğretmenin mesleki bakımdan ilk üç sırada sahip olması gereken niteliklerini “mesleğini sevmek”, “alanında uzman olmak” ve “adaletli olmak” şeklinde belirtirken; kişisel/ insani nitelikleri bakımından ise “sabırlı olmak”, “merhametli olmak” ve “güvenilir olmak” olarak belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen özellikleri, İdeal sınıf öğretmeni, Veli

Abstract

The aim of this research is to determine the characteristics of the ideal classroom teacher in line with the opinions of the parents who are studying in primary schools in the city center of Siirt. Case study pattern, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group of the study consists of 40 parents whose children are studying in primary schools in the city center of Siirt. A semi-structured interview form prepared by the researchers was used as a data collection tool. Content analysis technique was used to analyze the data obtained from the interview forms. As results of the research: While parents state the qualities of their ideal classroom teacher in the first three ranks in terms of professionalism, "to love their profession", "to be an expert in the field" and "to be fair"; In terms of their personal / human qualities, they stated as "being patient", "being merciful" and "being reliable".

Keywords: Characteristics of teachers, Characteristics of ideal classroom teacher, Parent

¹ Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ahmet.saylik@siirt.edu.tr

² Siirt Milli Eğitim Müdürlüğü, egitimcisair@gmail.com

1. GİRİŞ

Eğitim, çalışan bir saat metaforuyla betimlenirse şayet; akrep ve yelkovan gibi göstergelerin doğru ya da yanlış zamanı göstermeleri fark etmeksizin öğrencileri, arkasında bulunan mekanizma ve pillerin ise veliler ve öğretmenleri temsil ettiğini söylemek mümkündür. Nasıl ki pilin işlevini yitirmesi ya da mekanizmadaki ufak bir arıza saatin yanlış zamanı göstermesine neden oluyorsa öğretmenlerden ve velilerden doğabilecek en ufak ihmalin de öğrencileri olumsuz etkileyebileceği belirtilebilir.

Eğitim, toplumun sahip olduğu mevcut insanı baştan yaratarak geleceği kontrol etme teşebbüsü olarak tanımlanabilir (Aydın, 2010). Eğitimin temel öğelerinden olan okul; en başta kişiliğin şekillendiği, öğrenme faaliyetinin gerçekleştiği, eğitim hizmetinin üretilip sunulduğu bir yapıdır. Okullar planladıkları amaçlarına ve işlevlerine ulaşmak adına faaliyet gösterir. Okulların etkili oluşu hedeflerine ulaşmalarında kolaylaştırıcıdır (Dogan, 2006). Etkili bir okul, öğrencilerin; bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanlarında estetik ve sosyal gelişmelerinin en uygun öğrenme çevresinin sağlandığı okul olarak ifade edilmektedir (Özdemir, 1998). Sosyal sistemin bir unsuru olan okulların en stratejik öğelerinden biri ise öğretmedir. Öğretmenler kendilerini mesleğin üyesi olarak görmek istiyorlarsa, mesleğin değer mekanizmasına göre hareket etmeleri gerekir (Bursalıoğlu, 1994). Okul denilen sosyal alanda yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki iletişimin odak noktasının öğretmenler olduğu söylenebilir. Eğitimin niteliğini etkileyen faktörlerin en başında, geçmişten günümüze, eğitim alanında çok önemli vazifeler üstlenmiş olan öğretmenler gelmektedir (Mishra ve Koehler, 2008). Bu nedenle öğretmenlerin niteliği toplumsal gelişmenin katalizörü konumundadır.

Eğitim sisteminin başat unsuru olan öğretmenlerin gerekli donanıma sahip olmasının, eğitim sisteminin kalitesi ile doğru orantılı olduğu bilinmektedir. Hiç bir eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenlerinin kalitesini geçemez (TEDMEM, 2014). Eğitim alanında kendini ispatlamış ülkelere bakıldığında öğretmenlerin mesleki statüleri yüksek olduğu gibi aynı şekilde öğretmen niteliği bakımından üst düzeyde oldukları görülmektedir. Özellikle ilkokullarda sınıf öğretmenleri kendi alanlarında gerekli olan bilgi ve yeteneğe sahip, sosyal ve kültürel alanda kendini geliştirmiş, öğrencilerin gelişimine katkı sağlayan, kendini güncelleyen ve geleceğe hazırlayan niteliklere sahip olmalıdır. Etkili öğretmen, öğretim faaliyetlerini önceden planlayan öğretmendir. Sınıf içinde geçen zamanın akademik bir öğrenme ortamına dönüşmesi ve etkinlik ağırlıklı olarak kullanılması oldukça önemlidir (Demirel, 1999). Etkili öğretmenler; düşünen, soru soran, eleştiren, gelişme ve yeniliklere açık, kendini sürekli yenileyen, mesleğini seven kişilerdir (Kavcar, 1999).

Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde güçlü ve kalıcı etkisi bulunmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme biçimlerini olduğu kadar, neyi ne kadar öğrendiklerini de doğrudan etkilemeye muktedirler. Bu nedenle öğrencilerin başarısı öğretmenlerin etkili oluşu ile ilişkilendirilmektedir (Megay-Nespoli, 2005). Öğrencilerin ne düzeyde iyi bir eğitim alacakları konusundaki en önemli etkenlerden biri, eğitimi aktaracak olan öğretmenin kalitesidir. Yeni yetişecek olan nesillerin niteliği, şüphesiz onu yetiştirecek olan öğretmenlerin niteliği ile yakından ilişkili olacaktır (Waterman, 2010). Bu bireylere kılavuz olacak ve onların geleceğine yön verecek olan öğretmenlerin, vazifelerini gerçekleştirmek adına gereken yeterliliğe sahip olmaları beklenmektedir (Kılıç, 2010). Öğretmenler, çağın gerektirdiği yenilikler doğrultusunda öğretim-öğrenme sürecinde öğrencilere başarılı bir şekilde rehberlik edebilmeli, teknolojiyi eğitim sürecine etkin biçimde katabilmelidirler (Uşun, 2006). Öğretmenlerin çağımızın reformları karşısında donanımlı olması beklediği gibi her yenilikte kendini güncelleyebilmeleri beklenmektedir. Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı değişim ve gelişmeler karşısında, toplumsal yapılar kendilerini yenilemektedir. Bu yenileşme sürecinde, değişimden

etkilenmesi muhtemel olan bireylerin gelişim sürecine uyum sağlamaları, gelişimlerine katkıda sunmaları “davranış değiştirme mühendisi” olarak nitelendirilen öğretmenlere yeni sorumluluk ve görevler yüklemektedir (Aydın, Şahin ve Topal, 2008).

Öğretmenler, topluma nitelikli insan yetiştirme mekanizmasının vazgeçilmez temel unsurudur. Günümüzde davranış mühendisi olarak nitelenen öğretmenin her alanda nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Çünkü vasıflı bir öğretmen etkin ve kaliteli bir eğitimin odağıdır, bu yüzden öğretmenin eğitim sürecinde taşıdığı önem hiçbir zaman göz ardı edilemez (Genç, 2005). Topluma faydalı fertlerin yetiştirilmesinde, çocukların ailelerinden sonra en önemli aktör sınıf öğretmenleridir (Ergun, 2015). Sınıf öğretmenlerinin, çocuğun hayatının birçok alanında başarılı olabilmesinde rolü oldukça fazladır (Kalyoncu, 2013). Sınıf öğretmenlerinin önde gelen vazifeleri arasında; öğrenciler adına faydalı bir öğrenme ortamı için etkinlikler hazırlama, kullanılacak olan eğitim ve öğretim materyallerini hazırlayıp temin etme ve öğretim ortamında ulaşılacak metot ve teknikleri tespit etme gelmektedir (Ekiz, 2011; Şişman, 2000; Yılman, 2006). Sosyal ve ekonomik alanlardaki kalkınmada, öğretmenin önderliği önemli yer tutmaktadır. Öğretmenler, yeni fikirlerin öncüsüdür ve realiteyi araştıran kişilerdir (Sünbül, 1996). Dolayısıyla öğretmenlerin ülke mekanizmasında bulunan tüm kanalları doğrudan ve dolaylı olarak etkilemesi bir yana ülkede yaşayan tüm insanların hayatlarında dokunuşlarının olduğu söylenebilir. Öğretmenler, öğrencilere neyi ne kadar bildiklerini ve onlara nasıl öğrenebileceklerini gösteren entelektüel liderlerdir (Waid ve McNergney, 2002). Ülkelerin kaderlerini tesis edecek olan, yarının büyükleri olacak çocukları yetiştirecek sınıf öğretmenlerinin nitelikli ve donanımlı olması ülkenin tüm alanlarına nüfus edebilme gücüne sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ayrı bir öneme sahip olmaktadır.

Sınıf öğretmenleri Türkiye’de zorunlu olan 12 yıllık eğitimin birinci kademesi olan ilkokullarda görev yapmaktadırlar. İlkokul, Fransızca’da ‘*école primaire*’ sözcüklerinden gelmektedir. Anlamı ise, öğrencilerin zorunlu eğitim sistemindeki ilk kademe demektir (Hayes, 2010). Sınıf öğretmeni, gelecek nesillerin her alandaki gelişimleri ve hayat biçimlerini yönlendiren, bu nesillerin topluma yönelik tutumlarını şekil veren, araştırma, yaratıcılık ve iletişim becerilerinin gelişimini etkileyen pozisyonundadır. Başka bir ifadeyle bir ülkenin varlık nedenidir (Ataunal, 1994). Başka bir tanıma göre de sınıf öğretmeni, bilişsel ve psikososyal gelişiminde hayati bir dönemde bulunan çocukları etkileyerek gelecek kuşakların bilişsel gelişimlerini besleyen, bireyin şahsına yönelik davranışların sınırlarını çizen ve şekillendiren, gelecek olan kuşağın yaşam şeklini büyük oranda etkileyen; araştırma, problem çözme, analitik düşünme, iletişim, yaratıcılık ve estetik gibi yeteneklerinin gelişimine hız kazandıran kişidir (Senemoğlu, 2003, 156).

Alanyazında nitelikli öğretmenlere ilişkin oldukça fazla tanım ve özellikler bulunmaktadır. Nitelikli-ideal öğretmen özelliklerini kişisel ve mesleki açıdan iki kategoride ele almak mümkündür; Öğretmenin açık fikirli, hoşgörülü, sabırlı, esnek ve uyarlayıcı, anlayışlı, esprili, sevecen, yüksek başarı beklentisi olan, destekleyici ve cesaretlendirici olmaları, onların kişisel nitelikleri ile ilişkilendirilmektedir. Genel kültür olarak bakıldığında ise konu bilgisi, mesleki beceri ve yetisi mesleki yeterlilik kategorisindeki niteliklerle ilgili ölçütlerdir (Erden,1998). Nitelikli bir eğitimi nitelikli öğretmenler, iyi bir eğitimi ise iyi öğretmenler oluşturmaktadır. Bununla beraber öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetleri ve rolleri gün geçtikçe artmaktadır. Öğretmenlik mesleği, özel bir uzmanlık alanı olması bir yana aynı zamanda bir sanattır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Ayrıca toplum, öğretmenlerden büyük beklentiler içerisindedir (Hayes, 2009). İyi öğretmen; eğitim programını hedefine ulaştıran, öğrencinin gelişip ve öğrenmesine yardım edendir (Türkoğlu, 2005, 47).

Öğretmenler, ders planlama, müfredat uygulaması, öğrencinin ilerleme seviyesini değerlendirme ve raporları toplama gibi çok yönlü sorumluluklara sahiptir. Bununla birlikte öğretmenin; fedakârlık, öğrencilerini sevmeye, merhamet gibi sorumlulukları da bulunmaktadır (Hayes, 2009). Yeni kuşağın kalitesi şüphesiz onları yetiştiren öğretmenlerin kalitesi ile ilişkilidir. Ektiğini en geç biçen çiftçinin, öğretmen olduğu şeklindeki yaygın kanı bu gerçekliğe işaret etmektedir. Kısacası öğretmenler; insan mimarı, insanın kişiliğine şekil veren bir sanatkârdır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Son yıllarda velilerin eğitim-öğretim sürecinde görece daha etkin olmasından hareketle, velilerin gözünde ideal bir öğretmen profilinin nasıl olduğun önemli hale gelmiştir. Günümüzde aileler, okul ve öğretmenlerin yardımı olmadan çocuklarını tam anlamıyla eğitemeyecekleri gibi okullar da, ebeveynler ile iş birliği yapmadan öğrencileri istedikleri seviyeye getirmeleri beklenemez (Kıncal, 1991, 24).

Alanyazın incelendiğinde **yöneticilerinin** (Sezer, 2016), **öğretmenlerin** (Çakmak, 2009; Çalışkan, Işık, ve Saygın, 2013; Gençtürk, Akbaş, ve Kaymakçı, 2012), **aday öğretmenlerin** (Kadioğlu ve Kadioğlu, 2018; Ulusoy, 2013), **öğretmen adaylarının** (Atabek Yiğit ve Balkan Kıyıcı, 2019; Taşkaya, 2012; Tunca, Şahin, Oğuz, ve Güner, 2015), **öğrencilerin** (Cülha, Ateş, ve Nazlı, 2018; Gültekin, 2015; Mızrak Karcı, 2016; Özabacı ve Acat, 2005), **öğretmen ve öğrencilerin** (Arnon, ve Reichel, 2007; Telli, Den Brok, ve Çakıroğlu, 2010), **formasyon öğrencilerinin** (Alpan, Demirkan, Erdama, Yazçayır ve Saraçoğlu, 2019), ideal öğretmene ilişkin algılarının araştırıldığı çalışmalara rastlanmaktadır. Ancak eğitimin önemli paydaşlarından biri olan velilerin sınıf öğretmenlerinde olması gereken ideal özelliklerin tespit edilmeye çalışıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan bu araştırma, velilerin çocuklarını emanet ettikleri öğretmenlerde ne gibi nitelikleri idealize ettiklerini ortaya koymasından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı velilerin görüşlerine göre ideal bir sınıf öğretmenin sahip olması gereken özellikleri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda katılımcıların aşağıdaki soruyu yanıtlamaları istenmiştir.

- Sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken özelliklerinden en önemli olduğunu düşündüğünüz üç özelliği gerekçesiyle birlikte belirtiniz?

2. ARAŞTIRMANIN MODELİ

İlkokul öğrenci velilerinin görüşleri doğrultusunda eğitim sisteminin önemli bileşenlerinden olan sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken ideal özelliklerin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizleri gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayları doğal ortamında gerçekçi ve bütünsel bir şekilde ortaya konmasına yönelik yürütülen süreçlerin izlenmesi olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 45). Durum çalışması deseninde ise araştırmacıların bir veya birden fazla durumu derinlemesine incelediği ve bu durumlara ilişkin temaların oluşturulduğu nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, Hanson, Clark Plano & Morales, 2007). Bu çalışmada durum çalışması deseninin tercih edilmesinin sebebi, eğitim sisteminin önemli bileşenlerinden olan sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken özellikleri belirlemede ilköğrenci velilerinin görüşlerini ilk elden derinlemesine araştırmaktır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Siirt il merkezindeki

kamu ilkokullarında öğrenim görmekte olan çocuğu bulunan 40 veliden oluşmaktadır. Veliler, sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre belirlenen 3 ilkokulda çocuğu öğrenim görenler arasından yansız olarak (random) seçilerek görüşme sağlanmıştır. Araştırma kapsamında ilkokullarda öğrencisi bulunan veliler; ev veya işyerlerinde ziyaret edilerek, gönüllük esasına dayalı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan velilerin sosyo-demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Velilerin Demografik Bilgileri

Demografik Özellikler	Frekans	%
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	22	% 55
Erkek	18	% 45
<i>Öğrenim Düzeyi</i>		
Ortaokul	6	% 15
Lise	13	% 32,5
Lisans	19	% 47,5
Yüksek Lisans	2	% 5
<i>Meslek</i>		
Kamu Çalışanı	19	% 47,5
Serbest Meslek	21	% 52,5
<i>Yaş</i>		
20-30 Yaş Arası	8	% 20
31-40 Yaş Arası	27	% 67,5
41 Yaş ve Üstü	5	% 12,5
<i>Toplam</i>	40	% 100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 22’sinin kadın 18’inin ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcılar çoğunlukla lisans mezunudur. Katılımcıların mesleklerinin sektörel dağılımları (kamu/serbest) birbirine yakındır. Katılımcıların yarısından fazlası 31-40 yaş arasında bulunmaktadır. 20-30 yaş arasında bulunanlar sekiz kişi iken 41 yaş ve üstü yaşa sahip katılımcıların oranı ise düşüktür.

2.2. Veri Toplama Aracı ve Süreci

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formunda bir adet açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşme formunun hazırlık aşamasında, öncelikle ilgili alanyazın taranarak bir taslak hazırlanmıştır. Daha sonra hazırlanan taslak form iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur (Eğitim yönetimi alanından, eğitim programları ve öğretimi alanından öğretim üyesi). Ayrıca soru ifadesinin anlaşılmasını kolaylaştırmak için Türkçe dil uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Alan uzmanlarının dönütleri neticesinde ilgili taslak formda gerekli düzeltmeler yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşme formunda yer alan sorunun araştırmanın amacına uygun ve anlaşılır bir şekilde düzenlendiğini değerlendirmek amacıyla üç veli ile ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamada yapılan görüşmeler neticesinde sorunun; açık, anlaşılır ve amacına uygun olduğu kanaatine varılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının velilere dağıtımı yapılmış ve velilerden görüşlerini detaylı bir şekilde ifade etmeleri istenilmiştir. Katılımcılara ortalama 15-20 dakika süre içerisinde görüşme formlarında yer alan sorunun ayrıntılı bir şekilde doldurulması istenilmiş ve görüşme formlarının doldurulması esnasında anlaşılabilirliği netleştirmek amacıyla sorulan sorulara yönelik açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca velilerin görüşme formlarında vermiş

oldukları yanıtların tutarlılığına bakılmış ve elde edilen verilerin bulguları görüşme yapılan veliler ile paylaşılmıştır.

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Katılımcı velilerin görüşleri doğrultusunda elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde esas olarak yapılan işlemler, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bu verilerin okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlanmasıdır. İçerik analizinde ana amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve bu kavramlar arası ilişkilere ulaşmaktır. Bu yöntemle veriler anlamlandırılmaya ve verilerin içinde saklı olabilecek gerçeklerin açığa çıkarılması amaçlanmaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2013). Bu çalışmada da içerik analizinin aşamaları göz önünde tutularak, velilerin görüşme formlarına vermiş oldukları yanıtların incelenmesi yapıldıktan sonra her forma sayı numarası verilmiş ve görüşme formunda bulunan verilerin word programına aktarımı yapılmıştır. Daha sonra velilerin görüşme formunda yer alan soruya verdikleri yanıtlardaki benzerliklere göre gruplandırmaları yapılarak temalar oluşturulmuş ve ifadeler uygun temaya yerleştirilmesi yapılmıştır. Bu işlemlerden sonra tablolaştırılarak görsel hale getirilen kavramlar, temalar ve ilişkilerin yorumlanması yapılarak birtakım sonuçlara varılmış, öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmada, velilerin görüşlerinin frekansı çıkarılmış ve görüşme yapılan velilerin görüşlerini yansıtmak için de katılımcıların belirtmiş oldukları ifadelerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Alıntılar yapılırken görüşme yapılan öğretmenlerin isimleri yerine Veli 1 (V1), Veli 2 (V2) Veli 3 (V3) vb. şeklinde kısaltmalarla kodlama işlemi yapılmıştır.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda güvenirlilik ve geçerliğinin sağlanma düzeyi, sonuçlarının inanırılığını belirleyen temel ölçütlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda veri toplama aracı, araştırmanın amaçları doğrultusunda, alanyazın taramasıyla ve uzman görüşleriyle oluşturulmuştur. Öte yandan verilerin analizlerinin detaylı biçimde açıklandığı çalışmada bulguların kaynağının yalnızca katılımcıların ifadeleri olmasına sadık kalınmış ve katılımcıların ifadelerinden alıntılara doğrudan yer verilmesi suretiyle geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın güvenirliliği sağlamak için ise veri kaynağı olan velilerin kişisel bilgilerine yer verilmiştir. Araştırmanın iç güvenirliliği, araştırmacıların araştırmanın bütün evrelerinde birlikte çalışması, görüş birliği ve ayrılığına ilişkin hesaplamalar yapılması ile sağlanmıştır. Nitel araştırmalarda sonuçların diğer kişilere ya da durumlara aktarılabilirliği de önemli bir husustur (Guba ve Lincoln, 1982). Bunu sağlamanın en önemli yolu örnekleme türü, örnekleme almanın ayrıntılı biçimde belirtilmesi ve örneklemin kabul edilebilir büyüklükte olmasıdır.

2.5. Araştırma Etiği

Bu araştırma, insan katılımcıları içeren çalışmalarda gereken bütün prosedürlere, ulusal ve uluslararası (1964 Helsinki bildirgesi gibi) etik standartlara uygundur. Bu kapsamda araştırmaya katılanların gönüllülüğü esas alınmış, kişisel veriler korunmuştur. Ayrıca araştırmanın etik kaidelere uygunluğu, Siirt Üniversitesi Etik Kurulunun 30.10.2020 tarihli 83 No'lu oturumda alınan kararlar ile teyit edilmiştir.

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya katılan velilerden elde edilen verilere dayalı olarak bulgulara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, çalışmanın temalarına göre iki kategori altında verilmiştir. Araştırmaya katılan velilerin görüşlerine göre ideal sınıf öğretmenin mesleki özellikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Velilere Göre İdeal Sınıf Öğretmeninin Mesleki Özellikleri

Kategori	Tema	f	
Mesleki Özellikler	1- Mesleğini Sevme	17	Toplam f: 89 % 74,2
	2- Alanında Uzman Olma	15	
	3- Adaletli Olma	15	
	4- İletişimde İyi Olma	13	
	5- Yeniliklere Açık Olma	7	
	6- Rol Model Olma	5	
	7- Disiplinli Olma	5	
	8- Öğrenciyi İyi Tanıyabilme	4	
	9- Akademik Yönden Geliştirebilme	2	
	10- Derse Hazırlıklı Olma	1	
	11- İdealist Olma	1	
	12- Çalışkan Olma	1	
	13- Hedefler Koyma	1	
	14- Derse Vaktinde Girme	1	
	15- Özgün Olma	1	

Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlara bakıldığında ideal sınıf öğretmenin mesleki özellikleri bakımından ilk üç sırada en çok verilen yanıtların “mesleğini sevme”, “alanında uzman olma” ve “adaletli olma” özellikleri olduğu görülmektedir.

İlkokul velilerinin ideal sınıf öğretmenin “mesleğini sevme” özelliğine ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda belirtilmiştir.

“Gelecek nesiller işini iyi yapan öğretmenlerin ellerinde yetişir. Sevmek her şeyi değiştirir.” V4

“Yaptığı işe hiçbir zaman ticari amaçla bakmamalı. Geleceğe yönelik kendi gibi bireyler yetiştirmeli, her şeyden önce anne ve babalardan daha çok öğrenciler ile zaman geçirdiğini bilip öğretmenlik gibi kutsal bir mesleği sevip ve sevdirmedir.” V15

“Öğretmen öğrencinin ömür boyu unutamayacağı bir kılavuzdur. Bu yüzden öğretmen işini severek yapmalı ve öğrencilerine kılavuz olmalıdır.” V22

“İyi bir sınıf öğretmeni olmanın ilk kuralıdır sevgidir. Çünkü sevgiyle öğretirse bilgileri daha çabuk kavratır, öğrenciler daha mutlu olur, daha istekli ve arzulu olurlar.” V29

“Sınıf öğretmeni çocuk için ayrı bir yer tutar. Çocuğun ailesi dışında bağlandığı kişidir. Çocuğun bu tutumuna karşılık vermek veya böyle bir izlenim yaratmak adına mesleğini sevmesi ve heyecanla yapması önemlidir.” V35

İlkokul velilerinin ideal sınıf öğretmenin “alanında uzman olma” özelliğine ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda belirtilmiştir.

“Çocuklara bilgi verebilmek için öncelikle konu hakimiyetinin olması gerekir. Böylece sınıf yönetimi iyi olur olumlu bir sınıf ortamı yaratılmış olur..” V2

“Sahip olması gereken en önemli unsurlardan biri çocuklara iyi bir eğitim vermesi ve onların üstünde durması gerekmektedir. Bu yüzden öğretmenlik konusunda donanımı olmalıdır.” V20

“Öğretmenlerin kendine özgü ders anlatım yöntemleri vardır Her öğrenciye aynı yöntemle ders anlatılmaz. Bu yüzden farklı ders anlatım tekniklerini bilmek gerekir.” V21

Katılımcı velilerin ideal sınıf öğretmenin “adaletli olma” özelliğine ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda belirtilmiştir.

“Başarılı başarısız, zengin fakir hiçbir ayırım gözetmeden tüm öğrencilere aynı şekilde yaklaşmalıdır. Öğretmen ve insan olmanın ilk kuralı adaletli olmaktır.” V19

“Adil olmayan bir sınıf yöneticisi öğrencisini küstürür. Öğretmenine olan güveni kaybetmiş bir öğrenci ilerleyen yıllarda karşılaştığı çatışma durumunda adalete güveni sarsıldığı içi sorunlarını gayrimeşru yollardan çözmeye çalışabilir. Bu özellik toplumun küçük bir alanı olan sınıflarda oluşursa önce öğretmenine ve nihayetinde hukuka güvenini kaybeder. Mutlu sağlıklı ve üretken bir insan yetiştirmenin ilk basamağını adalet oluşturur.” V34

Araştırmaya katılan ilkökul velilerinin görüşlerine göre ideal sınıf öğretmenin kişisel/insani özellikleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Velilere Göre ideal Sınıf Öğretmeninin Kişisel/İnsani Özellikleri

Kategori	Tema	f		
Kişisel/İnsani Özellikler	1- Sabırlı Olma	10	Toplam f: 31	% 25,8
	2- Merhametli Olma	6		
	3- Güvenilir Olma	3		
	4- Hoşgörülü Olma	2		
	5- Empati Kurma	2		
	6- İlgili Olma	2		
	7- Sosyal Yönü Olma	2		
	8- Güler Yüzlü Olma	1		
	9- Çocukları Sevme	1		
	10- Kendine Güvenme	1		
	11- Mizahi Yönü Olma	1		

Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlara bakıldığında ideal sınıf öğretmenin kişisel/insani özellikleri bakımından ilk üç sırada en çok verilen yanıtların “sabırlı olma”, “merhametli olma” ve “güvenilir olma” özellikleri şeklindedir.

İlkokul velilerinin ideal sınıf öğretmenin “sabırlı olma” özelliğine ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda belirtilmiştir.

“Bir öğretmen öncelikle sabırlı olmalı ki öğrencilerine karşı daha verimli bir sınıfta ortamı oluşturabilsin. Hele ki bu yaş aralığı için sabır olmazsa olmazlardır.” V25

“Öğretmek istediği öğretiyi öğrenebilen öğrencilerinin olmasından ötürü mutluluk yaşayabildiği gibi öğrenemeyen öğrenciler karşısında sabırlı olmasını bilmeli.” V27

“Sabırlı olmalıdır öğretmen. Aynı bir çiftçinin ektiği tohumları sabırla bekleyip büyüdüklerini görünce duyduğu sevinç gibi. Öğretmen de verdiği bilgilerin öğrencisini nasıl büyüttüğünü ne çok şey öğrettiğini görmek için sabırla beklemelidir.” V29

İlkokul velilerinin ideal sınıf öğretmenin “merhametli olma” özelliğine ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda belirtilmiştir.

“Sınıf öğretmeni öğrencilerine en başta sevgi ile yaklaşıp şefkat ve merhametini göstermesi çocuğun gelişiminde sağlam bir temel atılması ve sağlam bir kişilik ve karakterin oluşması açısından önemli olduğunu

düşünüyorum .” V10

“İlkokula başlayan çocukların yaşlarının henüz aileden uzak kalabilecek düzeyde olmamasından dolayı öğrenci öğretmenini anne-babasının yerine koyabilmesinden ötürü sevgi ilgi ve yakınlık gerekir. Bu sayede öğrenci ve öğretmen arasında daha sağlıklı ilişki olacaktır. ” V12

“Çocukların ailesinden sonra en çok zaman geçirdiği öğretmenin merhametli olması elzemdir. Belirlenen hedeflerin gerçekleşmesinde bu özelliğin etkili olduğunu düşünüyorum.” Ö25

İlkokul velilerinin ideal sınıf öğretmenin “güvenilir olma” özelliğine ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda belirtilmiştir.

“Öğretmenin her davranışı ve ifadesi öğrenciler için model olacağından dikkatli olması gerekir. Güven duygusunu aşılayıp ve her koşulda dürüstlük ilkelerine sahip çıkarak gereken özeni göstermelidir” V13

“Karşılıklı güven temel ölçülerden biri olmalıdır. Öğretmen öğrencisine ve de velisine karşı güveni aşılayabilirse istedik davranışlar kendiliğinden ortaya çıkar.” V7

Tablo 2. ve Tablo 3. incelendiğinde ilkokul velilerinin ideal sınıf öğretmenin ideal özelliklerine ilişkin vermiş oldukları yanıtlardan mesleki özellik kategorisine ilişkin toplam frekans (89) %74,2 iken kişisel/insani özellik kategorisine ilişkin toplam frekans (31) %25,8 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu neticesinde ilkokul velilerinin ideal sınıf öğretminde bulunması gereken özellikler bakımından mesleki özellikleri daha çok önemsedikleri, kişisel/insani özellikleri ise mesleki özellikleri tamamlayan ikincil önemdeki özellikler olarak değerlendirdikleri görülmektedir. İlkokul velilerinin ideal sınıf öğretmenin özelliklerine ilişkin frekans değerleri bakımından ilk üç sıraya en çok verilen yanıtların başında mesleki özellik kategorisindeki “mesleğini sevme”, “alanında uzman olma” ve “adaletli olma” özellikler şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır. Sevgi, uzmanlık ve adalet üçlüsüne bakıldığında öğretmende duygular kadar profesyonellik de aranmaktadır. Kişisel/insani özellik kategorisinde ilk üç sırada “sabırlı olma”, “merhametli olma” ve “güvenilir olma” özellikleri şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

3.1. Kişisel Değişkenlere Yönelik Bulgular

Araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre elde edilen bilgiler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre İdeal Sınıf Öğretmenin Özellikleri

Cinsiyet	Sıralama Esasına Göre Özellikler	f
Kadın	1- Mesleğini Sevme	9
	2- Alanında Uzman Olma	9
	3- İletişimde İyi Olma	7
Erkek	1- Adaletli Olma	8
	2- Mesleğini Sevme	8
	3- Alanında Uzman Olma	6

Tablo 4. incelendiğinde ideal sınıf öğretmenin sahip olması gereken özellikler bakımından cinsiyet değişkeni açısından verilen yanıtlar incelendiğinde kadın ve erkek katılımcı veliler arasında farklılık bulunmaktadır. Kadın katılımcıların sıralaması “mesleğini sevme” “alanında uzman olma” ve “iletişimde iyi olma” şeklindeyken, erkek katılımcılar “adaletli olma”, “mesleğini sevme” ve “alanında uzman olma” yanıtlarını ön plana çıkarmaktadır.

Analizler sonucunda mezuniyet durumu değişkenine göre elde edilen bulgular Tablo

5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre İdeal Sınıf Öğretmeninin Özellikleri

Mezuniyet Durumu	Sıralama Esasına Göre Özellikler	f
Ortaokul	1- İletişimde İyi Olma	4
	2- Adaletli Olma	3
	3- Alanında Uzman Olma	3
Lise	1- Mesleğini Sevme	8
	2- Sabırlı Olma	7
	3- Alanında Uzman Olma	4
Lisans	1- Adaletli Olma	8
	2- İletişimde İyi Olma	7
	3- Mesleğini Sevme	6
Lisansüstü	1- Alanında Uzman Olma	2
	2- Yeniliklere Açık Olma	1
	3- Mesleğini Sevme	1

Tablo 5. incelendiğinde ideal sınıf öğretmenin sahip olması gereken özellikler bakımından verilen yanıtlar mezuniyet durumu değişkeni açısından farklılık göstermektedir. Ortaokul mezunu veliler sırasıyla “iletişimde iyi olma”, “adaletli olma” ve “alanında uzman olma” yanıtlarını vermişlerdir. Lise mezunu veliler sırasıyla “mesleğini sevme”, “sabırlı olma” ve “alanında uzman olma” yanıtlarını vermişlerdir. Lisans mezunu veliler sırasıyla “adaletli olma”, “iletişimde iyi olma” ve “mesleğini sevme” yanıtlarını vermişlerdir. Lisansüstü mezunu veliler ise sırasıyla “alanında uzman olma”, “yeniliklere açık olma” ve “mesleğini sevme” yanıtlarını vermişlerdir.

Araştırma sonucunda meslek değişkenine göre elde edilen bilgiler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Meslek Değişkenine Göre İdeal Sınıf Öğretmeninin Özellikleri

Meslek	Sıralama Esasına Göre Özellikler	f
Kamu Çalışanı	1- Mesleğini Sevme	6
	2- Alanında Uzman Olma	6
	3- İletişimde İyi Olma	6
Serbest Meslek	1- Mesleğini Sevme	11
	2- Alanında Uzman Olma	9
	3- Adaletli Olma	8

Tablo 6. incelendiğinde ideal sınıf öğretmenin sahip olması gereken özellikler bakımından verilen yanıtlar arasında meslek değişkeni açısından ilk ve ikinci sırada verilen yanıtlarda herhangi bir farklılık bulunmaz iken üçüncü sırada verilen yanıt bakımından veliler arasında farklılık bulunmaktadır. Kamu çalışanları üçüncü sıraya “iletişimde iyi olma” yanıtını verirken özel/serbest meslek statüsünde bulunanlar ise “adaletli olma” yanıtını vermişlerdir.

Araştırma sonucunda yaş değişkenine göre elde edilen bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Yaş Değişkenine Göre İdeal Sınıf Öğretmeninin Özellikleri

Yaş	Sıralama Esasına Göre Özellikler	f
20-30 Yaş Arası	1- Adaletli Olma	4
	2- Alanında Uzman Olma	3
	3- İletişimde İyi Olma	3
31-40 Yaş Arası	1- Mesleğini Sevme	13
	2- Alanında Uzman Olma	11
	3- Adaletli Olma	10
41 Yaş ve Üstü	1- Sabırlı Olma	2
	2- İletişimde İyi Olma	2
	3- Rol Model Olma	1

Tablo 7. incelendiğinde ideal sınıf öğretmenin sahip olması gereken özelliklerin katılımcıların yaşları bakımından farklılık arz ettiği görülmektedir. Buna göre ideal sınıf öğretmene ilişkin 20-30 yaş arası veliler tarafından verilen yanıtların sırasıyla “adaletli olma” “alanında uzman olma” ve “iletişimde iyi olma” şeklinde olduğu; 31-40 yaş arası velilerin sırasıyla “mesleğini sevme” alanında uzman olma” ve “adaletli olma” yanıtlarını verdikleri görülmektedir. 41 yıl ve üstü yaşa sahip veliler ise sırasıyla “sabırlı olma” “iletişimde iyi olma” ve “rol model olma” yanıtlarını vermişlerdir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda, ilkökul velilerinin ideal sınıf öğretmenin mesleki özellik kategorisine ilişkin görüşleri sırasıyla “mesleğini sevme”, “alanında uzman olma” ve “adaletli olma” şeklinde iken kişisel/insani özellik kategorisine ilişkin sabırlı olma”, “merhametli olma” ve “güvenilir olma” şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak velilerin vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde ideal bir sınıf öğretmeninde bulunması gereken mesleki özellikler kişisel/insani özelliklere göre daha çok vurgulanmıştır. Ancak Ulusoy (2013) ve Yoncalık (2002) kişisel/insani özellikler ve kişilerarası ilişkileri vurgulayan özelliklerin mesleki özelliklere kıyasla daha çok arandığını tespit etmiştir. Velilerin verdiği yanıtlar doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin mesleki özellikler bakımından donanımlı olmalarının beklendiği görülmektedir. Mustan (2002) tarafından yapılan araştırmaya göre; çağımızın öğretmeninden istenilen ve zorunlu bir hal alan görev ve roller, öğretmenlerin eğitimiyle yakinen ilgili olan şahısların çok sık tekrar edilen konu durumuna gelmiştir.

Tüm alanlarda olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinin de yirmi birinci yüzyılın gereksinimlerin gerisinde kalmamasının beklendiği ve mesleği ile ilgili anlayış ve yaklaşımların sürekli güncellenmesi, öğretmen yetiştirme programları ile mesleğe hazırlanan şahısların daha farklı düşüncelerini ve buna göre hareket etmelerini zorunlu kılmaktadır. Tunca, Şahin, Oğuz, ve Güner (2015) İdeal öğretmen yetiştiricilerinde bulunması gereken özellikleri inceledikleri çalışmalarında "mesleki roller ve sorumluluklar" ön plana çıkmaktadır. Araştırmada “sınıflı etkili bir şekilde yönetmek, mesleki gelişimi sağlamak, öğretme-öğrenme sürecini yapılandırmak, rehberlik-danışmanlık, ' öğrencileri tanıma, içeriği yapılandırmak, yapılandırmacı felsefeyi benimsemek ve 'değerlendirme sürecini yapılandırmak” gibi mesleki uzmanlık alanlarına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Aynı çalışmada sosyal sorumluluklar en az aranan nitelik olarak tespit edilmiştir. Telli, Den Brok, ve Çakıroğlu, (2010) öğretmen ve öğrencilerin ideal öğretmeni nasıl tanımladıklarını ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında, ideal öğretmenin öğrencilere rehberlik eden ve onları motive eden, öğrencilere özgüven kazandıran, öğrencileriyle olumlu ilişkiler geliştiren saygın bireyler olması beklendiğini tespit etmiştir.

İlkokul velilerinin ideal sınıf öğretmenin mesleki özellik kategorisine ilişkin görüşleri sırasıyla “mesleğini sevme”, “alanında uzman olma” ve “adaletli olma” şeklinde çıkan sonuç, bir işte başarılı olmanın önkoşulunun o mesleği sevmekten geçtiğine işaret etmektedir. Bunun yanı sıra mesleğin gerektirdiği bilgi ve donanımına sahip olmak ve mesleği icra ederken adil bir tutum içerisinde olmak ideal bir öğretmen olmanın koşulları arasında olması beklenen özelliklerdir. İyi bir sınıf öğretmenin mesleki özellikleri sıralamasında mesleğini sevme görüşünün en başta yer alması anne ve babadan sonra en çok öğretmeni gören, öğrencilerin üçüncü ebeveyni olarak tanımlanan öğretmenlerin mesleklerini sevgi ile yapmaları anne ve babaların arayacağı önemli bir kriter olması anlaşılır olmaktadır. Tikunoff, Berliner ve Rist’in (1975) yaptıkları bir araştırmaya göre işbirliğinde olan, anlayışlı ve öğrencilerine sevgi ile yaklaşan öğretmenlerin öğrencilerine bakıldığında matematik ve okuma derslerinde başarılı oldukları, bu özelliklere sahip olmayan öğrencilerin ise diğerlerin göre geride kaldıkları görülmüştür. Özabacı ve Acat (2005) ise ideal bir öğretmenin bilgilendirici, mesleğini seven, dile hakim, güvenilir ve tarafsız olması yönünde sonuçlara ulaşmıştır. Özcan (2011) ise araştırmasına dayalı olarak önerdiği öğretmen yetiştirme programının temelini “uluslararası standartlarda mesleğinin en iyisi olma” niteliğini koymuştur. Buna göre ideal bir öğretmenin olmazsa olmazı mesleğinin uzmanı olmasıdır. Benzer biçimde Weinstein (1990) bir öğretmeni iyi yapan nitelikler olarak; “anlayışlı, samimi, disiplinli, hevesli ve sabırlı, yaratıcı, çocuklarla iletişim kurabilen, derin alan bilgisi olan kişiler” şeklinde sıralamıştır. Oktay (1991) ise bir öğretmende bulunması gereken özellikleri, bilgi, sabır, hoşgörü ve yaptığı işi sevme şeklinde sıralamıştır.

İlkokul velilerinin ideal sınıf öğretmenin kişisel/insani özellik kategorisine ilişkin sabırlı olma”, “merhametli olma” ve “güvenilir olma” şeklindeki sıralamanın gerekçesine baktığımızda ilkökul öğrencilerinin yaşları gereği hareketli olması bakımından ve bu yaş aralığında bulunan öğrenciler ile ilgilenmenin zorluğu düşünüldüğünde sabırlı olma gerekçesi anlamlılık kazanmaktadır. İlkokul öğrencileri, gelişimsel özellikleri bakımından sevgiye görece daha çok ihtiyaç duyduğu bir dönemdedirler. Bu bakımdan velilerin öğretmende “merhametli olma” beklentisinin oluşması anlamlıdır. Diğer bir özellik olan “güvenilir olma” ebeveynlerin evlatlarını emanet ettikleri öğretmende aradıkları kriterler arasında başlarda olması beklenen bir sonuçtur. Araştırma sonuçlarından kişisel/insani özellikler değerlendirildiğinde velilerin ideal bir sınıf öğretmende aradıkları özellikler ile “anne ve baba” rolleri arasında paralellik kurduğu, ebeveynlerin sınıf öğretmenlerine kendi rollerini yansıttığı, bu aktarımla üçüncü ebeveyn olarak nitelenen sınıf öğretmenlerini sınıfta öğretmen elbisesi giymiş bir anne ve baba rolü beklentisi içinde oldukları görülmektedir. Çalışkan, Işık, ve Saygın, (2013) öğretmen adaylarının ideal öğretmen algılarını belirlemeye çalışıldığı araştırmalarında “öğrencilerini seven, onlara değer veren, arkadaş gibi, herkese eşit davranan, onlara anne gibi şefkatle yaklaşan, babacan” yönünde özelliklere yer vermişlerdir. Kısakürek (1985) ise araştırmasında başarılı bir öğretmenin öğrencilerine karşı ilgili, güvenilir, hoşgörülü ve olumlu iletişim sahibi olması gerektiğine yer vermiştir. Benzer biçimde etkili ve iyi bir öğretmeni tanımlarken sabırlı, şefkatli, güvenilir, merhametli, olumlu, motive olmuş, adil, istekli, saygılı, uyumlu, düşünceli, kendini mesleğine adanmış, cana yakın, öğrencilerini önemseyen, empati kurabilen, mizah duygusu olan, demokratik ve doğru bireyler olarak şeklinde tanımlayan çalışmalara (Corum, 2001; Hindman, 2004; Sanchez, 2007; Sementis, 2000) rastlamak mümkündür.

Ulusoy (2013) sınıf öğretmeni adaylarının ideal öğretmen algılarını tespit etmeyi amaçladığı araştırmasında çocuk sevgisi sınıf öğretmenlerinde aranan en temel özellik olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenin şefkatli/merhametli olması ideal beş temel

özellik arasında gösterilmiştir. Benzer şekilde Gallavan, Peace, ve Thomason (2009) da sınıf öğretmenin şefkatli olmasını, ideal öğretmende en çok aranan dört özellikten biri olarak gösterdiği sonuca yer vermiştir. Atabek Yiğit ve Balkan Kıyıcı'nın (2019) farklı branşlardaki öğretmen adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin algılarını incelediği araştırmada sınıf öğretmenliği öğrencilerinin kelime ilişkilendirme testinde “öğretmen” kavramını en çok ilişkilendikleri kelimeler arasında “sevgi” kavramı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonucu destekleyen Çermik, Doğan ve Şahin (2010) sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine yer verdikleri araştırmalarında “çocuklara olan sevgim”, “öğretmeye karşı olan ilgim ve sevgim” şeklindeki gerekçeler dikkat çekicidir. Buna göre sınıf öğretmenliğinde sevgi, şefkat, merhamet gibi unsurlar eğitim paydaşlarınca ideal bir öğretmende aranan temel özellikler olarak değerlendirilmektedir.

İdeal sınıf öğretmenin sahip olması gereken özelliklerin velilerin kişisel değişkenlerine göre (cinsiyet, mezuniyet durumu, meslek ve yaş) farklılaştığı tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında kadın velilerin iletişimde iyi olmaya erkeklerin ise adaletli olmaya vurgu yaptıkları görülmektedir. Özellikle ilkokulda çocukların eğitim-öğretim faaliyetlerinin takibinin genelde anneler tarafından yürütüldüğü bilinmektedir. Öğretmenin iyi bir iletişimci olmasına ilişkin arayışın bu etkileşimden kaynaklandığı değerlendirilmektedir. İdeal öğretmende iyi iletişim becerisine ilişkin tespitler ortaya koyan araştırmalar (Demirel, 1999; Gençtürk, Akbaş, ve Kaymakçı, 2012) söz konusudur. Çetin (2001), çalışmasında ideal öğretmen; öğrencileriyle dostça ve iş birliği içinde olan, alan bilgisi tam, genel eğitiminde ve bilimsel konuda yetersizliği bulunmayan, saygılı, öğrencisine sevgi dolu, öğrencisinin tabiatını ve ihtiyacını anlayan, öğrencilerin bireysel farklılıkları analiz edebilen, ders işleyişinde çeşitli metot ve teknikleri kullanabilen şekilde özellikler sıralamıştır.

Araştırmada ortaokul mezunu veliler ‘iletişimde iyi olma’yı, lise mezunu veliler ise ‘mesleğini sevme’yı ilk sırada belirtmişlerdir. Lisans mezuniyetine sahip veliler ‘adaletli olma’yı öncelerken lisansüstü düzeyde eğitime sahip velilerin ‘alanında uzman olma’yı ön plana çıkardıkları tespit edilmiştir. Buna göre eğitim seviyesi düşük olanların informal özellikleri, eğitim seviyesi yüksek olanların ise profesyonellik gibi formal özellikleri önemsedikleri görülmektedir.

Araştırmada ideal sınıf öğretmenin sahip olması gereken özellikler bakımından verilen yanıtlar arasında meslek değişkeni açısından ilk ve ikinci sırada verilen yanıtlarda herhangi bir farklılık bulunmaz iken üçüncü sırada verilen yanıt bakımından farklılık bulunmaktadır. Kamu çalışanları üçüncü sıraya “iletişimde iyi olma” yanıtını verirken serbest meslek statüsünde bulunanlar ise “adaletli olma” yanıtını vermişlerdir.

Katılımcılardan 20-30 yaş arasında olan veliler ideal bir sınıf öğretmeninde sırasıyla “adaletli olma” “alanında uzman olma” ve “iletişimde iyi olma” özelliklerini aradıkları görülmektedir. 31-40 yaş arası veliler ise sırasıyla “mesleğini sevme” alanında uzman olma” ve “adaletli olma” yanıtlarını verirken, 41 yıl ve üstü yaşa sahip veliler ise sırasıyla “sabırlı olma” “iletişimde iyi olma” ve “rol model olma” yanıtlarını vermişlerdir.

Sonuç olarak ülkelerin gelişmişlik düzeyleri, öğretmenlerin niteliği ile paralel olmaktadır. Bu bakımdan geleceğin inşası öğretmenlerin ellerinde şekilleneceği gibi sınıf öğretmenlerinin eğittikleri öğrencilerin yaş aralıkları bakımından, diğer öğretmenlere kıyasla daha kritik rolleri bulunmaktadır. Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin bir öğrencide yarattığı etkinin öğrencinin geleceğini şekillendirdiği düşünüldüğünde öğretmenlik mesleğini icra ederken işini severek ve isteyerek yapması, adil, merhametli, sabırlı ve alanına hakim olması, iletişim konusunda

uzmanlaşmış, kendini güncel tutarak toplum tarafından güvenilir olması gerekmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenleri, uzun vadede ülkenin kaderini doğrudan biçimlendiren bir etkiye sahiptir. Öğretmenlik mesleği diğer meslekler ile mukayese edilmeyecek kadar mukaddes bir meslektir. Bu kutsal mesleği icra edecek olanların mesleğini sevmesi olmazsa olmaz önemdedir. Özellikle sınıf öğretmenlerinin muhatap olduğu yaş aralığı gelişimsel olarak sevgiye ve merhamete ihtiyaç duyduğu dönem olması itibari ile sınıf öğretmenlerinin sınıf atmosferini olumlu yönde etkileyecek, başarıyı artıracak olan formülün sevgiden geçtiği unutmamalıdır.

5. ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında, aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- 1- Öğretmen olma kriterlerinin yalnızca sınava dayalı olmaması, bunun yanında kişilik ve mesleğe yatkınlık ölçütlerinin de esas alınması önerilmektedir.
- 2- Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini artırmak amacıyla velilerin beklentilerini de yansıtacak türden eğitim ve seminerler almaları önerilmektedir.
- 3- Sınıf öğretmenlerinin görevlerine başlamadan önce öğretmenliğin gerektirdiği mesleki, kişisel ve insani niteliklerinin güçlendirildiği hizmet öncesi eğitimden geçmeleri önerilmektedir.
- 4- Bu araştırmada ideal sınıf öğretmenin özellikleri sosyo-demografik değişkenler (cinsiyet, mezuniyet durumu, meslek ve yaş) bakımından farklılık göstermiştir. Bu farklılıkların kaynağına ilişkin nitel araştırmalar yapılması ve bu sayede derinlemesine incelenmesi önerilmektedir.
- 5- Araştırma Siirt ili merkez ilkokul kurumlarında okuyan öğrenci velilerinin gönüllü katılımı sağlanarak yapılmıştır. Benzer araştırmaların farklı illerde ve özel okullardaki öğretmenler üzerine de yapılması farklı sonuçlar üretebilir.

KAYNAKÇA

- Arnon, S. & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers And Teaching: Theory And Practice*, 13(5), 441-464.
- Atabek Yiğit, E., & Balkan Kıyıcı, F. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmen algısı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 20-39.
- Ataunal, A. (1994). Türkiye’de ilkokul öğretmeni yetiştirme ve çağdaş uygulamalar. *Çağdaş Eğitim*, 19(197), 11-18.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, R., Şahin, H. ve Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 119-142.
- Bangir Alpan, G., Demirkan, Ö., Koç Erdamar, G., Yazçayır, N., & Saraçoğlu, G. K. (2019). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öncesi ve sonrası öğretmen adaylarının ideal öğretmen algıları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 204-218.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Corum, P. L. (2001). Exploring the experiences of successful novice teachers: Implications for personnel hiring and development, (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri Columbia. <https://search.proquest.com/docview/304707417?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264. <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>
- Cülha, A., Ateş, R., & Nazlı, K. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin ideal öğretmene ilişkin metaforları. *Harran Maarif Dergisi*, 3(1), 39-51.
- Çakmak, M. (2009). Prospective teacher' thoughts on characteristics of an "effective teacher". *Education and Science*. 34(153), 74-82.
- Çalışkan, M., Işık, A. N., & Saygın, Y. (2013). Prospective teachers' perception of ideal teacher. *Elementary Education Online*, 12(2).
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çermik, H., Doğan, B. & Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 201-212.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 149. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/149/cetin.htm
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dogan, C. N. (2006): Ortaöğretim öğretmenlerinin dönüşümsel önderlik özellikleriyle öğretmen etkililiği arasındaki ilişki, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.
- Ekiz, D. (2011). *Primary school teachers' preactive teaching and practical theories*. Germany. Lambert Academic Publishing.
- Ergun, M. (2015) İsviçre ve Türkiye sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 35-54
- From, E. (1998). *Sevme sanatı*, (Çev.: I. Gündüz). İstanbul: Say Yayınları.
- Gallavan, N. P., Peace, T. M., & Thomason, R. M. R. (2009). Examining teacher candidates' perceptions of teachers' professional dispositions. In P. R. LeBlanc & N. P. Gallavan (Eds.), *Affective teacher education: Exploring connections among knowledge, skills, and dispositions* (pp.39-60). NY: Rowman & Littlefield Education.
- Genç, S. Z. (2005) Öğretmen yetiştirme meselemiz. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 86-99. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31420>
- Gençtürk, E., Akbaş, Y., & Kaymakçı, S. (2012). Qualifications of an ideal teacher according to social studies preservice teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1569-1572.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal-ECTJ*, 30(4), 233-252. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF02765185.pdf>
- Gültekin, M. (2015). İlköğretim öğrencilerinin ideal öğretmen algısı. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 725-756.
- Hayes, D. (2009). *Encyclopedia of primary education*. Oxon: Routledge.
- Hindman, J. L. (2004). The connection between qualities of effective teachers and selection interviews: The development of a teacher selection interview protocol, (Unpublished doctoral dissertation). The College of William and Mary in Virginia. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3118184. <https://scholarworks.wm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6669&context=etd>
- Kadioglu Ates, H., & Kadioglu, S. (2018). Identifying the Qualities of an Ideal Teacher in Line with the Opinions of Teacher Candidates. *European Journal of Educational Research*, 7(1), 103-111.
- Kalyoncu, R. (2012). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının” öğretmenlik” kavramına ilişkin metaforları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 471-484.
- Kavcar, C. (1999). *Nitelikli öğretmen sorunu. 21. yy'ın eşliğinde Türk Eğitim Sistemi sempozyumu*. Ankara: Tekışık Yayıncılık.
- Kılıç, A. (2010). Learner-centered micro teaching in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 77-100. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522934.pdf>
- Kıncal, R. Y. (1991). *Okul aile birliğinin fonksiyonlarını gerçekleştirme düzeyi*, (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kısakürek, M. A. (1985) *Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi. Eğitim Fakülteleri Üzerine Bir araştırma*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:144.
- Megay-Nespoli, K. (2005). Essential characteristics of elementary level teachers. *Encyclopedia Of Education And Human Development* (Stephen J. Farenga and Daniel Ness, editors). New York: M.E. Sharpe, Inc.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2008, March). Introducing technological pedagogical content knowledge. In *annual meeting of the American Educational Research Association* (pp. 1-16). http://www.matt-koehler.com/publications/Mishra_Koehler_AERA_2008.pdf
- Mustan, T. (2002). Dünyada ve Türkiye’de öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(1), 115-127.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 187-193.
- Özabacı, N., ve Acat, M. B. (2005). Öğretmen adaylarının kendi özellikleri ile ideal öğretmen özelliklerine dönük algılarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42(42), 211-236.
- Özcan, M. (2011). Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü- Bir reform önerisi. Ankara: Türk Eğitim Derneğinin İktisadi İşletmesi.

- Özdemir, S. (1998). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sanchez, L. L. (2007). What makes a good teacher: Are we looking in the right direction for guidance?, (Unpublished doctoral dissertation). George Fox University. ProQuest Information And Learning Company. UMI Number: 3286092. <https://search.proquest.com/docview/304716423?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Sementis, G. L. (2000). Elementary school principals' perceptions of the personal, professional and affective attributes that discriminate between effective and ineffective elementary teachers. (Unpublished doctoral dissertation). University of Idaho. UMI Number: 9994004. <https://search.proquest.com/docview/304594851?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Senemoğlu, N. (2003). Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları, sorunlar, öneriler, *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(5), 154-193.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(4), 597-608.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe giriş* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 283-298.
- TEDMEM. (2014). Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği (TEDMEM Değerlendirme Dizisi: 3). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. <https://tedmem.org/download/ogretmen-gozuyle-ogretmenlik-meslegi?wpdmdl=968&refresh=60907066abd491620078694>
- Telli, S., Den Brok, P., & Çakıroğlu, J. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin ideal öğretmen hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 118-129.
- Tikunoff, W. J., Berlincr, D. & Rist, R. (1975). A special study: An ethnographic study of the forty classrooms of the beginning teacher evaluation study known sample. BTES Technical Report Series No. 75-10-5. Laboratory, San Francisco.
- Tunca, N., Sahin, S. A., Oguz, A., & Guner, H. A. B. (2015). Qualities of ideal teacher educator. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 122-148.
- Türkoğlu, A. (2005). *109 Soruda öğretmenlik meslek bilgisine giriş*. İstanbul: Kare Yayınları.
- Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ideal öğretmen ve mesleki yeterliklerle ilgili değerlendirmeleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 324-341.
- Uşun, S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Waid, K. B. & McNergney, R. F. (2002). *Teacher encyclopedia of education*. USA: Macmillian Reference.
- Waterman, C. (2010). The importance of teaching. the schools white paper. *Education Journal*, 125, 10. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175429/CM-7980.pdf

- Weinstein, C. S. (1990). Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher education. *Teaching and teacher education*, 6(3), 279-290. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90019-2](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90019-2)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılman, M. (2006). *Türkiye’de öğretmen eğitiminin temelleri*, (2. baskı), Ankara: Nobel Yayınları.
- Yoncalık, O. (2002). Orta öğretimde okuyan sporcu öğrencilerin ideal öğretmen profilini algılama biçimleri (Kırıkkale il örneği), (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI YÖNELİMLERİ VE E-ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE FACULTY OF
EDUCATION STUDENTS' SUCCESS ORIENTATION AND ATTITUDES TOWARDS E-
LEARNING

Ferdi BAHADIR¹

Öz

Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin başarı yönelimleri ve e-öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama yöntemine göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği ve 2x2 başarı yönelimleri ölçeği (revize formu) kullanılmıştır. Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemek amacıyla betimsel istatistikler kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen görüşlerin değerlendirilmesinde bağımsız gruplar t testinden yararlanılmıştır. Ayrıca ölçek alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Öğrencilerin teknoloji kullanma eğilimleri ile performans yaklaşma ve performans kaçınma hedef yönelimleri arasında pozitif, memnuniyet alt boyutu ile performans kaçınma hedef yönelimi arasında pozitif anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin başarı yönelimleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin çok düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bağlamda çalışmanın farklı örneklerde tekrarlanması önerilmektedir. Konuya ilişkin, e-öğrenmeye yönelik tutumun değişimini ve öğrenci başarısını ortaya koyan deneysel ve nitel çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: E-öğrenme, başarı yönelimleri, ilişkisel tarama, öğretmen yetiştirme.

Abstract

The aim of this study is to examine the relationships between education faculty students' success orientation and attitudes towards e-learning. Therefore, the research was carried out according to the correlational survey method. The study group of the research consists of the education faculty students of a state university. E-learning attitude scale and 2x2 success orientations scale (revised form) were used as data collection tool. Descriptive statistics were used to examine students' attitudes towards e-learning. Independent groups t test were used to evaluate the opinions obtained from the scales. In addition, correlation analysis was conducted to determine the relationship between scale sub-dimensions. A positive and significant relationship was found between students' tendency to use technology and performance approach and performance avoidance goal orientations, satisfaction sub-dimension and performance avoidance goal orientation. It has been observed that the relationships between students' success orientations and their attitudes towards e-learning are at a very low level. In this context, it is recommended to repeat the study in different samples. Experimental and qualitative studies on the subject can be conducted to demonstrate the change of attitude towards e-learning and student success.

Keywords: E-learning, success orientations, correlational survey, teacher training.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
ferdibahadir@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-4777-4762

1. GİRİŞ

Çağın getirdiği yenilikler, insanlara alışılmıştan dışında farklı yaşam durumları sunmaktadır. Özellikle gelişen teknoloji, birçok sektörü etkilediği gibi eğitim-öğretim faaliyetlerini de farklı boyutlara taşıyarak, bilgiye ulaşmak artık daha kolay bir hale gelmeye başlamıştır. Bu noktada, öğretimin elektronik ortamlarda yürütüldüğü, bilgi ve becerilerin teknolojik aygıtlar ile aktarıldığı e-öğrenme, öğrenme açısından önemli görülmektedir (Gülbahar, 2017). E-öğrenme, öğretme ve öğrenmenin başka bir yoludur (Govindasamy, 2001). Okul duvarlarını ortadan kaldıran e-öğrenme, öğrenci-öğretmen etkileşiminin mesafeler açısından tüm öğrencilerde eşit düzeye ulaşması bakımından önemli görülmektedir (Gökdaş & Kayri, 2005). E-öğrenmeye yönelik tutumun öğrencilerin e-öğrenme verimliliklerini etkilediği bilinmektedir (Berteau, 2009). Liaw, Huang ve Chen (2007) kişisel tutumların, bilgi teknolojilerinin bireysel kullanımını önemli derecede etkilediğini vurgulayarak, bireylerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını anlamının, uygun e-öğrenme ortamlarının oluşturulmasını kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir.

Öğrenme ve başarı üzerinde etkisi olduğu düşünülen kavramlardan biri başarı yönelimleridir (Buluş, 2011). Başarı yönelimlerinin temelinde öğrencinin başarıyı kendi içinde bir amaç olarak hedeflemesi, ya da dış hedefler için bir araç olarak görmesi vardır (Somuncuoğlu & Yıldırım, 1999). Yani amaç yönelimi, öğrenme amaçlı ve performans amaçlı olmak üzere iki şekilde sınıflandırılmaktadır. Öğrenme amaçları öğrencinin öğrenmesini ve ustalığını geliştirmenin genel bir hedefini temsil ederken, performans amaçları, diğerlerinden daha iyi yetkinlik ve daha iyi performans gösterme hedefini temsil etmektedir (Pintrich, Conley & Kempler, 2003). Öğrenme ve performans amaçlarını, istenen sonuçlara ulaşmanın temsili yaklaşma amaçları ve olumsuz sonuçlardan uzaklaşmanın temsili kaçınma amaçları şeklinde ifade eden Elliot ve McGregor (2001), başarı amaçlarını öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma olarak dört alt boyutta ele almaktadırlar. Öğrenme amaçlı birey, öğreneceği konuya hâkim olmayı, yetenek göstermekten ziyade kişisel bir başarı göstermeye çalışır. Performans amaçlı bireyler ise üstün bir yetenek göstermek veya yetersizlik göstermekten kaçınmak için çabalarlar. Başkalarının başarısızlığı bu bireylerin kendilerini yeterli hissetmelerini sağlar, ya daha az çabayla başarıyı hedeflerler (Lemyre, Roberts & Ommundsen, 2002).

Öğrencileri motive eden nedir sorusuna teorik bir cevap sunduğu düşünülen başarı yönelimlerinin (Akın & Çetin, 2007) e-öğrenmeyi etkileyebilecek bir değişken olduğu düşünülmektedir. Can, Özdemir, Türksöy Işım (2020) e-öğrenmeye yönelik tutumun motivasyondan etkilendiğini vurgulamaktadır. Haznedar (2012) üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumları ile motivasyon türü arasında anlamlı bir farkın olduğunu ve içsel motivasyon türüne sahip öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu ifade etmiştir. E-öğrenmeye ilişkin alanyazında farklı çalışmalar bulunmaktadır (Abbasi Kasani & Shams, 2018; Adıgüzel & Dolmacı, 2018; Cidral, Oliveira, Felice & Aparicio, 2018; Eom & Ashill, 2018; Gelibolu, Bayır & Ünal, 2017; Haznedar & Baran, 2012; Özcan, Gökçearslan, Solmaz, Seferoğlu, Kukul & Karademir, 2018; Wagner, Hassanein & Head, 2008). Bunlardan bazıları e-öğrenmeye yönelik tutumun öğrenci özelliklerine göre değişebildiğini göstermektedir. Çoban & Tezci (2019) öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarında e-öğrenmeye yönelik tutumun cinsiyet ve branşlar açısından anlamlı olarak farklılaştığını, mesleki kıdem ve eğitim durumu açısından anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Korucu ve Ertekin (2020) KPSS kursunda eğitim gören adaylar ile yürüttükleri çalışmalarında; e-öğrenmeye

yönelik tutumun sınıf, cinsiyet, haftalık internet kullanım süresi, öğrenme şekillerine ve sahip oldukları motivasyon türüne göre anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Şentürk (2016) öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmasında e-öğrenmeye yönelik tutumun cinsiyet, öğrenim durumu ve görev yerine göre anlamlı olarak farklılaştığını, branş ve mesleki açıdan anlamlı olarak farklılaşmadığını bulmuşlardır. Kar, Saha ve Mondal (2014) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının cinsiyet ve ikametgâh gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Peytcheva-Forsyth, Yovkova, ve Aleksieva (2018) e-öğrenmeye yönelik tutumun cinsiyet, yaş ve alana göre anlamlı olarak farklılaştığını ifade etmişlerdir. Boateng vd. (2016) öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının yalnızca teknolojiden değil sosyal ve davranışsal faktörlerden de etkilendiğini ifade etmişlerdir.

Giderek yaygınlaşan e-öğrenme sistemleri, küresel bir salgın olan yeni korona virüsü ile mücadele kapsamında birçok ülkede yaygın olarak kullanılmaya başlamıştır. Bu noktada, dünya genelinde, milyonlarca kişi açık ve uzaktan eğitim yoluyla eğitim görmeye başlamıştır (Can, 2020). Bu bağlamda, e-öğrenmeye yönelik tutum ve e-öğrenme başarısı üzerinde etkisi olduğu düşünülen değişkenlerin araştırılması sürecin verimliliği açısından önemli görülmektedir. Kurnaz ve Ergün (2019) e-öğrenme ortamlarında öğrenen özelliklerinin araştırılmasının, e-öğrenme ortamlarının daha etkili tasarlanması açısından önemli olduğunu belirtmektedirler. Bu çalışmada öğrencilerin başarı yönelimleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumları incelenmiştir. Farklı başarı yönelimlerine sahip bireylerde, e-öğrenmeye yönelik tutumun nasıl değiştiği önemli görülmektedir. Öğrencilerin başarı yönelimleriyle birlikte e-öğrenme tutumları bilinirse, bireylerin e-öğrenme başarıları hakkında tahminde bulunulabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik sergiledikleri olumlu tutumlar, öğretmenin işini kolaylaştıracak, kendilerinin ise kurumun beklentilerine uygun davranmalarını sağlayacaktır (Mishra & Panda, 2007). Ayrıca e-öğrenmenin algılanan faydası ve e-öğrenmeye yönelik tutumun, e-öğrenmenin en iyi yordayıcıları olduğu belirtilmiştir (Mehra & Omidian, 2011). Öğrenci özellikleri ve beklentilerinin e-öğrenme başarısını doğrudan etkilediği belirtilirken, en iyi etkileşimin eğitimcinin öğrenciyi iyi tanımasıyla gerçekleşeceği ifade edilmektedir (Baran, Kılıç, Bakar & Çağıltay, 2010). Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin başarı yönelimleri ve e-öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yer verilmiştir:

1. Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutum ortalamaları nasıl değişmektedir?
2. Öğrencilerin başarı yönelimleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin başarı yönelimleri ve e-öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Dolayısıyla araştırma ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelleri birden çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin var olup olmadığını, varsa bu ilişkinin derecesini ortaya koymayı amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2009).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde, Türkçe eğitimi, Okul öncesi, Resim iş eğitimi ve Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümlerinde öğrenim gören toplam 274 öğrenciden meydana gelmiştir. Araştırma 2020-2021 bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Belirtilen dönemde öğrenciler üniversitenin uzaktan öğrenme yönetim sistemi üzerinden uzaktan eğitim görmüşlerdir. Dersleri eşzamanlı ya da kayıttan takip etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme yönetim sistemine ödev yükleme ve çevrimiçi sınav gibi tecrübeleri bulunmaktadır. Örneklemi oluşturan öğrencilere ilişkin bazı bilgiler Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler

	N	%	
Cinsiyet	Kadın	205	74,8
	Erkek	69	25,2
	Toplam	274	100

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 205’i (%74,8) kadın, 69’u (%25,2) erkek olmak üzere toplam katılımcı sayısı 274’tür.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri toplanmadan önce XXX Üniversitesinden etik kurulundan onay alınmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları online anket uygulaması olan Google Formlar aracılığıyla öğrencilere ulaştırılarak veriler toplanmıştır. Formun ana sayfasında çalışmanın amacı, kapsamı ve verilerin gizliliği ile ilgili katılımcılara bilgi verilmiş ve katılımın gönüllük esasına dayandığı belirtilerek, isteyen öğrencilerin onayları doğrultusunda araştırmaya katılımı sağlanmıştır.

E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği

Araştırmada öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutum düzeylerini belirlemek için Biçer ve Korucu (2020) tarafından geliştirilen e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği (EÖYT) kullanılmıştır. Bu ölçek 23 madde ve dört alt boyuttan (teknoloji kullanma eğilimi, memnuniyet, motivasyon, kullanışlılık) oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları bütünü için .90, teknoloji kullanma eğilimi alt boyutu için .87, memnuniyet alt boyutu için .83, motivasyon alt boyutu için .84, kullanışlılık alt boyutu için .81, olarak hesaplanmıştır. Dörtlü likert tipindeki ölçek 4: Tamamen Katılıyorum; 3: Katılıyorum; 2: Katılmıyorum; 1: Hiç Katılmıyorum şeklinde puanlanmaktadır.

Başarı yönelimleri ölçeği

Araştırmada öğrencilerin başarı yönelimlerini belirlemek için Arslan ve Akın (2015) tarafından geliştirilen 2x2 başarı yönelimleri ölçeği (revize formu) (BY) kullanılmıştır. Bu ölçek 12 madde ve dört alt boyuttan (öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma, performans kaçınma) oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ayrı ayrı puanlanmakta olup ölçekten toplam puan alınamamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları öğrenme yaklaşma alt boyutu için .83, öğrenme kaçınma alt boyutu için .77, performans yaklaşma alt boyutu için .89, performans kaçınma alt boyutu için .83 olarak hesaplanmıştır. Beşli likert tipindeki ölçek 5: Tamamen Katılıyorum; 4: Katılıyorum; 3: Kararsızım; 2: Katılmıyorum; 1: Hiç Katılmıyorum şeklinde puanlanmaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları ve başarı yönelimlerini incelemek amacıyla betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen görüşlerin değerlendirilmesinde bağımsız gruplar t testi analizinden yararlanılmıştır. Ayrıca ölçek alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Ön analizler için öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığını gösteren çarpıklık-basıklık (-1 - +1) değerleri ve varyansların homojenliği (Levene F Testi) incelenmiştir. Bu analizler sonucunda verilerin normal dağıldığını ve parametrik istatistiklere uygun olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin, e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanların yorumlanmasında $n-1/n$ formülünden yararlanılarak tablo 2’de belirtilen puan aralıkları kullanılmıştır.

Tablo 2. E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğine ilişkin puan aralıkları

Puan Aralıkları	Düzye
3,26-4,00	Çok yüksek
2,51-3,25	Yüksek
1,76-2,50	Düşük
1,00-1,75	Çok düşük

Tablo 2’ye göre 3,26-4,00 arası çok yüksek, 2,51-3,25 arası yüksek, 1,76-2,50 arası düşük, 1,00-1,75 arası çok düşük e-öğrenmeye yönelik tutum düzeyini göstermektedir.

3. BULGULAR

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğine verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutum düzeyleri

	N	X	SS
E-öğrenme tutum			
Teknoloji kullanma eğilimi	274	2.78	.68
Memnuniyet	274	2.50	.71
Motivasyon	274	2.25	.80
Kullanışlılık	274	2.36	.69
Ölçeğin Tümü	274	2.47	.57

Tablo 3’e göre, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarına bakıldığında ölçeğin tümünde ($X=2.47$; $SS=.57$) düşük olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında teknoloji kullanma eğilimi düzeylerinin yüksek olduğu ($X=2.78$; $SS=.68$); memnuniyet ($X=2.50$; $SS=.71$), motivasyon ($X=2.25$; $SS=.80$) ve kullanışlılık ($X=2.36$; $SS=.69$) düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkiye korelasyon analiziyle bakılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. EÖYT ile BY ölçekleri arasındaki ilişki

Faktörler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Teknoloji kullanma eğilimi (1)	r P	1							
Memnuniyet (2)	r P	.342** .000	1						
Motivasyon (3)	r P	.318** .000	.756** .000	1					
Kullanışlılık (4)	r P	.555** .000	.495** .000	.523** .000	1				
Öğrenme yaklaşma (5)	r P	-.050 .411	.013 .826	.071 .240	-.089 .141	1			
Öğrenme kaçınma (6)	r P	-.016 .790	-.097 .108	-.066 .273	-.115 .057	.570** .000	1		
Performans yaklaşma (7)	r P	.158** .009	.093 .123	.068 .259	.045 .458	.356** .000	.209** .001	1	
Performans kaçınma (8)	r P	.145* .017	.130* .032	.114 .060	.040 .510	.397** .000	.254** .000	.684** .000	1
EÖYT tümü (9)	r p	.699** .000	.816** .000	.826** .000	.801** .000	-.014 .819	-.093 .127	.114 .059	.135* .025

*p<.05, **p<.001

Tablo 4' e bakıldığında EÖYT ölçeğinin tümü ile BY ölçeğinin performans kaçınma alt boyutu arasında ($r=.135$, $p<.025$) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca EÖYT ölçeğinin teknoloji kullanma eğilimi alt boyutu ile BY ölçeğinin performans yaklaşma alt boyutu ($r=.158$, $p<.009$) ve performans kaçınma alt boyutu arasında ($r=.145$, $p<.017$) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. EÖYT ölçeğinin memnuniyet alt boyutu ile BY ölçeğinin performans kaçınma alt boyutu arasında ($r=.130$, $p<.032$) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin tümü ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile araştırılmıştır. Bu duruma yönelik bulgular Tablo 5'de özetlenmiştir.

Tablo 5. EÖYT ölçeğinin cinsiyete göre karşılaştırıldığı t-testi sonuçları

Ölçek	Boyut	Cinsiyet	N	X	ss	sd	t	P
E- öğrenme yönelik tutum	TKE	Kadın	205	2,76	,64	272	-1,072	.336
		Erkek	69	2,86	,79			
	ME	Kadın	205	2,45	,70	272	-1,858	.064
		Erkek	69	2,64	,74			
	MO	Kadın	205	2,19	,79	272	-2,056	.041*
		Erkek	69	2,42	,84			
	KU	Kadın	205	2,30	,67	272	-2,566	.011*
		Erkek	69	2,55	,71			
	ÖT	Kadın	205	2,76	,64	272	-2,419	.021*
		Erkek	69	2,86	,79			

*p<.05

Tablo 5'deki bulgulara göre EÖYT ölçeğinin tümü ($t(272)=-2,419, p<.05$), motivasyon ($t(272)=-2,056, p<.05$) ve kullanışlılık ($t(272)=-2,566, p<.05$) alt boyutlarında erkek öğrenciler lehine anlamlı fark belirlenirken, teknoloji kullanma eğilimi ve memnuniyet alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

4. TARTIŞMA

E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin tümüne bakıldığında, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının düşük olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutları açısından bakıldığında teknoloji kullanma eğilimi düzeylerinin yüksek, memnuniyet, motivasyon ve kullanışlılık düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Barış (2015) benzer şekilde öğrencilerin e-öğrenmeye ilişkin tutumlarının düşük olduğunu vurgularken, Abbasi, Ayoob ve Memon (2020) öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını olumsuz olarak ifade etmişlerdir. Eroğlu ve Özbek (2018) ise e-öğrenmeye yönelik tutumun öğrencilerde nispeten yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bunun dışında bazı araştırmalar öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu olarak ifade etmişlerdir (Dikbaş, 2006; Adewole-Odesi, 2014; Mehra & Omidian, 2011; Rafiq, Hussain & Abbas, 2020). Kar, Saha ve Mondal (2014) ise öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını yüksek olarak bulmuşlardır. Alanyazında araştırma sonuçlarına göre değişkenlik gösteren farklı bulgulara rastlanılmıştır. Bu durumun çalışılan örneklemde kaynaklanabileceği gibi öğrencilerin e-öğrenmeyi, bu öğrenme türünün farklı yönlerini dikkate alarak değerlendirebilmelerinden de kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Yani öğrencilerin e-öğrenmenin olum ve olumsuz yönlerinin olduğuna dair tutumlara sahip oldukları düşünülebilir. Özkul ve Aydın'ın (2012) da belirttiği gibi öğrencilerin geleneksel ve e-öğrenmenin avantajlarını bir arada tutan harmanlanmış öğrenmeyi benimsemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca bu çalışmada özellikle memnuniyet, motivasyon ve kullanışlılık açısından e-öğrenmeye yönelik tutumun düşük çıkması öğrencilerin e-öğrenmeyi çok fazla benimsemediklerini göstermektedir. Teknoloji kullanma eğilimi alt boyutunun yüksek çıkması, aslında öğrencilerin teknolojiyi kullanmak istedikleri, fakat ders için kullanmak istemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca pandemi döneminin insanlar üzerinde önemli derecede psikolojik etkilerinin olduğu vurgulanmaktadır (Akat & Karataş, 2020). Pandemiye bağlı bu olumsuz etkilerin e-öğrenme süreçlerine de yansıdığı görülmüştür (Akcil & Basta, 2020). Diğer bir açıdan Kürtüncü (2020) uygulamalı derslerin uzaktan eğitimle yürütülemeyeceğini öne sürmektedir. Belirtilen bu durumların da öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

EÖYT ile BY arasındaki pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Bu çalışmada e-öğrenmeye yönelik tutumun, performans amaçlarıyla pozitif ilişkisi her ne kadar düşük olsa da, performans yönelimli bireylerin e-öğrenmeye daha yatkın oldukları şeklinde yorumlanabilir. Performans yönelimli bireylerin yeteneklerini göstermek ya da yeteneksiz görünmekten kaçınmak amacıyla öğrendikleri için, öğrencilerin e-öğrenme ortamlarını yeteneklerini gösterebilecekleri ve yeteneksiz görünmekten kaçınabilecekleri bir platform olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Park, Lee ve Bae (2010) öğrencilerin başarı yönelimleri dikkate alınarak verilen öğrenme görevlerinin e-öğrenme başarısını artırdığını vurgulamıştır. Huang, Yang, Chiang ve Tzeng (2012) ise araştırmalarında e-portfolyo çalışmalarında, öğrenme amaç yönelimli öğrencilerin metabilişlerinin olumlu etkilendiğini ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında EÖYT teknoloji kullanma eğilimi ve memnuniyet alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmezken, ölçeğin tümü, motivasyon ve kullanışlılık alt boyutları açısından erkek öğrenciler lehine anlamlı düzeyde görüş farkı belirlenmiştir. Benzer şekilde e-öğrenmeye yönelik tutumun erkek öğrenciler lehine anlamlı

olarak farklılaştığını bulan çalışmalar mevcuttur (Sezer, 2016; Tekinarslan, 2008). Işık, Karakış ve Güler (2010) e-öğrenmeye yönelik tutumun kadın öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığını, Dikbaş (2006) ise kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu bir tutum içinde olduklarını raporlamışlardır. Bunun aksine Rafiq, Hussain ve Abbas (2020) erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha olumlu bir tutum içinde olduklarını vurgulamışlardır. E-öğrenmeye yönelik tutum ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirten çalışmalar da mevcuttur (Ateş & Altun, 2008; Barış, 2015; Çiftci, Güneş, & Üstündağ, 2010; Durmusa & Kaya, 2011; Eroğlu & Özbek, 2018; Kar, Saha & Mondal, 2014; Öktem, 2020; Suri & Sharma, 2013). Araştırmalardaki bulgu farklılıklarının çalışılan örneklemden kaynaklanabileceği düşünüldüğü gibi kadın ve erkeklerin farklı doğalara sahip olabileceğinden de kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Işık, Karakış ve Güler (2010) kadınlar web tabanlı ortamlarda kendilerini daha iyi ifade ettikleri için e-öğrenmeye yönelik tutumlarının yüksek çıkabileceğini vurgulamıştır. Haznedar (2012) ise erkek öğrencilerin bilgi iletişim teknolojileri yeterliklerinin yüksek olduğunu, bu durumun erkek öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyebileceğini ifade etmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

- Eğitim fakültesi öğrencilerinin başarı yönelimleri ve e-öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelendiği bu çalışmada, öğrencilerin başarı yönelimleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumları arasında çok düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Başarı yönelimleri ve e-öğrenmeye yönelik tutum arasındaki ilişkinin daha net olarak ortaya konması açısından bu araştırma farklı örneklemlerde tekrarlanabilir.
- Bu çalışmada öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları (memnuniyet, motivasyon ve kullanılabilirlik) genel olarak düşük çıktığı için öğrenciler açısından e-öğrenmeyi benimseyici öğrenme ortamları hazırlanabilir. Bu öğrenme ortamları kullanılan programların arayüzü, eğlenceli oluşu ve öğretim elemanlarının teknopedagojik yeterlikleri ile sağlanabilir.
- E-öğrenmeye yönelik tutumu olumsuz etkileyen psikolojik değişkenlerin tespitine ilişkin çalışmalar yapılabilir.
- Özellikle uygulamalı bazı derslerin uzaktan eğitimle yapılamayacağına dair görüşler, e-öğrenmeye yönelik tutumu etkileyebileceğinden e-öğrenme temelli eğitim programları geliştirilebilir.
- Konuya ilişkin e-öğrenmeye yönelik tutumun değişimini ve öğrenci başarısını ortaya koyan deneysel ve nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbasi Kasani, H., & Shams, G. R. (2018). A research synthesis of critical success factors of e-learning: A model development. *Technology of Education Journal (TEJ)*, 13(1), 25-39.
- Abbasi, S., Ayoob, T., Malik, A., & Memon, S. I. (2020). Perceptions of students regarding E-learning during Covid-19 at a private medical college. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(COVID19-S4),S57.
- Adewole-Odeshi, E. (2014). Attitude of students towards E-learning in South-West Nigerian universities: an application of technology acceptance model. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 1035, 1-18.

- Adıgüzel, A., & Dolmacı, A. (2018). Öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 63-79.
- Akat, M., & Karataş, K. (2020). Psychological Effects of COVID-19 Pandemic on Society and Its Reflections on Education. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 1-13.
- Akcil, U., & Bastas, M. (2020). Examination of University Students' Attitudes towards E-learning during the COVID-19 Pandemic Process and the Relationship of Digital Citizenship. *Contemporary Educational Technology*, 13(1), 1-13.
- Akin, A., & Çetin, B. (2007). Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (26), 1-12.
- Arslan, S., & Akin, A. (2015). 2x2 Başarı yönelimleri ölçeği (revize formu): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 7-15.
- Ateş, A., & Altun, E. (2008). Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUGEF)*, 28(3), 125-145.
- Baran, B., Kılıc, E., Bakar, A., & Çağıltay, K. (2010). Turkish university students, technology use profile and their thoughts about distance education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(1), 235-242.
- Barış, M. F. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Öğretime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi Örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 36-46.
- Bertea, P. (2009). Measuring students' attitude towards e-learning. A case study. In *Conference proceedings of eLearning and Software for Education (eLSE)* (No. 01, pp. 417-424). "Carol I" National Defence University Publishing House.
- Biçer, H., & Korucu, A. T. (2020). E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 237-256.
- Boateng, R., Mbrokoh, A. S., Boateng, L., Senyo, P. K., & Ansong, E. (2016). Determinants of e-learning adoption among students of developing countries. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 33(4), 248-262.
- Buluş, M. (2011). Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, 11(2), 529-546.
- 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.
- Can, H. C., Özdemir, H., & Türksoy Işım, A. (2020). E-öğrenme beden eğitimi öğretmen adayları için ne ifade ediyor: Karma yöntem araştırması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1374-1386.
- Cidral, W. A., Oliveira, T., Di Felice, M., & Aparicio, M. (2018). E-learning success determinants: Brazilian empirical study. *Computers & Education*, 122, 273-290.

- Çiftci, S., Güneş, E., & Üstündağ, M. T. (2010). Attitudes of distance education students towards web based learning—a case study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2393-2396.
- Çoban, H., & Tezci, E. (2019). Farklı değişkenler açısından öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Iches Uluslararası İnsani Bilimler ve Eğitim Bilimleri Kongresi* (8-10 Kasım/İzmir/Türkiye), 130.
- Dikbaş, E. (2006). *Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. İzmir, Türkiye: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Durmusa, A., & Kaya, S. (2011). Computer and instructional technologies preservice teachers' attitudes regarding distance education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 661-666.
- Elliot, A.J. & McGregor, H. (2001). A 2 × 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Eom, S. B., & Ashill, N. J. (2018). A system's view of e-learning success model. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 16(1), 42-76.
- Kurnaz, F. B., & Ergün, E. (2019). E-öğrenme ortamlarında öğrenme stilleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 12(2), 532-549.
- Eroğlu, M., & Özbek, R. (2018). The Investigation of the Relationship between Attitudes Towards E-Learning and Self-Directed Learning with Technology of Secondary School Students1. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 297-314.
- Gelibolu, M., Bayır, E., & Ünal, M. (2017). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Bilgi Paylaşma Davranışı ile E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *11. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Malatya, Türkiye, 24 - 26 Mayıs*, cilt.1, ss.488-492
- Govindasamy, T. (2001). Successful implementation of e-learning: Pedagogical considerations. *The internet and higher education*, 4(3-4), 287-299.
- Gökdaş, İ. & Kayri, M. (2005). E-öğrenme ve Türkiye açısından sorunlar, çözüm önerileri. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-20.
- Gülbahar, Y. (2017). *E-öğrenme* (3. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Haznedar, Ö. (2012). *Üniversite öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İzmir, Türkiye: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Haznedar, Ö., & Baran, B. (2012). Eğitim fakültesi öğrencileri için e-öğrenmeye yönelik genel bir tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 42-59.
- Huang, J. J., Yang, S. J., Chiang, P. Y., & Tzeng, L. S. (2012). Building an e-portfolio learning model: Goal orientation and metacognitive strategies. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 4(1), 16-36.
- Işık, A. H., Karakış, R., & Güler, G. (2010). Postgraduate students' attitudes towards distance learning (The case study of Gazi University). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 218-222.

- Kar, D., Saha, B., & Mondal, B. C. (2014). Attitude of university students towards e-learning in west Bengal. *American Journal of Educational Research*, 2(8), 669-673.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Korucu, A. T., & Ertekin, H. (2020). Kpss Kursunda Eğitim Gören Aday Öğretmenlerin E-Öğrenmeye Yönelik Tutumları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 100-113.
- Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Lemyre, P., Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (2002). Achievement goal orientations, perceived ability and sports personship in youth soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 120–136.
- Liaw, S. S., Huang, H. M., & Chen, G. D. (2007). Surveying instructor and learner attitudes toward e-learning. *Computers ve Education*, 49, 1066–1080.
- Mehra, V., & Omidian, F. (2011). Examining students' attitudes towards e-learning: A case from India. *Malaysian Journal of Educational Technology*, 11(2), 13-18.
- Mishra, S., & Panda, S. (2007). Development and factor analysis of an instrument to measure faculty attitude towards e-learning. *Asian Journal of Distance Education*, 5(1), 27-33.
- Öktem, T. (2020). Investigation of physical education and sports students' attitudes towards e-learning. *Journal of Education and Learning*, 9(4), 49-54.
- Özcan, S., Gökçearslan, Ş., Solmaz, E., Seferoğlu, S., Kukul, V., & Karademir, T. (2018). Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumları ve yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Children and Youth Services Review*, 91, 47-54.
- Özkul, A. E. & Aydın, C. H. (2012). Öğrenci Adaylarının Açık ve Uzaktan Öğrenmeye Yönelik Görüşleri. *XIV. Akademik Bilişim Konferansı*, 1-3 Şubat 2012, Uşak.
- Park, J. H., Lee, E., & Bae, S. H. (2010). Factors influencing learning achievement of nursing students in e-learning. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 40(2), 182-190.
- Peytcheva-Forsyth, R., Yovkova, B., & Aleksieva, L. (2018, December). Factors affecting students' attitudes towards online learning-The case of Sofia University. In *AIP conference proceedings* (Vol. 2048, No. 1, p. 020025). AIP Publishing LLC.
- Pintrich, P. R., Conley, A. M. ve Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319–337.
- Rafiq, F., Hussain, S., & Abbas, Q. (2020). Analyzing Students' Attitude towards E-Learning: A Case Study in Higher Education in Pakistan. *Pakistan Social Sciences Review*, 4(1), 367-380.
- Sezer, B. (2016). Faculty of medicine students' attitudes towards electronic learning and their opinion for an example of distance learning application. *Computers in Human Behavior*, 55, 932-939.
- Somuncuoğlu, Y. & Yıldırım, A. (1999). Relationships between achievement goal orientations and use of learning strategies. *Journal of Educational Research*, 92(5), 267-278.

- Suri, G., & Sharma, S. (2013). The impact of gender on attitude towards computer technology and e-learning: An exploratory study of Punjab University, India. *International Journal of Engineering Research*, 2(2), 132-136.
- şentürk, C. (2016). Öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 9(43), 1501-1512
- Tekinarslan, E. (2008). Attitudes of Turkish distance learners toward internet based learning: An investigation depending on demographical characteristics. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(1), 67-84.
- Wagner, N., Hassanein, K., & Head, M. (2008). Who is responsible for e-learning success in higher education? A stakeholders' analysis. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(3), 26-36.

KAPSAYICI EĞİTİM VE İLKOKUL ÖĞRETMENLERİ: SİSTEMATİK BİR İNCELEME

INCLUSIVE EDUCATION AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS: A SYSTEMATIC REVIEW

Zeynel AMAÇ¹

Öz

Kapsayıcı eğitim öğrencilerin engeline, farklılığına ve sosyo-ekonomik durumuna bakılmaksızın kaliteli ve eşit eğitim imkânlarından faydalanmasını hedefleyen bir anlayıştır. Bu çalışmanın amacı 2010-2020 yılları arasında kapsayıcı eğitimle ilgili Türkiye’de yapılan bilimsel çalışmaların sistematik bir analizidir. Kapsayıcı eğitimle ilgili olarak sınıf öğretmenleriyle yapılan akademik çalışmaların betimsel içerik analiziyle incelenmesi genel durumu görme, yeni çalışmalara ışık tutma ve eğitimin niteliğinin artırılması açısından önemli görülmektedir. Bu araştırmanın verilerini çalışmanın başlatıldığı tarih itibarıyla, arama motorlarında bulunan ve çalışmanın amacıyla belirtilen ölçütlere uygun çalışmalar oluşturmaktadır. Veri tabanlarından ulaşılan ve belirlenen ölçütleri karşılayan 65 makale araştırmanın verilerini oluşturmuştur. Veriler, betimsel içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların sonuçlarının tematik olarak analizi sonucu beş tema ortaya çıkmıştır: Bilişsel boyut, duyuşsal boyut, mesleki beceriler, mesleki değerler ve uygulama boyutu. Bulgular ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Betimsel içerik analizi, Kapsayıcı eğitim, Sınıf öğretmenleri

Abstract

Inclusive education aims to ensure that students benefit from quality and equal educational opportunities, regardless of their disability, differences, and socioeconomic status. The purpose of this study was a systematic analysis of scientific studies on inclusive education in Turkey between 2010-2020. Examination of academic studies done with primary school teachers about inclusive education is regarded as important to see the general situation, to shed light on new studies, and to improve the quality of education. The studies found in databases according to the purpose of the research constituted the data. 65 articles were met the inclusion criteria. Descriptive content analysis was used to analyze the data. As a result, five themes emerged: Cognitive dimension, affective dimension, professional skills, professional values, and application dimension. Based on the findings, recommendations to practitioners and researchers were provided.

Keywords: Descriptive content analysis, Inclusive education, Primary school teachers

¹ Arş. Gör. Kilis 7 Aralık Üniversitesi & Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, zamac@kilis.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0003-1387-5773>

1. GİRİŞ

Türk eğitim sistemindeki mevcut uygulamalar, toplumsal ve ekonomik gelişmeler, okullardaki öğrenci profilinin değişmesine neden olmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının (MEB, 2016) yayımlanmış olduğu PISA 2015 değerlendirme raporuna göre Türkiye’deki öğrencilerin yarısından fazlası sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı durumdadır. Yine başka bir rapora göre de Türkiye’de sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı öğrenci oranı yaklaşık üçte ikidir (TEDMEM, 2018). Buna ilaveten dezavantajlı gruplardan Suriyeli öğrenciler de (MEB, 2020) Türk eğitim sisteminde yer almaktadır. Bu veriler ışığında sınıfların kültür, dil, sosyo-ekonomik durum ve etnik köken bakımından çeşitlik barındırdığını söylemek mümkündür. Türkiye’de artık okullar, farklı gruplardan gelen öğrencilerin aynı ortamda eğitim aldığı bir anlamda farklı renklerin bir arada bulunduğu bir gökkuşağına dönüşmüştür. Ancak, dezavantajlı gruptan gelen öğrencilerin eğitime erişimi (Eğitim Reformu Girişimi, 2017; 2019) ve akademik başarılarıyla ilgili sorunlar bulunmaktadır (Demirel Kaya, 2019; Oral & McGivney, 2014). Öğrencilerin birbirlerinden farklı sosyal, kültürel ve eğitimsel ihtiyaçlarının giderilmesi nitelikli kapsayıcı eğitimle sağlanabilir (Ainscow, 2016; Aktekin, 2017; Sakız, 2021).

1.1.Kapsayıcı Eğitim

Rakap ve Kalkan’a (2019, s 271) göre kapsayıcı eğitim anlayışına, normalleştirme, kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamaları sonucundan elde edilen bilgi ve deneyimler ile ulaşılmıştır. Kapsayıcı eğitim, sağlık, sosyal, kültürel ve eğitimsel farklılıkları olan öğrencileri de kapsayacak şekilde genişlemiştir (Demir Başaran, 2019). Aktekin’e (2017) göre kapsayıcı eğitim “tüm öğrenenlerin tercih ettikleri okullarda kendi akranları ile eğitim almasını, okul hayatına tam anlamıyla katılmasını, eğitim politikalarının, öğretim programlarının, okul kültürünün, öğretim uygulamalarının ve öğrenme ortamlarının öğrenenlerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde değiştirilmesini öngörür.”

Kapsayıcı eğitimin temel özelliklerini Ainscow, Booth ve Dyson (2006) altı başlık altında sıralamaktadır (akt. Gürgür, 2019, s. 11):

- a) Özel gereksinimleri veya yetersizliği bulunan öğrenciler odaklı,
- b) Dışlanmayı sonlandırma amaçlı,
- c) Dışlanma riski olan tüm grupları (örneğin, mülteciler, dil ve dinleri farklı olanlar) ele alan,
- d) Herkes için okul gelişimini hedefleyen,
- e) Herkes için kaliteli eğitim vurgusu yapılan eğitimi düzenleme yaklaşımı.

Bu özellikleriyle kapsayıcı eğitim bireylerin eğitimden dışlanmasını engelleyen ve her bireyin gelişimini hedefleyen bir anlayıştır.

1.2. İlkokulda Kapsayıcı Eğitim

İlkokul sınıflarında farklı gruplardan gelen çocuklar eğitim almaktadır. Bu çocuklar, geldikleri ailenin, sosyal ve ekonomik grubun kültürünü sınıf ortamına yansıtmaktadırlar. Aynı şekilde, çocukların kişisel özellikleri de sınıf içi etkileşimde önemli bir yer tutmaktadır. Kapsayıcı eğitimin, sadece kaynaştırma ihtiyacı olan öğrencilere değil aynı zamanda diğer öğrencilere de katkısı vardır (Can & Kara, 2017; Diken & Batu, 2010). Kapsayıcı eğitim

bağlamında sınıf öğretmenleriyle yapılan araştırmalarda fiziksel şartların uygun olmadığı, destek eksikliği (Saraç & Çolak, 2012), bilgi eksikliği (Can & Kara, 2017), öğretim programlarının esnek yapıda olmamasından kaynaklı güçlükler, farklılıkları olan öğrencilere ayrımcılık yapılmasıyla ilgili konular materyal, iletişim ve rehberlikle ilgili sorunlar (Ayan Ceyhan, 2016) ve öğretmenlerin pedagojik eksiklikleri (Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım, & Delican, 2017) olduğu tespit edilmiştir.

İlkokul düzeyinde kapsayıcı eğitim uygulamalarında önemli noktaları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Öğretmenlerin öğrencilerin farklılıklarını tanınması,
- Öğretmenlerin bu farklılıkları kabul etmesi,
- Sınıf ortamlarının her öğrencinin ihtiyacına göre ayarlanması,
- Öğretimi farklılaştırmak için gerekli materyallerin kullanılması,
- Öğretim sürecinde her öğrenciye ihtiyaç duyduğu desteğin sağlanması.

Türkiye’de okulların ve sınıfların profillerinin değişmesi ile birlikte öğrencilerin zengin kültürleri de sınıflara girmiştir. Her biri birbirinden farklı özelliklere sahip bu öğrencilerin sosyal, kültürel ve eğitimsel ihtiyaçlarının karşılanmasına olanak sağlayacak şekilde eğitim-öğretim ortamlarının düzenlenmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Benzer şekilde öğretmenlerin de kendi kültürünü sınıfa getirdiği varsayıldığında eğitim ortamı tam bir kültürel çeşitliliğe dönüşmektedir. Bu kültürel çeşitlilik kavramı, olumlu anlamda herkesin birbirinden öğrendiği, birbirlerinin öğrenmesini destekliği ve birlikte başarılı oldukları ortamların oluşturulmasına işaret etmektedir. Kapsayıcı bir eğitim ortamı için başta öğretmenler olmak üzere veliler ve okul idarecileri gibi tüm paydaşlara önemli görevler düşmektedir çünkü Sakız’ın (2016) da belirttiği gibi kapsayıcı eğitim, bütüncül bir yaklaşım gerektirmektedir.

Öğretmen yeterliliklerinin, öğrencilerin başarısı üzerinde büyük etkileri bulunmaktadır (Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005). Kapsayıcı eğitim bağlamında bu etki daha da fazlalaşmaktadır çünkü öğretmenler kapsayıcı eğitim bağlamında çocuklarla etkileşim kuran, eğitim öğretim ortamını hazırlayan, süreci planlayan ve uygulayanlardır. Bu nedenle öğretmen rolleri (Yılmaz, Uysal, & Koç, 2019) ve kapsayıcı eğitime karşı tutumlar (Can & Kara, 2017) kapsayıcı idealler açısından önemlidir.

Rakap ve Kalkan (2019) yaptıkları bir çalışmada kapsayıcı eğitimi erişim, katılım ve destekler gibi bileşenleri bakımından incelemiştir. Analiz sorucunda erişimle ilgili çalışmaların eksik olduğunu belirtmektedirler. Rakap ve Kalkan (2019) kapsayıcı eğitimin kaynaştırma eğitimi bağlamında tartışıldığını ve kapsayıcı eğitimin farklılıkları olan öğrencilerin diğer öğrencilerle birlikte aynı ortamda aldıkları eğitim hareketinin son halkasını oluşturduğunu belirtmektedir. Sakız ve Apak da (2020) kapsayıcı eğitimi göçmen kapsayıcılığı boyutuyla ele almıştır.

2. PROBLEM DURUMU

En temel insan hakkı olarak eğitim, ilkokuldan yükseköğretime her öğrenciye nitelikli bir biçimde sunulmalıdır. Ancak öğrenci profillerinin değişmesi, eğitime erişim sorunları, okula-öğretime katılım sıkıntıları sunulan eğitiminin niteliğini sınırlandırmaktadır. Bu noktada eğitimin sınırlanan niteliğini sağlamak amacıyla kapsayıcı eğitim oldukça önemli yaklaşım sağlamaktadır. İlkokullar öğrenci profili açısından oldukça heterojen eğitim kurumlarıdır. Bu kapsamda da ilkokullarda eğitimin niteliğini sınırlandıran etmenlere ve bunun paralelinde de kapsayıcı eğitim uygulamalarına daha çok rastlamak mümkündür. Zira alanyazında ilkokullarda sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik uygulamalarını içeren çok sayıda

çalışma (Boz, 2012; Kot, Sönmez, Yıkmış, & Çiftçi Tekinarslan, 2015; Metin & Altunay, 2020; Nayır & Karaman-Kepenekci, 2013; Sadioğlu, Bilgin, Batu, & Oksal, 2013; Şahin & Gürler, 2018; Ünal & Aladağ, 2020; Yılmaz & Batu, 2016) olduğu gibi, sınıf öğretmenlerinin bu konuda görüşlerini yansıtan çok sayıda çalışma da bulunmaktadır (Anılan & Kayacan, 2015; Bayar & Üstün, 2017; Değirmenci Kurt & Tomul, 2020; Işıkgöz, Yiğitsoy, & Çiçekçe, 2018; Kaysılı, Soylu, & Sever, 2019; Kazu & Deniz, 2019; Ketenoğlu Kayabaşı, 2020; Kırılmaz & Öntaş, 2020; Özokçu, 2018a; Ünal & Aladağ, 2020). İlkokulların ve özellikle sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin temel taşı olduğu varsayıldığında, kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları hakkında yapılan eğitim araştırmalarının genel bir analizinin yapılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Eğitim araştırmalarına genel bir bakış, eğitim politikacılarına, alandaki uygulayıcılara ve eğitim araştırmacılarına katkılar sunmaktadır (Polanin, Maynard, & Dell, 2017). Ancak alanyazında ilkokul ve sınıf öğretmenliği bağlamında kapsayıcı eğitim araştırmalarının genel olarak analiz edildiği çalışmalara rastlanılmamıştır. Dolayısıyla ilkokul ve sınıf öğretmenliği bağlamında kapsayıcı eğitim çalışmalarının bir araya getirilip sentezlenmesi, mevcut durumun ortaya konması ve eksikliklerin giderilmesi için yol haritasının belirlenmesine önemle ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece kapsayıcı eğitimin kalitesini artırmaya yönelik eğitim politikalarının geliştirilmesine katkılar sağlanabilecektir.

3. AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, 2010-2020 yılları arasında kapsayıcı eğitimle ilgili olarak sınıf öğretmenleriyle yapılan bilimsel çalışmaların metodolojik ve tematik analizidir. Bu çalışmada yanıtları aranan araştırma soruları şunlardır:

1. 2010-2020 yılları arasında kapsayıcı eğitimle ilgili yayımlanan makalelerde kullanılan araştırma yöntemlerinin ve desenlerinin dağılımı nasıldır?
2. 2010-2020 yılları arasında kapsayıcı eğitimle ilgili yayımlanan makalelerin örneklem grubunun dağılımı nasıldır?
3. 2010-2020 yılları arasında kapsayıcı eğitimle ilgili yayımlanan makalelerde kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
4. 2010-2020 yılları arasında kapsayıcı eğitimle ilgili yayımlanan makalelerde kullanılan veri analiz yöntemleri nelerdir?
5. 2010-2020 yılları arasında kapsayıcı eğitimle ilgili yayımlanan makalelerin bulguları nasıldır?
6. 2010-2020 yılları arasında kapsayıcı eğitimle ilgili yayımlanan makaleler ışığında yeni çalışmalar için yönelimler neler olmalıdır?

4. YÖNTEM

Bu sentez çalışması betimsel içerik analizi (Çalık & Sözbilir, 2014) olarak tasarlanmıştır. Sentez çalışmalarında amaç, Çalık ve Sözbilir'in (2014, s. 36) de belirttiği gibi "eğitim araştırmalarının tekrardan ve dağınıklıktan" kurtarılması ve "iş yükü ve araştırmalara ulaşma sıkıntılara rağmen, eğitim araştırmalarındaki gelişmeleri takip etmek isteyen öğretmenlerin ve araştırmacıların" bilgi sahibi olmasını sağlamaktır. Betimsel içerik analizi verilerin nitel ve nicel olarak analiz edilmesi için kullanılmakta olan bir yöntemdir. Bu çalışmada yorumlayıcı bir yaklaşım (Merriam & Tisdell, 2016) sergilenmiş ve araştırma bu yönde yapılmıştır.

4.1. Veri Toplama Aracı ve Süreci

Kapsayıcı eğitim kapsamında ilkokul öğretmenleriyle yapılan çalışmaların değerlendirildiği bu çalışmada nitel yöntem benimsenmiştir. Nitel araştırmalarda, veri toplamak

için birden fazla teknik kullanılmaktadır. Bunların içinde doküman incelemesi (Merriam & Tisdell, 2016) bulunmaktadır. Araştırma konusuyla ilgili bilgi içeren yazılı, görsel ve dijital kaynaklar belge olarak nitelendirilmektedir (Sözer & Aydın, 2020). Bu çalışmada veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi kullanılmış ve bu doğrultuda 01.01.2010-01.11.2020 yılları arasında yayımlanmış 65 bilimsel çalışma bu çalışmanın verilerini oluşturmuştur.

Makaleler, ULAKBİM, Google Akademik, CrossRef ve Educational Resources Information Center (ERIC) tarama motorları ve veri tabanları üzerinden taranmıştır. Tarama Türkçe makaleler için “kapsayıcı eğitim,” “kaynaştırma eğitimi,” “bütünleştirme,” “Türkiye,” “ilkokul” ve “öğretmen;” İngilizce makaleler için ise “inclusive education,” “teacher,” “Turkey” ve “primary/elementary school” anahtar kelimeleri kullanılarak yapılmıştır. Tarama sonuçları, 2010-2020 tarihleri ölçüt alınarak filtrelenmiştir. Bunlara ilaveten, makalelerin kaynakça kısımları gözden geçirilmiş araştırmayla ilgisi olduğu düşünülen yayımlar bulunup makale havuzuna eklenmiştir. Havuza alınan çalışmaların özet ve yöntem bölümleri araştırmacı tarafından okunmuştur. Daha sonra veri havuzunu oluşturan makaleler ekleme-çıkarma ve kalite ölçütleri doğrultusunda ayrıntılı olarak incelenmiştir. Ölçütler bağlamında araştırma verilerini oluşturacak makalelere son durumda karar verilmiştir.

Araştırmanın saptama aşamasında Google Akademik arama motorunda 96, Ulakbim veri tabanında 51, CrossRef veri tabanında 85 ve ERIC veri tabanında 93 olmak üzere toplam 325 yayına ulaşılmıştır. Ayırma aşamasında, aynı çalışmanın birden fazla veri tabanında bulunması göz önüne alınmıştır. İncelemeler ve karşılaştırmalar sonucunda farklı veri tabanlarından elde edilen aynı çalışmalar silinmiştir. Böylece aynı makalenin veri havuzuna eklenmesinin önüne geçilmiştir. Bu işlem sonrası 115 makale elde edilmiştir. Bu yayımlar incelenmiş ve 43 çalışma ekleme ve çıkarma ölçütlerini karşılamaması nedeniyle araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Sonuçta 72 makalenin kaldığı görülmüştür. Uygunluk aşamasında, çalışmaların tam metinleri okunmuş ve belirlenen kalite ölçütleri kapsamında değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda en az beş ölçütü karşılamayan 7 çalışmanın araştırmanın kapsamı dışında olduğuna karar verilmiştir. Son aşama olan dâhil edilme aşamasında ölçütlere uygun olduğuna karar verilen 65 makale bu çalışmaya dâhil edilmiştir.

4.1.1. Ekleme ve Çıkarma Ölçütleri

Çalışmanın verilerini oluşturan makaleler, tarama motorları, yayımlanma tarihi, araştırma yöntemi (nitel, nicel ve karma), anahtar kelimeler, çalışma grubu/örneklem (öğretmen), uygulama sahası (ilkokul) ve yayım dili (Türkçe ve İngilizce) ölçütleri doğrultusunda seçilmiştir. Yüksek lisans ve doktora tezleri, kitap bölümleri, raporlar, derleme tarzı kuramsal yayımlar, ölçek geliştirmeye yönelik çalışmalar, kongre ve sempozyum tebliğleri araştırma verilerine dâhil edilmemiştir.

Ekleme ve çıkarma ölçütleri makalelere uygulandıktan sonra dâhil edilen çalışmalar, nicel ve nitel çalışmalardaki ortak ve yaygın kalite ölçütleri (Elliot, Fischer, & Rennie, 1999) bakımından da incelenmiştir. Buna göre ortak kalite ilkelerinden en az beşini sağlayan makaleler bu çalışmanın analiz havuzuna eklenmiştir. Ekleme ve çıkarma ölçütleriyle ilgili detaylı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Ekleme ve çıkarma ölçütleri

	Ekleme Ölçütü	Çıkarma Ölçütü
Tarama motoru	Ulakbim, Google Akademik, CrossRef ve	Diğer arama motorları

	ERIC veri tabanları ve arama motorlarında yer alan çalışmalar	
Yayınlanma tarihi	2010-2020 (01.11.2020 tarihine kadar)	01.01.2010 öncesi ve 02.11.2020 sonrası
Araştırma yöntemi	Nitel, nicel veya karma	Belirtilmemiş veya kuramsal yayınlar
Çalışma grubu/örneklem	Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullardaki sınıf öğretmenleri	Veliler, öğrenciler, idareciler
Uygulama sahası	İlkokul	Okulöncesi, ortaokul, lise, özel eğitim kurumları, yükseköğretim ve yaygın eğitim kurumları (meslek edindirme, dil kursları vb.)
Yayın türü	Araştırma makaleleri,	Raporlar, ölçek geliştirme çalışmaları, derleme tarzı yayınlar, yüksek lisans ve doktora tezleri, kitap bölümleri, kongre ve sempozyum bildirileri
Yayın dili	Türkçe, İngilizce	Diğer diller

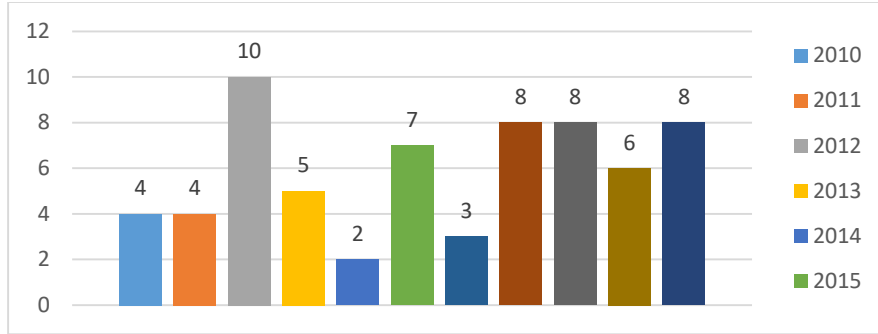
4.2. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için, araştırmaya dâhil edilen çalışmalar araştırmacı tarafından önce makalelerin özeti, çalışmaların amacı, araştırma soruları, kullanılan araştırma yöntemi ve deseni, veri analiz yöntemi, örneklem grubu, araştırmanın bulguları ve sonuçları olmak üzere tam metin hâlinde okunmuştur. Sonraki aşamada, incelenen araştırmaların bulgularından yola çıkılarak temalar oluşturulmuştur. Analiz sonuçlarının güvenilirliği ve karara varılamayan temalar için uzman görüşüne başvurulmuş ve temaların tutarlılığı teyit ettirilmiştir. Araştırma sonuçlarının geçerliği için araştırılan konuyla ilgili ulaşılabilir tüm çalışmalar eklenmeye çalışılmış, dâhil etme ölçütlerine uyan bütün araştırmalar kullanılmıştır. Ayrıca, “araştırma bulguları dikkatli şekilde okunup özet şablonlarında” (Aküzüm & Averbek, 2020, s. 392) gösterilmiştir.

4.3. İncelenen Çalışmalara Genel Bir Bakış

Araştırmanın bu bölümünde ölçütler dâhilinde analiz edilen makalelerle ilgili bilgiler verilmiştir. Bu kapsamda incelenen makalelerin yılı, yayın dili ve yazar sayısı ile ilgili bilgiler şu şekildedir:

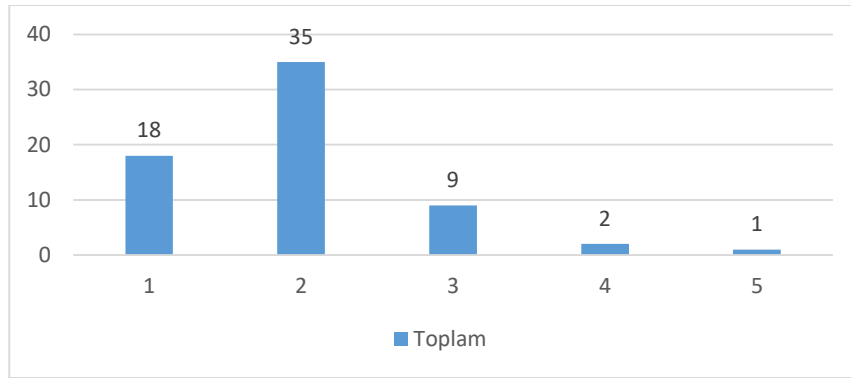
4.3.1. İncelenen Çalışmaların Yayın Yılı



Grafik 1. Makalelerin yayımlanma yılına göre dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde en fazla çalışmanın (10 makale) 2012 yılında en az çalışmanın (2 makale) 2014 yılında yayımlandığı tespit edilmiştir. 2017, 2018 ve 2020 yıllarında 8'er makalenin yayımlandığı gözlemlenmiştir. Grafik 1'e göre her ne kadar inişli çıkışlı gibi görünse de 2010'dan başlayarak 2020 yılına kadar istikrarlı bir artış olduğu söylenebilir.

4.3.2. İncelenen Çalışmaların Yazar Sayısı



Grafik 2. Makalelerin yazar sayısına göre dağılımı

Grafik 2'ye göre araştırmaya dâhil edilen toplam 65 makalenin yazar sayısı bakımından en fazla 35 çalışmayla 2 yazarlı olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra sırasıyla 18 çalışmayla 1 yazarlı, 9 makaleyle 3 yazarlı, 2 makaleyle 4 yazarlı olduğu ve 1 makaleyle 5 yazarlı olduğu gözlemlenmiştir.

4.3.3. Yayın Dili

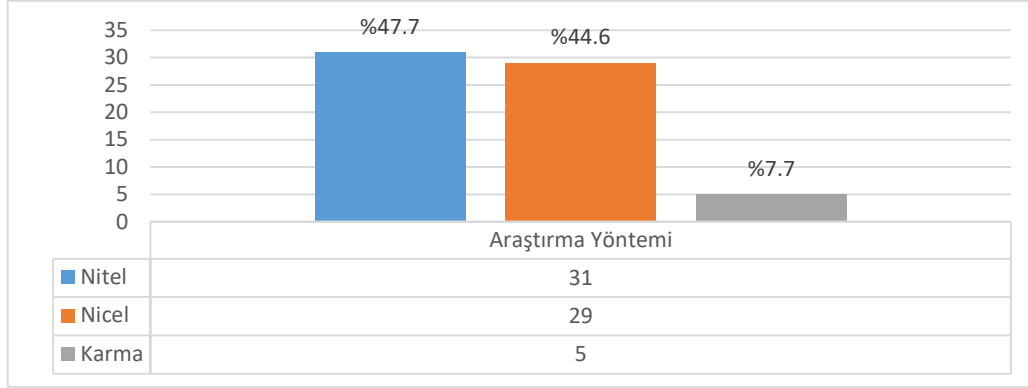
Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yayın diliyle ilgili bulgular incelendiğinde makalelerin üçte ikisinden fazlasının Türkçe (45 makale) ve yaklaşık üçte birinin ise İngilizce (20 makale) olarak yayımlandığı tespit edilmiştir.

5. BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında incelenen makalelerin yöntemi, araştırma deseni, örnekleme, veri toplamak için kullanılan araçlar ve veri analiz yöntemleri hakkında bilgiler sunulmuştur.

5.1. İncelenen çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleriyle ilgili bulgular

5.1.1. İncelenen Çalışmalarda Araştırma Yöntemleri



Grafik 3. İncelenen çalışmalarda araştırma yöntemleri

Bu çalışmanın konusu olan makalelerle ilgili Grafik 3 incelendiğinde genellikle nitel ve nicel yöntemlerin kullanıldığı, nitel çalışmaların (31 makale) nicel çalışmalara (29 makale) göre, az da olsa daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı karma yöntemin sadece beş çalışmada kullanıldığı gözlemlenmiştir.

5.1.2. İncelenen Çalışmalarda Araştırma Desenleri

Araştırma yöntemine göre kullanılan araştırma desenleriyle ilgili bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Makalelerde kullanılan araştırma desenlerinin yöntemlere göre dağılımı

Yöntem	Araştırma deseni	Sayı
Nicel	Betimsel tarama	21
	İlişkisel tarama	5
	Belirtilmemiş	2
	DeneySEL	1
	Toplam	29
Nitel	Durum	14
	Belirtilmemiş	8
	Olgubilim	7
	Eylem araştırması	1
	Temel nitel	1
Toplam	31	
Karma	Durum	3
	Belirtilmemiş	2
Toplam	5	

Tablo 2’ye göre nicel çalışmalarda en fazla betimsel tarama deseni (21 makale) ve en az deneysel (1) desen kullanılmıştır. İlişkisel tarama 5 çalışmada kullanılmış olup deseni belirtmeyen makale sayısı 2’dir. Nitel çalışmalarda ise en fazla durum çalışması deseni (14 makale) kullanılırken, deseni belirtilmemiş makale sayısı 8’dir. Olgubilim deseni 7 makalede, eylem araştırması 1 ve temel nitel desen 1 makalede kullanılmıştır. Karma çalışmalarda kullanılan desenler ise en fazla durum deseni (2 makale) olarak belirlenmiştir. Karma çalışmalarda, deseni belirtmeyen makale sayısı 2’dir.

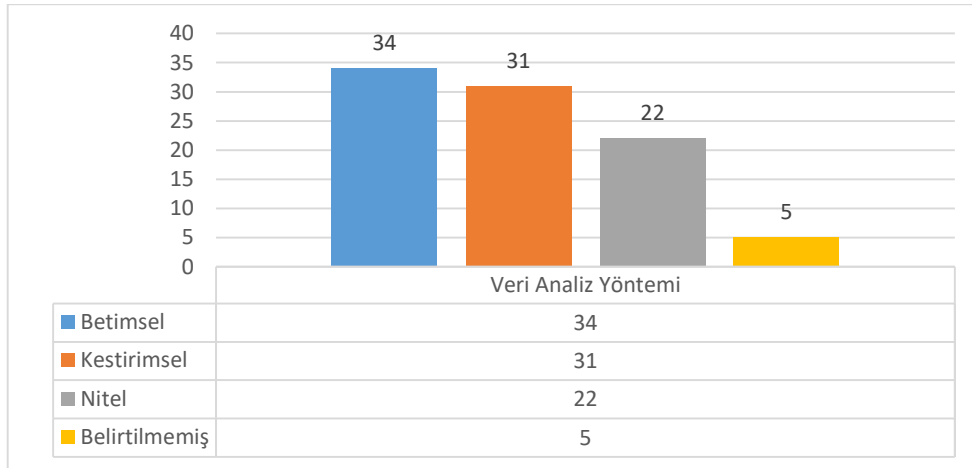
5.1.3. İncelenen Çalışmalarda Veri Toplama Araçları ve Örneklem

Çalışmaya dâhil edilen makalelerde kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili bulgular incelendiğinde, veri toplama aracı olarak %40 oranında görüşme tekniğinin kullanıldığı, ölçek kullanımının %26.2 olduğu ve %17 oranında ise hem karma yöntemlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. En az %4.6 ile gözlem ve bilgi testinin kullanıldığı gözlemlenmiştir.

Bu çalışmaya dâhil edilen araştırmaların verilerinin toplanması için en fazla 11-30 ve 31-100 arasındaki örneklemle (15'er makale) çalışıldığı sonra 1-10 arasındaki örneklemle (14 çalışma) daha sonra sırasıyla 101-300 arası örneklemle (10 çalışma), 301-1000 arası örneklemle (7 çalışma), 1001 ve üzeri örneklemle (3 çalışma) çalışıldığı ve araştırma verilerinin toplandığı belirlenmiştir. 1 çalışmada ise örnekleme oluşturan sınıf öğretmeni sayısı belirtilmemiştir.

Araştırmaya dâhil edilen makalelerin verilerini toplamak amacıyla örneklem seçiminde en fazla amaçlı/ölçüt örneklem (33 çalışma) yönteminin tercih edildiği görülmektedir. Random örneklem yöntemi 12 makalede kullanılmıştır. En az kullanılan yöntem ise maksimum çeşitlilik (2 makale) olmuştur. 11 çalışmada ise örneklemin seçilme yöntemiyle ilgili bilgilere yer verilmemiştir.

5.1.4. İncelenen Çalışmalarda Veri Analiz Yöntemleri

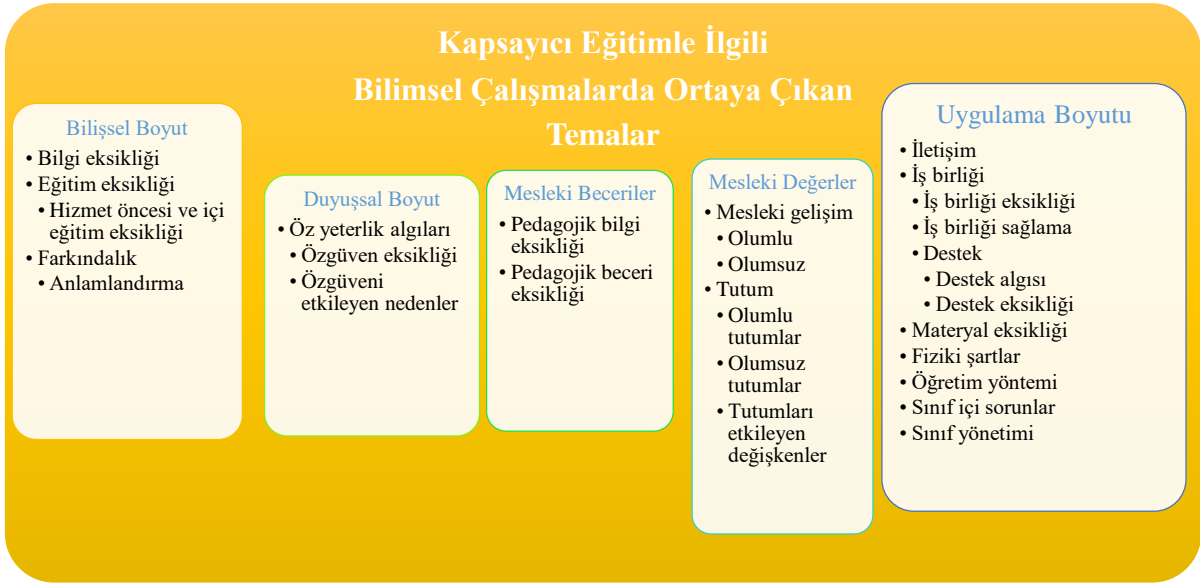


Grafik 4. İncelenen çalışmaların veri analiz yöntemine göre dağılımı

Bu çalışmaya dâhil edilen makaleler için toplanan verilerin analiz yöntemiyle ilgili bilgiler Grafik 4'te sunulmuştur. Buna göre en fazla betimsel yöntemin (34 makale) kullanıldığı tespit edilmiştir. Daha sonra sırasıyla kestirimsel (31 makale) ve nitel (22 makale) yöntemlerin kullanıldığı gözlemlenmiştir. 5 çalışmada ise veri analiz yöntemiyle ilgili bilgiler belirtilmemiştir. Bazı çalışmalarda birden fazla veri analiz yöntemi kullanıldığı için toplam analiz yöntemi eklenen makale sayısından fazla çıkmaktadır.

5.1.5. İncelenen Çalışmalarda Ortaya Çıkan Bulgular

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların bulgularının nasıl olduğuyla ilgili araştırma sorusu temelinde gerçekleştirilen tematik analizde beş tema ortaya çıkmıştır: a) Bilişsel boyut, b) Duyuşsal boyut, c) Mesleki beceriler, d) Mesleki değerler ve e) Uygulama boyutu. Temalara ilişkin bulgular Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Kapsayıcı eğitimle ilgili bilimsel çalışmalarda ortaya çıkan temalar ve kategoriler

İncelenen araştırmaların bulguları temelinde oluşturulan temalar ve kategorileri hakkındaki bilgiler şu şekildedir:

1) **Bilişsel Boyut:** Bu tema, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime dair bilgilerine yöneliktir. Kategorileri şunlardır: Bilgi eksikliği, eğitim eksikliği ve farkındalık.

a. **Bilgi eksikliği:** Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili yüzeysel bilgilerinin olduğu (Ketenoğlu Kayabaşı, 2020; Kılınç, 2019), bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama konusunda bilgilerinin eksik olduğu (Şahin & Gürler, 2018) ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını kavrama konusunda bilgi eksikliklerinin (Aktan, 2020) bulunduğu ortaya çıkmıştır.

b. **Eğitim eksikliği:** İncelenen makaleler kapsamında çalışmalarda görüşleri alınan ilkökul sınıf öğretmenlerinin, kapsayıcı eğitimle ilgili olarak bir kısmının hizmet öncesinde bir kısmının da hizmet içinde yeterli eğitim almadıkları, bu konuda eğitim eksikliklerinin olduğu (Akcan & İlgar, 2016; Çalışoğlu & Tanışır, 2018) ve alınan eğitimin yetersiz olduğu (Berkant & Atılgan, 2017) belirlenmiştir.

c. **Farkındalık:** Bu kategori, kapsayıcı eğitimi anlamlandırmayla ilgili olup öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi anlamlandırma konusunda sıkıntı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Sakız (2017) bütüncül bir yaklaşımın gerektiğini belirtmekte; Acar (2020) ve Demir ve Açar (2011) kapsayıcı eğitimle ilgili öğretmen görüşlerinin amaca yani hak temelli anlayışa uygun olmadığını ve vicdani duygularla hareket ettiklerini tespit etmişlerdir. Öte yandan öğretmenlerin kapsayıcılığın farkında olduklarını (Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım, & Delican, 2017) ve kapsayıcılığın her öğrenci için faydalı olduğunu (Sadioğlu, Batu, & Bilgin, 2012) ortaya çıkarmışlardır. Dikkate değer bir bulgu da öğretmenlerin, çocukların eğitiminin kontrolünü yaptıklarını düşünmeleridir (Temiz & Uyar, 2019).

2) **Duyuşsal Boyut:** Bu tema, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin motivasyonları ve öz yeterlik algılarıyla ilgili olup kategorileri şunlardır: özgüven eksikliği ve özgüveni etkileyen nedenler.

a. **Özgüven eksikliği:** Özgüven, öğretmenlerin kendilerine yönelik olumlu yargılara sahip olması ve kapsayıcı eğitimi başarabileceklerine dair kendilerine güvenmelerini ifade etmektedir. İncelenen araştırmaların bulgularına göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında kendilerine güven konusunda sıkıntılar yaşadıkları ve özgüven eksikliklerinin

(Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Camadan, 2012; Yatgın, Sevgi, & Uysal, 2015) bulunduğu tespit edilmiştir.

b. Özgüveni etkileyen nedenler: Kapsayıcı eğitim konusunda sınıf öğretmenlerinin özgüvenlerini etkileyen bazı nedenler bulunmaktadır. Araştırmaların bulgularına göre bunlar arasında cinsiyet (Melekoğlu, 2014; Özokçu, 2017) ve bilgi düzeyleri (Gökdere, 2012; Yavuz, 2017) bulunmaktadır.

3) **Mesleki Beceriler:** Mesleki beceriler teması, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili pedagojik becerilerini kapsamaktadır. Bu temayla ilgili kategoriler şunlardır: pedagojik bilgi eksikliği ve pedagojik beceri eksikliği.

a. **Pedagojik bilgi eksikliği:** Mesleki beceriler teması altındaki pedagojik bilgi eksikliği, öğretmenlerin kapsayıcı pedagojik bilgi eksikliğini ifade etmektedir. İncelenen araştırmalardaki bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında eğitim ortamının tüm öğrencilerin öğrenmesine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesiyle ilgili eksiklikleri (Sakız & Woods, 2014; Metin & Atunay, 2020) bulunmaktadır.

b. **Pedagojik beceri eksikliği:** Bu, öğretmenlerin mesleki becerileri teması altında yer alan bir kategori olup onların kapsayıcı sınıflarda eğitim verebilmeleriyle ilgili becerilerini içermektedir. Çalışmalarda (Saraç & Çolak, 2012; Aktan, 2020) öğretmenlerin pedagojik becerilerinin eksik olduğunu tespit edilmiştir. Her ne kadar öğretmenlerin bu becerilerini geliştirmeye yönelik çabaları (Kazu & Deniz, 2019) olsa da öğretim programının olumsuz etkisi (Melekoğlu, 2014) olduğunu düşünen öğretmenler de bulunmaktadır.

4) **Mesleki değerler:** Bu tema sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin mesleki gelişim ve tutumlarını kapsamaktadır. Bu temaya ilişkin kategoriler şu şekildedir: olumlu tutumlar, olumsuz tutumlar ve tutumları etkileyen değişkenler.

a. **Mesleki gelişim:** Öğretmenlerin mesleki değerler teması altında ortaya çıkan görünümlerine göre mesleki gelişim kategorisi altında olumlu ve olumsuz alt kategoriler tespit edilmiştir. Olumlu olarak bazı çalışmalarda (Rakap & Kaczmarek, 2010; Temiz & Uyar, 2019) öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda kendilerini geliştirmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Ancak, diğer bazı çalışmalarda ise sınıf öğretmenlerinin kapsayıcılık konusunda kendilerini geliştirme konusunda olumsuz oldukları ve kendilerini geliştirmeye çabalamadıkları (Demir & Açar, 2011; Can & Kara, 2017) tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleki değerler ve yeterliklerinden biri olan mesleki olarak kendini geliştirme, araştırmaya katılan bazı öğretmenler için söz konusu değildir.

b. **Tutum:** Mesleki değerler temasının kategorilerinden birisi de tutum kategorisidir. Bu, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamındaki tutumlarını ifade etmektedir. Bu temanın alt kategorileri olarak öğretmenlerin olumlu tutumları (Korkmaz, 2011; Cankaya & Korkmaz, 2012; Fazlıoğlu & Doğan, 2013 Anılan & Akcan, 2015), olumsuz tutumları (Yatgın, Sevgi, & Uysal, 2015; Susar Kırmızı & Duran, 2017) ve bu öğrencilerden beklentilerin düşük olması (Sazak Pınar & Sucuoğlu, 2013) bulunmaktadır. Ayrıca, tutumları etkileyen değişkenler alt kategorisinin altında cinsiyet (Güleryüz & Özdemir, 2015; Bayar & Üstün, 2017), yaş (Fazlıoğlu & Doğan, 2013), kıdem (Palavan, Çiçek, & Yıldırım, 2018), mesleki deneyim (Söğüt & Deniz, 2018), özyeterlik algısı (Özokçu, 2017) ve alınan eğitim ve bilgi seviyesi (Can & Kara, 2017) bulunmaktadır.

5) **Uygulama Boyutu:** Uygulama boyutu, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamındaki uygulamalarını içermektedir. Bu temaya ilişkin kategoriler şunlardır: iletişim, iş birliği, materyal eksikliği, fiziki şartlar, öğretim yöntemi, sınıf içi sorunlar ve sınıf yönetimidir. Bunlar ve alt kategorileriyle ilgili bilgiler şu şekildedir:

a. **İletişim:** Eğitim-öğretimin daha sağlıklı yürütülebilmesi için paydaşlar arasında iletişim kanallarının açık tutulması gerekmektedir. Araştırmalara dâhil olan sınıf

öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde sorun yaşadıkları (Birol & Aksoy Zor, 2018), paydaşlarla iletişim kuran öğretmenlerin sorun yaşamadıkları (Saraç & Çolak, 2012; Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım, & Delican, 2017) ve iletişim konusunda başarılı oldukları (Kazu & Deniz, 2019) belirlenmiştir.

b. **İş birliği:** Bu araştırmaya dâhil edilip incelenen makalelerin bulgularına göre iş birliği kategorisinin alt kategorileri bakımından şu bulgulara ulaşılmıştır: Sınıf öğretmenlerinin diğer paydaşlarla iş birliği eksikliği (Kot, Sönmez, Yıkılmış, & Çiftçi, 2015; Çalışoğlu & Tanışır, 2017; Aktan, 2020; Ünal & Aladağ, 2020) bulunmaktadır. Öte yandan bazı çalışmalarda öğretmenlerin iş birliğini sağladığı ve paydaşlarla iş birliği hâlinde olduğu ortaya çıkmıştır (Sadioğlu, Batu, & Bilgin, 2012; Çalışoğlu & Tanışır, 2018; Kırılmaz & Öntaş, 2020). İş birliği kategorisinin bir alt kategorisi olarak destek, paydaşların birbirini desteklemesini ifade etmektedir. İncelenen makalelere göre öğretmenlerin destek algıları olumsuz (Aktan, 2020), yeterli (Yılmaz & Batu, 2016) ve alınan eğitime göre değişmektedir (Arslan & Özçelik, 2019). Elde edilen görüşlere göre, öğretmenler paydaşlardan destek görmediklerini, kapsayıcı eğitim bağlamında sınıf içi uygulamalarında destek eksikliğinin olduğunu belirtmişlerdir (Sadioğlu, Bilgin, Batu, & Oksal, 2013; Metin & Altunay, 2020).

c. **Materyal eksikliği:** Öğretmenler, eğitim öğretim faaliyetlerini yürütürken çeşitli materyallere ihtiyaç duyarlar. Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretimi farklılaştırmak amacıyla öğretmenlerin çeşitli materyaller kullanmaları gerekmektedir. Ancak, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre kapsayıcı eğitim bağlamında materyal eksikliğinin uygulamalarını etkilediğini ve materyal sıkıntısı çektiklerini belirtmişlerdir (Berkant & Atılğan, 2017; Ketenoğlu Kayabaşı, 2020).

d. **Fiziki şartlar:** Araştırmaya dâhil edilen makalelerin bulgularına göre sınıf öğretmenleri uygulama boyutunda, okulun fiziki şartlarının yetersiz (Yıldırım Erişkin, Kıraç, & Ertuğrul, 2012; Nayır & Karaman-Kepenekçi, 2013) olduğunu, sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu ve kapsayıcı eğitim için uygun olmadığını (Korkmaz, 2011) belirtmişlerdir.

e. **Öğretim yöntemi:** Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemiyle ilgili kategoriye göre alt kategoriler; öğretimin geleneksel olması (Sucuoğlu, Akalın, & Sazak Pınar, 2015), öğrenci davranışını olumlu etkilemesi (Güner-Yıldız, 2015), eksikliklerin bulunması (Sakız & Woods, 2014), oyuna dayalı olması, görsel ve akran eğitimine dayalı olması (Kırılmaz & Öntaş, 2020), öğretimde ayrımcılık olması (Güner Yıldız & Sazak Pınar, 2012) ve yetersiz olması (Ketenoğlu Kayabaşı, 2020) şeklindedir.

f. **Sınıf içi sorunlar:** Bu kategori incelendiğinde öğrenciden kaynaklanan sorunlar (Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım, & Delican, 2017; Kaysılı, Soylu, & Sever, 2019), öğretmenden kaynaklanan sorunlar (Güner Yıldız & Sazak Pınar, 2012; Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım, & Delican, 2017) bulunmaktadır.

g. **Sınıf yönetimi:** Uygulama boyutu temasının bir alt kategorisi olarak sınıf yönetimiyle ilgili bulgulara göre öğretmenlerin sınıf yönetiminde katı kurallar uygulaması (Kırılmaz & Öntaş, 2020), sınıf yönetiminde bilgi eksikliğinden kaynaklı sorunların bulunması (Güner, 2011; Anılan & Kayacan, 2015; Işıkgöz, Yiğitsoy, & Çiçekçe, 2018) ve sınıf yönetiminde genel sorunların bulunması (Cankaya & Korkmaz, 2012; Birol & Aksoy Zor, 2018) gibi alt kategoriler belirlenmiştir.

6. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, Türkiye'deki kapsayıcı eğitimle ilgili sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmaların sistemantik bir incelemesi yapılmıştır. Buna göre, kapsayıcı eğitimle ilgili akademik çalışmalarda 2010 yılından 2020 yılına kadar inişli çıkışlı bir grafik sergilense de istikrarlı bir

artış olduğu görülmektedir. Son yıllarda özellikle Türkiye'ye sığınan Suriyeli çocuklarının Türk okul sistemine alınmasıyla ve UNICEF (2019) gibi uluslararası kuruluşların desteğiyle kapsayıcı eğitimle ilgili farkındalıklar artmış ve araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Kapsayıcı eğitimle ilgili çalışmalarda görülen artış bununla açıklanabilir. Bu çalışmaya dâhil edilen makalelerin yaklaşık üçte birinin İngilizce olarak yayımlanması, kapsayıcı eğitimin uluslararası akademik camiada popüler konulardan biri olması sebebiyle olabilir. İncelenen çalışmaların çoğunlukla iki yazarlı olması akademik iş birliği açısından değerlendirilebilir çünkü araştırmacılar arasındaki iş birliği akademik çalışmaların nitelik bakımından daha iyi duruma gelmesine sebep olabilmektedir.

Mevcut araştırmada analize tabi tutulan çalışmaların yöntem bakımından incelenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre, çalışmaların daha çok nitel ve nicel olarak hazırlandığı, karma yöntemin ise daha az kullanıldığı tespit edilmiştir. Karma araştırma desenlerinin kullanılması incelenen olgunun farklı yönlerden derinlemesine inceleme fırsatı vermesi (Gültekin, Gürdoğan Bayır, & Yaşar, 2020) nedeniyle önemli olarak görülmektedir ve kapsayıcı eğitimle ilgili çalışmalarda az kullanılması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde kültür analizi (Etnografi) deseninin ve gömülü teori (Kuram oluşturma) deseninin hiç kullanılmamış olması bir eksiklik olarak görülebilir çünkü özellikle kültür analizi (Gündoğdu & Eken, 2020) kapsayıcı sınıf kültürünün ortaya çıkarılması için önemli bir araştırma deseni olabilir. Gözlem yoluyla veri toplama tekniği nitel çalışmalar için önemli veriler sunmamaktadır (Merriam & Tisdell, 2016). İncelenen nitel ve karma araştırmalarda gözlem yönteminin az kullanılması da bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmaya dâhil edilen nitel makaleler örneklem bakımından incelendiğinde bu araştırmalarda nitel paradigmanın doğasına uygun olarak küçük gruplarla çalışıldığı görülmüştür. Araştırmalarda örneklem için en çok tercih edilen yöntemin amaçlı/ölçüt örneklem (Yazar & Keskin, 2020) olduğu tespit edilmiştir. Ölçüt örneklemin de tercih edilmiş olması kapsayıcı eğitim bağlamında düşünüldüğünde olumlu olarak değerlendirilebilir çünkü amaçlı/ölçüt örnekleme araştırılan konuyla ilgili örnekleme ulaşım gerekli veriyi toplamak araştırmacının amacı bakımından önemlidir (Yazar & Keskin, 2020). Böylece sınıfında farklı kültürlerden öğrencilere eğitim verme durumundaki ilkokul öğretmenlerine ulaşıldığını söylemek mümkündür. Nicel çalışmalar için random yönteminin kullanılmış olması bulguların evrene genellenebilmesi (Korkmaz, 2020) açısından doğru olarak değerlendirilebilir. İncelenen araştırmalar, veri analiz yöntemlerine göre değerlendirildiğinde amaca uygun yöntemin seçildiği söylenebilir.

Araştırmaya dâhil edilen makalelerin bulgularıyla ilgili yapılan analiz sonucunda beş farklı tema ve toplam 19 kategori elde edilmiştir. Bu temalarda en fazla kategorisi bulunan tema uygulama boyutu temasıdır. Toplam kategoriler arasında en fazla sayıda tespit edilen ise iş birliği ve tutum kategorileridir. Bunları bilgi eksikliği ve öğretim yöntemi kategorileri takip etmektedir. Kapsayıcı eğitimde paydaşlar arası iş birliğinin önemli bir yere sahip olduğu düşünüldüğünde bu kategorinin öne çıkmasının faydalı olduğunu söylemek yanlış olmaz. Yine, yapılan araştırmalarda öğretmen tutumlarının farklı öğrencileri içeren sınıf ortamları için önemli olduğu ortaya çıkmıştır (Atmacaoğlu, 2019; Boer, Pijl, & Minnaerta, 2011; Sucuoğlu & Kargın, 2006).

Bilişsel boyut teması sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime dair bilgi düzeyleriyle ilgilidir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili bilgi düzeyleri onların tüm öğrencilere nitelikli eğitim vermelerinin önünde engel gibi görünmektedir çünkü bilgi eksikliği kategorisine göre sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik yüzeysel bilgilerinin olduğu; öğretimi farklılaştırma ve öğretimi bireyselleştirme konularında eksikliklerinin bulunduğu ve

sınıflarında bulunan öğrencilerin bireysel farklılıklarını tespit ve kavrama konularında bilgi eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Altun ve Uzuner (2016) ve Ayanoglu ve Gür-Erdoğan'ın (2019) araştırması da bu bulguları doğrular niteliktedir. Bilişsel boyut teması, öğretmenlerin aldıkları hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin niteliğiyle ilgili olabilir. Eğitim eksikliği kategorisinde olduğu gibi öğretmenler kapsayıcılık konusunda ya hiç eğitim almamışlardır ya da aldıkları eğitimin kalitesini veya uygulamaya yönelik olmamasını eksiklik olarak düşünmektedirler. Sınıf öğretmenliği lisans programı incelendiğinde uzun yıllardır özel eğitim dersinin bulunduğu daha sonra kaynaştırma eğitimi adı altında bir dersin de eklendiği görülmektedir. Son olarak seçmeli "Kapsayıcı Eğitim" başlığıyla bir ders 2018 kataloğuyla lisans programına girmiştir (YÖK, 2018). Ayrıca, hizmet içi eğitim bağlamında MEB'in UNICEF gibi uluslararası kurumlarla iş birliği yaparak öğretmenlerin bilgi ve eğitim eksikliğini giderme çabaları önemli görülmektedir.

Bilişsel boyut teması bağlamındaki farkındalık kategorisi kapsayıcı eğitimin anlaşılması ve anlamlandırılmasıyla ilgilidir. Eğitime, özellikle nitelikli eğitime erişimin her birey için bir hak olduğu, farklılıkların doğal olduğu, bunların *birlikte* öğrenme anlayışındaki sınıflar için bir zenginlik olduğu ve kapsayıcılığın her öğrenciye faydalı olduğu konusunu anlamlandırma ve öğrencilere bu şekilde yaklaşma konusunda sıkıntılar olduğu üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Kapsayıcılıkla ilgili bilgi düzeyi arttıkça farkındalığın da artacağı düşünüldüğünde bunun, alınan eğitim ve bilgi düzeyiyle de ilgili olduğunu söylemek yanlış olmaz.

İkinci tema olan duyuşsal boyut, öğretmenlerin, kapsayıcı eğitim bağlamındaki özgüvenleriyle ilgilidir. Özgüven, özyeterlikle ilişkilidir ve "bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendi algılayışı, inancı ve yargısı" (Demirtaş, Cömert, & Özer, 2011, s. 99) olarak tanımlanmaktadır. Yapılan araştırmalara göre kapsayıcılıkla ilgili eğitim alma, öğretmenlerin özgüven seviyesini artırmaktadır (Forlin, Sharma, & Loreman, 2014). Öğretmenlerin özyeterlikleriyle kapsayıcı eğitime yönelik etkililikleri arasında önemli bir ilişki vardır (Narkun, 2019). Öğretmenlerin, kapsayıcı sınıflarda her öğrencinin eğitim ihtiyacını karşılamaya yönelik öğretimi tasarlaması ve uygulamasına dair kendine güvenmesi ve bu konuda adım atması verilen eğitimin niteliğini de artıracaktır. Öğretmenlerin kapsayıcı özgüvenlerinin, onların bilgi düzeyi ve deneyimleriyle ilişkili olarak düşünülebilir.

Mesleki beceriler, öğretmenlerin pedagojik becerileriyle ilgili bir temadır. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı pedagojik eksiklikleri ve pedagojik bilgi eksiklikleri alt kategoriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Kapsayıcı eğitimde mesleki beceriler önemli olarak görülmekte (Li & Ruppard, 2021) sınıf öğretmenlerinin mesleki becerilerini geliştirmeleri için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim ve seminerler verilmesi tavsiye edilmektedir.

İncelenen makaleler kapsamında dördüncü tema mesleki değerler temasıdır. Bu tema, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik mesleki gelişimleri, engeli olan ve farklı kültürlerden gelen öğrencilere yönelik tutumlarıyla ilgilidir. Buna göre bazı öğretmenlerin sınıflarındaki tüm öğrencilerin farklı eğitim ihtiyaçlarını gidermek maksadıyla kendini geliştirme çabasında oldukları ancak bazılarının ise mesleki olarak kendilerini geliştirme çabasında olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik mesleği diğer mesleklerden farklı olarak sürekli olarak kendini geliştirme ve yenileme üzerine kurulu bir meslektir. MEB (2017) tarafından güncellenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden biri olan kişisel ve mesleki gelişim yeterliğiyle ilgili "Kişisel ve mesleki yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur" yeterliği bunu gerektirmektedir. Kapsayıcı eğitimde öğretmen tutumları önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin farklı öğrencilere karşı olumsuz tutumları onların bu öğrencileri eğitime dâhil etmelerine ve onların başarılı olmalarına yönelik etkinlikler

düzenlemelerine etki edebilmektedir. Öğretmen olumsuz tutumlarıyla ilgili kategori, Boer, Pijl ve Minnaerta'nın (2011) meta sentez incelemesindeki bulgularla örtüşmektedir. Buna göre öğretmenler, kapsayıcı öğrencilere karşı ya olumsuz ya da nötr tutumlara sahiptirler ve olumlu tutumla ilgili açık bir bulguya rastlanılmamıştır.

Bu araştırmaya dâhil edilen makalelerin bulgularından yola çıkılarak bulunan temaların sonuncusu uygulama boyutu temasıdır. Bu tema, eğitim durumlarının düzenlenmesi, planlanan etkinliklerin sınıf içinde uygulanması ve değerlendirilmesiyle ilgilidir. Bu temayla ilgili olarak uygulamaya etki eden paydaşlarla iletişim ve iş birliği, uygulamalar için gerekli materyallerin eksikliği, okulun ve sınıfın fiziki şartları öğretmenlerin öğrencilerin farklı ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluklarına hitap edebilecek öğretim yöntemi kullanabilmesi, sınıf içinde yaşanan sorunlar ve sınıf yönetimi kategorileri ortaya çıkmıştır. Bu temanın, bilgi boyutu temasıyla ilgisi bulunmaktadır çünkü her öğrenciye eşit fırsatlar verilmesi ve her öğrencinin eğitim hakkının bulunduğu fikrinden yola çıkan kapsayıcı eğitim konusundaki eğitim ve bilgi eksikliği sınıf öğretmenlerinin bu şekilde bir düşünceye sahip olmalarına neden olabilmektedir.

Uygulama boyutundaki kategorilerden olan paydaşlarla olan iletişim ve iş birliği kapsayıcı eğitim için önemli özelliklerdendir. Nitelikli bir kapsayıcı eğitim için öğretmenlerin iletişim kanallarını açık tutması hem velilerle hem okulun diğer personeliyle hem de toplumun diğer kesimleriyle iş birliği hâlinde olmaları gerekmektedir (Rakap & Kalkan, 2019; Ünay & Çakıroğlu, 2019). İş birliği eksikliği kategorisi Altun ve Uzuner'in (2016) ve Zelina'nın (2020) bulgularıyla örtüşmektedir. Bu araştırmacıların bulgularına göre öğretmenlerle veliler arasındaki iş birliği yeterli düzeyde değildir. Özellikle velilerle sağlanan iş birliğinin okula devam ve okula hazırlık (Zelina, 2020) gibi dezavantajlı öğrencilerin başarılarına engel olan sıkıntıların çözülmesine de katkıda bulunabilir. Uygulama boyutu temasında yer alan sınıf yönetimi kategorisine göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda sıkıntılar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Sınıf içinde katı kurallar konması, Kırılmaz'ın (2019) bulgularıyla da örtüşmektedir. Kapsayıcı sınıf yönetiminde kuralların esnek olması ve öğrencilerle birlikte belirlenmesi tüm öğrencilerin başarısına katkıda bulunacaktır.

Kapsayıcı eğitimde öğretim yöntemleri önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlerin her öğrenciye hitap edebilecek farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini (Aktekin, 2017) uygulamaları beklenmektedir. Bu araştırmaya konu olan çalışmaların bulgularına göre bazı öğretmenlerin geleneksel, bazılarının oyuna dayalı ve farklı yöntemler kullanmalarıyla ilgili kategori Kırılmaz'ın (2019) bulgularıyla örtüşmektedir. Kırılmaz'ın (2019) araştırmasının bulgularına göre öğretmenlerin dersleri genelde düz anlatım ve soru-cevap tekniğiyle işlediği ve öğretmenlerin oyun temelli ve görsel teknikler kullanmasının öğrenci katılımını olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır. Kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikler kullanması, eğitimin etkililiği açısından önemli görülmektedir (UNESCO, 2019; 2020). Benzer şekilde okulların ve sınıfların fiziksel şartları, kalabalık sınıflar ve materyal eksiklikleri gibi uygulama boyutu temasındaki kategoriler kapsayıcı eğitimin niteliğini etkilemektedir. Ayan Ceyhan'ın (2016) ve Oral'ın (2016) analizi de bu kapsamda düşünülebilir. Onlara göre kapsayıcı eğitim için öğretmenlerin yöntem, materyal ve mesleki gelişimleri açısından desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğrenci ve öğretmenden kaynaklanan sınıf içi sorunlarla ilgili bulgular önemlidir. Bu sorunlar kapsayıcı eğitimi doğrudan etkileyen faktörler olup kapsayıcılık idealleri açısından tekrar değerlendirilmelidir.

Kapsayıcı eğitimle ilgili yapılan araştırmaların incelendiği bu çalışmanın bulgularına göre eğitim-öğretim faaliyetlerinin en önemli basamaklarından olan ölçme-değerlendirmeye yönelik bir çalışmanın olmaması ve öğretmenlerin bu konuyla ilgili görüşlerinin alınmaması bir eksiklik olarak görülebilir.

7. ÖNERİLER

Bu çalışmada 2010-2020 yılları arasında kapsayıcı eğitim bağlamında ilkokul öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların metodolojik ve tematik analizi yapılmıştır. Kapsayıcı eğitim günümüz eğitim tartışmalarının ve uygulamalarının bir parçası olmaya devam etmekte ve özellikle MEB bu konuda çeşitli girişimlerde bulunmaktadır. UNICEF ile yapılan projeler sayesinde öğretmenlerin becerilerini geliştirmeye yönelik modüller uygulanmaktadır. Eğitimle ilgili genel olumlu algıların artması, farklılıklara olan saygının gelişmesi bakımından kapsayıcı eğitimin öneminin giderek artacağını öngörmek yanlış olmaz. Bu çalışmanın bulguları ışığında şu önerileri sunmak mümkündür:

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında tutumlarına yönelik nitelikli hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler verilebilir. Bu, onların farklılıklara olumlu tutum geliştirmeleri bakımından önemli olabilir. Ayrıca, öğretmen adaylarına seçmeli olarak verilen kapsayıcı eğitim dersi zorunlu ve uygulamalı ders olarak verilebilir. Böylece her öğretmen adayının mesleğe başlamadan kapsayıcılıkla ilgili bilgi ve becerileri artırılabilir. İlkokul öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında sınıf içinde yaşadıkları materyal temini gibi sıkıntıların çözülmesine yönelik destekler sunulabilir. Kapsayıcı eğitimin bir süreç olduğu ve iş birliği gerektirdiği düşünüldüğünde öğretmenlerin hem meslektaşlarıyla hem velilerle hem de bu konuda çalışan akademisyenlerle iş birliği yeterlik ve imkânlarının geliştirilmesine yönelik etkinlikler sağlanabilir. Eğitim paydaşlarının kapsayıcı eğitimle ilgili bilgi ve tutumlarının artırılmasına yönelik okul temelli etkinlikler yapılabilir.

Eğitim araştırmaları bakımından öneriler şu şekildedir: Deneysel çalışmalar yapılarak örnek uygulamalar geliştirilebilir. Bu şekilde deneyim paylaşımı da mümkün hâle gelebilir. Kapsayıcı sınıflarda etkileşimin nasıl olduğu, bu sınıflarda oluşan kültürün özelliklerinin neler olduğu gibi konuları kültür analiziyle daha iyi kavramak mümkün olabilir. Aynı şekilde gömülü teori, mevcut olumlu uygulamalardan yola çıkarak teori geliştirmeye fayda sağlayabilir. Ayrıca, öğretmenlerin kapsayıcı ölçme-değerlendirme için bilgi, yeterlik ve uygulama düzeyleriyle ilgili nitel ve nicel çalışmalar yapılması uygun olacaktır.

8. AÇIKLAMALAR

Bu çalışma, insan unsuru içermediğinden dolayı araştırma için etik kurul izni alınmamıştır. Bu araştırma, 2010-2020 yılları arasında ekleme ve çıkarma ölçütlerine göre seçilen akademik çalışmalarla sınırlıdır. Araştırma yazarları ve eklenen veya çıkarılan çalışmaların yazarlarıyla hiçbir bir çıkar ilişkisi yoktur. Bu çalışma için özel ve resmi kurumdan maddi destek alınmamıştır.

KAYNAKÇA

- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155. doi:10.1007/s40841-016-0056-x
- Aktekin, S. (Ed.). (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Ankara: MEB.
- Aküzüm, C., & Averbek, E. (2020). Eğitimde meta-sentez çalışmaları. B. Oral, & A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 379-398). Ankara: Pegem Akademi.

- Altun, T., & Uzuner, F. G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *International Journal of Social Science*, 44(Spring II), 33-49. doi:10.9761/JASSS3366
- Atmacaoğlu, H. (2019). Kapsayıcı eğitimde dezavantajlı gruplar. P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* içinde (ss. 162-196). Ankara: Pegem Akademi.
- Ayan Ceyhan, M. (2016). *Kapsayıcı eğitim: Okul pratikleri, öğretmen ihtiyaçları*. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) raporu. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_OgretmenIhtiyaclari.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Ayanoğlu, Ç., & Gür-Erdoğan, D. (2019). Okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlanması/uygulanması hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 677-706. doi:10.21565/ozelegitimdersisi.531039
- Babaoğlu E., & Yılmaz S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Boer, A. D., Pijl, S. J., & Minnaerta, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Can, E., & Kara, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 71-96.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Demir Başaran, S. (2019). Kapsayıcı eğitimin hedefleri içeriği ve uygulamaya yansımaları. P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* içinde (ss. 67-92). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel Kaya, E. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığının temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları: (2002-2018)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara, Türkiye.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111
- Diken, İ. H., & Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (ss. 2-25). Ankara: Pegem Akademi.
- Eğitim Reformu Girişimi. (ERG). (2017). *Eğitim izleme raporu: 2016-2017*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2016-17_12.10.17.web-1.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Eğitim Reformu Girişimi. (ERG). (2019). *Eğitim izleme raporu 2019: Öğrenciler ve eğitime erişim*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Ogrenciler-ve-Egitime-Eri%C5%9Fim.pdf> adresinden ulaşılmıştır.

- Elliot, D., Fischer, C. T., & Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38, 215–229. doi:10.1348/014466599162782
- Esmer, B., Yılmaz, E., Güneş, A. M., Tarım, K., & Delican, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1601-1618.
- Forlin C., Sharma U., Loreman T. (2014). Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 18, 718-730.
- Gültekin, M., Gürdoğan Bayır, Ö., & Yaşar, E. (2020). Karma araştırma yöntemi. B. Oral, & A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 317-355). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündoğdu, K., & Eken, M. (2020). Nitel araştırma desenleri. B. Oral, & A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 285-316). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürgür, H. (2019). Kapsayıcı eğitim ve felsefi temelleri. H. Gürgür, & S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (ss. 2-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Kırılmaz, M. C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Korkmaz, İ. (2020). Nicel araştırmalarda evren, örneklem, örnekleme teknikleri. B. Oral, & A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 147-159). Ankara: Pegem Akademi.
- Li, L., & Ruppert, A. (2021). Conceptualizing teacher agency for inclusive education: A systematic and international review. *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 1-18. doi:10.1177/0888406420926976
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. (4. baskı). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2016). *PISA 2015 Ulusal raporu*. http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2020). *Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri*. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/18114946_17155955_3_KASIM_2020_YNTERNET_BULTENY_Sunu.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Narkun, Z. (2019). The teachers' self-efficacy and its importance for inclusive education. *Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy*, 25, 151-176. doi:10.14746/ikps.2019.25.07

- Oral, I. (2016). *Türkiye’de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri*. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) Raporu. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_PolitikaOnerileri.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Oral, I., & McGivney, E. J. (2014). *Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı*. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) Raporu. <http://www.egitimreformugirisimi.org/turkiye-egitim-sisteminde-esitlik-ve-akademik-basari/> adresinden ulaşılmıştır.
- Polanin, J. R., Maynard, B. R., & Dell, N. A. (2017). Overviews in education research: A systematic review and analysis. *Review of Educational Research*, 87(1), 172-203. doi:10.3102/0034654316631117
- Rakap, S., & Kalkan, S. (2019). Türkiye’de kapsayıcı eğitime yönelik araştırmalar. H. Gürgür, & S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (ss. 271-290). Ankara: Pegem Akademi.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleşme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Sakız, H. (2019). Kapsayıcılık paradigması çerçevesinde göçmen bireyler. H. Sakız, & H. Apak (Eds.), *Türkiye’de göçmen kapsayıcılığı içinde* (ss. 1-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Sakız, H. (2021). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim*. Ankara: Nobel.
- Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.
- Sözer, Y., & Aydın, M. (2020). Nitel veri toplama teknikleri ve nitel veri analizi süreci. B. Oral, & A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 249-283). Ankara: Pegem Akademi.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa.
- TEDMEM. (2018). *Okullar dezavantajlı öğrenciler için fark yaratabilir mi?* <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/okullar-dezavantajli-ogrenciler-icin-fark-yaratabilir-mi> adresinden ulaşılmıştır.
- UNESCO. (2019). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- UNESCO. (2020). *Towards inclusion in education: status, trends and challenges: The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. Paris, FR: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246> adresinden ulaşılmıştır.
- UNICEF. (2019). *Türkiye-UNICEF ülke işbirliği programı 2016-2020*. 2019 yıllık raporu yönetici özeti. <https://www.unicef.org/turkey/media/10451/file/UNICEF%202019%20Y%C4%B1llık%20C4%B1k%20Faaliyet%20Raporu.pdf> adresinden ulaşılmıştır.

- Ünay, E., & Çakıroğlu, O. (2019). Kapsayıcı eğitimin etkililiği ve başarısı için temel faktörler. H. Gürgür, & S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme* içinde (ss. 57-82). Ankara: Pegem Akademi.
- Yazar, T., & Keskin, İ. (2020). Nitel araştırmada örneklem. B. Oral, & A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 229-247). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, Y., Uysal, Ç., & Koç, H. (2019). Kapsayıcı eğitimde öğretmen, aile ve yöneticilerin rolleri. H. Gürgür, & S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme* içinde (ss. 111-132). Ankara: Pegem Akademi.
- YÖK. (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Zelina, M. (2020). Interviews with teachers about inclusive education. *Acta Educationis Generalis*, 10(2), 95-111. doi:10.2478/atd-2020-0012

ARAŞTIRMAYA DÂHİL EDİLEN TÜRKÇE VE İNGİLİZCE MAKALELER

- Acar, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı-bütünleyici eğitime yönelik değerlendirmelerinin sosyal alan teorisiyle incelenmesi: Türkiye-Almanya karşılaştırması. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 189-199.
- Acar, S., & Demir, M. K. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732.
- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 215-234. doi:10.1501/Ozlegt_00000000230
- Akcan, E., & İlgar, L. (2016). Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusundaki yeterliliklerinin araştırılması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-2(25), 27-39.
- Aktan, O. (2020). Determination of educational needs of teachers regarding the education of inclusive students with learning disability. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 149-164. doi:10.33200/ijcer.638362
- Anılan, H., & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (Özel Sayı)*, 74-90. doi:10.14686/BUEFAD.2015USOSOzelsayi13199
- Arslan, S., & Merih-Özçelik, Z. (2019). School support in inclusive education: Mixed method research, *International Journal of Society Researches*, 9(14), 643-666. doi:10.26466/opus.595504
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Bayar, M., & Üstün, A. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(14), 73-88. doi:10.7827/TurkishStudies.11872

- Berkant, H., G., & Atılgan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Educational Reflections*, 1(1), 13-25.
- Biröl, Z. N., & Aksoy Zor, E. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 887-918.
- Boz, K. (2012). Web üzerinden erişilebilir kaynaştırma öğrencilerine yönelik etkinliklerin sınıf öğretmenleri tarafından kullanılma durumu. *Eğitim Teknolojisi: Kuram ve Uygulama*, 2(2), 2012).
- Burak, Y., & Ahmetoğlu, E. (2019). Otizmli çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması ve bütünleştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 685-730. doi:10.29029/busbed.586834
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- Can, E., & Kara, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 71-96.
- Cankaya, Ö., & Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 1-16.
- Çalışoğlu, M., & Tanışır S. N. (2018). Okullarda kaynaştırma eğitimine ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 21-45.
- Değirmenci Kurt, A., & Tomul, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 144-154.
- Demir, M. K., & Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 749-770.
- Dolapçioğlu, S., & Bolat, Y. (2020). Kapsayıcı eğitimde disiplinler arası program geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 345-369.
- Esmer, B., Yılmaz, E., Güneş, A. M., Tarım, K., & Delican, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1601-1618.
- Fazlıoğlu, Y., & Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 223-234.
- Gökdere, M. (2012). A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2800-2806.
- Güleryüz, B., & Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 53-64.
- Güner Yıldız, N. (2015). Teacher and student behaviors in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 177-184. doi:10.12738/estp.2015.1.2155
- Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 691-708.
- Güner-Yıldız, N., & Sazak-Pınar, E. (2012). Kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilere yöneltilen öğretmen davranışlarının incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 475-488.

- Işıkgöz, M., Yiğitsoy, H., & Çiçekçe, K. (2018). Kaynaştırma yoluyla eğitimine devam eden öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi: Kayseri ili örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 8(1/1), 44-51.
- Kaysılı, A., Soylu, A., & Sever, M. (2019). Exploring major roadblocks on inclusive education of Syrian refugees in school settings. *Turkish Journal of Education*, 8(2), 109-128. doi:10.19128/turje.496261
- Kazu, H., & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1336-1368. doi:10.26466/opus.612341
- Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2020). Teachers' opinions on inclusive education. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(4), 27-36.
- Kırılmaz, M. C., & Öntaş, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 17(1), 51-82. doi:10.5152/hayef.2020.19001
- Kilinc, S. (2019). 'Who will fit in with whom?' Inclusive education struggles for students with dis/abilities. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1296-1314. doi:10.1080/13603116.2018.1447612
- Korkmaz, İ. (2011). Elementary teachers' perceptions about implementation of inclusive education. *US-China Education Review*, 8(2), 177-183.
- Kot, M., Sönmez, S., Yıkılmış, A., & Çiftçi Tekinarslan, İ. (2015). İlkokul 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisine yönelik uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 231-246.
- Melekoğlu, M. A. (2014). Characteristics of inclusive classrooms in Turkey. *The Journal of the International Association of Special Education*, 15(2), 24-30.
- Metin, H., & Altunay, B. (2020). Kaynaştırma öğrencileriyle çalışan sınıf öğretmenlerinin fen bilimlerinin öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(5), 2481-2505. doi:10.7827/TurkishStudies.44152
- Nayır, F., & Karaman-Kepenekçi, Y. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 69-89. doi:10.12973/jesr.2013.325a
- Özokçu O. (2017). Investigating the relationship between teachers' self-efficacy beliefs and efficacy for inclusion. *European Journal of Special Education Research*, 2(6), 234-252. doi:10.5281/zenodo.1133784
- Özokçu, O. (2018a). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 418-433. doi:10.17679/inuefd.472639
- Özokcu, O. (2018b). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12. doi:10.11114/jets.v6i3.3034
- Palavan, Ö., Çiçek, V., & Yıldırım, B. A. (2018). Attitudes of primary school teachers towards inclusive education. *Journal of Education and Future*, 13, 49-63.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75. doi:10.1080/08856250903450848
- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S., & Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432.

- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S., & Oksal, A. (2013). Problems, expectations, and suggestions of elementary teachers regarding inclusion. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1760-1765. doi:10.12738/estp.2013.3.1546
- Sakız, H. (2017). Impact of an inclusive programme on achievement, attendance and perceptions towards the school climate and social-emotional adaptation among students with disabilities. *Educational Psychology*, 37(5), 611-631. doi:10.1080/01443410.2016.1225001
- Sakız, H., & Woods, C. (2014). From thinking to practice: School staff views on disability inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 135-152. doi:10.1080/08856257.2014.882058
- Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.
- Sazak Pınar, E., & Sucuoğlu, G. (2011). Turkish teachers' expectancies for success in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice - 11(1)*, 395-402.
- Sazak Pınar, E., & Sucuoğlu, G. (2013). The outcomes of a social skills teaching program for inclusive classroom teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice - 13(4)*, 2247-2261. doi:10.12738/estp.2013.4.1736
- Sazak Pınar, E., Sucuoğlu, B., & Çıkrıkçı Demirtaşlı N. (2013). Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 230-244.
- Söğüt, D. A., & Deniz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 423-443. doi:10.17556/erziefd.402532
- Sucuoğlu, B., Akalın, S., & Sazak-Pınar, E. (2010). The effects of classroom management on the behaviors of students with disabilities in inclusive classrooms in Turkey. *The Journal of the International Association of Special Education*, 11(1), 64-74.
- Sucuoğlu, N. B., Akalın, S., & Sazak Pınar, E. (2015). Instructional variables of inclusive elementary classrooms in Turkey. *International Journal of Special Education*, 30(1), 90-110.
- Susar Kırmızı, F., & Duran, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 471-493.
- Şahin, A., & Gürler, B. (2018). Destek eğitim odasında ve kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10(29), 594-625.
- Temiz, A., & Uyar, A. (2019). İlk ve ortaokullarda görev yapan sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve yöneticilerin kaynaştırma eğitimi ve uygulamaları konusundaki görüşlerinin incelenmesi (Hatay ili örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(67), 801-807. doi:10.17719/jisr.2019.3766
- Tokta, M. C., & Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 1(1).1300-7432.
- Toy, S. N., & Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173.

- Ünal, R., & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 2(1), 23-42.
- Yatgın, S., Sevgi, H. M., & Uysal, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri ve çeşitli değişkenlere göre mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 167-180.
- Yavuz, M. (2017). Kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma yeterlilik düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 401-415.
- Yıldırım Erişkin, A., Yazar Kıracı, S., & Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 193, 200-212.
- Yılmaz, A. (2013). İlköğretim okullarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sosyal Politikalar Çalışmaları Dergisi*, 13(31), 111-127.
- Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-268. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.266140

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE DEĞERLER EĞİTİMİ İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF STUDIES ON VALUES EDUCATION IN PRESCHOOL EDUCATION

Cemal AKÜZÜM¹
Ömer ERGENEKON²

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde değerler eğitimine ilişkin yapılan çalışmalarını incelemek ve bu çalışmalardan elde edilen sonuçlardan hareketle okul öncesi eğitimde değerler eğitimi ile ilgili çeşitli öneriler geliştirmektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda 2011 ile 2020 yılları arasında “Okul Öncesi Döneme Yönelik Değerler Eğitimi” ile ilgili yapılan çalışmalar temel alınarak taranan Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan 9 lisansüstü tez ile ULAKBİM ve Google Akademik veri tabanlarında yayınlanmış 20 makale ve 3 yayımlanmış tam metin bildiri araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre; okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik olumlu tutum sergiledikleri ve bu dönemde değerler eğitiminin verilmesinin gerekli olduğunu belirttikleri, sınıf içi etkinliklerinde en fazla sorumluluk, yardımlaşma, saygı, hoşgörü ve sevgi değerlerini kullandıkları, çocuklara en kolay sevgi, saygı, yardımlaşma ve sorumluluk değerlerini kazandırabildiklerini, en zor ise empati, sabır, vefa ve adalet değerlerini kazandırabildiklerini düşündükleri saptanmıştır. Bir başka sonuca göre okul öncesi öğretmenlerinin 2013 yılında hazırlanan okul öncesi eğitim programında yer alan değerler eğitimi yetersiz buldukları ve bu eğitimi kendi tercih ettikleri etkinliklerle verdikleri saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni.

Abstract

The aim of this study is to examine the studies on values education in preschool period and to develop various suggestions about values education in preschool education based on the results obtained from these studies. The research was carried out with the document analysis technique, one of the qualitative research methods. In this context; based on the studies on “values education for preschool period” between 2013 and 2020, 9 graduate theses in the database of the Council of Higher Education National Thesis Center, 20 articles published in ULAKBİM and Google Academic databases and 3 published full text presentations constitute the data source of the research. According to the results, it was determined that preschool teachers showed a positive attitude towards values education and stated that values education was necessary during this period, used the most responsibility, help, respect, tolerance and love values in their classroom activities, thought that they could gain the easiest values of

¹Doç. Dr. Dicle Üniversitesi. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, cemal.akuzum@dicle.edu.tr.

²Doktora Öğrencisi. Dicle Üniversitesi. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ergenekon_omer@hotmail.com.

love, respect, help and responsibility for children, and the most difficult values of empathy, patience, loyalty and justice. According to another result, it was found that preschool teachers found the values education included in the pre-school education programme prepared in 2013 insufficient and gave this education through their preferred activities.

Keywords: Values education, Pre-school education, Pre-school teacher.

1. GİRİŞ

Değer kavramı ilk kez 1918 yılında Znaniecki tarafından sosyal bilimler alanında kullanılmış olup Latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kelime kökünden türemiştir. Değer kavramı; inanılan, arzu edilen ve davranışlar için ölçüt olarak kullanılan olgulardır (Bilgin, 1995). Değer kavramı başta psikoloji ve sosyoloji olmak üzere sosyal bilimlerin diğer alanlarında da sıkça tartışılan kavramlar arasında yer almasına rağmen henüz kavramsal açıdan yeterince açıklığa kavuşturulmamıştır. Bu doğrultuda değer kavramı psikoloji ve sosyoloji alanlarında farklı tanımlanmaktadır (Anar, 1983; Dilmaç, 2002; Akt. Yazıcı, 2014). Psikoloji değeri, insan davranışlarını yönlendiren bir unsur olarak tanımlarken, sosyoloji ise değerleri toplumun bütün bireyleri tarafından benimsenen, süreklilik gösteren normatif yargılar olarak tanımlamaktadır (Turan ve Aktan, 2008; Ulusoy, 2007). Değer, bireylerin belirlemiş olduğu amaca ulaşmak için kullandıkları davranış örüntüleridir. Aynı zamanda toplumsal yapının sürekliliği için toplumun büyük bir çoğunluğu tarafından kabul gören ve yaşatılan, insanların tutum ve davranışlarının belirlenmesi ve yönlendirilmesinde etkili olan ahlaki düşünce ve inanç sistemi olarak da tanımlanmaktadır (Kızılcı ve Erjem, 1994; Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 2000; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Bir diğer deyişle değer, bir şeyin arzu edilebilir iyi veya edilemez kötü olduğunu belirten ifadelerdir (Güngör, 1998). Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde ise *değer*: “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Değer kavramına ilişkin ilgili literatür incelendiğinde farklı tanımların olduğu görülmektedir (Bilgin, 1995; Kızılcı ve Erjem, 1994; Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 2000; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Turan ve Aktan, 2008; Ulusoy, 2007). Bu tanımlardan hareketle değer kavramının ortak özellikleri şu şekilde özetlenebilir: a) toplum ya da bireyler tarafından kabul gören yargılardır, b) sosyal ihtiyaçları karşıladığı düşünülen ölçütlerdir, c) sadece bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal yargılardır, d) değerler bireyin davranışını yönlendirmektedir ve e) değerler normlara göre daha genel ve soyut bir nitelik taşımaktadır. Çünkü değerler normları da içermektedir (MEB, 2005).

Değerler sonradan kazanılan olgulardır. Bireylerin değerlerin farkına varması, kabullenmesi ve yeni değerler üretmesi ancak eğitim yoluyla gerçekleşebilir (Yeşil ve Aydın, 2007). Bu durum okulların değer kazandırma sürecinde önemli bir fonksiyona sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir (Aspin, 2000). Bu nedenle değerler eğitiminin verilmesinde okullara önemli görevler düşmektedir (Oktay, 1999). Değerler eğitimi, bireylerin sahip oldukları değerlerin farkına varıp, gerekli değerleri kazanıp, benimseme ve davranışa dönüştürme sürecidir (Yaman, 2012). Bir diğer deyişle değerler eğitimi, değer kazandırma etkinliğidir (Hökelekli ve Gündüz, 2007).

Değerler eğitimi okul öncesi dönemde başlamaktadır. Kaliteli bir okul öncesi eğitiminde, akademik becerilerin yanı sıra sosyal duygusal gelişimin bir parçası olan değerlerin kazanımına da önem verilmelidir. Değerler eğitimi çocukların akademik başarılarını ve diğer çocuklar ile olan sosyal ilişkilerini geliştirmede son derece önemlidir (Uyanık-Balat ve

Balaban-Dağal, 2011). Yapılan çalışmalar, okul öncesi eğitim döneminde değerler eğitiminin; çocuklarda olumlu davranış değişiklikleri meydana getirdiğini, sorumluluk duygusunu pekiştirdiğini ve evrensel değerlerinin benimsenmesini kolaylaştırdığını göstermektedir (Dereli-İman, 2014; Dilmaç, 2007; Ekşi, 2003; Gökçek, 2007; Katılmış, Ekşi ve Öztürk, 2011). İlk değer kazanımı aileden sonra okul öncesi dönemde verilmektedir (Halstead ve Taylor, 2000). Öğrenciler, öğretmenlerinin değer yargılarından etkilenmektedirler. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde önemli bir etkiye sahip oldukları söylenebilir (Şen, 2007). Okul öncesi öğretmenlerinin bir değeri çocuklara verebilmesi için öncelikle kendisinin bu değeri içselleştirmesi ve uygulaması gerekmektedir. Yani öğretmen “sevgi” değerini kazandırması için sevmesi “güven” değerini verebilmesi için öncelikle güvenmelidir (Kasapoğlu, 2013; Uyanık-Balat ve Balaban-Dağal, 2011). Kısacası değerler eğitimi sonucunda, çocuklarda değer davranışa dönüşmesi için öğretmenin davranışlarıyla model olması gerekir. Ayrıca değer eğitimi sürecinde öğretmenin sabır ve sebat göstermesi, kararlı ve tutarlı olması da değerler eğitiminde çok önemlidir.

Türk Milli Eğitim sisteminin genel hedefleri, bireylerin beden, zihin ve duygu bakımından sağlıklı bir şekilde yetişmesini sağlamak ve onları topluma karşı sorumlu bir birey olarak yetiştirmektir. Türk Milli Eğitim sisteminin hedeflerinden biri de çocuklara “milli, kültürel, ahlaki, insani ve manevi değerlerinin” kazandırılmasıdır (MEB, 1973). Bu doğrultuda “18. ve 19. Milli Eğitim Şuralarında” erken çocukluk eğitiminden başlanarak tüm eğitim kademelerinde değerler eğitiminin verilmesi ve tüm paydaşlarla iş birliği içerisinde olunması gerektiği şeklinde tavsiye kararları da alınmıştır (Kozikoğlu, 2018). Ancak ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan eğitim programlarında, değerler eğitimi ayrı bir program olarak yer almamaktadır (Balat ve Dağal, 2011). Değerler eğitimi her zaman Türk Milli Eğitiminin genel hedefleri arasında yer alsın da bu değerlerin nasıl oluşturulması gerektiği ve sistematik bir şekilde eğitim programlarına girememesi değerler eğitiminin örtük program dahilinde verilmesine neden olmuştur (Öztürk, 2009).

Temel değerler okul öncesi dönemde başlayarak yaşam boyu devam etmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim, değerler eğitimi için kritik bir öneme sahiptir (Uyanık-Balat ve Balaban-Dağal, 2011). Okul öncesi dönemde değerler eğitiminin formal bir şekilde verilmesi önem arz etmektedir (Neslitürk, 2013). Ancak 2013 okul öncesi eğitim programında değerler eğitiminin farklı bir alan olarak ele alınmadığı ve bu değerlerin genel olarak örtük program dahilinde kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir (Dirican ve Dağlıoğlu, 2014). Örtük program dahilinde verilmeye çalışılan değerler eğitimi, genel olarak öğretmenler tarafından etkinlik uygulamaları şeklinde yürütülmektedir (Akpınar ve Özdaş, 2013; Meydan ve Bahçe, 2010). Değerler eğitimine okul öncesi dönemde başlanması çocukların bu değerleri içselleştirmesini, benimsemesini ve çocukların topluma uyum sağlamasını da kolaylaştıracaktır (Pekdoğan ve Kokmaz, 2017).

Değerler eğitiminin amacı; çocuklara sevgi, saygı, sorumluluk, inanç, erdem, cesaret gibi değerleri kazandırarak ahlaklı ve kişilik sahibi bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır (Altan, 2011; Gümüş, 2014; Kulaksızoğlu ve Dilmaç 2000). Bu amaç doğrultusunda okul öncesi dönemde, değerler eğitimi aracılığıyla çocukların gelişim alanlarının etkileşimi desteklenerek çocukların davranışlarının üst düzeye çıkarılması amaçlanmaktadır (Yazar ve Erkuş, 2013). Bu durum değerler eğitiminin, çocukların tutum ve davranışlarının gelişimi üzerinde önemli etkisi olduğunu göstermektedir (Aydın, 2010; Öztürk-Samur, 2011). Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuklara değerler eğitiminin verilmesi önemsenmeli ve desteklenmelidir (Neslitürk, 2013).

Ülkemizde 1994, 2002 ve 2006 yıllarında uygulanan okul öncesi eğitim programlarında değerler eğitimine yönelik herhangi bir açıklamanın yer almadığı, aynı şekilde 2013 yılında

hazırlanan okul öncesi eğitim programında da değerler eğitiminin ayrı bir alan olarak ele alınmadığı ancak kazanım ve göstergelerde bütüncül bir şekilde ele alındığı görülmektedir (MEB, 2013). “2013 Okul Öncesi Eğitim Programında” toplam 63 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlar içerisinde 9 değere ilişkin 19 farklı kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımların “saygı, sevgi, öz saygı, kendini kontrol etme, sorumluluk, temizlik, duyarlı olma, hoşgörü, nezaket” değerlerini içerdiği görülmektedir (Sapsağlam, 2016).

Ülkemizde okul öncesi dönemde değerler eğitimi ile ilgili çalışmaların son yıllarda artış gösterdiği görülmektedir. Ancak okul öncesi eğitiminde değerler eğitiminin önemi göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmaların yeterli sayıda olmadığı ifade edilebilir. İlgili literatürde; okul öncesi öğretmenlerinin 2013 yılında hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Programında” yer alan değerler eğitime yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır (Bilmez ve Tarkoçin, 2017; Karakaş, 2015; Kozikoğlu, 2018; Kuzu-Jafari ve Demirel, 2019; Ogelman ve Erten-Sarikaya, 2015; Uzun ve Köse, 2017; Sapsağlam ve Ömeroğlu, 2015). Ayrıca alanyazında araştırmacılar tarafından okul öncesi döneme ilişkin geliştirilen değerler eğitimi programlarının (Dereli-İman, 2014; Erikli, 2016; Gökçek, 2007; Kahraman ve Akgün, 2008; Öztürk-Samur, 2011) ve geliştirilen bu programların çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerinde etkisine yönelik çalışmaların (Dereli İman, 2014; Öztürk Samur, 2011) yer aldığı görülmektedir.

Okul öncesi dönemde değerler eğitime yönelik araştırmalar incelendiğinde yapılan çalışmaların genel olarak okul öncesi eğitim programında yer alan değerlere ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymak, değerlere ilişkin etkinlikleri incelemek ve geliştirilen değerler eğitimi programının çocukların gelişim alanları üzerindeki etkisine yoğunlaştığı görülmektedir. Farklı amaçlarla yapılan çok çeşitli araştırmanın sonuçlarını bir bütün olarak görmek ve bunları bütünleştirmek değerler eğitimi daha işlevsel hale getirebilir.

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda bu çalışmada, okul öncesi eğitimde değerler eğitimi ile ilgili yapılan bazı araştırmalar incelenmiş ve bu araştırmaların önemli sonuçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlardan hareketle yorumlar yapılmış ve öneriler geliştirilmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Okul öncesi döneme ilişkin değerler eğitimi ile ilgili çalışmaların incelenmesine yönelik 2011 ile 2020 yılları arasında yapılan çalışmaları incelemek ve bu çalışmalardan elde edilen sonuçlardan hareketle okul öncesi eğitimde değerler eğitimi ile ilgili çeşitli önerilerin geliştirilmesinin amaçlandığı bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yolu ile elde edilmiştir. Doküman incelenmesi, araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi beş temel aşamada gerçekleştirilebilir. Bu aşamalar sırasıyla; (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalligi kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma şeklinde sıralanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

2.2. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalar

Alanyazını incelendiğinde, 2011-2020 yılları arasında Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinin veri tabanında erişime açık olan okul öncesi döneme yönelik değerler eğitimi ile ilgili 9 ulusal tez, Google Akademik arama motoru, DergiPark ve ULAKBİM veri tabanlarında indekslenen ilgili dergilerde erişime açık olan 20 makale ile 3 yayımlanmış tam metin bildiri araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına dâhil edilen çalışmalar için şu ölçütler kullanılmıştır; 2011-2020 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmalardan meydana gelmesi, Türkiye’de ve okul öncesi eğitim kademesinde değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaları içermesi ve Google Akademik arama motoru, DergiPark, ULAKBİM, Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinin veri tabanında erişime açık ilgili tez ve çalışmaları kapsamı şeklinde ölçütler belirlenmiştir.

Tablo 1. Araştırma Kapsamına Alınan Çalışmaların Yıl ve Tür Bakımından İncelenmesi

Çalışma Yılları	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Makale	Tam Metin Bildiri
2011	1	1		
2013	1		2	
2014	1		2	
2015	1	1	4	2
2016		2	1	
2017			5	
2018		1	3	1
2019			2	
2020			1	
Toplam	4	5	20	3

Tablo 1’de görüldüğü üzere 2011-2020 yılları arasında gerçekleştirilen okul öncesi dönemde değerler eğitimi ile ilgili çalışmalardan; 4’ü doktora tezi, 5’i yüksek lisans tezi, 20’si ulusal ve uluslararası hakemli dergide yayımlanan makale, 3’ü de tam metin bildiri olmak üzere toplam 32 çalışma araştırma kapsamında incelenmiştir. Okul öncesi dönemde değerler eğitimine yönelik en fazla çalışmanın 2015 yılında gerçekleştirildiği görülmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi mevcut kayıt veya belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli bir şekilde incelenmesi şeklinde ifade edilebilir (Karasar, 2014). Araştırmada verilerin toplanması ve analizi iki aşamada yapılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında, Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik arama motoru, DergiPark ve ULAKBİM veri tabanlarında araştırmanın amacına yönelik “okul öncesi eğitim, değerler, değerler eğitimi etkinlikleri, okul öncesi eğitim programı” gibi anahtar kelimeler kullanılarak araştırmanın amacına uygun çalışmalar tespit edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise, doküman incelemesi sonucunda elde edilen veriler içerik analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan çalışmaların önemli yönlerini bulmak için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik çözümlemesinde temel hedef, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve kategorilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma kapsamında ele alınan her bir çalışma detaylı bir şekilde incelenerek; amaç, örneklem, önemli bulgular ve sonuçlarını içerecek şekilde ana hatlarıyla özetlenmiştir.

3. BULGULAR

Okul öncesi eğitim döneminde değerler eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiş ve bu araştırmalardan elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

Memduhoğlu ve Yüce (2020) yapmış oldukları araştırmada; okul öncesi dönemde okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara değerler eğitiminin verilmesinde drama yönteminin önemine ilişkin görüşleri ile okul öncesi öğretmenlerinin bu eğitimi uygulamalarında drama yöntemini kullanma düzeylerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, Van'ın Erciş ilçesinde bulunan ilkokul bünyesinde yer alan anasınıfı ile bağımsız anaokullarında görev yapan 14 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde; okul öncesi eğitim öğretmenlerinin değerler eğitiminin çocuklara kazandırılması sürecinde drama yöntemine sıklıkla yer verdikleri, değerler eğitiminin verilmesinde en fazla tercih edilen etkinliklerin; Türkçe, oyun, drama ve sanat etkinliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, drama yöntemini değerler eğitiminin öğrencilere kazandırılması sürecinde yararlı gördükleri ve bu nedenle değerler gibi soyut kavramların somutlaştırılmasında drama yöntemini kullanmalarının işlerini kolaylaştırdığını belirttikleri saptanmıştır.

Akıtürk ve Bağçeli-Kahraman (2019) yılında yapmış oldukları çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 116 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir; değerler eğitimi söylendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının akıllarına ilk; yardımlaşma, sevgi, hoşgörü ve saygı gibi değerlerin geldiği görülmüştür. Çocuklara kazandırılacak en basit değerlerin, sevgi, saygı ve yardımlaşma olduğu; en zor kazandırılan değerlerin ise empati, saygı ve dürüstlük olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlerin kazandırılmasında en çok kullanılacak yöntemlerin sırayla yaratıcı drama, oyun ve Türkçe etkinlikleri olduğu saptanmıştır.

Kuzu-Jafari ve Demirel (2019) tarafından yapılan “Okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri” adlı çalışmalarında; okul öncesi dönemde değerler eğitimine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini; Bursa ilinde görev yapan 50 okul öncesi eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre en fazla saygı, hoşgörü ve sevgi değerlerinin kazandırılması gerektiği; adalet, paylaşma, empati ve saygı gibi değerlerin kazandırılmasında zorlandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin değer kazandırma sürecinde yeterli aile desteğinin olmayışı, değer kavramının soyut oluşu, materyal ve etkinlik kitaplarının eksikliği ile çocukların gelişim özelliklerinden (yaşların küçük olması, benmerkezcilik, dikkat süreleri vb.) kaynaklı sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin değerler eğitimi kazandırma sürecinde en fazla kullandıkları yöntem ve tekniklerin; drama, hikâye ve oyun etkinlikleri olduğunu; değerler eğitimi sonucunda kullandıkları değerlendirme yöntemlerinin ise gözlem ve soru-cevap yöntemleri olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda; değer kazandırma sürecinde aileler ile iş birliği yapılması gerektiği, öğretmenlere değerler eğitimi sürecinde kullanacakları materyal ve kaynakların sağlanması, öğretmenlere ve velilere eğitimler verilmesini ayrıca okul öncesi eğitim kitaplarında değerler eğitimine ilişkin etkinliklerin artırılması önerilmiştir.

Kozikoğlu (2018) yapmış olduğu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu; Van merkez ilçelerinde görev yapan 110 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen önemli bazı sonuçlar özet olarak şu şekildedir; okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yüksek düzeyde olumlu tutum ortaya koydukları, okul öncesi dönemde

çocuklara; saygı, dürüstlük, yardımlaşma, temizlik, sevgi, paylaşma ve hoşgörü gibi değerlerin okul öncesi öğretmenleri tarafından öncelikli olarak kazandırılması gerektiği; öğretmenlerin okul öncesi dönemde eğitsel etkinliklerinde değerler eğitimine yer vermelerine rağmen somut etkinliklerin yetersiz olduğu, değerler eğitimine ilişkin uygulamaların genellikle öğretmenlerin inisiyatifine bırakıldığı görüşünde oldukları görülmüştür. Araştırmada; değerler eğitimi kazandırma sürecinde öğretmenlerin en fazla kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin; drama, oyun ve hikâye etkinlikleri olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin; değerler eğitimi sürecinde, aile desteğinin olmaması, çocuğun zihinsel/gelişim özellikleri ile okulların donanım ve materyal eksikliklerinden kaynaklı sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Bu doğrultuda, okul öncesi dönemde öğretmenlerin ve ailelerin değerler eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi ve değerler eğitimi ile ilgili materyallerin/etkinliklerin sağlanması önerilmiştir.

Aral ve Kadan (2018) tarafından yapılan araştırmada, 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergelerin gelişim alanlarına göre değerler bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bazı önemli sonuçlar şunlardır; kazanım ve göstergelerde en fazla sorumluluk değerinin; en az ise adalet, hoşgörü, dostluk ve eşitlik değerlerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Gelişim alanlarına göre değerler incelendiğinde; sorumluluk değerine en fazla bilişsel gelişim, motor gelişim ve öz bakım becerileri alanlarında vurgu yapıldığı saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak; çocukların bireysel farklılıklarının daha fazla dikkate alınması ve tüm değerlerin okul öncesi eğitim programında eşit oranda yer alması önerilmiştir.

Özkan-Kılıç ve Özbek-Ayaz (2018), “5-6 yaş grubunda yer alan çocukların değerlere ilişkin farkındalık düzeyini artırmada değerler eğitimi programının etkisi” konulu çalışmalarında; 5-6 yaş grubunda yer alan çocuklar için araştırmacılar tarafından etkinliklerle hazırlanan değerler eğitimi programının çocukların değerlere ilişkin farkındalık düzeyine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Trakya Üniversitesi Keşan Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı Uygulama Anaokulunda öğrenim gören 5-6 yaş grubunda yer alan 20 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; araştırmacılar tarafından hazırlanan değerler eğitimi programı öncesinde çocukların farkındalık düzeylerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Eğitim programı sonrasında yapılan analizlerde ise çocukların öntest-sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan değerler eğitimi programının 5-6 yaş grubunda yer alan çocukların değerlere ilişkin farkındalık kazandıkları tespit edilmiştir.

Ünal (2018), “Okul öncesi eğitiminde değerler eğitiminin değerlendirilmesi” adlı çalışmasında; okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan değerler eğitiminin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı İstanbul ilinin Küçükçekmece ilçesinde yer alan Sefaköy Atatürk Kız Meslek Lisesi'nin okul öncesi eğitim bölümünde görev yapan beş okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin değerler eğitiminin gerekliliğine önem verdikleri, doğruluk, cesaret, sorumluluk, sabır, sevgi, saygı gibi değerlerinin öğretilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi rol model, oyun, hikâye okuma gibi etkinliklerle verdikleri, öğrencilerin bu değerleri kazanıp kazanmadıklarını da sınıfta gözlemleyerek ve evde ailelerin gözlemlerini alarak yaptıkları ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi kazandırma sürecine karşılaştıkları sorunlara ilişkin olarak; sınıf mevcudu sayısının fazla olması, aile desteğinin olmayışı ve sosyal medyanın olumsuz etkileri olarak ifade ettikleri saptanmıştır.

Bakan (2018) “Değerler eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların değer kazanımı üzerine etkisinin incelenmesi” adlı çalışmada; okul öncesi eğitime ilişkin değerler eğitimi programı hazırlamak ve hazırlanan bu programın çocukların dürüstlük, iş birliği, paylaşma, saygı, sorumluluk ve arkadaşlık gibi değerler üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini; Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı Bursa ili Yıldırım ilçesinde yer alan okullarda beş ve altı yaş grubunda bulunan çocuklar oluşturmuştur. Araştırma 22’si kontrol grubu, 21’i deney grubu olmak üzere toplam 43 öğrenci ile yürütülmüştür. Elde edilen bulgular sonucunda; “Okul Öncesi Değerler Eğitim Programı” alan deney grubunda bulunan çocukların değer kazanımlarını anlamlı ölçüde artırdığı görülmüştür. Araştırma sonuçları incelendiğinde; araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Değerler Eğitim Programının” öğrencilerin dürüstlük, iş birliği, paylaşma, saygı, sorumluluk ve arkadaşlık gibi değerler üzerinde olumlu katkılar sağladığı saptanmıştır.

Uzun ve Köse (2017) yapmış oldukları çalışmada; okul öncesi dönemde değerler eğitiminin uygulanma sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kahramanmaraş il merkezinde yer alan bağımsız anaokullarında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim öğretmenlerinin; değerler eğitime okul öncesi eğitim kademesinde başlanması gerektiğini ifade ettikleri, değerler eğitiminin çocuklara kazandırılması sürecinde öncelikle sevgi, saygı, sorumluluk, yardımlaşma, hoşgörü ve paylaşma gibi değerlere yer verdikleri, değerler eğitimi kazandırma sürecinde en fazla kullandıkları yöntem ve tekniklerin “drama, oyunlaştırma ve rol yapma” teknikleri olduğu en fazla kullandıkları etkinliklerinin ise “Türkçe, drama ve müzik” etkinlikleri olduğu saptanmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri değerler eğitimi kazandırma ve uygulama sürecinde en fazla öğrencinin gelişim özellikleri, materyal ve kaynak eksikliği ile aile kaynaklı nedenlerden dolayı zorlandıkları görülmüştür.

Pekdoğan ve Korkmaz (2017) yapmış oldukları çalışmada, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubunda yer alan çocuklara verilen değerler eğitime ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini; resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 15 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; okul öncesi öğretmenleri değerler eğitimi uygularken en fazla kullandıkları teknik ve yöntemlerin; beyin fırtınası, drama, gösterip yaptırma ve oyun olduğunu ifade ederken değerler eğitiminde en fazla kullandıkları materyallerin ise hikâye kartları, oyuncaklar ve artık materyaller olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinde en fazla başvurdukları okul öncesi etkinliklerinin sırasıyla; “Oyun, Türkçe, Müzik ve Drama” etkinlikleri olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerinde en fazla yer verdikleri değerlerin; yardımlaşma, sevgi, hoşgörü ve saygı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okul öncesi dönemde değerler eğitiminin çocukların gelişim alanlarına yönelik etkisi öğretmen görüşleri doğrultusunda incelendiğinde en çok sosyal ve duygusal gelişim alanlarının etkilendiği daha sonra sırasıyla dil becerileri, bilişsel, öz bakım ve motor becerilerini etkilediğini belirtmişlerdir.

Yılmaz, M. ve Yılmaz, Ö. F. (2017) yapmış oldukları çalışmada, sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Bartın il merkezinde yer alan ve MEB’e bağlı resmi okullarda görev yapan 51 sınıf öğretmeni ile 29 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçları incelendiğinde; sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve bu farklılığın sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmüştür. Son olarak sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik genel görüşlerinin iyi düzeyde olduğu saptanmıştır.

Akto, A. ve Akto, S. (2017) yılında yapmış olduğu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde oluşturmaya çalıştıkları değerler ve bu değerleri oluştururken kullanmış oldukları yöntem ve teknikler incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Mardin’de görev yapan 48 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerinde genellikle tercih ettikleri değerlerin; sorumluluk, dürüstlük, hoşgörü, iyilik, sevgi, paylaşmak ve saygı olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlerin oluşturulmasında kullandıkları yöntem ve tekniklerin ise eğitsel oyunlar, düz anlatım, hikâye, soru-cevap, drama, tartışma vb. olduğu saptanmıştır.

Bilmez ve Tarkoçin (2017), okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçladıkları araştırmanın örneklemini; Bingöl il merkezinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak faaliyet gösteren okul öncesi eğitim kurumlarında görevli 75 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu ve değerler eğitimini çocukların ileriki yaşamlarında önemli buldukları tespit edilmiştir.

Şirin ve diğerleri (2016) yılında yapmış oldukları çalışmada, değerler eğitimi programının okul öncesi eğitiminden faydalanan altı yaş grubu öğrencilerinin hedeflenen değerleri davranışa dönüştürmesi süreci üzerinde etkisini ve okul öncesi öğretmenlerinin aldıkları değerler eğitimi programına ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 96 öğrenci ile 200 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde; “Değerler eğitimi programının” altı yaş grubunda yer alan öğrencilerin hedeflenen değerleri davranışa dönüştürmesi ve bu davranışı uygulaması üzerinde önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin almış oldukları “değerler eğitimi programının” sınıf içinde programı uygulamaları ve öğrencilerin hedeflenen değer kazanımlarına ulaşması bakımından yararlı buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Erikli (2016) tarafından, okul öncesi döneme yönelik hazırlanan değerler eğitimi programının; çocukların saygı, dürüstlük, iş birliği, arkadaşlık, paylaşım ve sorumluluk gibi değerlere yönelik etkisini incelediği bu araştırma; Ankara ilinin Gölbaşı ilçesinde yer alan resmi okul öncesi eğitim kurumunda öğrenim gören 23’ü kontrol, 24’ü deney grubu olmak üzere toplam 47 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçları incelendiğinde; okul öncesi döneme yönelik hazırlanan değerler eğitimi programının deney grubunda bulunan öğrencilerin saygı, iş birliği, dürüstlük, arkadaşlık ve paylaşma gibi değerleri üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu saptanmıştır.

Ada (2016) tarafından yapılan çalışmada, yaratıcı drama yönteminin erken çocukluk döneminde değerler eğitimi üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 21’i kontrol ve 21’i deney grubu olmak üzere toplam 42 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın deney grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Kastamonu Üniversitesi Uygulama anaokulu 4-5 yaş grubundaki okul öncesi eğitime devam etmekte olan 21 çocuk; kontrol grubunu ise Kastamonu il merkezinde bulunan X okulunun 4-5 yaş grubundaki okul öncesi eğitime devam etmekte olan 21 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde; deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Bu durum yaratıcı drama tekniğinin değer eğitimi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Ogelman ve Erten-Sarıkaya (2015) yılında yapmış oldukları araştırma ile okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik algılarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma; Denizli il merkezinde ilkokul ve ortaokul bünyesinde yer alan anasınıfı, uygulama anasınıfı ve bağımsız anaokullarında görevli 46 bayan okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür.

Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi söylendiğinde akıllarına ilk; hoşgörü, saygı, sevgi ve sorumluluk gibi değerlerin geldiği görülmüştür. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%54.3) değerler eğitimine yönelik herhangi bir program uygulamadığı ancak çoğunun (%82.6) değerler eğitimi ile ilgili etkinlikler uyguladığı saptanmıştır. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin okul öncesi dönemde öğrencilere kazandırılması gereken ilk üç değer olarak; saygı, sevgi ve sorumluluk gibi değerlerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Çocuklara en kolay kazandırılabilirdikleri ilk üç değer, saygı, sorumluluk ve sevgi olduğu; en zor kazandırılabilirdikleri değerlerin ise vefa, adalet, sabır ve empati değerlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çoğunluğunun değerler eğitimi kazandırma sürecinde zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Değerler eğitimi kazandırma sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar genel olarak; çocukların gelişim düzeyleri ile ilgili durumlar, ailelerin yeterince destek vermemesi, değerler eğitimine yönelik etkinlik, kitap ve program eksiklikleri, öğretmenlerin özgüven, bilgi gibi yeterliklerin eksikliği ve zaman yetersizliği şeklinde ifade edilmiştir.

Karakaş (2015) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönemde değerler eğitimine yönelik yapılan etkinliklerinin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma; 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenleri; değerler eğitiminin öncelikli amacının bireysel temelli olduğunu, değerler eğitiminin verilmesinde kullanılan tekniklerin daha çok Türkçe etkinlikleri ve Drama etkinlikleri olduğu; değerler eğitiminin uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin çocuk kaynaklı olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin, soyut değerleri somut etkinliklere dönüştürerek değerler eğitimini zorlaştıran etmenleri ortadan kaldırmaya çalıştıkları görülmüştür.

Balıkçı (2015) tarafından yapılan çalışmada; değerler ve ahlak eğitiminin erken çocukluk döneminde verilmeye başlanmasının gerekliliğini ve önemini ortaya koymaya ve bu eğitimin nasıl verilebileceği konusunda öneriler sunmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda; okul öncesi dönemde örtük bir programla kazandırılmaya çalışılan değerler ve ahlak eğitiminin açık hale getirilmesi, etkili bir biçimde planlanması ve bir program dahilinde verilmesi gerekmektedir. Ahlak ve değerler eğitimi verilirken zihinsel eğitimden ve anlatım yönteminden ziyade drama, oyun temelli, çocuk merkezli ve duyuşsal eğitim yöntemlerinin kullanılmasının daha sağlıklı olacağı, bu eğitim sürecinde uygulama ağırlıklı, süreç temelli ve yaşantı merkezli yöntemlerin programın uygulanmasını ve kalıcılığının artırılmasında fayda sağlayabileceği önerilmiştir.

Kaya, Günay ve Aydın (2015) yılında gerçekleştirdikleri çalışmalarında, okul öncesi dönemde çocuklarda değerler eğitimine yönelik farkındalık düzeyinin artış göstermesinde drama yönteminin etkisinin ortaya konulmasını amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu; Diyarbakır il merkezinde bulunan altı farklı bağımsız anaokulunda görev yapan 11 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinde materyal ile kaynak bulma konusunda zorluk yaşadıkları, değerler eğitimi sürecinde kullandıkları yöntemlerin daha çok hikâye anlatımı, soru-cevap ve drama etkinliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan deneysel çalışma sonucunda; drama yöntemi ile kazandırılmaya çalışılan değerler eğitiminin öğrencilerin değerlere ilişkin farkındalıklarını artırmada önemli etkisi olduğu saptanmıştır.

Sapsağlam (2015), okul öncesi eğitiminden yararlanan öğrencilere yönelik “sosyal değerler eğitimi programının” öğrencilerin sosyal becerileri kazanım süreci üzerindeki etkisine yönelik yapmış olduğu araştırmanın çalışma grubunu; Tokat il merkezinde bulunan iki ayrı

ilkokul bünyesinde yer alan okul öncesi eğitim sınıfları oluşturmuştur. Sınıflar deney ve kontrol grubu olacak şekilde sınıflandırılmıştır. Her bir grupta 20'şer öğrenci olacak şekilde toplam 40 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından hazırlanan “sosyal değerler eğitimi programının” öğrenciler üzerinde kalıcılığını test etmek için, eğitim programı tamamlandıktan 3 hafta sonra deney grubunda bulunan öğrencilere “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” tekrar uygulanmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar incelendiğinde; “sosyal değerler eğitimi programının” öğrencilerin sosyal beceri kazanım sürecinde oldukça etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu tespit edilmiştir.

Sapsağlam ve Ömeroğlu (2015) yaptıkları çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarında değerler eğitimine yer verme düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Yapılan çalışma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Tokat il merkezinde görev yapan ve eğitim programlarında “Değerler Eğitimi” etkinliklerine yer veren 35 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir; okul öncesi eğitim öğretmenlerinin büyük bir kısmının sınıflarında her hafta değerler eğitimi ile ilgili etkinlikler yaptıkları, etkinliklerinde en fazla yer verdikleri değerlerin; saygı, dürüstlük, yardımseverlik ve sorumluluk değerleri olduğu, en fazla kullandıkları okul öncesi etkinlik türlerinin ise drama, Türkçe ve oyun etkinlik türleri olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin değerler eğitimini kazandırma sürecinde en fazla kullandıkları materyallerin; bilgisayar, hikâye kitabı ve öğretmen tarafından tasarlanan materyallerin olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda; değerler eğitiminin öğrencilerin tüm gelişim alanlarına yönelik katkı sağladıklarını ifade ettikleri ve öğretmenlerin büyük bir kısmının bazı etkinliklerde aile katılımına yer verdikleri tespit edilmiştir. Araştırmada; öğretmenlerin 2013 okul öncesi eğitim programını değerler eğitimi bakımından kısmen yeterli gördüklerini, büyük bir kısmının değerler eğitimi ile ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını ve kendilerini değerler eğitimini kazandırma sürecinde kısmen yeterli gördüklerini belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tanrıverdi ve Erarslan (2015) tarafından; okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sosyal uyum düzeyleri ile değer kazanımları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini; 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul Kartal ilçesindeki ilkokul bünyesinde yer alan anasınıflarında öğrenim gören 214 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde; okul öncesi eğitimi alan öğrencilerinin sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile değer kazanımları arasında anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır. Sosyal uyumun değer kazanımını artırdığı ancak sosyal uyumsuzluğun değer kazanımı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sözkesen (2015), değerler eğitiminde öykü temelli yaratıcı drama tekniğinin okul öncesi dönemden yararlanan altı yaş grubu öğrencileri üzerinde etkisini incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırmanın örneklemini; 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Söke ilçesinde bulunan Sazlıköy Anaokulunda öğrenim gören “60-72 ay” grubunda yer alan 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, 60-72 ay grubunda yer alan çocuklar için öykü temelli yaratıcı drama yönteminin okul öncesi dönemde değerler eğitiminin uygulanmasında önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Atabey (2014) yılında yapmış olduğu çalışmada; okul öncesi dönemde sosyal değerler kazanımı ölçeğinin geliştirilmesini ve sosyal değerler eğitimi programının okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin sosyal değer kazanımına ilişkin etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu; Ankara ili, merkez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı “Ulu Önder İlköğretim Okulunda” okul öncesi eğitime devam eden sabah grubuna yer alan 20 çocuk araştırmanın deney grubunu, öğlen grubuna devam eden 20 çocuk ise kontrol grubunu oluşturmuştur. “Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeğinin”

geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, Ankara merkez ilçelerinde yer alan MEB'e bağlı ilkokul ve ortaokul bünyesinde okul öncesi eğitim alan 200 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bazı önemli sonuçlar şunlardır; on dokuz madde ve beş alt boyuttan meydana gelen "Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeğinin", okul öncesi eğitiminden yararlanan öğrencilerin sahip oldukları sosyal değerlerin belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır. Ayrıca "Sosyal Değerler Eğitimi Programının", öğrencilerin sosyal değerler kazanımı sürecinde önemli bir etkisi olduğu ve bu etkisinin kalıcı olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda; MEB tarafından, eğitimcilere yönelik olarak değerler ve sosyal değerler konulu hizmet-içi eğitim seminerleri, konferanslar, paneller düzenlenmesi önerilmiştir. Ayrıca resimli çocuk kitabı yazar-çizerlerine ve yayınevlerine üniversitelerde görevli, alan uzmanlarıyla iş birliği yapmaları ve böylece değerler eğitimi ile sosyal değerler eğitimine yönelik okul öncesi dönem ile ilgili yayınların nitelik ve nicelik bakımından geliştirilmesi şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

Yaka, Yalçın ve Denizli (2014) yapmış oldukları araştırmada, okul öncesi eğitiminden yararlanan öğrencilerin velilerinin, okul öncesi dönemde öncelikli olarak verilmesi gereken değerlere yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu; Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde yer alan ilköğretim bünyesinde yer alan anasınıfı ve bağımsız anaokullarında çocuğu öğrenim gören toplam 620 veli oluşturmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde; velilerin kişisel değerlere (özgüven sahibi olma, kendini ifade edebilme vb.) öncelik verdiği, daha sonra akademik (çalışkan olma, azimli olma vb.) ve kültürel değerleri (inanç, gelenek ve görenek, vatanseverlik vb.) tercih ettikleri saptanmıştır. Sosyal ve ekonomik refah düzeyinin yüksek olduğu çevrelerde yer alan okullarda velilerin daha çok kişisel değerlere önem verdiği buna karşın sosyal ve ekonomik refah düzeyinin düşük olduğu çevrelerde yer alan okullarda ise velilerin akademik değerleri daha fazla önemsendiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında bir diğer önemli sonuç, eğitim düzeyi yüksek olan velilerin kişisel ve kültürel değerlere önem verdikleri, velilerin eğitim düzeyi düştükçe kültürel ve akademik değerlerinin daha fazla önemsendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre, "sevgi" değerinin öncelikli değerler arasında yer almadığı tespit edilmiştir. Buna karşın okul öncesi eğitim programında sık yer alan "sevgi" değeri göz önüne alındığında velilerin önemsedikleri değerler ile programda yer alan değerler arasında farklılık olduğu söylenebilir.

Dereli-İman (2014) yılında yapmış olduğu araştırmada, okul öncesi döneme yönelik değerler eğitimi programı geliştirmek ve geliştirilen bu programın öğrencilerin sosyal ve problem çözme becerileri ile psiko-sosyal gelişimleri üzerindeki etkisinin belirlenmesini amaçladığı bu araştırma; okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 5,5-6 yaş aralığında yer alan 33 deney grubu, 33 kontrol grubu olmak üzere toplam 66 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçları incelendiğinde, araştırmacı tarafından hazırlanan "Değerler Eğitimi Programına" dâhil edilen öğrencilerin bu eğitime dâhil edilmeyen öğrencilere oranla sosyal ve problem çözme becerileri ile psiko-sosyal gelişimlerine ilişkin puan ortalamalarının daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda ailelerin değerler eğitimi programından sonra çocuklarında istedik davranışlarında artış gözlemlendiği, istenmedik davranışlarının da azaldığını ifade ettikleri gözlenmiştir.

Neslitürk (2013) yılında yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi eğitiminden faydalanan öğrencilerin annelerine verilen "Anne Değerler Eğitimi Programının" (ADEP) 5-6 yaş grubunda yer alan çocukların sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Antalya ilinin Alanya ilçesinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullardan Ayşe Melahat Erkin İlkokulu bünyesinde yer alan anasınıflarında çocuğu öğrenim gören anneler ile 5-6 yaş grubunda eğitim alan öğrenciler arasından seçilen 24 deney ve 24 kontrol olmak üzere toplam 48 anne ile çocuğu oluşturmuştur. Araştırmadan elde

edilen bulgular incelendiğinde, okul öncesi eğitiminden yararlanan 5-6 yaş aralığında yer alan öğrencilerin annelerine verilen “Anne Değerler Eğitimi Programı” (ADEP)’nin öğrencilerin sosyal becerilerine olumlu yönde katkı sunduğu saptanmıştır.

Tarkoçin, Berktaş ve Uyanık-Balat (2013) yapmış oldukları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde gerçekleştirdikleri etkinliklerinde öğrencileri ile kurdukları iletişimlerinde kullanmış oldukları evrensel değerleri gözlem yolu ile incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma; Tekirdağ’ın Hayrabolu ilçesi ve Bingöl il merkezinde yer alan 2 ilkokul ile 1 bağımsız anaokulunda görev yapan 4 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri etkinliklerde öğrencileri ile kurmuş oldukları iletişimlerinde 12 farklı değeri kullandıkları tespit edilmiştir. Sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklerde okul öncesi öğretmenleri en fazla kullanmış oldukları evrensel değerlerin; “Nezakət, Yardımlaşma, Sorumluluk, Saygı ve Sabır” olduğu en az kullandıkları değerlerin ise “Adalet, Sevgi, Merhamet, Hoşgörü ve Dürüstlük” olduğu saptanmıştır.

Yazar ve Erkuş (2013) yapmış oldukları çalışmada, okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Araştırma; 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır merkez ilçelerinde yer alan bağımsız anaokullarında görevli 72 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen bazı önemli sonuçlar özet olarak şöyledir; okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi dönemde saygı, sevgi ve paylaşım gibi değerlerin çocuklara öncelikli olarak verilmesi gerektiği konusunda görüş bildirdikleri saptanmıştır. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim programında değerler eğitimine yönelik etkinliklerin yetersiz olduğu ve bu eğitimi öğretmenlerin kendi istekleri doğrultusunda verdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çocukların değerler eğitimine yönelik hedeflenen kazanımlara ulaşip ulaşmadıklarını test etmek için, drama ve serbest zaman etkinliği ile aile katılımı ve gözlem tekniklerini kullandıkları görülmüştür. Değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ele alındığında; sınıf mevcudu sayılarının fazlalığı, ailelerin değer öğretiminde yeterli bilince sahip olmamaları ve son olarak değer öğretiminin sadece öğretmenlere bırakılması gibi nedenlerden dolayı güçlük çektikleri saptanmıştır.

Öztürk-Samur (2011) yılında yapmış olduğu çalışmada; okul öncesi eğitimden yararlanan altı yaş grubu öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının, çocukların sosyo-duyuşsal gelişimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilen okul öncesi eğitimden yararlanan, altı yaş grubunda yer alan 44 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; değerler eğitimi programının çocukların duygularını düzenleme, okul hazırbulunuşluğuna, sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu katkılar sağladığı görülmüştür. Araştırmacı elde ettiği bulgulardan hareketle değerler eğitimi programının öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleri alanı üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Üner (2011) tarafından yapılan çalışmada; okul öncesi eğitim programında yer alan farklılıklara saygı eğitiminin uygulanmasında ve çocuklara bu programı kazandırma sürecine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu; 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili merkez sınırları içinde görev yapan 10 okul öncesi eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada; farklılıklara saygı eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda çocukların tüm gelişim alanlarına olumlu katkılar sağladığı görülmüştür. Bu eğitimin çocuklarda empati kurma becerisini, farklılıklara saygı duyma ve bilinçli bir farklılık görüşünün oluşturulmasında önemli roller oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda bu programın çocuklarda olumlu benlik

algısını güçlendirdiği ve bu doğrultuda çocukların eleştirel düşünme becerisi kazandığı tespit edilmiştir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi dönem, çocukların zihinsel, duygusal, bedensel ve değer kazanımı açısından gelişimlerini sağlama ve çocukların kişilik gelişiminde önemli bir yeri olan eğitim kademesidir (Cevherli, 2014). Bu dönemde verilen değerler eğitimi, çocukların iyi alışkanlıklar edinmesinde ve sosyal-duyuşsal açıdan sağlıklı gelişim sağlamasında önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle okul öncesi dönemde kazandırılan değerler eğitimi, çocukların gelişimi açısından son derece önemlidir. Araştırma kapsamında, okul öncesi eğitim döneminde değerler eğitimi ile ilgili araştırma sonuçları incelendiğinde;

Okul öncesi öğretmenleri, değerler eğitimine ilişkin olumlu tutum sergilediklerini ve okul öncesi dönemde değerler eğitiminin verilmesinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir (Bilmez ve Tarkoçin, 2017; Kozikoğlu, 2018; Uzun ve Köse, 2017; Yılmaz ve Yılmaz, 2017). Yapılan çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin, 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan değerler eğitimini yetersiz buldukları ve bu eğitimleri kendi inisiyatifleri doğrultusunda verdikleri belirtilmiştir (Aslan, 2016; Karakaş, 2015; Kozikoğlu, 2018; Sapsağlam ve Ömeroğlu, 2015). Bu durum okul öncesi dönemde değerler eğitiminin örtük program dahilinde verildiğini göstermektedir (Balıkcı, 2015). 2013 okul öncesi eğitim programında değerler eğitimi ayrı bir alan olarak yer almasa da okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun yapmış oldukları etkinliklerde değerler eğitimine yer verdikleri görülmüştür (Ogelman ve Erten-Sarikaya, 2015; Sapsağlam ve Ömeroğlu, 2015).

Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin okul öncesi dönemde sevgi, saygı, yardımlaşma, sorumluluk, paylaşım ve dürüstlük gibi değerlerin çocuklara kazandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir (Kozikoğlu, 2018; Ünal, 2018; Yazar ve Erkuş, 2013). Okul öncesi öğretmenleri sınıf içi gerçekleştirdikleri etkinliklerinde en fazla tercih ettikleri değerlerin; yardımseverlik, sorumluluk, sevgi, iyilik, dürüstlük, hoşgörü, paylaşmak ve saygı olduğu tespit edilmiştir (Akto ve Akto, 2017; Ogelman ve Erten-Sarikaya, 2015; Pekdoğan ve Korkmaz, 2017; Sapsağlam ve Ömeroğlu, 2015; Tarkoçin, Berkaş ve Uyanık-Balat, 2013; Uzun ve Köse, 2017). Çocuklara en kolay kazandırılacak değerlerin, saygı sevgi, yardımlaşma ve sorumluluk olduğu; en zor kazandırılacak değerlerin ise adalet, vefa, sabır ve empati olduğu saptanmıştır (Akıttürk ve Bağçeli-Kahraman, 2019; Kuzu-Jafari ve Demirel, 2019; Ogelman ve Erten-Sarikaya, 2015). 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergeler değerler bakımından incelendiğinde; sırasıyla en fazla sorumluluk, saygı, yardımlaşma, güven, sevgi, hoşgörü değerlerinin yer aldığı saptanmıştır (Aral ve Kadan, 2018). Bu durum öğretmenlerin sınıf-içi etkinliklerinde tercih ettikleri değerler ile okul öncesi eğitim programında yer alan değerler arasında paralellik olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenleri değerler eğitiminin verilmesinde en fazla tercih ettikleri okul öncesi etkinliklerinin; Türkçe, Drama ve Oyun etkinlikleri olduğunu ifade etmişlerdir (Akıttürk ve Bağçeli-Kahraman, 2019; Karakaş, 2015; Kozikoğlu, 2018; Memduhoğlu ve Yüce, 2020; Pekdoğan ve Korkmaz, 2017; Sapsağlam ve Ömeroğlu, 2015; Uzun ve Köse, 2017). Öğretmenler sınıf içinde değerler eğitiminin verilmesinde; rol oynama, hikâye okuma etkinliği, eğitici oyunlar, beyin fırtınası gibi öğretim yöntem ve tekniklerini uyguladıklarını belirtmişlerdir (Akto ve Akto, 2017; Kaya, Günay ve Aydın, 2015; Kuzu-Jafari ve Demirel, 2019; Memduhoğlu ve Yüce, 2020; Pekdoğan ve Korkmaz, 2017; Yuvacı, 2013). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminin uygulanması sonucunda kazanımların değerlendirilmesinde; serbest zaman etkinliği, soru-cevap ve drama tekniklerini, gözlem yolunu ve aile katılımını tercih ettikleri saptanmıştır (Kuzu-Jafari ve Demirel, 2019; Pekdoğan ve

Korkmaz, 2017; Ünal, 2018; Yazar ve Erkuş, 2013). Ayrıca okul öncesi öğretmenleri değerler eğitimini uygularken en fazla kullandıkları araç gereçlerin; bilgisayar, hikâye kartları ve artık materyaller olduğu görülmüştür (Pekdoğan ve Korkmaz, 2017; Sapsağlam ve Ömeroğlu, 2015).

Sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara değer kazandırma süresince en fazla drama, oyun, başta hikâye okuma etkinliği olmak üzere Türkçe etkinliklerini kullandıkları ayrıca beyin fırtınası ve rol oynama gibi çeşitli yöntem ve teknikleri de işe koştukları söylenebilir. Eğitici oyun, drama, Türkçe etkinlikleri ve sanat etkinlikleri gibi öğrenci merkezli ağırlıklı uygulamalar değerler eğitiminde etkili bir şekilde kullanılabilir (Chaitanya, 2017). Bu sonuçtan hareketle öğrenci merkezli etkinliklerinin çocuklara değer kazandırma süresince kolaylık sağlayacağı ve bu etkinliklerin çocuklarda değer kazandırma süreci sonunda kalıcılığı artıracığı şeklinde yorumlanabilir.

Okul öncesi dönemde öğretmenlerin değerler eğitimini uygularken birtakım güçlükler ile karşılaştıkları tespit edilmiştir (Ogelma ve Erten-Sarıkaya, 2014). Okul öncesi öğretmenlerin; konu ile ilgili materyal ve program eksikliği, çocukların gelişim özellikleri (soyut düşünememeleri, benmerkezcilik, hazırbulunuşluk, dikkat süreleri vb.), sınıf mevcudu sayılarının fazla oluşu, ailelerin yeterli katkıyı sunamamaları ve son olarak değerler eğitiminin sadece öğretmenlere bırakılması gibi sebeplerden dolayı güçlükler çektikleri görülmüştür (Karakaş, 2015; Kaya, Günay ve Aydın, 2015; Kozikoğlu, 2018; Kuzu-Jafari ve Demirel, 2019; Ogelma ve Erten-Sarıkaya, 2014; Uzun ve Köse, 2017; Ünal, 2018; Üner, 2011; Yazar ve Erkuş, 2013). Değerler eğitiminde karşılaşılan zorlukların aşılması için değerler eğitimine ilişkin aile katılımı etkinliklerinin artırılması, okul aile işbirliğinin güçlendirilmesi, konu ile ilgili program, etkinlik ve materyal desteğinin sağlanması, değer kazanımlarının somutlaştırılması için drama etkinliklerine yer verilmesi gibi faktörler bu eğitimin verilmesini kolaylaştırmakla beraber kalıcılığını da artıracığı düşünülmektedir (Ada, 2016; Balıkcı, 2015; Karakaş, 2015; Kaya, Günay ve Aydın, 2015; Kozikoğlu, 2018; Kuzu-Jafari ve Demirel, 2019; Memduhoğlu ve Yüce, 2020; Ogelman ve Erten-Sarıkaya, 2015; Üner, 2011; Yazar ve Erkuş, 2013).

İlgili literatür incelendiğinde değerler eğitimi programının çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanlarına olumlu katkılar sağladığı (Öztürk-Samur, 2011; Pekdoğan ve Korkmaz, 2017), sosyal beceri kazanımı üzerinde etkili olduğunu (Atabey, 2014; Neslitürk, 2013; Sapsağlam, 2015), farklılıklara saygı eğitiminin çocukların tüm gelişim alanlarını desteklediği görülmüştür (Üner, 2011). 2013 okul öncesi eğitim programının çocukların; sorumluluk, arkadaşlık, paylaşma, saygı, iş birliği ve dürüstlük değerleri kazanımını artırdığı saptanmıştır (Erikli, 2016; Tuba, 2018). Bir diğer deyişle değerler eğitimi programının çocukların sosyal problem çözme, psiko-sosyal gelişim ve sosyal becerilerini artırdığı söylenebilir (Dereli-İman, 2014).

Sonuç olarak, çalışmalardan elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

1. Okul öncesi döneme yönelik değerler eğitimi ile ilgili ulusal ve nitelikli program geliştirilmeli ve okul öncesi öğretmenlerine bu eğitime ilişkin materyal desteği sağlanmalıdır. Bu desteklere ek olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilere etkinlik kitabı ile öğretmenlere program konusunda rehber olabilecek kılavuz kitaplar hazırlanabilir.
2. 2013 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programında kazanım ve göstergelerde bütüncül bir anlayış ile yer alan değerler, ayrı bir alan olarak yer almalı ve okul öncesi eğitim programı değerler eğitimi bakımından yeniden düzenlenmelidir

3. Elde edilen bulgular sonucunda değerler eğitiminde kalıcılığı ve etkililiği sağlamak için; sınıf mevcudu sayısının azaltılması, geçici öğrenme merkezlerinin oluşturulması, aile katılımı etkinliklerine daha fazla yer verilmesi önerilebilir.
4. Okul öncesi dönemde soyut olan değer kavramının somutlaştırılmasında somut yaşantılar sunularak drama, oyun, rol oynama ve Türkçe (hikâye okuma) gibi uygun yöntem ve teknikler daha fazla kullanılmalıdır.
5. Okul öncesi dönemde çocuğu öğrenim gören ailelere yönelik değerler eğitimi ile ilgili konu alan uzmanları tarafından eğitimler verilebilir.
6. Hazırlanacak olan değerler eğitimi programı ile ilgili öğretmenlere konu alan uzmanları ile akademisyenler tarafından hizmet-içi eğitim kursları ile seminerler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Ada, E. (2016). Erken çocukluk döneminde yaratıcı drama yönteminin değerler eğitimine olan etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Akıtürk, H. K. ve Bağçeli-Kahraman, P. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 267-294.
- Akpınar, B. ve Özdaş, F. (2013). "Teachers" values education at primary schools: A qualitative analysis. *Firat University Journal of Social Science*, 23(2), 105-113.
- Akto, A. ve Akto, S. (2017). Okul öncesi değerler eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler (nitel bir araştırma). *e-Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi*, 9(2). 1074-1095.
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zeka kuramı ve değerler eğitimi. Değerler Eğitimi Sempozyumu (26-28 Ekim). Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Aral, N. ve Kadan, G. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113-131.
- Aslan, S. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(25), 203-227.
- Aspin, D. N. (2000). Values, beliefs and attitudes in education: The nature of values and their place and promotion in schools. *Education, Culture and Values*, 14, 197-218.
- Atabey, D. (2014). Okul öncesi sosyal değerler kazanımı ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden çocukların sosyal değerler kazanımına etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M. Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 16-19.
- Bakan, T. (2018). Değerler eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların değer kazanımı üzerine etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Balıkcı, G. N. (2015). Erken çocukluk döneminde değerler ve ahlak eğitimiminin yeri ve önemi, *Eğitimde Gelecek Arayışları: Dünden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, (16-18 Nisan), Bartın.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Bilmez, B. ve Tarkoçin, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik algılarının incelenmesi (Bingöl ili örneği). *Bingöl Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 113-127.
- Cevherli, K. (2014). Okul öncesinde değerler eğitimi: Boğaziçi eğitim modeli (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Chaitanya, M. (2017). Value based education and methods, strategies, approaches to impart it in education. *International Journal of Research Culture Society*, 1(5), 6-10.
- Çimen, S. (2000). Ankara’da üniversite anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında psiko-sosyal gelişimlerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dereli-İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 249-268.
- Dılmaç, B. (2007). Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dirican, R. ve Dağlıoğlu, H. E. (2014). 3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikaye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 3(2), 44-69.
- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Erikli, S. (2016). Okul öncesi çocukları için bir değerler eğitimi programının geliştirilmesi ve uygulanması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gökçek, B. S. (2007). 5-6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüş, H. (2014). Kültürel değerleri korumaya yönelik okul ortamına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Güngör, E. (1998). Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar: ahlak psikolojisi, ahlaki değerler ve ahlaki gelişme (Profesörlük Tezi). İstanbul: Ötüken Yayıncılık.
- Halstead, J. M. ve Taylor, J. M. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Hökelekli, H ve Gündüz, T. (2007). Üstün yetenekli çocukların değer yönelimleri ve eğitimleri. Eğitim ve değerler. Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Kahraman, H. ve Akgün, S. (2008). Empati becerileri eğitiminin okul öncesi eğitimin okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15 (1), 15-24.

- Karakaş, H. (2015). Değerler eğitimi etkinliklerinin okul öncesi öğretmenlerine göre değerlendirilmesi: Nitel bir çalışma, *Dünden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, (16-18 Nisan), Bartın*.
- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değerler eğitimi ve hikayeler. *Millî Eğitim Dergisi, 43(198), 97-109*.
- Katılmış, A., Ekşi, H. ve Öztürk, C. (2011). Efficiency of social studies integrated character education program. *Educational Sciences: Theory and Practice, 11(2), 854-859*.
- Kaya, Y., Günay, R. ve Aydın, H. (2016). Okul öncesi eğitimde drama yöntemi ile işlenen değerler eğitimi derslerinin farkındalık düzeyi üzerindeki etkisi. *Sakarya University Journal of Education. 6(1), 23-37*.
- Kızılcılık, S. ve Erjem, Y. (1994). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü*. Ankara: Atilla Kitabevi.
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7(4), 2698-2720*.
- Kulaksızoğlu, A. ve Dilmaç, B. (2000). İnsani değerler eğitimi programı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, (12), 199-208*.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikolojisi Dergisi, (45), 56-79*.
- Kuzu-Jafari, K. ve Demirel, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi. 4(1). 13-35*.
- MEB, (1973). *Millî eğitim temel kanunu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB, (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4.-5. sınıf öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB, (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Memduhoğlu, H. B. ve Yüce, T. (2020). Değerler eğitiminde drama yönteminin uygulanmasına ilişkin nitel bir çözümleme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, (51), 116-130*.
- Meydan, A. ve Bahçe, A. (2010). Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrupa Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1), 20-37*.
- Neslitürk, S. (2013). Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ogelman, H. G. ve Erten-Sarıkaya, H. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 81-100*.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Özkan-Kılıç, Ö. ve Özbek-Ayaz, C. (2018). 5-6 yaş grubu çocukların değerlere yönelik farkındalık düzeyini arttırmada değerler eğitimi programının etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(59), 818-824.
- Öztürk, A. (Ed.). (2009). *Sosyal bilgiler eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk-Samur, A. (2011). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Pekdoğan, S. ve Korkmaz, H. İ. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 59-72.
- Sapsağlam, Ö. (2015). Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sapsağlam, Ö. (2016). Okul öncesi dönemde karakter ve değerler eğitimi teoriden uygulamaya. E. Ömeroğlu (Editör). Ankara: Pegem Akademi.
- Sapsağlam, Ö. ve Ömeroğlu, E. (2016). Examining the effect of social values education program being applied to nursery school students upon acquiring social skills. *Educational Research and Reviews*, 11(13), 1262-1271.
- Sözkesen, A. (2015). 60-72 aylık çocukların değer eğitiminde öykü temelli yaratıcı drama yönteminin etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Şen, Ü. (2007). Millî Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitimde değerler öğretimi üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Şirin, N., Şafak, M., Yuvacı, Z., Gür, Ç., Koçak, N. ve Koç, N. (2016). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarına etkisinin incelenmesi ve öğretmen görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (35), 261-274.
- TDK (2020). Türk dil kurumu sözlüğü. <http://www.tdk.gov.tr>. (Erişim tarihi: 20.10.2020).
- Tanrıverdi, H. ve Erarslan, N. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile değer kazanımları arasındaki ilişki. *KTÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 9-23.
- Tarkoçin, S., Berktaş, D. ve Uyanık-Balat, G. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde çocuklarla olan iletişimlerinde kullandıkları değerlerin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 37-49.
- Tuğrul, Atik B. (1992). Anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ruhsal uyum davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- Ulusoy, K. (2007). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve ahlak eğitimi ilişkisi üzerine görüşleri (Sakarya il Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(13), 155-177.

- Uyanık-Balat, G. ve Balaban-Dağal, A. (2011). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Uzun, M. ve Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338.
- Ünal, S. (2018). Okul Öncesi Eğitiminde Değerler Eğitiminin Değerlendirilmesi. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (Değişen Dünyada Eğitim). Tam metin kitabı. 9-13.
- Üner, E. (2011). Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yaka, Ş., Yalçın, D. ve Denizli, E. (2014). Okul öncesi eğitimde verilecek öncelikli değerlere ilişkin veli görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(28), 169-192.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi*. (2.Basım). Ankara: Akçağ Kitabevi.
- Yazar, T. ve Erkuş, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 196-211.
- Yazıcı, M. (2014). Değerler ve toplumsal yapıda sosyal değerlerin yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 209-223.
- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Yılmaz, M. ve Yılmaz, Ö.F. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 737-748.
- Yuvacı, Z. (2013). Okulöncesi değer eğitimi uygulayan okullardan seçilen değerlerin ve etkinliklerin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

İDEALİST VE REALİST EĞİTİM FELSEFELERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

AN EVALUATION ON THE COMPARISON OF IDEALIST AND REALIST
EDUCATIONAL PHILOSOPHIES

Alaattin KÜÇÜKASLAN¹
Akif AKTO²
Turan Akman ERKILIÇ³
Hicret ULU⁴

Öz

Eğitim, felsefi akımlarla yakın ilişki ve etkileşim içindedir. Felsefeler, eğitimi hem program hem de yönetimi bağlamlarında etkiler. Eğitim felsefesini etkileyen akımlar vardır. Bu akımlardan en önemlileri arasında idealizm ve realizm yer almaktadır. İdealist ve realist felsefenin en önemli temsilcileri, Antik Yunan'da yaşamış iki büyük filozof olan Platon ve Aristoteles'tir. Çalışmada idealist ve realist felsefelerin eğitimle ilgili benzerlik ve farklılıkları tartışılmıştır. Bu amaçla iki felsefenin tarihsel geçmişlerine yer verilmiş; ardından benzerlik ve farklılıkları ortaya konulmuştur. Çalışma alanyazın taramasına dayalı bir çalışmadır. İdealist felsefeye göre bilgi insan zihnindedir. Eğitim bireyi ideale ulaştırmalıdır. İnsanı olması gerektiği gibi eğitmeyi amaçlar. Bilgi doğuştan gelir. Realist eğitim felsefesi ise nesnel bir eğitimi savunur. Araştırma, gözlem, deney gibi yöntemlere yer verilmelidir. İki felsefenin ortak kimi nitelikleri ise şu biçimde özetlenebilir: Toplumun eğitimi önceliklidir. Öğretmen merkezlidir. Çalışmada, İdealist ve realist felsefelerin öğretim programının öğeleri amaç, içerik, öğretim süreci ve ölçme ve değerlendirme boyutlarında daha detaylı irdeleneceği araştırmalar önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İdealizm, realizm, eğitim, Platon, Aristoteles

Abstract

Education is closely related and interacted with philosophical currents. Philosophies affect education in both program and management contexts. There are currents that affect the educational philosophy. Idealism and realism are among the most important of these trends. The most important representatives of idealist and realist philosophy are Plato and Aristotle, two great philosophers who lived in Ancient Greece. In this study, the similarities and differences of idealist and realist philosophies about education are discussed. For this purpose, the historical backgrounds of two philosophies are included; then the similarities and differences were revealed. The study is based on literature review. According to the idealist philosophy, knowledge is in the human mind. Education should lead the individual to the ideal. It aims to educate people as they should be. Knowledge comes from birth. The realist educational philosophy, on the other hand, advocates an objective education. Methods such as research, observation and experiment should be included. Some of the common characteristics of the two philosophies can be summarized as follows: The education of the society has priority. It is teacher-centered. In the study, it has been proposed that the elements of the curriculum of idealist and realist philosophies will be examined in more detail in terms of purpose, content, teaching process, and measurement and evaluation.

Keywords: Idealism, realism, education, Plato, Aristotle

¹ a.kucukaslan@hotmail.com

² akifdakto@gmail.com

³ terkilic@anadolu.edu.tr Anadolu Üniversitesi Eğitim fakültesi Eğitim bilimleri Bölümü

⁴ mat.hicretulu@hotmail.com

Giriş

Eğitimle felsefe arasında ilişki hem tarihsel hem de pedagojik olarak eski ve karmaşık bir ilişkidir. İnsanda istendik davranışları kazandırmayı amaç edinen ve insanı merkeze alan eğitim, yine kendisi gibi bir yönüyle insanı, insanın düşünme biçimlerini ele alan felsefe ile sürekli etkileşim halindedir. Eğitim sistemini etkileyen ve şekillendiren birçok faktör vardır. Eğitimin dayanağı olarak kabul edilen felsefenin eğitim sistemi üzerindeki etkisi sosyolojik bir gerçekliktir. Felsefenin doğuşu ve gelişimine tarihsel açıdan bakıldığında şu noktalara parmak basmak ve işaret etmek bir gerekliliktir. Felsefenin doğduğu yer Antik Yunan'dır. Yunan felsefesinde ilkin dünyanın yokluğu üzerine değil, varlığın kaynağına cevap aranmıştır (Akto, 2020: 5). Felsefe ilk olarak Antik Yunan eğitimi üzerinde etkili olmuştur. Platon ve Aristoteles gibi iki büyük filozofla beraber sistemli bir hal alan Antik Yunan'da eğitim idealinin M.Ö 8. yüzyıldan sonra başladığı söylenebilir. Bu dönemde Müzik ve jimnastik eğitimine önem verilmiştir. Müzik ve jimnastik yoluyla verilen eğitimlerin beden ve ruhun harmonik olarak bir bütün şeklinde gelişmesi amaçlanmaktaydı (Aytaç, 2012: 15).

M.Ö. 750-323 yılları arasında Antik Yunan'da birçok şehir devletleri vardı. Bunlardan iki önemli şehir göze çarpmaktaydı. Birincisi iyi bir asker yetiştirme ideali taşıyan ve bu maksatla beden eğitimine önem veren Sparta, diğeri savaş becerisi kazandırma eğitiminin yanı sıra güzel konuşma, zihinsel eğitim, müzik ve jimnastik eğitiminin verildiği Atina şehridir. Antik Yunan'da Atina şehri çekim merkezi haline gelmiş ve Akdeniz ile Ege dünyasında küresel ölçekte bir ilişki ağının merkezinde yer almıştır. Bu ilişki ağının Yunanlılara kazandırdığı en önemli şeylerden biri bilgiye ihtiyaç duymalarıdır. Çünkü Yunanlılara göre, bilgi olmaksızın dünyayı ne anlamının ne de doğru yorumlamanın imkânı vardır (Akto, 2020: 6). Antik Yunan'da eğitiminin filozoflar tarafından temellendirilmesi M.Ö.5.yüzyıla başlamakla beraber bundan önce dört okul ve bu okullarda verilen eğitimler dikkat çekmektedir. Birincisi ilk filozof Thales'in de kurucusu olduğu ve Thales'in yanı sıra Anaksimandros ve Anaksimenes gibi filozofların görev aldığı ve maddi neden ve arkhe problemi üzerinde duran İyonya Okulu, ikincisi maddeden çok form üzerinde duran dini bir cemaate benzer Pythagorasçı okul, üçüncüsü değişme problemi üzerine yoğunlaşan Elea, dördüncüsü ise birden çok arkhenin var oluşunu iddia eden plüralistlerdir (Cevizci, 2017: 35).

Antik Yunan'da eğitimin filozoflar tarafından yeniden temellendirilmesi M.Ö. 5.yüzyılda başlamıştır. Kendilerini bilge filozof olarak nitelendiren Sofistler, insanları eğitmeye, insanlarda var olan doğal yeteneklerini geliştirmelerine, insanları toplumsal ve siyasi alanda olgunlaşmaları için yardım ederek kendilerini Yunan milletinin öğretmenleri ve aydınlatıcısı olarak görmüşlerdir (Atayman, 2005). Sofistler, retorik, dilbilgisi, yönetimin temel ilkeleri, ikna sanatı, mahkemede kendini savunma sanatı, ahlaki davranış, mantık, matematik, edebiyat gibi alanlarda şehir şehir dolaşarak para karşılığında dersler vererek insanları eğitmişlerdir (Platon, 2018). Sofistlerin verdikleri eğitim karşılığında para almaları, dönemin üç büyük filozofu Sokrates, Platon ve Aristoteles başta olmak üzere diğer filozoflar tarafından da eleştirilmiştir (Cevizci, 2017: 106).

Sofistlerin etkin oldukları dönemde M.Ö 469 yılında Atina'da yoksul bir ailenin çocuğu olarak doğan ve sadece o zamanlarda yaşadığı Antik Yunan'da değil günümüze kadar etkili olacak bir şahsiyet dikkat çekmektedir. Bu önemli şahsiyet Sokrates'tir. Sofistlerin yanında eğitim gören Sokrates, onları birçok noktada sathi görmüş ve eleştirmiştir. Sokrates, oluşturduğu özgün felsefesiyle felsefe tarihinde bir dönüm noktası olmuştur (Akto, 2020: 8). Kendi dönemine kadar yaşamış olan filozofların üzerinde durduğu doğa felsefesinden farklı olarak insan felsefesine odaklanan ve bu anlayışıyla felsefeye yeni bir yön veren Sokrates,

sokak sokak dolaşarak insanlara sorular sorarak hakikati bulmaya ve buldurmaya çalışırdı. Nitekim hakikati bulma amacıyla bu yaptıklarını kendisine tanrı tarafından verilen bir görev olarak görürdü (Thilly, 2010: 64).

Sokrates, Antik Yunan'da insan felsefesine yeni bir yön kazandırmanın yanında Ksenofon ve Platon gibi iki büyük filozofun öğretmeni olarak da büyük bir role sahiptir. Felsefe tarihinin önemli filozoflarından biri olan Sokrates'in idam edilmesiyle beraber geriye bırakmış olduğu en büyük eserlerden bir tanesi öğrencisi Platon olmuştur. Hocası Sokrates gibi sokaklarda felsefe yapmayı felsefeyi kurumsallaştırmıştır. Platon bu amaçla kendi ideallerinin felsefesini gerçekleştirmek için bir felsefe okulu olan Akademia'yı kurmuştur (Aytaç, 2012: 33). Platon'un kurduğu bu okul, savunucusu olacağı ve eğitim tarihinde önemli bir yer tutacak idealist eğitimin şekil bulacağı yer olmuştur. Platon'un kurmuş olduğu Akademia'da birçok öğrenci öğrenim görmekle beraber 18 yaşında Akademia'ya giren ve Platon'un ölümüne kadar yaklaşık yirmi yıl öğrencisi olan bir diğer önemli filozof Aristoteles'tir (Russel, 2018: 297). Hocası Platon'la bazı konularda fikir ayrılığı yaşayan Aristoteles, eğitim tarihi boyunca eğitimi etkileyecek olan eğitim felsefelerinden biri olan realist eğitim felsefesinin kurucusudur. Platon'un ideaları doğrultunda temellenmiş idealizm ve Aristoteles'in gerçeklik ilkesinden ilham alan realizm Antik Yunan'dan başlamakla beraber günümüze kadar eğitimi etkilemiş felsefeler arasında yer almaktadır.

Eğitim felsefelerine genel bir bakışla bakıldığında şu saptamanın yapılması mümkündür. Öncelikle tarihsel olarak idealist ve realist felsefeler öncül felsefelerdir. Nitekim daimici ve esasici eğitim anlayışları da bir bakıma idealist ve realist felsefelerin izdüşümü niteliği taşır. Bu bakımdan idealist ve realist felsefeler eğitim dünyasının klasikleri niteliğindedir. Bu bağlamda idealist ve realist felsefeler genel nitelikleri ve eğitime özgü görüşleri eğitimin felsefi temelleri bakımından önem taşır. Bu çalışmanın amacı idealist ve realist eğitim felsefesi akımları yaklaşımlarının benzerlik ve farklılıklarının olup olmadığını belirlemektir.

Yöntem

Çalışma, doküman analizi türünde bir araştırmadır. Doküman analizi, titizlikle yazılı materyal ve belgeleri içeriğinin sistematik bir şekilde analiz edildiği bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Aynı zamanda görüşme veya gözlem yapmaya gerek kalmadan araştırmacıların ihtiyaç duyduğu veriyi elde etmelerini sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Dokümanlar, çalışmanın önemli bir parçası olarak çeşitli ve zengin hedeflere hizmet etmeyi amaçlamaktadır (Bowen, 2009). Elektronik ve basılı bütün metinlerin incelenip değerlendirilebildiği bu dokümanların analizinden, ilgili konuda bir anlam çıkarıp ondan bir kurgu oluşturmak önemli hedeflerdendir. Buradan da uygulama bilimleri için verilerin incelenerek yorumlanmasını zorunlu kılmaktadır (Corbin ve Strauss, 2008). Çalışmada dokümanlar alan yazındaki araştırmalardan oluşmaktadır. Dokümanlara ulaşmak için ilk önce basılı kitaplar ve kolay ulaşılabilir kaynaklar taranmıştır. Sonrasında da Ulusal Tez Merkezi, Science of Direct, JStore, EBSCO ve Google Scholar gibi veri tabanlarında taramalar yapılmıştır.

Verilerin analizi araştırma için kritik bir öneme sahiptir. Nitekim verilerin analizi aşaması araştırmacının; dokümanların içeriğini yorumlaması ve sözel olarak ifade etmesini gerektirir (Akturan, 2008:121). Nitel veri analizi; veri toplama, verileri gösterme ve sonuç çıkarma ve doğrulama olarak sınıflandırılabilir (Miles ve Huberman, 1994).

Araştırmada nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Dawson'a (2009) göre betimsel analiz dört aşamalı bir süreci kapsar. Buna göre; ilk aşamada araştırmacı tarafından araştırma sorularına ve alanyazına yer verilerek genel çerçeve ortaya konmuştur. Bu aşamada veriler anlamlı ve rasyonel bir biçimde bir araya getirilerek verilerin hangi temalar altında düzenleneceğine karar verilmiştir. Buna göre idealist eğitim felsefesi; a) *İdealizm* b) *Platon* c) *İdealist eğitim felsefesinin temel özellikleri ve eğitimi ilişkin görüşleri* alt boyutlarında ele alınmıştır. Realist eğitim felsefesi ise; a) *Realizm* b) *Aristoteles* c) *Realist eğitim felsefesinin temel özellikleri ve eğitimi ilişkin görüşleri* alt boyutlarında araştırmaya konu edilmiştir. Üçüncü aşamada, daha önce oluşturulan araştırma taslağına göre veriler okunmuş ve düzenlenmiştir. Son aşamada düzenlenmiş olduğu veriler araştırmacılar tarafından betimlenmiştir.

Verilere dayalı olarak kategoriler, nitel araştırmalarda mevcut verilerin sınıflandırılmasında kullanılan tümdengelim yöntemiyle oluşturulmuştur. Kodlama anahtarının oluşturulması, araştırmacılar ve bir Eğitim Yönetimi alan uzmanı tarafından birlikte gerçekleştirilmiştir. Uzman ve araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak betimsel indeks oluşturmuştur. Araştırmacılar ve uzman oluşturdukları betimsel indekslere dayalı olarak kodlama anahtarında her bir amaç için uygun temaya işaretleme yaptıktan sonra kodlamaların karşılaştırılması ve güvenilirlik çalışması aşamasına geçilmiştir. Kodlamaların karşılaştırılması ve güvenilirlik aşamasında, araştırmacı ve uzman işaretlemelerinden 'görüş birliği' ve 'görüş ayrılığı'na ilişkin sayılar ortaya konmuştur. Araştırmanın güvenilirliği; güvenilirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı, formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994: 64). Bu hesaplama göre güvenilirlik 0,96 olarak bulunmuştur.

Bulgular ve Yorum

Çalışmada öncelikle idea üzerine kurulmuş bir felsefe olan idealizm ve onun felsefesi ele alınmış ve bu felsefi akımın kurucusu ve fikir babası olan Platon'un felsefi anlayışına değinilmiştir. Bununla paralel olarak da idealist eğitim felsefesinin temel özellikleri ve eğitime ilişkin görüşleri üzerine açıklama getirilmiştir. Daha sonra idealardan gerçeklere geçişi sağlayan yeni felsefi akım olan realizm kavramı üzerinde durularak bu kavramın boyutları ele alınmış ve bu felsefi akımın öncü filozofu olan Aristoteles'in felsefi anlayışına değinilmiştir. Sonrasında ise realist eğitim felsefesinin temel özellikleri ve eğitime ilişkin görüşlerine açıklık getirilmiştir. En son olarak da idealist ve realist eğitim felsefesi akımlarının yaklaşımları benzerlik ve farklılık açısından karşılaştırılmıştır.

1. İdealist Eğitim Felsefesi

1.1. 'İdea' Üzerine Kurulmuş Bir Felsefe: İdealizm

Eski zamanlardan bu yana hem kendi döneminde hem de diğer zamanlarda etkin olan birçok felsefe vardır. Bu felsefelerin en köklü olanı idealizmdir. İdealizmin başlıca temsilcileri arasında Platon, Berkeley, Fichte, Schelling ve Hegel gibi filozoflar yer alır (Gündoğan, 2016: 46). İdealizmin temelini oluşturan idea kuramıdır. İdea, çevremizde çıplak gözle görebildiğimiz nesnelerin, varlıkların bağlı oldukları gözle görülemeyen, maddi olmayan ebedi özleri ve örüntüleri olarak tanımlanmaktadır (Cevizci, 2018: 93). Bu bir bakıma gerçek insan zihnindedir anlamı taşır. İdealizm, Herakleitos ve Parmenides gibi doğa filozoflarının görüşlerine benzer bir

anlayışa sahiptir. Hakikatin değişmez olduğunu öne süren Parmenides ile evrende var olan varlıkların sürekli bir değişim içerisinde olduğunu ve bu değişimden kaynaklanan duyu algısının yanıltıcı olduğunu dile getiren Herakleitos'un bu görüşleri, Platon'un idealer kuramına temel oluşturduğu söylenebilir (Güven, 2014: 6).

İdealist felsefenin temsilcisi Platon'a göre varlıklar idealerin yansımalarıdır. Varlıklar gelip geçicidir ancak onların bağlı oldukları idealer sonsuza kadar sürer. İnsanlar doğar, büyür ve ölür ancak insanların tipi, soyu her zaman devam eder. Her şeyin bağlı bulunduğu bir idea vardır. İdeası olmayan bir şey yoktur. Renklerin, masaların, küçüklüğün, büyüklüğün, gerçekliğin ideası vardır. Birçok idea bulunmakla birlikte bu idealerin içerisinde yer alan iyi ideası en yüksek ideadır (Thilly, 2010:76). Platon'un idealer teorisi hem mantıksal hem de metafiziktir. Genel sözcüklerin manalarıyla ilgili olanlar mantıksaldır. "Bu bir kedidir." dediğimizde aklımıza bütün kedilerin ortak bir özelliği olan kedi gelecektir. Bir kedinin yok olması ya da ölmesi öncesiz sonsuz olanı evrensel olanı etkilemeyecektir. Metafizik kısmında ise kedi sözcüğü ideal bir kediyi yani tanrının yarattığı benzersiz olanının kopyasını temsil etmektedir. Bu kedi gerçektir, asıl olan bu kedidir. Diğerleri bu kedinin, yansımasıdır (Russel, 2018: 232).

İdealar teorisi, gerçek manada var olanların beş duyu organımızla algılayabildiğimiz tikeller değil özelliklere ve türlere karşılık gelen tümeller olduğunu öne sürer. Bu teoriye göre dünyada gözle gördüğümüz, dokunabildiğimiz her şey gerçek değildir. Bunlar gerçek olan tümellerin dünyada belli bir süre kalacakları ve belli bir zaman sonra yok olacakları yansımalarıdır. Gerçekte var olan idealer, ezeli ebedi olan idealerdir (Cevizci, 2017:199). İdealistler, dünyada bulunan ve beş duyu organımızla var olduklarını hissedebileceğimiz varlıkları reddetmekte, bunları bağlı bulunduğu ruhu ise asıl gerçek olarak görmektedir. İdealistlere göre gözle gördüklerimiz görüntüden ibarettir. Duyularımızla var olduklarını düşündüğümüz varlıklar gerçek olan idealerin kusurlu kopyalarıdır. Bizler gerçek olana gözlemlerimizle ve duyu organlarımızla değil ancak aklımızla ve sezgilerimizle ulaşabiliriz (Derbeder, 2007:26). Gerçeklik doğada fiziksel olarak bulunmaz, o ruhsaldır. Madde ve doğa incelenerek gerçekliğe ulaşılamaz. Ancak ruhunu araştırarak ve düşünerek gerçekliğe ulaşılabilir (Çetin, 1994: 659-660).

İdealizme göre insanlar, hakikati bulmaya çalışmalı ve bu konuda çaba sarf etmelidir. Gözüyle gördüklerine, duyularıyla hissettiklerine aldanmamalı, gördüklerinin ve hissettiklerinin özüne ulaşmak için aklını, sezgisini kullanmalıdır. Eksiksiz ve sonsuz olan hakikat sürekli değişen bir dünyada bulunmaz. İnsanlar hakikati aramalıdır. Bu konuda matematik hakikati bulmada önemlidir. Matematikte bir sonuç nasıl kesin ise duyularımızla var olduğunu anlayamayacağımız hakikat de değişmeyen ve kesindir bir şeydir. Matematiğin dışında evrensel hakikatler din, eğitim ve siyaset alanlarında da aranmalıdır (Bayraklı, 1986: 192). İdealist felsefeye göre iki dünya vardır. Birincisi hepimizin içinde yaşadığı maddi varlıklardan oluşan duyu dünyası, ikincisi ise gerçek olan idealer dünyasıdır. İdealar dünyası değişimin olmadığı, aynı kalan bir dünyadır. Orada bulunanlar varlıklarını sürdürebilmek için hiç bir şeye ihtiyaçları yoktur. Çünkü var olmalarını sağlayan özleri kendilerindedir. Duyu dünyası ise idealer dünyasının aksine içerisinde gelip geçici varlıklar olan, sürekli bir değişim içerisinde olan, idealer dünyasında bulunan hakikatlerin yansımalarını barındıran bir dünyadır (Senemoğlu, 2016: 44).

İnsanları bir yansımadan ibaret, gelip geçici bir dünyadan alıp hakikate, idealer âlemine ulaştırmayı amaç edinen idealizm, insanlara hakikati bulma konusunda zihinlerini, sezgilerini kullanmalarını ister. Çok eski bir felsefe olmakla birlikte insanın kişiliğine önem veren, insanı

hakikati bulma konusunda sorgulamaya sevk eden, ideal bir insan ve ideal bir devlet oluşturma gibi temel görüşlere sahip bu felsefe günümüzde de değer görmektedir.

1.2. Platon ve Felsefesi

Düşünceleriyle ve geride bırakmış olduğu eserleriyle felsefe tarihinde önemli bir yer edinmiş büyük filozoflardan olan Platon, M.Ö. 427 'de doğdu. Otuzlar Tiranlığı yönetiminde yer alan bir akrabaya sahip ve hali vakti yerinde aristokrat bir aileye mensuptu. Doğumundan kısa bir süre sonra babasını kaybetti. Gerçek ismi Aristokles olan Platon'a iri yapısı ve geniş omuzlarından ötürü Platon ismi verilmiştir. Gençliğin ilk yıllarında Atina'da var olan sorunlara, çalkantılara tanıklık etmiş ve bu durum kendisinin yapacağı felsefe üzerine büyük etkisi olmuştur (Cevizci, 2017: 193). Platon Sokrates'in öğrencisi, Aristoteles'in öğretmenidir. Kendisinden önceki filozoflardan farklı olarak felsefeye farklı bir yön vermiş ve kendine özgü bir felsefe oluşturmuştur. Platon'un hocalığını yapan Sokrates, yaşamış olduğu hayatıyla, kendine has tartışma yöntemiyle ve düşünceleriyle Platon'u etkileyen önemli kişiler arasında yer almıştır. Sokrates'in dışında Platon'u etkileyen başka kişiler de vardır. Bunlar; Pythagoras, Parmenides, Heraklitos'tur. Platon, felsefesindeki Orpheusçu unsurları yani dini eğilim, diğer dünya, ölümsüzlüğe olan inancı ve mağara benzetmesindeki şeyleri Pythagoras'tan, gerçekliğin öncesizliğini, yanısamayı Parmenides'ten, duyu dünyasından hiçbir şeyin sonsuza dek kalamayacağını Heraklitos' tan almıştır (Russel, 2018: 205).

Platon'un idealist felsefesi hocası Sokrates'in başlatmış olduğu insan felsefesi üzerine kurulmuştur. Felsefelerinin benzer birçok yönü vardır. Ancak hocası Sokrates'in kesin ve mutlak düşünceler ortaya koymak yerine sürekli sorgulamayı esas alan felsefesine karşılık, bilginin kesinliği üzerine bir felsefe inşa etmiştir (Güven, 2014: 49). Hocası Sokrates'in idam edilmesi Platon'un kariyeri için bir dönüm noktası olmuştur. Bu yüzden daha önce girme niyetinde olduğu siyasete girmekten vazgeçmiştir. Açmış olduğu Akademia ile kendi dönemindeki filozoflarla felsefe yapmıştır. Akademia'da bulunanlar Platon'un öncülüğünde metafizik, matematik, etik, astronomi, etik gibi dersler veriliyordu (Erkızan ve Çüçen, 2013: 99).

Platon sadece Akademia'da bulunan kişilere yönelik eğitimler için çaba sarf etmemiş, Akademia dışında kalan kimseler de faydalansın diye otuz kadar felsefi kitap yazmıştır. Platon'un yazmış olduğu bu eserler hocası Sokrates tarzından yöntemler içerir. Bu eserler diyalog şeklinde oluşturulmuştur. Platon'un bu diyalogları gençlik, yaşlılık ve olgunluk dönemleri yapıtları olarak üç döneme ayrılmıştır. İlk dönem gençlik eserleri Sokrates'in sorgulama, çürütme tekniklerini ele alır. Bu dönemdeki eserlerde hocası Sokrates'i yücelttiği görülmektedir. Olgunluk dönemi eserlerinde yine Sokrates başkarakter olarak görülmektedir. Gençlik eserlerinin aksine bu eserlerde birçok pozitif öğretiler ortaya konulmuştur. Platon'un eserlerinde yer alan diyalogların içeriklerine bakılırsa ahlaki sorunlar üzerinde yoğunlaştığı, soyut felsefenin ele alındığı görülmektedir. Olgunluk dönemi eserlerinde idea kuramı üzerinde durulmuştur. Yaşlılık dönemi eserlerine baktığımızda Sokrates'in etkisinin çok azaldığı görülmektedir. Yaşlılık dönemi eserleri, idealar kuramının genel çerçevesini ele almakla beraber bilgi ve dil, etik ve politik bir duruş konularını içermektedir (Cevizci, 2018: 86).

Platon'a göre duyularımızla algıladıklarımız gerçekleri yansıtmamaktadır. Bunlar gerçeğin yansımalarıdır. Platon'un devlet kitabında yer alan mağara benzetmesi kendi felsefesinin özünü oluşturan idealar ile ilgili görüşlerini yansıtan güzel bir örnek oluşturur:

“Mağara insanını hatırla şimdi. Zincirlerinden kurtulmuş, gölgelerden kuklalara ve ışığa dönüyor; sonra dışarı gün ışığına çıkıyor. Orada da henüz canlıları, bitkileri değil, onların sudaki yansılarını, gerçek varlıkların gölgelerini görmektedir. Daha önce gördükleriyse, güneşin benzeri olan bir ışığın yarattığı gölgelerdi sadece. Bizim gözden geçirdiğimiz bilimlerin varacağı sonuç da budur. Bu bilimler içimizin en üstün yanını, bütün varlıkların en üstün yanlarını seyre götürür, tıpkı bedeninin en keskin örgeni olan gözün, görülen madde dünyasının en parlak en ışıklı varlığını seyre yükselmesi gibi” (Platon, 2018: 532 c).

Platon’a göre insanlar daha doğmadan kaderi çizilmiş ve dünyada yaşayacakları hayat belirlenmiştir. Ancak buna tanrı karışmamıştır. İyi veya kötü şeklinde seçimlerini insanlar kendileri yapmıştır (Ünder, 1993: 189). Platon, aynı zamanda büyük bir eğitimcidir. Platon’a göre eğitim, hem felsefenin hem de bilimlerin ortak amacını oluşturur. İyi eğitilmiş bir insanın devletine karşı hizmet edecek olması, hümanizm ile felsefenin nihai temelini oluşturur. Platon hocası Sokrates’in hakikati bulma yolunda yaptığı felsefenin etkisinde kalmıştır. Sofistlerin insan zihninin boş bir levhaya benzetilmesine tepki göstermiştir. Platon’un düşünce felsefesinin temelini ideler oluşturur. Ona göre ideler âlemi kendi içinde belli bir düzen ve kademelere ayrılır. Birçok ide vardır ancak en yüksek ide iyinin idesidir, bu ide Tanrı’dır. Bu ideye ulaşabilmek için insanın büyük bir gayret sarf etmesi gerekmektedir (Aytaç, 2012: 35).

Platon’a göre eğitimde zorlama olmamalı ve eğitim verilirken oyunlara benzer bir şekilde yol izlenmelidir:

“Çünkü hür insan hiçbir şeyi köle gibi öğrenmemeli. Bedene zorla yaptırılan şeyin ona bir kötülüğü olmasa bile, kafaya zorla sokulan şey akılda kalmaz. Öyleyse mutlu delikanlı, çocuklara zor kullanmayacaksın. Eğitimin onlar için bir oyun olmasını sağlayacaksın. Böylece onları yaradılıştan neye elverişli olduklarını da daha iyi anlarsın” (Platon, 2018: 537 a).

Platon savaşçıların özel hayatlarının olmadığını düşünür. Kadın, mal, mülk hepsi için ortaktır. Kışlalarda ortak bir hayatı paylaşan kadınlar ve erkeklerden en sağlıklı olanlar eşleştirilir ve bu çiftlerden doğan çocuklar iyi ve sağlıklı bir kuşak oluşturur. Yeni doğmuş çocukların anne baba tarafından tanınmaması için doğumdan hemen sonra anneden uzaklaştırılmalıdır. Devlet aldıkları bu çocukları eğitmelidir. İdealist eğitim felsefesi karakter eğitime, beden eğitime, estetik eğitime ve felsefi eğitime önem vermektedir. Karakter eğitimi ile bakım ve yetiştirme yurtlarında bulunan çocuklara devlete saygı, büyüklere saygı eğitimleri verilirdi. Estetik eğitimi ile temel bir formasyon hedeflenir. Ruhu işleyen bir güzellik formasyonu kazandırmak amaçlamaktaydı. Bu amaçla masal ve şiirler öğretilirdi. Beden eğitimi önemliydi. Beden eğitiminin amacı dayanıklı, güçlü ve sağlıklı bir fiziğe sahip bir insan yetiştirmektir (Aytaç, 2012: 35).

Platon’a göre eğitim insanı her daim iyi olana götürmeli ve insanlara bunları içselleştirmeyi sağlamalıdır. Çünkü içselleştirme ile beklenen ve arzu edilen sonuçlar alınır, öğrenilen bilgiler daha kalıcı olur (Burkaz, 2014, s. 104). Eğitim iyi planlamalı ve iyi uygulanmalıdır. Planlı bir şekilde ve gerektiği gibi verilen eğitim sayesinde insanlar iyi olmada yol kat edecek ve mükemmelliğe kavuşacaklardır (Erol ve Erol, 2018: 15).

Platon, kişinin küçük yaşlardan başlayarak ilgi duyduğu alanda kendisine uygun eğitim almasının kendisini başarıya ulaştıracağını düşünmektedir:

“Başarılı olmak isteyen bir kimsenin çocukluğundan itibaren eğlenirken ya da çalışırken bu amacına uygun şeylerle uğraşması gerekir. Söz gelişi, iyi bir çiftçi ya da iyi bir duvarcı olmak istiyorsa, duvarcı oyuncak evlerle oynamalıdır, çiftçi de bunun gibi yapmalıdır. Bunları yetiştiren kişi de her birinin eline aslının aynı küçük araçlar vermeli, örneğin marangozun cetvel ve çekül kullanması, savaşçının oynarken ata binmesi gibi önceden öğretilmesi gereken ne kadar bilgi varsa, bunları öğretmeli oyun aracılığı ile çocukların hazlarını ve tutkularını büyüdüklerinde hedef olarak seçecekleri yere yönlentmelidir” (Platon, 2019: 643).

Platonun yukarıdaki görüşleri günümüz eğitimi için çok büyük önem arz etmektedir. Eğitici oyunlar, çocukları hem eğitmekte hem de güzel vakit geçirmelerini sağlamaktadır. Öğretmenler de bu eğiti oyunlar sayesinde çocuğun ilgi ve yeteneğini keşfedebilecek ve çocukları hayatları boyunca zevk alabilecekleri ve başarılı olabilecekleri işlere yönlendirecektir. Platon yaşamıyla, idealist kişiliğiyle ve felsefeye katkılarıyla insanlık tarihine büyük katkılar sağlamış büyük bir filozoftur. Binlerce yıl öncesinde savunduğu düşünceleri günümüzde hala saygınlığını korumuş olması bunun en büyük göstergesidir. Eğitim ile ilgili düşünceleri idealist eğitim felsefesinin temelini oluşturmuştur.

1.3. İdealist Eğitim Felsefesinin Temel Özellikleri ve Eğitime İlişkin Görüşleri

Her eğitim sistemini etkileyen felsefe ve bu felsefenin özünü oluşturan bir düşünce sistemi vardır. Bu eğitim felsefelerinin en önemlilerinden biri de idealist eğitim felsefesidir. İdealist eğitim felsefesi, Antik Yunan’dan günümüze kadar eğitim sistemlerini etkileyen önemli felsefeler arasında yer almıştır. İdealist eğitim felsefesinin temeli Platon tarafından atılmıştır. Platon Akademia okulunun kurucusudur. Bu okulda vermiş olduğu eğitimle eğitim sistemini kurumsallaştırmıştır. Platon, filozofları donanımlı ve seçkin kişiler olarak gördüğü için devletin yönetiminde filozofların yer alması gerektiğini düşünmektedir. Toplumunu üç tabakaya ayırmıştır. Birinci tabakayı filozoflardan oluşan, akli esas alan idareciler, ikinci tabakayı ruhun ikinci kademesine karşılık gelen savaşçılar, üçüncü ise ruhun üçüncü tabakasına denk gelen işçiler, köylüler ve sanatkârlardır. Platon eğitim görme hakkının ilk iki tabakaya ait olduğunu düşünmektedir. Ona göre işçilerin, sanatkârların ve kölelerin oluşturduğu üçüncü tabakanın eğitilmesine ve eğitime ihtiyacı yoktur (Aytaç, 2012: 37).

İdealistlere göre her insan aynı topraktan doğarlar ve kardeşirler fakat sahip oldukları cevherlere göre üçe ayrılmışlardır. Toplumun önde gelenleri ve toplumu yönetenler altın cevherli, muhafaza edenler ve yardımcı konumunda olanlar gümüş cevherli, işçi sınıfı, üretici ve tarım ve hayvancılıkla geçinenler demir ve tunç cevherlilerdir (Sönmez, 2014: 70).

Antik Yunan’da eğitim yaş gruplarına göre verilmekteydi. Bebekler üç yaşına kadar yabancı annelere verilir ve emzirilir, bakımı yapılırdı. Çocuklara 3-7 yaş arasında temel yurttaşlık bilgisi verilirdi. Beceriler kazandırılır ayrıca ruhun geliştirilmesine önem verilirdi. Oyun ve masallar öğretilirdi. İlk jimnastik eğitimi sonrasında müzik eğitimi 7-10 yaş arasında verilirdi. Daha sonra 11-18 yaşları arasındaki eğitimin temelini müzik eğitimi oluşturur aynı zamanda okuma-yazma eğitimleri de verilirdi. Askerliğe tekabül ettiği için 18-20 yaşları askerlik ile ilgili eğitimler verilir, öğrenciler gerekirse savaşlarda bile yer alırdı. Askerlik eğitiminden sonra 20-30 yaş aralığında önceki tüm eğitimler göz önüne alınır, seçimler yapılırdı. 30-35 yaş arasında tekrardan seçim ve eleme olurdu. İyi olduğu düşünülenler diyalektik eğitime tabi tutulur, ideler âlemine yönlendirilirdi. Son bir eleme ve seçim 35-50 yaşlarında olur, seçilenler devlet işlerinde devlet hizmetinde çalışmaya hak kazanır, eğitim

alardı. Eğitimde 50 yaşına kadar bu aşamaları başarılı bir şekilde atlatanlar filozof olmuş ve devletin yönetiminde sorumluluk alabilecek mevkilere gelmişlerdir (Aytaç, 2012: 36-39).

İdealist eğitimin temelini oluşturan özellikleri şu biçimde ifade edilebilir. İdealistler göre eğitim, insanları güzele, doğru olana ve iyiye götürecektir bir rol üstlenmelidir. Değerlere önem verilmelidir. İnsanlara en güzel ve en yüksek değerlere ulaşabilmesi amaçlanmalı ayrıca insanı iyi bir kişiliğe, karaktere sahip olması için gerekli ortamı sağlamalıdır (Kurt, 2016: 5). Eğitim devletin tekelinde olmalı, matematik, müzik, jimnastik eğitimine öncelik verilmeli, erdem kazandırmalı, temel amacı kişileri iyi ideasına ulaştırmak olmalıdır (Kılıç, 2016: 67). Bu noktada idealistler açısından değerler bir bakıma idealist fikirler ile kamusal eğitim anlayışı öne çıkmaktadır denilebilir.

İdealist eğitimde denetim önemli bir yer tutmaktadır. Platon, okul öncesi küçük çocuklara anlatılan masallar ve bu masalları anlatan masalcıların da denetlenmesi gerektiğini düşünmekteydi. Çünkü masallarda çocuklara verilen fikirler önemlidir. Bu masallar ideal devletin amaçlarıyla uyumlu olmalıdır. Çocukların oynadığı oyunlar da denetime tabii olmalıdır. Çocuklar üç yaşından sonra okula başlamalı ve okul zorunlu olmalıdır. Ruh, beden ve dil gelişimi için taklit yöntemi önemlidir. Eğitimin amacı devlete sadık iyi bir vatandaş ve devlet için faydalı olacak nitelikli yöneticiler yetiştirmektir. Eğitim için çocuk aileden alınabilmeli ve devletin isteklerine göre eğitimciler tarafından eğitilebilmelidir. Eğitim erken yaşta başladığından aileden uzaklaştırılmalıdır. Doğuştan herhangi bir problemi olan çocuklar kendilerine uygun yerlerde eğitilmelidir. İstenilen nitelikte çocuklar elde edebilmek için evlilikler devlet politikasına uygun yapılmalıdır. (Elmas, 2019: 39-40). Bu noktada idealist felsefenin bugünün dünyası bakımından bireyci liberal olmadığı; devletçi, denetimci ve kamucu olduğu yorumu yapılabilir.

İdealist felsefe üzerine genel olarak şu yorumları yapmak mümkündür. İdealist felsefeye göre gerçeğin insan zihninde olduğu kabul edilir. Bu durum insan zihni kabullerini öne çıkarır. İdeal olarak kabullerin neler olduğuna bağlı olarak farklı sonuçlar doğabilir. Bu niteliği ile toplumsal pratikte idealist felsefenin günümüz dünyasında yansımaları eğitimin içeriğini otoriter, tek yanlı ve yanlış noktalara götürme olasılığı vardır denilebilir. Nitekim ağırlıklı olarak idealist felsefenin eğitim alanına bir yansıması olarak kabullenilen ‘perennialist’ felsefe ağırlıklı olarak bilgi aktarmacı nitelik taşır. Beden eğitimi, müzik edebiyat derslerinin önemliliği özünde tarihsel olarak idealist felsefeye dayanır. Klasiklerin okutulması, şiirlerin ezbere okunması, kutsal kitapların kuralına göre okunması bir bakıma idealistlerin eğitim alanına yansıması olarak yorumlanabilir. İdealist felsefe ve onun bir bakıma eğitim alanına yansıması ‘perennialist’ felsefi anlayışlar ideallerin muhafazasını amaçlar.

Bu nedenle idealist felsefe bir bakıma eğitimin muhafazakâr, tutucu, koruyucu işlevi yerine getirmesiyle öne çıkmaktadır. Bu niteliği ile hem eleştirel bakıldığı gibi toplumun devam edilmesi destek gören gelenek ve görenekleri ile ideallerinin aktarılması bakımından ‘kritik’ işlev taşır. İdealist felsefenin bu niteliği tüm sosyal, ekonomik ve politik modeller için geçerlidir. Özünde eğitimin istendik davranış kazandırmasını amaçlaması, onu hep ‘idealist’ kılmaktadır denilebilir. Tarihsel geçmişi ve eskil olması nedeniyle idealist eğitim felsefesini görüşleri geçmişten bu yana değer görmüştür. Eğitimin amacını ahlaklı, insanlara saygılı, maneviyatı güçlü, topluma faydalı, nitelikli, değerlerine ve kültürüne sahip çıkan vatandaşlar yetiştirmek olarak gören idealist eğitim, bu görüşleri ile günümüzde de değer görmekte ve yıllar sonra da değer göreceği ifade edilmektedir.

2. Realist Eğitim Felsefesi

2.1. İdealardan Gerçeklere: Realizm

Hem doğduğu Antik Yunan'da hem de günümüze kadar etkili olmuş bir diğer köklü felsefe realizmdir. Realizm, ideayı yücelten idealizme karşı olarak çıkan, asıl gerçeğin görünürde olanlar olduğunu iddia eden ve öğretilerini bu konu üzerine temellendiren bir felsefedir. Realizm, zihinden bağımsız olarak çevremizde duyu organlarımız ile gördüğümüz varlıkları kabul eder ve gerçek olan tözleri, soyut olmayan varlıkları ele aldığı için çoğulcu evren görüşüne sahiptir. Realizme göre tüm bireysel varlıklar madde ve formdan oluşmaktadır ve birbirlerine indirgenemezler (Cevizci, 2012: 45).

Realizme göre madde ölümsüzdür. Ruh maddelerin içerisinde kendini olgunlaştırabilen formun kendisidir. Ruh, cisim olarak nitelendirilmez ancak bedeni hareketlendiren ona yön veren bir güçtür. Bu felsefeye göre üç tür ruh vardır. Üremenin baskın olduğu bitkisel ruh, üremenin dışında hareket, istek ve duyumun da olduğu hayvansal ruh ve aklın olduğu insan ruhu. İnsanda aynı miktarlarda olmasa bile bu üç tür ruh vardır. Bitkisel ruha oransal olarak daha fazla sahip olanlar köle, hayvan ruhuna fazladan sahip olanlar zanaatkâr ve tüccar, akılsal ruhu baskın olanlar da vatandaş olacaktır. Akıl özelliğinden dolayı insan ruhu diğer ruhlardan daha değerlidir (Sönmez, 2014: 78-79).

Realizmin varlık anlayışı, insan zihninin dışında yer alan nesnel bir dünyanın varlığına dayanır. Buna göre realizm epistemolojisinde insanların bu nesnelere duyularıyla görebileceğini, bilebileceğini savunur. İnsan gözlemleri yoluyla nesnelere yapılarını bulabilir, birbirleriyle olan etkileşimlerini, yöneten düzenlilikleri keşfedebilir. Bu keşifle beraber evreni yöneten genel yasaların bilgilerine ulaşılabilir. Realizm değerlerin nesnel olduğunu ve kişisel düşüncelerden bağımsız olduğunu ayrıca dünyanın işleyişinde bir düzen ve bir amaç olduğunu iddia eder (Cevizci, 2012: 47). Realizm bir bakıma dünya, evren ve doğanın gözlemlere göre anlaşılması gereksiniminin ürünüdür (Wiles ve Bondi, 2002: 66).

Realizm, bilincin dışında nesnel bir gerçekliğin olduğunu iddia eder. Evren, küçük ve çok sayıda enerji partiküllerinden oluşmaktadır. Her bir nesne bu enerji partiküllerinin oluşturduğu atomlardan oluşmaktadır. Duyularımızın algıladığı bu nesnelere gerçek olandır (Büyükdüvenci, 1989: 135-136). İdealizmin ideasına karşı çıkan realizm gözümüzle gördüğümüz varlıkları gerçek kabul eden bir felsefedir. Soyut ve görünmeyenleri reddeder, maddelere önem verir. Bilginin kesinliğini savunur. Realizm bu görüşleriyle kendi döneminden sonra da etkili olmuştur.

2.2. Aristoteles ve Felsefesi

Felsefe tarihinin en önemli filozoflarından biri olan Aristoteles, M.Ö.384 senesinde Trakya'da Stageiros' ta doğmuştur. Babası bir hekim olan Aristoteles, on sekiz yaşında Platon'un öğrencisi olarak öğrenim görmeye başlamış ve Platon ölene kadar yaklaşık yirmi sene boyunca Platon'un kurduğu okul olan Akademia'da kalmıştır (Russel, 2018: 297).

Platon'un ölümünden sonra Atina'dan ayrılan Aristoteles, Truva yakınlarında Akademi'nin bir dalını kurmuştur. M.Ö. 343'te Makedonyalı Filip'in on üç yaşındaki oğlu İskender'in eğitimi için Pella'ya çağırılmış ve tarihte büyük bir iz bırakacak Büyük İskender'in öğretmenliğini yapmıştır. M.Ö.335 'te Atina'ya dönüp kendi okulunu kurmuştur. M.Ö.323'te Büyük İskender'in ölmesiyle Büyük İskender ile olan geçmişinden dolayı dinsizlik gibi suçlamalara maruz kalmıştır. Atina'dan ayrılmak zorunda kalan Aristoteles Khalkis'e gitmiş ve

kısa bir zaman sonra M.Ö.321’de ölmüştür (Copleston, 2013: 8-9). Aristoteles, soylu ve karakterli bir insandı. Gerçeklik sevgisi kuvvetli, diyalektikte usta biriydi. Okumayı, araştırmayı seven, mantık, şiir, botanik, zooloji, ruhbilim, ekonomi, politika metafizik ve törebilim üzerine kitaplar yazan bir dehaydı (Thilly, 2010: 87-88).

Aristoteles, diğer filozoflarla karşılaştırıldığında birçok yönüyle diğerlerinden çok farklıdır. Kendisinin eleştirel yönü vardır. Çok iyi bir yazardır. Sistematik bir şekilde yazar, tartışmaları başlıklar halinde ele alırdı (Russel, 2018: 299).

Aristoteles aynı zamanda bir felsefe tarihçisiydi. Geçmiş iyi analiz eder ve kendinden önce yaşayanların düşünce dünyalarını irdelemektedir. Aristoteles’in içinde bulunduğu dönemden önce Antik Yunan’da materyalist ve idealist yaklaşımlar vardı. Thales’ ten başlayan ve atomculara kadar gelen bir yaklaşım, gerçekliği maddede bulmuştur. Bu yaklaşım insan doğasıyla ilgili tam başarı sağlayamamıştır. Ayrıca değişim ile ilgili düşünceleri de eksik kalmıştır. Diğer yaklaşım Parmenides’le başlayıp hocası Platon’la zirveye ulaşan idealizmdir. Aristoteles’e göre idealizm de metafiziğiyle eksik kalmış ve başarılı değildir (Cevizci, 2017: 306-307).

Aristoteles Platonun idealar teorisine karşı çıkar. Ona göre idealar âlemi ile varlıklar âlemi birbirlerinden ayıramaz. O bir çekirdeğin bitki olma istidadını içinde taşıdığını düşünür. Ona göre ruh ve beden birbirlerine bağlıdır. Ruh canlılığın özüdür (Aytaç, 2012: 43-44).Aristoteles, idealarda bireysel olanların gerçek olduğunu düşünür ve ideaların gerçekliğini sorgular. İdeaların objelerin dışında olmadığını, objelerle beraber olduğunu iddia eder (Ökten, 2019: 680). Ona göre gerçek olanlar dünyada görebildiklerimizdir. İdealar var olanları soyutlamaktan başka bir şey değildir. Gerçeklik, formların kendisinden soyutladıkları bireysel töz ve varlıklardır. Dünya ve dünyadaki varlıklar birdir (Cevizci, 2018: 114). Aristoteles insanların duymalara düşkün olduğunu, bilmeye de iştah duydıklarını düşünür. Bu konuda şunları söylemektedir: “Tüm insanlar doğal olarak bilmeye iştah duyarlar. Bunun göstergesi de duymalara düşkün olmamızdır; zira onlara yalnızca kullanımlarından ötürü değil, aynı zamanda kendileri için de değer veririz.” (Aristoteles, 2017: 980a21). Aristoteles’e göre bilgi kişiden kişiye değişmeyendir. Kişilerin bir nesne hakkındaki doğru ya da yanlış kararları kişilerin yargılarına göredir. Oysa bilgi ya doğrudur ya da yanlıştır (Güzel, 2003: 138).

Aristoteles’in Platon ile ortak felsefeleri de vardı. Bu ortak temelin terminoloji ve teleolojik olmak üzere iki ögesi bulunmaktadır. Terminolojideki form kavramı Platon’un mirası gibidir. Teleolojiye bakılırsa iyi ideasının yerini tutan hareket ettirici Platon’un evren yaklaşımının ötesine gider. Aristoteles’e göre doğa bir düzen içerisindedir. Hiçbir şey kendi başına buyruk hareket etmez. Doğadaki süreçler ile insan elinden çıkanlar arasında analogi vardır. Sanat ve doğa birçok yönüyle denktir. Ona göre sanat doğayı takip etmek taklit etmektedir (Cevizci, 2018: 113).

Aristoteles’e göre eğitim, devletin yapısı ve devletin eğitimden ne istediğine bağlıdır. Öğrencilerin ihtiyaçları göz önüne alınıp ona göre eğitim verilmelidir. Eğitimin iyi verilmemesi yönetim alanında sorunlara yol açacaktır. Aristoteles’e göre eğitim rastgele verilmemeli ve öğrencilere kendileri için faydalı olacak eğitimler verilmelidir (Bayraklı, 1995: 151). Eğitimle bilgi, beceri ve karakter özellikleri gelişiminin yanı sıra toplumun ve toplumdaki kültürün de seviyesi artacaktır (Kahyaoğlu, 2011: 73). Ona göre okuma-yazma, resim çizme, beden eğitimi ve müzik öğrencilere faydalı olacak eğitimlerdir (Aristoteles, 1975: 235). Okuma yazma önemlidir; çünkü gündelik yaşamda gereklidir. Beden eğitimi insanları sağlam bedene sahip olmalarını sağlar. Müzik eğitimi kişiye haz verdiğinden dolayı daha çok önemlidir. Müzik

eğitimi hem boş zaman etkinliği olarak hem de hayatı güzel geçirmek için önemlidir (Bayoğlu, 2012: 112).

Aristoteles erken dönem eğitiminin önemi üzerinde durmaktadır. Ona göre çocuk doğmadan eğitim hazırlanmalıdır. Çocuk doğduktan hemen sonra eğitime başlanmalıdır. (Güçlü, 2019: 94). Aristoteles erdem eğitimi de önem vermektedir. O, erdem eğitiminin küçük yaşlardan itibaren verilmesini savunur. Bu eğitimi yasalarla almalıdır (Özturan, 2013: 200).Erdemler aynı değerdir. Etik erdemler istenç ve karakter ile ilgilidir. Dianoetik erdemler direkt akılla ilgilidir. Akıl çok önemli olduğundan Dianoetik erdemler daha üstündür (Gökberk, 2017: 81).

Aristoteles hocası Platon'un idealar teorisi eleştirerek kendi felsefesini oluşturmuştur. Aristoteles'in görüşlerine dayanan felsefesi kendi döneminden başlayarak günümüze kadar değer görmüştür. Araştırmayı seven, sorgulayan, okumayı seven, aklını kullanmayı bilen, bilime ve sanata değer veren sağlam karakterli, bilgili bir filozof olan Aristoteles'in sahip olduğu bu özelliklerinin, günümüzde eğitimin bireylere kazandırılmak istenilen amaçları arasında yer alması, kendisinin ne kadar değerli bir şahsiyet olduğunu göstermektedir.

2.3. Realist Eğitim Felsefesinin Temel Özellikleri ve Eğitime İlişkin Görüşleri

Realist eğitim felsefesi en köklü eğitim felsefelerindedir. Platon'un kurucusu olduğu idealist felsefenin karşısında yer alan realist felsefenin temele aldığı bazı ilkeler vardır. Realist eğitim felsefesine göre eğitimin ana görevi kişiyi toplumuna ve devletine karşı bilgili ve erdem sahibi biri yapmaktır. İnsanlara verilmesi gereken bu erdemler bilim, güzel sanatlar ve bilgelik gibi zihni erdemler; hak severlik, mertlik, cesaret, ölçülülük gibi ahlaki erdemler olmalıdır. Zihni erdemler açıklamalarla, ahlaki erdemler tekrarlarla, alıştırmalarla kazandırılır. Bu iki erdeme sahip olan insanlar rahata kavuşur ve mutlu olur. Realist eğitim felsefesine göre birey toplumdaki sonradan gelmektedir. İnsan toplum için eğitilir ancak toplum bireyden bağımsız olamayacaktır. Aile, birey ve toplumun birbirleriyle olan bağlılığından ortaya çıkmaktadır. Aileler de birleşip başka yapıları ortaya çıkaracaktır (Aytaç, 2012: 44-45). Realist eğitim anlayışı, insanın bir öze sahip olduğunu ve insana değişmeyen gerçek ve olguları aktarmak gerektiğini savunur. Bu durum bir bakıma prensipli bir program gelişimi olarak nitelendirilebilir (Marsh ve Willis, 2007: 315). Öğretmen ve konu merkezli bir müfredatı temel alan realist felsefe okula da insanın sahip olması gereken temel bilgi ve becerileri kazandırmak rolü yüklemiştir (Cevizci, 2012: 49).

Realist eğitimin kurucusu Aristoteles'e göre eğitim kişi ve toplum açısından incelenmelidir. Ona göre akıllı olan yurttaşlar eğitilmeli, bunun dışında kalan insanlar eğitilmemelidir. Kadınlar erkeklere göre akılsal sezgi bakımından daha geri olduklarından zihinsel eğitim erkeklere verilmelidir. Bütün parçadan önce geldiği için toplumun eğitimi de bireyden önce gelmelidir. Birey toplum içinde yer aldığından topluma uygun erdemlerle eğitilmelidir. Toplumsallaşma aileden başladığı için aile kurumuna önem verilmelidir. Çocuklar beş yaşına kadar öğretime başlamamalıdır. Bu yaşlarda oyunlara ve masallara ağırlık verilmelidir. 5-7 yaşında gözleme dayalı, seyre dayalı eğitimler, 7-10 yaş arasında entelektüel ve müzik eğitimi, 10-21 yaşları arasında savaş eğitimi başta olmak üzere cinsel duygularla baş etme eğitimleri verilmelidir. Çocuklara verilen eğitimler zihni eğitimler ve ahlaki eğitimlerle verilmelidir (Sönmez, 2014: 80-81).

Realist eğitim felsefesine göre zihni eğitim verilmeden önce beden eğitimi ve jimnastik eğitimi verilmelidir. Çünkü verilecek zihin eğitimi beden eğitimi üzerinden olgunlaşacak ve

daha sağlam oturacaktır. Entelektüel eğitim çok önemlidir. Entelektüel eğitim, müzik, gramer ve retorik, grafik, bilimler, diyalektik, felsefe, politika gibi eğitimlerden oluşur. Müzik eğitimi sadece zihinsel hayatı değil ruhsal hayatı da etkileyen bir etkiye sahiptir. Müzik bizi rahatlatır ve mutlu eder. Gramer, sosyal yaşam için gereklidir. Gramerden sonra retorik öğrenilmelidir. Retorik akıllıca bir düşünce yaratarak güzel bir şekilde kendini ifade etmeyi sağlayacaktır. Grafik hem sanat yapıtlarını uygun bir şekilde değerlendirmeyi hem de vücut güzelliği konusunda da bir fikir kazandırmayı amaçlamaktadır. Bilimler ile matematik ve geometri gibi dersler öğretilmelidir. Realizm okulun matematik ve fen bilim odaklı çalışılması bir gerekliliktir (Wiles ve Bondi, 2002: 66). Diyalektik ikna etme yöntemini öğrenmeyi amaçlamaktadır. Felsefe, insanı bilgeliğe ve mutluluğa ulaşmayı amaçlayan bir yoldur. Politika ile devlete yararlı bireylerin eğitimi amaçlanır. Ahlaki eğitim, sağlıklı bir toplum ve sağlıklı bir devlet için gereklidir. Ahlaki açıdan terbiye edilmemiş bir insan en azılı hayvandan daha tehlikeli olabilmektedir. Bu nedenle zihni eğitimle beraber ahlaki eğitim de verilmelidir (Aytaç, 2012: 47-48). Bu felsefeye göre okul, öğrencilere bilgileri aktarmalı ve araştırmaya sevk etmelidir. Zihin gelişimini sağlamalı, insan aklının gelişmesini üstlenmelidir. Ayrıca donanımlı, bilgili ve becerikli öğretmenleri istihdam etmelidir (Kale, 1993: 275).

Realist eğitim felsefesi, varlık, bilgi ve değer anlayışına paralel olarak insana yaraşır bir yaşam sürmeyi, kapasitesini ortaya çıkaracak bir şekilde eğitim vermeyi amaçlamaktadır. Erdem eğitimi, somut var olan bilgilerden soyut bilgiye ulaşmayı, öğretmen merkezli-otoriter bir eğitimi, düzen ve disipline dayalı eleştirel bir eğitimin uygulanmasını ve toplumdaki kültürün temel öğelerinin aktarılmasını hedeflemektedir. Okulu eğitim kurumu olarak önemseyen realist eğitim felsefesine göre okul, kendini bilgilerle donatmış ve uzman öğretmenleri barındıran temel amacı evrensel kültürü kazandırmak, sistematik bilgiyi aktarma yeridir. Okul, ayrıca insanlar için bir sosyalleşme yeridir (Cevizci, 2012: 48-49).

Aristoteles'in felsefesinin temelini oluşturan realist eğitim felsefesi insanı gerçek hayata hazırlar. İnsan aklına önem veren bu felsefeye göre eğitim, insan aklını geliştirmesini, bilgilerle donatılmasını, gerçek hakikatlere ulaştırabilmesini sağlamalıdır. Akı, bilgiyi, deneyi, bilimi ve bilimsel yöntemi temele alan bir anlayışa sahip realist eğitim felsefesi günümüz eğitim sistemlerinde değer görmeye devam etmektedir.

3. İdealist Eğitim Felsefesi İle Realist Eğitim Felsefesinin Benzerlikleri Ve Farklılıkları

İdealist eğitim felsefesi ile realist eğitim en eski ve en köklü felsefelerdendir. Eski zamanlardan bugüne eğitim sistemlerini etkilemişlerdir. İdealist eğitim felsefesine göre her insan aynı değildir. Onun için akıllı fertleri eğitmek önemlidir. Eğitimin amacı, insanların aklını kullanabilmelerini sağlama, zihinlerini geliştirme, kişileri mükemmeliyete ve tanrıya ulaştırma, kişiliği her yönüyle geliştirme, evrensel ilkeleri ve kalıcı değerleri aktarmaktır. Bu eğitimleri verirken Sokratik yöntem, tümdengelim, ezberleme, sezgi, tartışma gibi yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Değerlendirme kısmında ise kural dayanlı ölçme değerlendirme araçları kullanılabilir ayrıca zihinsel yeteneklerinin kullanılması, aklın ne tür düzeyde çalıştırılıp çalıştırılmadığı değerlendirilmelidir (Himmetoğlu ve Erkılıç, 2015: 100).

İdealist eğitim devlete sadık bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bütün parçadan daha önemlidir. Buna göre devlet bireylerden çok daha önemlidir. Birey devletin amaçlarına göre eğitilmeli ve bu amaçla yetiştirilen birey devlete saygılı, topluma saygılı bir insan olmalıdır (Bayraklı, 1986: 190). İdealist eğitimde amaç ruhsal gerçekliğe ulaşmaktır. Okul programları metafizik gerçeğine dayanmalı, evrensel değerler temele alınmalıdır. Hedefler eleştiri

olmaksızın verilmelidir. Öğrencinin öğrenmeye motivasyonu sağlanmalıdır. Öğrencide istek yoksa öğretmen taklit yoluyla öğrenciye örnek olmalıdır. Öğretmen merkezli bir eğitim savunulmaktadır. Öğretmen, öğrencilere Sokrates yöntemi olarak bilinen soru-cevap yöntemiyle doğru bilgiye, hakikate ulaşmayı sağlamalıdır. Okulda hiyerarşik bir program olmalıdır. Soyuttan somuta, genelden özele doğru bir programı (tümdengelim) savunur. Genel disiplinden özel disipline bir yol izlenmelidir. Mekâna ve zamana bağlı olmayan bu disiplinlerin başında felsefe gelmektedir. Felsefenin dışında soyut düşüncüleri geliştiren matematik, değerleri aktarmaları açısından tarih, teoloji, sanat ve edebiyat derslerine de önem verilmektedir. Okulun en önemli amacı öğrencileri idealara ulaştırmak olduğundan din, felsefe ve sanat dersleri bu konuda önem arz etmektedir (Güçlü, 2019: 79).

İdealist eğitime göre öğretmenin sahip olması gereken bazı özellikler vardır. Öğretmen ilk önce insanları tanıma anlamında usta olmalıdır. Evrensel değerlere sahip olmalı, kültürlü olmalı doğru bilgilerle donatılmış olmalıdır. Öğretme ortamında işin uzmanı olmalıdır. Davranışları ve tutumları ile örnek olmalı, öğrencileri motive etmelidir. Evrensel doğruları toplumun keşfetmesine yardımcı olmalıdır. İyi, doğru, evrensel ve güzel olan hedef davranışları öğrenciye kazandırabilmelidir (Sönmez, 2014: 75).

İdealist eğitim felsefesi, daimicilik teorisinde karşılık bulur. Daimicilik insanların manevi gücünü geliştirmeyi amaçlar. İnsanlara öğretilmesi gereken değişmez ilkelerin var olduğunu savunur. Daimiciliğe göre insanlara kalıcı, değişmeyen şeyler öğretilmelidir. Değişmeyen kalıcı değerler, ebedi düşünceler ve evrensel ilkeler insanı gerçek manada insan yapar. Daimicilik, adalete dayalı bir toplum düzeninin inşasını ve insanların manevi potansiyelinin gelişmesini hedefler. Eğitimin en yüksek hedefi kişinin kendini gerçekleştirme sağlama, kişinin yaşamını iyilik, güzellik ve hakikat değerlerine göre şekil vermesidir (Cevizci, 2012: 27-28).

Realist eğitime göre bilgi, eğitimin temelini oluşturmaktadır. Bilgi her yerde aynıdır, evrensel ve değişmezdir. Bilgi nasıl her yerde aynı ise eğitim de her yerde aynı olmalıdır. Kişiler için ayrı dersler oluşturulmaz. Toplumlar birbirlerine benzerler. Eğitimde akıl önemli bir yer tutmaktadır. Eğitim gerçek âlem için verilmelidir. Eğitimde kalıcı değerlere öncelik verilmelidir. Eğitim öğretmen merkezli olmalıdır. Çünkü öğretmen öğrenciden daha bilgili, daha donanımlı ve duyu dünyasını daha tanıyan biridir. Öğretmenler öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına göre eğitim vermezler ancak öğretmenler nesnel bir dünyanın bir parçası oldukları için objektiftirler (Büyükdüvenci, 1989: 144).

Realist eğitim felsefesi insanı her yönüyle eksik bir varlık olarak görmekte ve bu eksikliklerinin tamamlama konusunda eğitimi önemli bir yerde görmektedir. Eğitim ilk önce insanın aklını kullanabilmesini sağlamalıdır. Akıl sayesinde insanlar iyi bir düşünceye sahip olabilecek, kendisi için mutlu ve güzel bir hayat elde edecektir. İnsanlar akıllı ile evrende var olanları izah edebileceklerdir. Eğitim aklın doğru kullanılması için bir araçtır. Hem birey hem de toplum eğitilmelidir. Toplumsal eğitim daha önceliklidir. Bütün, parçadan önce gelir. Toplumun eğitimi bireyin eğitiminden önce gelir (Yılmaz, 2004: 152). Realist eğitim felsefesine göre eğitim devletin sorumluluğundadır. Beden eğitimi ruh eğitiminden önce gelmelidir. Eğitim belli bir sıra izlemeli en önemlisi ise akıl eğitimidir. Aristoteles'e dayanan Realist eğitim müzik eğitimine önem vermektedir (Kahyaoğlu, 2011: 90).

İdealizmde de olduğu gibi öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri göz önüne alınır. Bilgi ve beceriler toplu bir şekilde verilmelidir. Gerçeği bulma konusunda özelden genele somut olandan soyuta doğru bir akıl yürütme yolu olan tümevarım yöntemi kullanılmalıdır.

Madde sınıflandırılabilir. Coğrafya, tarih, matematik, fizik, dil, botanik, biyoloji gibi disiplin alanları sınıflandırılabilir. Sınıflandırma yapılırken akıl kullanılmalıdır. Gerçekler sınıflandırılmış ve disiplinlere ayrılmıştır. Disiplinlerde öğretilecek bilgiler ünite şeklinde organize edilmiş olmalı ve gerçeği yansıtmalıdır. Öğrenciye göre yöntem ve teknikler seçilmeli, öğretmen dersini anlatırken kitaplardan yararlanabilmelidir. İlköğretimde okuma-yazma, araştırma önemlidir. Ortaöğretimde konular, konuları en çok bilen uzmanlar ve bilim adamları tarafından hazırlanmalıdır (Sönmez, 2014: 87-89).

Realist eğitim felsefesine göre eğitimin amacı kişileri kesin bilgiye ulaşmasını sağlamaktır. Eğitim öğrencinin içinde yaşamını sürdürdüğü âlemin fiziksel yapısını tanımasını sağlamalı, kültürü tanıması için merkeze ders konusunu almalıdır. Eğitimdeki amaç herkesi kendine özgü farklı bir insan yapmak değil, topluma uyumlu ve hoşgörülü bir insan olmasını sağlamaktır. Zihin eğitimi önemlidir ancak hareketsiz fikirler tehlikelidir. Bu fikirler sorgulanmadan test edilmeden zihnimize girdikleri için fayda yerine zarar vermektedir. Bu sebeple konular iyice seçilmeli, ayıklanmalı ve gereksiz teferruatlardan kaçınarak öğretilmeli ve öğretilmek istenilen konular eksiksiz ve doğru bir şekilde verilmelidir. Realist eğitim felsefesine göre çocuğa küçük yaşlardan itibaren bilgiye ulaşma, keşfetme gibi özellikleri kazandırılmalıdır. Eğitim insanlara faydalı fikirler bulmalarını sağlayacak şekilde verilmelidir (Büyükdüvenci, 1989: 145).

Realist eğitim felsefesine göre insan zihni boş bir levha gibidir. Doğuştan içi boş ve içinde hiçbir bilgi yoktur. Boş levhaya benzeyen beyin uzman kişiler, öğretmenler ve bilim adamları tarafından gerçek bilgilerle doldurulacaktır. Realist yetişenin öğrenci, öğretilecek bilgi ve beceri, öğretmen olmak üzere üç önemli unsuru vardır. Öğrencinin kafası boştur. Bu nedenle öğrenci öğretmeni dinlemeli, kurallara uymalı ve öğrenme sorumluluğunu yerine getirmelidir. Öğretilecek bilgi ve beceriler tarih, matematik, coğrafya, fizik ve sosyoloji gibi disiplinlerden olabilir. Bu bilgi ve becerileri öğrencilere aktaracak olan öğretmenlerdir. Öğretmenler büyük bir rol aldığı için işini iyi bilmeli, işin uzmanı olmalı, bilgi ile donatılmış olmalı ve ders verdiği öğrenciyi öğrenmeye teşvik etmelidir (Sönmez, 2014: 87-89).

En köklü eğitim felsefelerden olan idealist eğitim felsefesi ile realist eğitim felsefesinin eğitime ilişkin görüşlerinde benzerlikleri ve farklılıkları bulunmaktadır.

İki eğitim felsefelerinin eğitim ve eğitimin nasıl olması gerektiğine ilişkin benzerliklerine bakılırsa şu sonuçlar ortaya konulabilir:

- İdealist eğitim felsefesi de realist eğitim felsefesi de kökleri Antik Yunan'a dayanmaktadır.
- Her iki felsefe de erdem eğitimine önem vermektedir.
- Beden eğitimi önemlidir.
- Eğitimin kademeli olarak verilmesini savunurlar.
- Müzik eğitimi önemlidir. "Müzik ruhun gıdasıdır." anlayışını taşıdıkları söylenebilir.
- Eğitimin belirli kişilere verilmesini ve bu sorumluluğun da devletin üstlenmesi gerektiğini savunurlar. Devletin bunu zorunlu hale getirmesini isterler. Bu anlayış günümüz eğitim sisteminin ilkelerinden birini oluşturur (Bayoğlu, 2012: 121).
- Öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeylerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini savunurlar.
- Öğretmen merkezli bir eğitimi sistemini savunurlar. İkisi de öğretmenin donanımlı olması gerektiğini düşünür.
- Evrensel değerler iki felsefe için de önemlidir.

- Toplumun eğitiminin kişinin eğitiminden önce gelmesi gerektiğini düşünürler.

Her iki eğitim felsefesinin benzerliklerinin yanında farklılıkları da bulunmaktadır. İdealist ve realist felsefelerin eğitim programında amaçlara ilişkin farklılıkları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: İdealist Eğitim Felsefesi İle Realist Eğitim Felsefesinin Eğitim Programında Amaçlara İlişkin Farklılıkları

İdealist Eğitim Felsefesi	Realist Eğitim Felsefesi
‘‘İdea’’ üzerine kurulmuş ve idealist bir eğitimi savunur.	Gerçek ve nesnel bir eğitimi savunur.
Eğitim idealara ulaşmayı amaçlamaktadır.	Eğitim gerçek dünya için verilmelidir.
Eğitim ruhu yüceltmelidir.	Eğitim kişiyi gerçek olanlara ulaştırmalıdır.
İnsan meslek sahibi olmadan önce insan olmalıdır.	Kişiler başarılı olacağı bir mesleği seçmelidir.
Okul, idealara ulaştıracak bir yerdir.	Okul, nesnel bilgiler yoluyla hayatı dönüştüren bir yerdir.
İnsanı olması gerektiği gibi eğitmeyi amaçlar.	İnsanın eğitiminde var olanlar göz önüne alınmalı. Eğitim gerçekçi olmalıdır.

Tablo 1’e göre eğitim programının amaçlar bağlamında şu sonuçlar üzerinde durulabilir. İdealist felsefe ‘idea, ide, ruh’ benzeri tinsel manevi değerler üzerinde dururken; realist felsefe gerçek kişi ve somut durumlar üzerinde durmaktadır. İdealizm insanın bir bakıma ruhsal ve manevi idealler üzerinde kurgularken, realizm somut gerçeklik üzerine odaklanmaktadır. İdealizm insan kurgulamaya çalışırken realizm var olanlar ve reel gerçeklikten hareket etmektedir denilebilir.

İdealist ve realist felsefelerin eğitim programlarının öğretme öğrenme süreçlerinde ilke yöntem ve tekniklerine ilişkin farklılıkları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: İdealist Eğitim Felsefesi İle Realist Eğitim Felsefesinin Öğretme Öğrenme Süreçlerinde İlke Yöntem Ve Tekniklere İlişkin Farklılıkları

İdealist Eğitim Felsefesi	Realist Eğitim Felsefesi
Tümdengelimini savunur.	Tümevarımı savunur.
İnsan zihnin boştur fikrine karşı çıkar.	İnsan zihni boş bir levhaya benzer. İnsan zihni boştur.
Doğuştan bilgi vardır.	Derslerde değişmeyen gerçek ve olgular verilmelidir.
Dersler öğrencinin zihni ile keşfedebileceği bilgilere ulaşmasını sağlayacak şekilde verilmelidir.	
Bilimsel yöntemin dışında sezgisel düşünce de önemlidir.	Eğitimde bilimsel yöntem önemlidir.
Zihin ve sezgi ile hakikate ulaşılabilir.	Duyum önemlidir. İnsan duyuları ile hakikatlere ulaşılabilir.
İnsan düşünceleriyle zihni ile gerçek bilgilere ulaşılabilir.	Gözlem ve deneylerle gerçek bilgilere ulaşılabilir.
Eğitimde soyut disiplinleri merkeze alır.	Eğitimde somut disiplinleri merkeze alır.
Sokratik tartışmalara yer verilmelidir.	Araştırma, gözlem, deney gibi yöntemlere yer verilmelidir.

Kişilik zihinsel süreçlerle şekillenir.
Bilgi doğuştan gelir.

Kişilik yaşantılarla şekillenir.
Bilgi doğuştan gelmez sonradan öğrenilir.

Tablo 2'ye göre eğitim programının öğretme öğrenme süreçler bağlamında şu sonuçlar vurgulanabilir. İdealizm zihin ile gerçeği bulmayı amaçlarken realistler duyu organlarını işe koyarak gerçeğin bulunabileceğini ifade etmektedirler. İdealistler soyut disiplinlere yer verirken realistler somut disiplinler üzerinde çalışmaktadırlar. Özetle idealist felsefe idea ve soyut öğelerle apriori bilgiyi temel almakta, buna karşılık realistler aposteriori bilgileri kılavuz edinmektedirler.

Sonuç

Platon'un idea teorisi üzerine kurulmuş idealist eğitim felsefesi manevi değerlere, zihne ve sezgilere değer vermektedir. Bu felsefeye göre eğitim, insanları hakikatleri bulma konusunda önemli bir rol almalıdır. İnsanları dünyadaki gerçek olmayan yanılsamalardan alıp idea hakikatine ulaştırmalıdır. İdealist eğitim felsefesi dürüst, kültürüne ve değerlerine sahip çıkan, topluma faydalı ve erdemli vatandaş yetiştirmeyi amaçlar. Aslında bu amaçların günümüz eğitiminin de amaçlarından olduğu görülmektedir.

Aristoteles'in gerçekliği üzerine kurulmuş realist eğitim felsefesi hakikatin zihnimizin dışında, beş duyu organımızla hissedebildiğimiz varlıklarda aranılması gerektiğini savunur. Eğitim bilgi demektir. Bilgiler değişmezdir. Akıl insan için büyük bir nimettir. Eğitim insanın aklını geliştirir. İnsana iyi, güzel ve mutlu bir hayat yaşama imkânı sağlar.

İdealist ve realist felsefelerin kimi 'zıt' yaklaşım ve anlayışları olmakla birlikte kimi konularda benzer fikirlere sahip olduğu görülmektedir. Hem idealist hem de realist eğitim felsefelerinin, eğitime sistemlerine etki ve yansımalarını görmek olanaklıdır. Her iki felsefede de eğitim düzenleyicisi olarak devleti odak edinmişlerdir. En eski felsefe olmaları itibarıyla antik nitelik gösterip temel oluştururlar. Her iki felsefenin farklılıklarına karşılık, bilgi ve kültür aktarmacı anlayışları düzleminde ortak noktalarının bulunduğu gözlenmektedir.

İdealist felsefe bir bakıma bütüncül olarak insan zihninin doğruluğu ve idealler üzerine kurmuşken realist felsefe ile yaşamın gerçeği dikkate alınmaktadır. Pratikte olanlar, gözlem, deney türü çalışmalar bir bakıma adım adım yeni felsefelerin ön hazırlığı olarak yorumlanabilir.

Pragmatizm, pozitivizm, varoluşçuluk ve liberalizm gibi aydınlanma dönemi ve sonrası felsefelerinin hâkim anlayış ve işlevselliğine rağmen, idealist ve realist felsefeler hala önemli işlevleri ile toplumsal yaşam ve eğitim sistemlerinde yerlerini korumaktadırlar. Bu felsefelerin pratikte bugün ve yarın yer bulacağı düşünülmektedir.

Öneriler

İdealist ve realist felsefelerin öğretim uygulamalarına nasıl yansıdığına dayalı bilimsel araştırmalara son derece sınırlıdır. Bu açıdan idealist ve realist felsefelerin pratiğe yansımalarını konu edinen araştırmaların yapılması önerilir.

İdealist ve realist felsefelerin öğretim programının öğeleri amaç, içerik, öğretim süreci ve ölçme ve değerlendirme boyutlarında daha detaylı irdeleneceği araştırmalar tasarlanarak uygulanabilir. İdealist ve realist felsefeler aydınlanma dönemi felsefeleri pragmatizm, pozitivizm, liberalizm gibi felsefelerle karşılaştırılmalı incelenebilir.

İdealist ve realist felsefeler üzerine teorik ve retorik kazanımların pratikteki sonuçlarının incelenmesi önemli görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin görüşlerine göre idealist ve realist felsefelerin öğretim pratiğindeki sonuçlarının araştırılması bir başka öneridir.

KAYNAKÇA

- Akto, Akif, (2020), “Sokrates Felsefesinin Dinamikleri”, **Sosyal ve Beşeri Bilimlerde Teori ve Araştırmalar II**, (Editör: Serdar Özgürk), Gece Kitaplığı, Ankara, s 1-18.
- Akturan, Ulun, (2008), Doküman incelemesi, **Nitel Araştırma Yöntemleri: Nvivo 7.0 ile Nitel Veri Analizi** (Editör: T. Baş ve U. Akturan), Seçkin Yayınları, Ankara, s. 117-126
- Aristoteles, (1975), **Politika**, (Çev. Mete Tuncay), Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Aristoteles, (2017), **Metafizik**, (Çev. Y. Gurur Sev), Pinhan Yayıncılık, İstanbul.
- Atayman, Veysel (2005), **Thales’ten Platon’a Yunan Felsefesi**, Donkişot Yayınları, İstanbul.
- Aytaç, Kemal (2012), **Avrupa Eğitim Tarihi**, Phoenix Yayınevi, Ankara.
- Bayoğlu, Erol, (2012), *Platon Ve Aristoteles'in Devlet Anlayışlarının Karşılaştırılması*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Bayraklı, Bayraktar (1986), “Eğitim Felsefesinde İdealizm”, **Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, S. 4, s.184-217
- Bayraklı, Bayraktar (1995), “İslam Ve Batı Eğitim Felsefesinde Realizm”, **Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, s.113-153
- Bowen, Glenn A. (2009), "Document Analysis as a Qualitative Research Method", **Qualitative Research Journal**, Cilt:9, S.2, s. 27-40, doi: 10.3316 / QRJ0902027
- Burkaz, Vildan (2014), ”Platon Ve Rousseau'da İnsan Doğası Bağlamında Eğitim”, **Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: 2, S.2, s.101-112
- Büyükdüvenci, Sabri (1989), “Realizm ve Eğitim”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 22, S.1, s.135-149
- Cevizci, Ahmet (2012), **Eğitim Felsefesi**, Say Yayınları, İstanbul.
- Cevizci, Ahmet (2017), **İlkçağ Felsefesi (11. baskı)**, Say Yayınları, İstanbul.
- Cevizci, Ahmet (2018), **Felsefe Tarihi**, Say Yayınları, İstanbul.
- Copleston Frederick, (2013), **Aristoteles**, (Çev. Aziz Yardımlı), İdea Yayınevi, İstanbul.
- Corbin, Juliet ve Strauss, Anselm. (2008), **Basics Of Qualitative Research Techniques And Procedures For Developing Grounded Theory (Third Edition)**, Sage, Los Angeles, USA.
- Çetin, Hasibe (1994), “Eğitimden İdealist Beklentiler Pragmatist Yaklaşımlar”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 27, S.2, s. 659-678

- Dawson, Catherine (2009), **Introduction to Research Methods (Fourth Edition)**, Constable&Robinson, London.
- Derbeder, Fazıl, (2007), *Platon ve Aristoteles 'te Ruh Beden Problem ve Karşılaştırılması*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli.
- Elmas, Büşra, (2019), *Platon Ve Locke Felsefelerinde Eğitim Düşüncesi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Erkızan, H. Nur ve Çüçen, A. Kadir. (2013). **Felsefe tarihi 1 Antik Çağ ve Orta Çağ felsefe tarihi**, (Düz. A. Kadir Çüçen),Sentez Yayıncılık, Ankara.
- Erol, Ahmet ve Erol, Mustafa (2018), "Platon'un "Devlet" Eserinin Eğitsel Açından Değerlendirilmesi", **Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi**, S.1, s.12-27
- Gökberk, Macit (2017),**Felsefe Tarihi**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Güçlü, Mustafa (2019), **Eğitim Felsefesi (2. baskı)**, Pegem Akademi, Ankara.
- Gündoğan, Ali Osman (2016), **Felsefeye Giriş**, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul.
- Güven, Murat, (2014), *Platon'un İdealist Ahlakı*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Güzel, Cemal (2003), "Aristoteles'te Bilgi, Bilim, Bilgide Kesinlik", **Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: 20, S.1, s. 126-139
- Himmetoğlu, Beyza ve Erkılıç, Turan Akman (2015), "İdealist Felsefenin Eğitim Yönetimine ve Klasik Yönetim Yaklaşımlarına Etkileri", **Anadolu Journal of Educational Sciences International**, Cilt:5, S.2, s.94-108
- Kahyaoğlu, Elif Eylem, (2011), *Greklere ve Aristoteles'te Eğitim*, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla.
- Kale, Nesrin (1993), "Eğitime İlişkin Felsefi Ve İdeolojik Görüşler Realizm Ve Eğitim", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, S.1, s.275-287
- Kılıç, Elife (2016), "Platon'un Devlet Diyalogu Bağlamında Eğitim Anlayışı", **Felsefe Arkivi**, S.45,s. 67-84.
- Kurt, İbrahim, (2016), *Eğitim Felsefesinin Mahiyeti, Fonksiyonu ve Geleceğine İlişkin Bir İnceleme*, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Marsh, Colin J. ve Willis, George. (2007), **Curriculum Alternative Approaches Ongoing Issues (4th Edition)**, Merill Prentice Hall, Ohio.
- Miles, Matthew. B.ve Huberman, A. Michael. (1994), **An expanded sourcebook: qualitative data analysis (2nd Edition)**, Sage, CA.
- Ökten, Adem (2019), "Platon Ve Aristoteles Felsefelerinde Gerçeklik Algısına Dair Kısa Bir İnceleme", **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, Cilt: 12, S.65, s. 676-682.
- Özturan, Hümeysra, (2013), *Aristoteles Ve Farabi'de Ahlakın Kaynağı Problemi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

- Platon, (2018), **Devlet (35. baskı)**, (Çev. Sabahattin Eyüboğlu ve M. Ali Cimcoz), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Platon, (2019), **Yasalar (1. baskı)**, (Çev. Candan Şentuna ve Saffet Babür), Pharmakon, Ankara.
- Russel Bertrand, (2018), **Batı felsefesi tarihi (5. baskı)**, (Çev.Ahmet Fethi), Alfa Basım Yayım Dağıtım San.ve Tic.Ltd.Şti., İstanbul.
- Senemoğlu, Olkan (2016), “Antik Yunan siyasi düşünüşünde insan doğası ve toplum anlayışı: Platon ve Aristoteles”, **İnsan ve İnsan**, S.10, s.43-61.
- Sönmez, Veysel (2014), **Eğitim Felsefesi**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Thilly Frank, (2010), **Bir Felsefe Tarihi**, (Çev. Nur Küçük ve Yasemin Çevik), İdea Yayınevi, İstanbul.
- Ünder, Hasan (1993), “Platon'un Devletinde Eğitim ve İnsan Doğası”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 26, S.1, s. 185-201.
- Wach, Elise. Learning about qualitative document analysis. IDS Practice Papers, 2013. Erişim adresi:https://www.researchgate.net/publication/259828893_Learning_about_Qualitati_ve_Document_Analysis (Erişim tarihi:02.03.2021).
- Wiles, Jon ve Bondi, Joseph. (2002), **Curriculum Development A Guide To Practice (6th Edition)**, Merrill Prentice Hall, Ohio.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan.(2013),**Nitel Araştırma Yöntemleri(9. baskı)**,Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, Zafer (2004), “Aristoteles'in Eğitim Anlayışı”, **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi** S.10,s. 148-159.

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN SALGIN SÜRECİ EĞİTİM FAALİYETLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF TURKISH TEACHERS' VIEWS ON EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE EPIDEMIC PROCESS

Nihat KAVAN¹

Abdullah ADIGÜZEL²

Öz

Bu araştırmanın amacı Covid-19 salgını sürecinde Türkçe öğretmenlerinin eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaçla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise 3'ü kadın 18'i erkek toplam 21 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Toplanan veriler içerik analizi yapılarak tema ve kodlara ayrılmıştır. Araştırma bulgularından hareketle öğrencilerin dijital materyallere ulaşabilecek yeterlilikte olmaması ve basılı materyallerin tüm öğrencilere sunulmamış olmasından dolayı eğitim materyallerinin yetersiz olduğu, öğretmenlerin öğrenci başarısını tespit etmede ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmada başarılı oldukları, öğretmenlerin öğrencilerden geri bildirim almadığı için temel dil becerilerinin öğretiminde zorlandıkları, salgın sürecinin uzaması durumunda öğrenci başarısında gerileme olacağı, Türkçe dersinin uzaktan eğitimle yürütülmeye uygun olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma bulguları sonucunda Türkçe öğretmenlerinin salgın sürecinde yürütülen eğitim faaliyetlerini olumsuz karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, uzaktan eğitim, salgın, Türkçe dersi, Türkçe öğretmenleri.

Abstract

The aim of this research is to examine the views of Turkish teachers on educational activities during the Covid-19 epidemic. For this purpose, a semi-structured interview form was used as a data collection tool in the research conducted with case study, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 21 Turkish teachers, 3 women and 18 men. The collected data was divided into themes and codes by making content analysis. Based on the research findings, educational materials are insufficient due to the students' inability to access digital materials and the fact that printed materials are not provided to all students, teachers are successful in using measurement and evaluation tools in determining student success, teachers have difficulty in teaching basic language skills because feedback cannot be received from students, the epidemic process is prolonged. It has been concluded that there will be a regression in student achievement in the event of a situation, and that the Turkish course is not suitable for distance education. In addition, as a result of the research findings, it was concluded that Turkish teachers reacted negatively to the educational activities carried out during the epidemic.

Keywords: Covid-19, distance learning, epidemic, Turkish lesson, Turkish teachers.

¹ Bilim Uzmanı, nihatkavan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4872-1002

² Prof. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, abduallahadiguzel@duzce.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7184-3644

1. GİRİŞ

Gelişen bilim ve teknoloji faaliyetleri modern hayatta insan yaşamına kolaylık sağlarken bu faaliyetler kimi zaman çeşitli sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu sorunlardan biri olarak 2020 yılında Çin’de ortaya çıkan koronavirüs salgını, Türkiye’de ve dünyada insan yaşamını etkileyen küresel bir tehdit hâline gelmiştir. Birçok ulus maddi ve manevi açıdan bu salgından en az zararla kurutabilmek için birçok önlem almıştır. Bu önlemlerden birisi de kitlesel hareketliliği ve etkileşimi engelleme girişimidir. Bunun için etkileşimin olduğu eğitim kurumları yüz yüze eğitime kapatılmıştır.

Türkiye’de ilk koronavirüs vakası 11 Mart 2020 tarihinde ortaya çıkmış, koronavirüsten kaynaklı ilk ölüm ise 17 Mart 2020 tarihinde tespit edilerek kayda geçirilmiştir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020). Artış gösteren vaka sayıları ve ölüm oranları sebebiyle Türkiye’de örgün eğitim ve öğretim faaliyetlerine 2020 yılının mart ayından itibaren okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde ara verilmesi kararı alınmıştır (Telli ve Altun, 2020; MEB, 2020). Buna paralel olarak yükseköğretim kurumları da eğitim ve öğretim faaliyetlerine üç hafta süreyle ara vermiştir (YÖK, 2020).

Salgın süreci ile beraber eğitim ve öğretimin aksamaması için alternatif çözüm yolları aranmış ve bu noktada uzaktan eğitime geçilmiştir. “Birbirlerinden kilometrelerce uzaklıkta farklı ortamlarda olan öğretmen ve öğrencilerin, birbirleriyle görüntülü ve sesli olarak etkili iletişim kurabilmesi” olarak tanımlanan uzaktan eğitim, salgın süreci ile Türkiye’de ve dünyada önemli bir konuma gelmiştir (İşman, 2011). Bu noktada uzaktan eğitim, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin aksamaması için değer kazanmıştır (Kırık, 2014). Buna karşın Oliva ve Gordon’a (2018) göre öğretmenler uzaktan eğitim sistemleri ile öğretim ortamını sağlamada çok fazla zorluk yaşamaktadırlar. Anderson ve Dron’a (2011) göre ise uzaktan eğitim sistemi yeni oluşumlu tüm teknik ve sosyal gelişmeleri tarihsel bir çizgide test eden, geliştiren ve onları uygulayan kişilerin düşünce ve davranışlarına göre şekillenir.

Günümüzde uzaktan eğitim faaliyetleri devlet, üniversiteler, kamu ve özel kuruluşlar tarafından gerçekleştirilmektedir (Kaçan ve Gelen, 2020, s. 4). Türkiye’de ise ilk uzaktan eğitim faaliyetlerinin 1927 yılında eğitim sorunlarının konuşulduğu bir toplantıda okuma yazma alanında mektup yoluyla uygulanması planlanmış fakat uygulama sürecine hiç geçilememiştir (Alkan, 1987). Uzaktan eğitim faaliyetleri yüz yüze eğitimden önemli ölçüde farklıdır ve eğitim ile hazırlık gerektirir (Barbour ve Unger, 2014). Eğitim hizmetlerinin devamlılığı önemli ölçüde öğretmenlere bağlıdır (Özdaş, Ekinci ve Öter, 2018). Koronavirüs sürecinde çok önemli bir rol oynayan öğretmenler hem hızlı bir şekilde uzaktan eğitim sistemine uyum sağlamaya çalışmış hem de velileri destekleyerek süreci kontrol altında tutmaya çalışmışlardır (Demir ve Özdaş, 2020).

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler eğitim teknolojilerini geliştirmek için çeşitli yatırımlar yaparak altyapı sistemlerini geliştirmektedirler. Millî Eğitim Bakanlığı da eğitim teknolojilerini geliştirmek ve iyileştirmek için çeşitli ar-ge çalışmaları yürütmektedir (Maden ve Önal, 2020). Bu çalışmalardan birisi olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) yüz yüze eğitime ara verilmesinden dolayı öğrencilerin dijital materyallere ulaşması, canlı derslere ve etkinliklere katılabilmesi için uzaktan eğitim faaliyetlerinde önemli bir rol oynamıştır.

Bir toplumda yaşayan bireylerin duygu ve düşüncelerini en güzel şekliyle ifade edebilmesi dil eğitimi ile mümkündür (Özbay, 2006). Türkçe öğretiminde amaç dil bilgisini öğretmek değil öğrencinin kendisini anlaması ve ifade etmesidir (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015). Türkçe dersi temel derslerden birisi olmakla birlikte kapsamında dil eğitimi de barındırmaktadır. Bu sebeple Türkçe dersi teorik olmaktan ziyade uygulama ağırlıklı bir derstir.

Özgül, Ceran ve Yıldız'a (2020) göre doğası gereği içeriği ve kapsamı uygulamaya dönük olan Türkçe dersi planlı ve programlı bir süreçle yürütüldüğünde uzaktan eğitim faaliyetlerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirebilecektir. Öğrencilere Türkçenin en iyi ve en güzel şekilde aktarılabilmesi için derste uygulama ağırlıklı çalışmalara yer verilmesine ve derse katılıma önem verilmelidir.

Okullar, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi noktasında eğitim sistemleri açısından stratejik bir konumdadır (Çelik, 2011). Eğitim faaliyetlerinin salgın sürecinden en az zararla çıkması için birçok önlem alınmaktadır. Eğitim faaliyetlerine ilişkin alınan bu önlemlerin Türkçe dersindeki yeterliliği ve verimliliğinin ne düzeyde olduğu, ihtiyaç karşılayıcı olup olmadığı önem arz etmektedir. Yapılan alanyazın taramasında koronavirüs salgınının eğitim ve öğretmenler üzerindeki etkilerine ilişkin birçok araştırma bulunmuştur. Fakat koronavirüs salgınının ve uzaktan eğitim faaliyetlerinin Türkçe öğretmenleri üzerindeki etkilerinin ele alındığı araştırma sayısı azdır.

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin koronavirüs salgını sürecinde yürütülen eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma salgın sürecinde yürütülen eğitim faaliyetlerinin niteliğinin ve bu faaliyetlerin öğretmenlere yansımalarının tespit edilmesi ile tespit edilen sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin geliştirilmesi açısından önemlidir.

Araştırmanın amacından hareketle aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır:

1. Salgın sürecinde yürütülen eğitim faaliyetlerini nasıl değerlendirmektesiniz?
2. Salgın sürecinde sunulan eğitim materyalleri hakkında neler düşünmektesiniz?
3. Salgın sürecinde öğrencilerinizin eğitim faaliyetlerinden yararlanma düzeyini hangi ölçme ve değerlendirme araçlarıyla tespit etmektesiniz?
4. Salgın sürecinde öğrencilerinizin en çok hangi dil becerisini geliştirmede sorun yaşadığını sebebi ile belirtir misiniz?
5. Salgın sürecinin uzaması durumunda Türkçe eğitiminin geleceğine ilişkin öngörüleriniz nelerdir?
6. Türkçe öğretmenlerinin salgın sürecinde yaşadığı sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Türkçe öğretmenlerinin salgın süreci eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın modeli, nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışmasıdır. Durum çalışması, araştırmanın amacı kapsamında sınırları belirlenmiş bir duruma yönelik kapsamlı veriler ortaya koyma sürecidir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 83). Durum çalışmasında amaç birtakım kararların neden ve nasıl alındığını, nasıl uygulandığını ve sonuçlandığını tespit ederek ortaya çıkarmaktır (Yin, 2003). Bu kapsamda Türkçe öğretmenlerinin koronavirüs salgını sürecinde yürütülen eğitim faaliyetlerinden nasıl etkilendikleri ve bu konuda neler düşündükleri tümel bir yaklaşımla incelenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Mardin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmî ortaokul ve imam hatip ortaokullarında çalışmakta olan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemin seçiminde olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde araştırmacı örnekleme katılacak birimleri bilgi, deneyim ve gözlemlerinden hareketle araştırmanın amacına uygun biçimde kendisi seçer (Ural ve Kılıç, 2011, s. 45).

Tablo 1. Öğretmen Özelliklerine İlişkin Veriler

Öğretmen	Cinsiyet	Hizmet Yılı	Eğitim Düzeyi	En çok Öğretmenlik Yapılan Yerleşim Yeri	Kurumun Sosyoekonomik Çevresi
TÖ ₁	Erkek	6-10 Yıl	Lisans	İlçe	Alt
TÖ ₂	Erkek	16 Yıl ve Üstü	Lisans	İlçe	Alt
TÖ ₃	Erkek	6-10 Yıl	Lisans	Kırsal	Alt
TÖ ₄	Erkek	6-10 Yıl	Lisans	İlçe	Orta
TÖ ₅	Erkek	11-15 Yıl	Lisans	İlçe	Alt
TÖ ₆	Kadın	6-10 Yıl	Lisans	İlçe	Alt
TÖ ₇	Erkek	6-10 Yıl	Lisans	İl	Alt
TÖ ₈	Erkek	11-15 Yıl	Yüksek Lisans	İlçe	Orta
TÖ ₉	Erkek	11-15 Yıl	Lisans	İlçe	Alt
TÖ ₁₀	Erkek	6-10 Yıl	Yüksek Lisans	İlçe	Orta
TÖ ₁₁	Erkek	16 Yıl ve Üstü	Lisans	İl	Orta
TÖ ₁₂	Erkek	1-5 Yıl	Lisans	İlçe	Orta
TÖ ₁₃	Kadın	6-10Yıl	Lisans	İl	Alt
TÖ ₁₄	Erkek	11-15 Yıl	Lisans	İlçe	Orta
TÖ ₁₅	Erkek	11-15 Yıl	Lisans	İlçe	Alt
TÖ ₁₆	Erkek	6-10Yıl	Lisans	İl	Orta
TÖ ₁₇	Erkek	6-10 Yıl	Lisans	İlçe	Alt
TÖ ₁₈	Erkek	16 Yıl ve Üstü	Lisans	İlçe	Orta
TÖ ₁₉	Erkek	6-10 Yıl	Lisans	İlçe	Alt
TÖ ₂₀	Kadın	6-10 Yıl	Lisans	İl	Orta
TÖ ₂₁	Erkek	6-10 Yıl	Lisans	İlçe	Alt

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya 3'ü kadın, 18'i erkek olmak üzere 21 Türkçe öğretmenin katılımında bulunduğu, katılımcıların %57'sinin 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip olduğu ($f=12$), %90'ının lisans mezunu olduğu ($f=19$), %71'inin en çok ilçelerde görev yaptıkları ($f=15$) ve %57'sinin alt sosyoekonomik çevrede bulunan bir kurumda görev yaptığı ($f=12$) görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilecek öğretmenlerin hem yüz yüze hem uzaktan eğitim uygulamaları kapsamında ders vermiş olmasına dikkat edilmiştir. Sadece bir branş grubu öğretmenlerinden veri toplanması ve salgın sürecinden dolayı veri doyumu açısından çalışma grubunun Türkçe öğretmenlerini temsil etmede yeterli olduğu kararlaştırılmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce alanyazın taraması yapılarak görüşme soruları belirlenmiştir. Hazırlanan görüşme formunda altı soru yer almaktadır. Görüşme formu araştırmanın amacına, uzman görüşlerine ve alanyazın taramasına

(Bilgiç ve Tüzün, 2020; Harrison, 2019; Williamson, Eynos ve Potter, 2020; Yılmaz ve Banyard, 2020; Can, 2020) dayalı olarak oluşturulmuştur. Görüşme formunda araştırmaya ilişkin bilgilendirmeler, görüşme soruları ve katılımcıların cinsiyet, hizmet yılı, eğitim düzeyi, en çok öğretmenlik yaptığı yerleşim yeri çevresi, kurumunun bulunduğu sosyoekonomik çevreye ait bilgiler yer almaktadır. Hazırlanan görüşme formu ve sorulara uzman görüşlerine başvurularak son şekilleri verilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacı belirlendikten sonra bu amaç kapsamında alt sorular belirlenmiş ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Daha sonra Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan etik kurul onayı, Mardin İl Millî Eğitim Müdürlüğünden de gerekli izinler alınmıştır. Araştırma verileri toplamak için Mardin'deki ortaokullara ve imam hatip ortaokullarına gidilerek Türkçe öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Gönüllü olarak katılımında bulunmak isteyen öğretmenlere görüşme formu sunularak gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılıyla, Mardin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokul ve imam hatip ortaokullarında eğitim veren Türkçe öğretmenlerinin görüşleriyle ve formunda yer alan sorularla sınırlıdır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılımında bulunan öğretmenlerden toplanan veriler içerik analizi yöntemine tabi tutularak incelenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Çepni, 2014, 185). Verilerin analizinde araştırmaya katılan her bir öğretmenin görüşme formuna Türkçe Öğretmeni kelimelerinin baş harflerinden ve sayılardan oluşan "TÖ₁, TÖ₂, TÖ₃ vb." şeklinde kodlar verilmiştir.

2.6. Güvendiability ve Araştırmacıların Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamanın en önemli aşamaları: araştırmacının veri toplama, veri analizi ve verilerin yorumlanmasında tutarlı, objektif olması ve araştırmanın tüm aşamalarını ayrıntılı bir şekilde ele almasıdır (Özdaş ve Çakmak, 2018, s. 2752). Araştırma verilerinin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için aşağıdaki maddelerde yer alan önlemler alınmıştır:

- Görüşme formu öğretmenlere sunulmadan önce Türkçe eğitimi alanında ve eğitim bilimleri alanında farklı uzmanların görüşlerine başvurularak gerekli düzeltmeler ve öneriler yapılmıştır.
- Bulguların yorumlanmasında ve değerlendirilmesinde farklı uzmanlardan görüş alınmıştır.
- Öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.
- Araştırmanın her aşamasında objektif ve tutarlı davranılmıştır.
- Öğretmen görüşlerinin yer aldığı formlar dijital ortamda saklanmıştır.

2.7. Araştırma ve Yayın Etiği

Bu araştırmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde yer alan tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümünde yer alan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

2.8. Etik Kurul Onayı

Araştırma için Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan etik kurul onayı alındıktan sonra Mardin İl Millî Eğitim Müdürlüğünden de izin alınmıştır.

Kurul Adı : Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Karar Tarihi: 12.03.2021

Karar Sayısı: 2021/68

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğretmenlerinin salgın süreci eğitim faaliyetlerine ilişkin alt sorulara yönelik görüşleri tema ve kodlar şeklinde tablolaştırılarak sunulmuştur. Sunulan görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yapılarak verilmiştir.

3.1. Yürütülen Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt sorusunu oluşturan “Salgın sürecinde yürütülen eğitim faaliyetlerini nasıl değerlendirmektesiniz?” sorusuna ilişkin bulgular ve yorum Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Yürütülen Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Görüşler

Tema	Kodlar	f
Olumlu	Eğitimin devam ettirilmesi (TÖ ₁ , 6, 7, 8, 9, 10, 17, 21), uzaktan eğitime geçilmesi (TÖ ₃ , 7, 11, 17, 19), karşılıklı etkileşimin aktif olması (TÖ ₄ , 7, 8, 18, 21), dijital okur yazarlığın artması (TÖ ₁₂), sorunların giderilmesi (TÖ ₁₇), uzaktan eğitim sistemlerinin kullanışlı hâle getirilmesi (TÖ ₁₇)	21
Olumsuz	İnternete erişim sorunu (TÖ ₁ , 12, 15), derslere katılımın az olması (TÖ ₁ , 2, 10, 12, 17), uzaktan eğitimin gereksinimleri karşılayamaması (TÖ ₂ , 13), altyapı yetersizliği (TÖ ₃ , 16), kamusal kaynak yetersizliği (TÖ ₃), dikkat dağınıklığı (TÖ ₄ , 17), imkân yetersizliği (TÖ ₅ , 6, 7, 8, 10, 15, 16, 20), sürecin yönetilememesi (TÖ ₆), amaca ulaşamama (TÖ ₁₀), niteliksiz (TÖ ₁₄), öğrenmenin gerçekleşmemesi (TÖ ₁₅), okulların kapatılması (TÖ ₁₉), açılan sınıflarda hastalığın yaygınlaşması (TÖ ₂₁)	26
Toplam		47

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin salgın sürecinde yürütülen eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin *olumlu* ve *olumsuz* olmak üzere iki temada toplandığı görülmektedir. Tabloda yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin çoğunlukla salgın sürecinde yürütülen eğitim faaliyetlerini olumsuz karşıladığı ortaya çıkmaktadır. Salgın sürecinde yürütülen eğitim faaliyetlerini olumlu karşılayan öğretmenlerin çoğu eğitimin devam ettirilmesi yönünde görüş belirtirken olumsuz karşılayan öğretmenlerin çoğu ise imkân yetersizliği yönünde görüş belirtmektedir.

Salgın sürecinde yürütülen eğitim faaliyetlerinin nasıl karşılandığına ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur.

Olumlu görüşler: “Uzaktan eğitim sürecine hızlı geçişi olumlu değerlendiriyorum.” (TÖ₃), “Mevcut şartlar içinde yapılabilecek en yararlı faaliyetler uygulanmaya çalışıldı.” (TÖ₉), “Ülkemizin imkânları göz önüne alındığında kapanmayla beraber yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerinin tüm olumsuzluklara rağmen hemen yapılmasını olumlu karşılamaktayım.” (TÖ₁₉).

Olumsuz görüşler: “Öğrencilerin derslere erişim noktasında yaşadıkları zorluklar, online derslerin az katılım ile sürdürülmesi vb. faktörler olumsuz yönler olarak söylenebilir.” (TÖ₁), “...uzaktan eğitimin öğrencinin sosyal, fiziksel gereksinimlerini karşılayamadığını düşünüyorum.” (TÖ₂), “Eşitlikten uzak bir şekilde yürütülmektedir. Herkese ulaşılamayan bir eğitim faaliyeti olmuştur.” (TÖ₁₆).

3.2. Sunulan Eğitim Materyallerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt sorusunu oluşturan “Salgın sürecinde sunulan eğitim materyalleri hakkında neler düşünmektesiniz?” sorusuna ilişkin bulgular ve yorum Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Sunulan Eğitim Materyallerine İlişkin Görüşler

Tür	Tema	Kodlar	f
Dijital	Yeterli	Uygundur (TÖ ₉ , 18), Alternatif dokümanların kullanılması (TÖ ₇), EBA’da sunulması güzel (TÖ ₈ , 10), kolayca ulaşma (TÖ ₈), içerikler güzel ve dolu (TÖ ₁₇),	7
	Yetersiz	Materyal eksikliği (TÖ ₁ , 5, 19), ulaşma zorluğu (TÖ ₂ , 16, 18, 19), yabancılık çekme (TÖ ₃), imkân yetersizliği (TÖ ₄ , 11, 13, 14, 19, 21), altyapı kaynaklı sorunlar (TÖ ₅ , 20), program ve içerik eksikliği (TÖ ₆), uyumlu değil (TÖ ₁₆ ,) internet problemleri (TÖ ₁₁ , 15), güncel değil (TÖ ₁₂), kazanımlar tam yansıtılmamış (TÖ ₁₇)	22
Basılı	Yeterli	Uygundur (TÖ ₉ , 11, 14)	3
	Yetersiz	Ders kitabı eksikliği (TÖ ₁ , 5, 12), uyumlu değil (TÖ ₂ , 6), güncel değil (TÖ ₃), ek kaynak alamama (TÖ ₁₅ , 16, 19), etkinlikler az (TÖ ₁₇)	10
Toplam			42

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin salgın sürecinde sunulan eğitim materyallerine ilişkin görüşlerinin dijital ve basılı materyal türleri olmak üzere yeterli ve yetersiz olmak üzere iki temada toplandığı görülmektedir. Tabloda yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin çoğunlukla salgın sürecinde sunulan hem dijital hem basılı eğitim materyallerini yetersiz buldukları ortaya çıkmaktadır. Bununla beraber salgın sürecinde yüz yüze eğitimin yapılamamasından ötürü sunulan dijital materyallerin yetersiz olduğuna yönelik görüşler daha fazladır. Dijital materyalleri yetersiz bulan öğretmenler genel olarak öğrencilerin maddi durumlarının aynı olmaması sebebiyle imkân yetersizliği yönünde görüş belirtirken basılı materyalleri yetersiz bulan öğretmenler ise her öğrencinin ders kitabı alamaması ve öğrencilerin bireysel çalışabilecekleri ek kaynak alamaması yönünde görüş belirtmektedirler.

Salgın sürecinde sunulan eğitim materyalleri hakkında neler düşünüldüğüne ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur.

Dijital materyaller yeterli: “Eğitim materyallerinin EBA’da sunulması yeterli olmakla birlikte...” (TÖ₈), “EBA’daki içerikler ve materyaller konuları güzel özetlemişti. Dolu içerikler vardı.” (TÖ₁₇).

Dijital materyaller yetersiz: “Hem materyaller hem de altyapıdan kaynaklı sorunlar yığınla.” (TÖ₅), “Elektronik materyaller güncel değil.” (TÖ₁₂).

Basılı materyaller yeterli: “Ders kitapları yeterli.” (TÖ₁₁), “Materyaller yeterli...” (TÖ₁₄).

Basılı materyaller yetersiz: “*MEB tarafından dağıtılan basılı eğitim materyallerinin de eksik olarak dağıtıldığını gördüğümünden bu konuda da eksiklikler olduğunu düşünüyorum.*” (TÖ₁), “*Yüz yüze yapılacak olan çalışmalarla ilgili etkinlikler çok azdı.*” (TÖ₁₇).

3.3. Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt sorusunu oluşturan “Salgın sürecinde öğrencilerinizin eğitim faaliyetlerinden yararlanma düzeyini hangi ölçme ve değerlendirme araçlarıyla tespit etmektesiniz?” sorusuna ilişkin bulgular ve yorum Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Yararlanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Görüşler

Tema	Kodlar	f
Çevrim içi testlerle	Çoktan seçmeli (TÖ ₂ , 5, 11, 13, 14, 20), deneme sınavı (TÖ ₁₁), hazır bulunuşluk testleri (TÖ ₂₁), açık uçlu sınavlar (TÖ ₂₁)	9
Görüşme yaparak	Velileri arama (TÖ ₁), öğrencilerle soru-cevap şeklinde konuşma (TÖ ₂ , 4, 7, 8, 17, 18, 20)	8
Veri toplayarak	EBA ve Zoom’dan etkinlik yaptırma (TÖ ₅ , 8), katılım oranına bakma (TÖ ₉ , 11, 12, 14, 17, 19)	8
Ödev vererek	Kısıtlı süreli ödevler verme (TÖ ₈ , 13, 17), proje yaptırma (TÖ ₁₂)	4
Elverişsiz	Ortam eşitsiz (TÖ ₃), araç gereç eksikliği (TÖ ₃), araçlar derse uygun değil (TÖ ₆ , 15, 16), okulların açılmasını bekleme (TÖ ₁₀), derse katılım yok (TÖ ₁₆)	7
Toplam		36

Ölçme ve değerlendirme araçları öğrenme sürecine yönelik geri bildirim sağlamakla beraber öğrencilerin becerilerini geliştirdiği için öğretmenlerin dersin hedefiyle beraber bu araçları dikkate alması önemlidir (Kuyumcu Vardar ve Acar, 2018). Tablo 4 incelediğinde öğretmenlerin salgın sürecinde yararlandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarının *çevrim içi testlerle, görüşme yaparak, veri toplayarak, ödev vererek ve elverişsiz* olmak üzere beş temada toplandığı görülmektedir. Tabloda yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme aracı olarak genellikle çevrim içi testlerden yararlandıkları ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin salgın sürecinde genellikle çevrim içi testlerden yararlanma sebebinin dijital ortama aktarılmasının ve değerlendirilmesinin uzaktan eğitim faaliyetlerine daha uygun olduğundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bazı öğretmenlerin ise salgın sürecinde ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrencilerin gerçek durumunu yansıtmadığı için elverişsiz bulunduğu tespit edilmiştir.

Salgın sürecinde yararlanılan ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur.

Çevrim içi testlerle: “*Çoktan seçmeli testler yapıyorum.*” (TÖ₂), “*Hazır bulunuşluk testleri, sınavlar ve yazılılar kullanıyorum.*” (TÖ₂₁).

Görüşme yaparak: “*Öğrenci velileri ile yaptığım görüşmeler neticesinde kimlerin online eğitime erişme imkânının olduğunu tespit ettim.*” (TÖ₁), “*Bire bir online derste soru sorarak ve dönüt alarak...*” (TÖ₈).

Veri toplayarak: “*EBA uygulamasına katılım oranına bakarak.*” (TÖ₉), “*Uzaktan eğitim sürecinde derse katılım oranıyla.*” (TÖ₁₉).

Ödev vererek: “...EBA’dan deneme veya etkinlikleri ödev olarak vererek...” (TÖ₈), “Öğrencilere proje ödevi veriyorum bazen.” (TÖ₁₂).

Elverişsiz: “Uzaktan eğitim süreci zaten eşitsiz olan eğitime erişim durumunu daha da kötü hâle getirdi.” (TÖ₃), “Uzaktan eğitim faaliyetlerinde derse öğrenci bulamadığımız için ölçme ve değerlendirme gibi bir durum söz konusu değil.” (TÖ₁₆).

3.4. Dil Becerilerinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt sorusunu oluşturan “Salgın sürecinde öğrencilerinizin en çok hangi dil becerisini geliştirmede sorun yaşadığını sebebi ile belirtir misiniz?” sorusuna ilişkin bulgular ve yorum Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Dil Becerilerinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşler

Tema	Kodlar	f
Dinleme	Odaklanma sorunu (TÖ ₂₀), uzaktan eğitimin yetersiz kalması (TÖ ₂₁)	2
Konuşma	Becerinin kontrol edilememesi (TÖ ₄), imkân yetersizliği (TÖ ₄), uygulama yetersizliği (TÖ ₆ , 8, 19)	5
Okuma	Cihazlarla fazla vakit geçirme (TÖ ₁), uzaktan eğitimin yetersiz kalması (TÖ ₂ , 5, 11, 17, 21), katılımın olmaması (TÖ ₃), uygulama yetersizliği (8, 19), geri bildirim alamama (TÖ ₁₃), veli ilgisizliği (TÖ ₁₇)	11
Yazma	Cihazlarla fazla vakit geçirme (TÖ ₁), uzaktan eğitimin yetersiz kalması (TÖ ₂ , 5, 11, 12, 17), becerinin kontrol edilememesi (TÖ ₄ , 7), imkân yetersizliği (TÖ ₄), zaman alıcı olması (TÖ ₇), geri bildirim alamama (TÖ ₁₀), katılımın olmaması (TÖ ₁₀), veli ilgisizliği (TÖ ₁₇)	13
Tüm beceriler	Uzaktan eğitimin yetersiz kalması (TÖ ₁ , 14, 15, 16), katılımın olmaması (TÖ ₃)	5
Toplam		36

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre temel dil becerileri sırasıyla “dinleme, konuşma, okuma ve yazma” olmak üzere dört öğrenme alanına ayrılmaktadır (Kalaycı ve Yıldırım, 2020, s. 254; MEB, 2019, s. 8). Ana dili eğitiminin anlama ve anlatma becerileri olmak üzere iki temel boyutu vardır. Anlama becerileri dinleme ve okuma, anlatma becerileri ise konuşma ve yazmadır (Epçaçan, 2018, s. 619). Verilerin analizinde bazı öğretmenlerin dil bilgisini de temel dil becerileri arasında kabul ederek yazdığı tespit edilmiştir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre dil bilgisi temel dil becerileri arasında yer almadığı için dil bilgisi ile ilgili görüşler araştırmanın alt sorusunun geçerliğini düşürmemesi açısından temalara dâhil edilmemiştir.

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin salgın sürecinde sorun yaşanan dil becerisine ilişkin görüşlerinin *dinleme*, *konuşma*, *okuma*, *yazma* ve *tüm beceriler* şeklinde beş temada toplandığı görülmektedir. Tabloda yer alan veriler incelendiğinde öğretmenler, öğrencilerinin en çok yazma dil becerisini geliştirmede sorun yaşadığı yönünde görüş belirtmektedir. Bazı öğretmenler ise öğrencilerinin tüm dil becerilerini geliştirmede sorun yaşadığı ve öğrencilerinin gerilemeye başladığı yönünde görüş belirtmektedirler.

Salgın sürecinde geliştirmede en çok sorun yaşanan dil becerisine ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur.

Dinleme becerisine ilişkin görüşler: “Öğrenciler en çok dinleme becerisini geliştirmekte zorlandılar.” (TÖ₂₀).

Konuşma becerisine ilişkin görüşler: “...her öğrencide yeterli hızda internet olmadığı için konuşma ve yazma becerilerini kontrol etmede sorun yaşıyor.” (TÖ₄), “Kendini ifade etmede, topluluk karşısında konuşmada, okuduğu veya dinlediği bir şeyle ilgili görüş bildirmede sıkıntılar yaşandığını düşünüyorum.” (TÖ₆).

Okuma becerisine ilişkin görüşler: “Okuma ve yazmayı geliştirmede sorunlar yaşanmaktadır.” (TÖ₂), “Okuma becerisi en çok sorun teşkil ediyor. Çünkü takibi daha zor bir beceri.” (TÖ₁₃).

Yazma becerisine ilişkin görüşler: “...yazının zaman alması, bunu kontrol etmenin zor olması bu dil becerisinin gelişmesinde sorun oluşturmuştur.” (TÖ₇), “Öğrenciyi takip eden velinin olmaması ve her şeyin dijital ortamda verilmemesi.” (TÖ₁₇).

Tüm becerilere ilişkin görüşler: “Tüm dil becerilerinde sorun yaşanmaktadır.” (TÖ₁₆), “Ben öğrencilerimin her beceriden de geri kaldığını, istenilen düzeyde olmadıkları kanaatindeyim.” (TÖ₃).

3.5. Türkçe Eğitiminin Geleceğine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt sorusunu oluşturan “Salgın sürecinin uzaması durumunda Türkçe eğitiminin geleceğine ilişkin öngörüleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular ve yorum Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Türkçe Eğitiminin Geleceğine İlişkin Görüşler

Tema	Kodlar	f
Birey ve toplum açısından	İki dilliler açısından eşitsizlik (TÖ ₃), kitle iletişim araçları ihtiyaç karşılayıcı olur (TÖ ₉), aile desteği gerekecek (TÖ ₁₁), bilinçlendirmeler yapılmalı (TÖ ₁₁), asosyalleşme artar (TÖ ₁₂), öğretmen-öğrenci etkileşiminde azalma (TÖ _{17, 18})	7
Ders açısından	Akademik süreçlerde gerileme (TÖ _{3, 10}), sunulacak imkânlar önemli (TÖ ₄), zorlanma (TÖ ₁₄), konuları kavrayamama (TÖ ₁₅), derse katılımı azalma (TÖ ₂₀)	6
Dil becerileri açısından	Uygulama ve öğrenme sorunlar çıkar (TÖ _{1, 8, 15}), altyapı sorunları ortaya çıkar (TÖ ₁), yüz yüze eğitimle öğrenilir (TÖ ₁), dil becerilerinde gerileme olur (TÖ _{2, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 17, 19, 21}), okuduğunu anlama becerileri geliştirilmeli (TÖ _{4, 19, 21})	18
Toplam		31

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin salgın sürecinin uzaması durumunda Türkçe eğitiminin geleceğine ilişkin öngörülerinin *birey ve toplum açısından, ders açısından ve dil becerileri açısından* olmak üzere üç temada toplandığı görülmektedir. Tabloda yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin Türkçe eğitiminin geleceğine yönelik olarak en çok dil becerileri açısından sorun yaşanacağını düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Salgın sürecinin uzaması durumunda öğretmenlerin çoğu, dil becerilerinin uzaktan eğitim şeklinde öğretilmeye uygun olmadığı için öğrencilerin edinmiş oldukları dil beceri düzeylerinde duraksama ve gerileme olacağı yönünde görüş belirtmektedir.

Salgın sürecinin uzaması durumunda Türkçe eğitiminin geleceğine ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur.

Birey ve toplum açısından görüş: “Uzaktan eğitim ve TRT, EBA gibi kitle iletişim araçları sayesinde bu konuda öğrenciler eksiklik hissetmezler.” (TÖ₉), “...çocukların Türkçe

dili konusunda akademik anlamda herhangi bir ilerleme sağlayacağını düşünmemekteyim.” (TÖ₃).

Ders açısından görüş: “...öğrencilerin akademik becerilerinde gerileme ve eksiklik yaşanacaktır.” (TÖ₁₀), “...öğrencilerin %80’i derse katılamadığı için ders çok az kişiyle sürdürülebilecek.” (TÖ₂₀).

Dil becerileri açısından görüş: “Dil becerilerinin uygulanması ve öğrenilmesinin temel altyapısının yüz yüze eğitim ile mümkün olduğunu düşünüyorum.” (TÖ₁), “Salgın devam ederse çocukların okumasında, okuduğunu anlamada gerileyeceğini düşünüyorum.” (TÖ₂₁).

3.6. Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt sorusunu oluşturan “Türkçe öğretmenlerinin salgın sürecinde yaşadığı sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular ve yorum Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Sorunların Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşler

Temalar	Kodlar	f
Türkçe dersine ilişkin öneriler	Müfredat online eğitime uygun hâle getirilmeli (TÖ ₅), materyallere ulaşım kolaylaştırılmalı (TÖ ₆), ders senkron bir şekilde işlenmeli (TÖ ₈ , 17, 18, 21), dijital etkinlikler arttırılmalı (TÖ ₈ , 14), e-kitaplar aktif kullanılmalı (TÖ ₈), uzaktan eğitim Türkçe öğretmenlerini zorlamıyor (TÖ ₉)	10
Dil becerilerine ilişkin öneriler	Temel sorunlar giderilmeli (TÖ ₁), pratikler yapılmalı (TÖ ₁), online sunumlar yapılabilir (TÖ ₃ , 17)	4
Öğrenci ve velilere ilişkin öneriler	Takip edilmeleri gerekir (TÖ ₁), veliler destek vermeli (TÖ ₈ , 21), motivasyonları arttırılmalı (TÖ ₁₃), ödevlere ağırlık verilmeli (TÖ ₁₃), cihaz bağımlılığından korunmalı (TÖ ₁₉)	6
Eğitim sistemine ilişkin öneriler	Yaşam kaygıları giderilmeli (TÖ ₃), uzaktan eğitim altyapısı geliştirilmeli (TÖ ₄), eğitim sistemi yenilenmeli (TÖ ₅), teknolojik eşitlik sağlanmalı (TÖ ₆ , 12, 14, 15), EBA ve Zoom’a alternatifler üretilmeli (TÖ ₁₀), e-kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalı (TÖ ₁₂), öğretmenlere teknoloji seminerleri verilmeli (TÖ ₁₃ , 14), yüz yüze eğitime dönülmeli (TÖ ₂₀)	12
Teşvik etmeye ilişkin öneriler	Kitap okuma projeleri yapılabilir (TÖ ₁ , 3, 4, 18), ailelere maddi destek sağlanmalı (TÖ ₃), iki dillilikle ilgili çalışmalara önem verilmeli (TÖ ₅), ödev ve etkinlik takibi için programlar tasarlanabilir (TÖ ₇ , 17), eğlenceli yazılım ve uygulamalar hazırlanabilir (TÖ ₁₁ , 17)	10
Toplam		42

Tablo 7 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin salgın sürecinde yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik önerilerinin *Türkçe dersine ilişkin öneriler*, *dil becerilerine ilişkin öneriler*, *öğrenci ve velilere ilişkin öneriler*, *eğitim sistemine ilişkin öneriler* ve *teşvik etmeye ilişkin öneriler* olmak üzere beş temada toplandığı görülmektedir. Tabloda yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin salgın sürecine yönelik olarak genellikle eğitim sistemiyle ilgili çözüm önerilerinde bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Salgın sürecinde eğitim sistemine yönelik çözüm önerisinde bulunan öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin uzaktan eğitimle yürütülen derslere girebilmek için gerekli bilgisayar, tablet, telefon gibi teknolojik cihazlara sahip olmadığını ve bunun maddi imkân yetersizliğinden kaynaklandığını, bu sebeple derslere öğrenci katılımını sağlayamadıklarını belirtmektedirler.

Türkçe öğretmenlerinin salgın sürecinde yaşadığı sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur.

Türkçe dersine ilişkin öneriler: “*Uygulamalı etkinliklerin artırılması ve öğrencilere belli saatlerde yüz yüze eğitim verilmesi gerekmektedir...*” (TÖ₁₇), “*E-kitaplar daha aktif kullanılmalı.*” (TÖ₈).

Dil becerilerine ilişkin öneriler: “*Konuşma cesareti oluşturacak faaliyetlerin artırılması gerekiyor (online konferans, panel vb. toplantılar).*” (TÖ₃), “*Dil becerilerinin uygulanmasında temel sorunların üzerinde durulmalı...*” (TÖ₁).

Öğrenci ve velilere ilişkin öneriler: “*Aile içinde Türkçe dil çalışmaları (etkinlik, sosyalleşme vb.) yapılması gerektiğini düşünüyorum.*” (TÖ₈), “*...öğrencileri teknolojik araçların hegemonyasından kurtarıp kitaplara yönlendirmeliyiz.*” (TÖ₁₉).

Eğitim sistemine ilişkin öneriler: “*Bakanlığın özel olarak uzaktan eğitim için yeni materyaller oluşturması ve eşit şekilde öğretmen ve öğrencilere ulaştırması gerekmektedir.*” (TÖ₆), “*Öncelikle öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanması konusunda geliştirilmesi gerekir.*” (TÖ₁₃).

Teşvik etmeye ilişkin öneriler: “*Okuma alanında teşvik edici projelerin oluşturulması gerektiğini düşünüyorum.*” (TÖ₁), “*Teknolojiye uyumlu Türkçe öğretimini destekleyecek yeni yazılım ve uygulamaların hazırlanması.*” (TÖ₁₁).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Türkçe öğretmenlerinin salgın süreci eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin salgın süreci eğitim faaliyetleri ile ilgili görüşleri olumlu ve olumsuz temalarıyla değerlendirilmiştir. Temalara bakıldığında öğretmenlerin çoğu eğitim faaliyetlerini olumsuz karşılamaktadır. Bunun sebeplerinin imkân yetersizliği, internet bağlantısının olmaması, derslere katılım olmaması gibi öğretmenlerden değil öğrencilerden kaynaklı sorunlar olduğuna ulaşılmıştır. Salgın süreci eğitim faaliyetlerine olumlu açıdan bakıldığında Türkçe öğretmenleri eğitimin devam ettirilmesini ve uzaktan eğitime hemen geçilerek sürecin sekteye uğramamasını olumlu olarak değerlendirmektedir. Uzoğlu (2017) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının, uzaktan eğitimi zaman ve mekân bağımsızlığı, ekonomiklik ve tekrar ulaşabilmeden dolayı olumlu değerlendirdiklerini tespit etmiştir. Karakuş vd. (2020) yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe dersinin beceri temelli olmasından dolayı uzaktan eğitimle yürütülemeyeceği ve yüz yüze eğitime geçilmesi gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Gelişli (2015) tüm olumsuzlara rağmen teorik ve uygulamalı dersler için ayrı ayrı oluşturulacak uygulamalarla uzaktan eğitimde başarı şansının artabileceğini tespit etmiştir. Serçemeli ve Kurnaz (2020) yapmış oldukları çalışmada uzaktan eğitimin öğretmen ve öğrenciler arasında etkileşim yetersizliğine sebep olduğu için olumsuz olarak görüldüğünü belirtmişlerdir.

Salgın sürecinde sunulan eğitim materyalleri dijital materyaller ve basılı materyaller türleri altında yeterli ve yetersiz temalarıyla değerlendirilmiştir. Türkçe öğretmenleri çevrim içi ders işleme sürecinde EBA platformundan faydalandıklarını fakat EBA’da sunulan dijital materyallere öğrencilerinin ulaşma imkânlarının olmaması ve Türkçe eğitimine uygun materyallerin olmaması sebebiyle yetersiz bir bakış açısıyla yaklaşmaktadırlar. Salgın süreciyle beraber EBA platformunun altyapısında ve içeriğinde sürekli güncellemeler ve geliştirmeler yapılarak platformun öğrenci ve öğretmenler için kullanışlı hâle getirilmesi için çalışmalar

yapılmaktadır. Platform ne kadar geliştirilse de uygulamalı disiplinlerde yetersizlikler ortaya çıkabilmektedir. Basılı eğitim materyallerinin ise tüm öğrencilere ulaştırılamaması ve içeriklerinin güncellenmemesi gibi sebepler Türkçe öğretmenleri tarafından yetersiz karşılanmaktadır. Türker ve Dündar (2020) yaptıkları araştırmada EBA platformunun gerekli ve faydalı olduğunu, platformun gelecekteki olumsuzlara karşı iyileştirilerek geliştirilmesinin avantaj sağlayacağını ifade etmişlerdir. Akkaya ve Demir (2021) EBA platformunda yer alan Türkçe dersi içeriklerinin Türkçe öğrenme alanlarıyla uyumunu incelemişler ve tüm sınıf düzeylerinde EBA içerikleri ile kazanımlar arasında uyumsuzluk olduğunu tespit etmişlerdir.

Türkçe öğretmenlerinin salgın sürecinde yararlandıkları ölçme ve değerlendirme araçları çevrim içi testlerle, görüşme yaparak, veri toplayarak, ödev vererek ve elverişsiz temalarıyla değerlendirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin, öğrenci başarısını değerlendirmede ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmada başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenleri yüz yüze eğitimde açık uçlu sınavların dersi daha iyi yansıttığını fakat uzaktan eğitimde öğrencilerin açık uçlu sınavları yapacak düzeyde olmadıklarını düşünmektedir. Bazı Türkçe öğretmenleri de dijital ölçme ve değerlendirme araçlarını Türkçe dersine uygun bulmamaktadır. Er Türküresin (2020) yaptığı araştırmada uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sanal ortamda sınav olurken konsantrasyon sorunu yaşadıklarını, ödev çalışmalarında ise bilgiyi yapılandıramadıkları sonucuna ulaşmıştır. Adıgüzel (2020) yaptığı araştırmada öğretmenlerin, uzaktan eğitim sürecinde ödevlerin iyi yapılandırılması ve teknolojik güvenilirliğin sağlanması durumunda öğrenci başarısını ölçmede güvenilir ve objektif bir ölçme ve değerlendirme aracı olabileceğini belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Baran (2020) yaptığı araştırmada uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme araçlarının bireylerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye imkân sunduğu sonucuna ulaşmıştır. Çarkıt ve Koçoğlu (2020) salgın sürecinin Türkçe dersine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini olumsuz etkilediğini bu yüzden eğitimin niteliğinin düştüğü sonucuna ulaşmışlardır. Yar Yıldırım (2020) ortaokul öğrencileriyle yapmış olduğu araştırmada ödevin başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Salgın sürecinde öğrencilerin en çok sorun yaşadığı dil becerileri dinleme, konuşma, okuma, yazma ve tüm beceriler temalarıyla değerlendirilmiştir. Temel dil becerileri sadece Türkçe dersiyle değil tüm derslerle ve gündelik yaşamla da ilişkilidir. Günlük yaşam içerisinde hiçbir akademik faaliyet olmasa bile insanlarla sohbet edilir (dinleme, konuşma), oyun oynanır (dinleme, konuşma), televizyon izlenir (dinleme), tabelalara göz atılır (okuma). Tüm bu faaliyetler doğrudan ya da dolaylı olarak bir şekilde temel dil becerileri vasıtasıyla gerçekleşir. Bu yüzden temel dil becerilerini sadece Türkçe dersiyle sınırlandırmak yanlış olur. Türkçe öğretmenleri temel dil becerilerine değer verilmesi gerektiğini ve uzaktan eğitimin bu becerileri geliştirmede yetersiz kaldığını düşünmektedirler. Ayrıca öğretmen görüşlerinden hareketle öğrencilerin temel dil becerileri arasından en fazla yazma becerisinde sorun yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akkaya (2013) yazma becerisinin doğru, düzgün ve etkili bir şekilde kullanılmasının duygu, düşünce ve tasarıların alıcı tarafından daha iyi bir şekilde anlamlandırıldığını belirterek yazma becerisinin önemini vurgulamıştır. Çarkıt ve Koçoğlu (2020) salgın sürecinin Türkçe dersi üzerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmada salgın sürecinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik uygulamaları olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Salgın sürecinin uzaması durumunda Türkçe eğitiminin geleceğine yönelik Türkçe öğretmenlerinin öngörülleri birey ve toplum açısından, Türkçe dersi açısından ve dil becerileri açısından temalarıyla değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin genel öngörülleri öğrencilerin temel dil becerilerinde ve akademik süreçlerinde gerileme olacağı, öğrencilerin eğitimden kopacağı yönündedir. Türkçe öğretmenleri uzaktan eğitime zamanla adapte olabileceklerini fakat yüz

yüze eğitimin öğrenciler açısından vazgeçilmez olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin derslere katılım oranlarının yetersiz olduğu ve ilerleyen süreçlerde yüz yüze eğitime geçilmezse bu oranın artacağı öngörülmektedir. Öğrenme sürecinde karşılıklı iletişim ve dönüt alma öğrencilerin performanslarını daha iyi bir şekilde ortaya koyabilmeleri açısından bir gerekliliktir (Karabilgin ve Şahin, 2006; McMillan, 2015; Göçer, 2019). Attri (2012) yapmış olduğu araştırmada uzaktan eğitim sürecinde eğitim faaliyetlerinin niteliklerinin artırılmasına yönelik öğretmenlerden geri bildirim almanın öğretmen-öğrenci etkileşimlerini arttıracığı şeklinde öneride bulunmuştur. Yapılan bazı araştırmalarda ise uzaktan eğitim sisteminin eğitimin kalitesini arttıracığı ifade edilmektedir (Ağır, 2007; Bekele ve Menchaca, 2008; Pituch ve Lee, 2006; Willhelm, 2003).

Türkçe öğretmenlerinin salgın sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri Türkçe dersine ilişkin öneriler, dil becerilerine ilişkin öneriler, öğrenci ve velilere ilişkin öneriler, eğitim sistemine ilişkin öneriler ve teşvik etmeye yönelik öneriler temalarıyla değerlendirilmiştir. Türkçe öğretmenleri salgın sürecine yönelik; derslerin senkron bir şekilde işlenmesi gerektiği, öğrenci ve öğretmenlerle çevrim içi sunumların yapılmasının faydalı olacağı, velilerin bu süreçte öğretmenlere destek olması gerektiği, maddi durumu yetersiz olan öğrencilerin desteklenmesi gerektiği, kitap okuma projelerinin öğrenciler için faydalı olacağı gibi çözüm önerileriyle sürecin iyi değerlendirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Er Türküresin (2020) yaptığı araştırmada uzaktan eğitim sürecinde öğretim-öğrenci etkileşiminin zayıfladığını bu yüzden derslerin kısmen de olsa senkron bir şekilde işlenmesinin bu sorunu giderebileceğini ifade etmektedir. Traxler (2018) uzaktan eğitim ile ilgili yaptığı araştırma sonucundan hareketle birey, toplum ve kurumların eğitimin geleceği için sorunların çözümünde birlikte hareket etmeleri gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Masalimova vd. (2021) yapmış oldukları araştırmada hibrit eğitimin uzaktan eğitim uygulamaları ile beraber kullanılmasının sürece olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonuçları bir bütün olarak ele alındığında Türkçe öğretmenlerinin salgın süreci eğitim faaliyetlerini yürütebildikleri fakat genel olarak bu faaliyetlerden memnun olmadıkları ortaya çıkmaktadır. Bunun birçok ardıl sebebi olmakla beraber öncül sebebi Türkçe dersinin, ana dilin temel yapısını oluşturan temel dil becerileriyle donatılmış olmasıdır. Temel dil becerileri ise uzaktan eğitimle değil yüz yüze eğitimle geliştirilebilecek nitelikte, geri bildirimle dayalı ve uygulamaya dönüktür. Ayrıca araştırma Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecini kontrol etmede zorlanmadıklarını ama Türkçe dersinin yapısının uzaktan eğitime uygun olmadığını ortaya koymaktadır.

Yapılan araştırmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

- Bu araştırma Türkçe öğretmenleri ile yürütülmüştür. Benzer bir araştırmanın diğer branş grubu öğretmenleriyle de yapılmasında fayda vardır.
- Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin salgın sürecine ilişkin görüşleri alınmıştır. Benzer araştırmalarla öğrencilerin ve velilerin de görüşlerinin alınmasında fayda vardır.
- Öğrenci, öğretmen ve veliler için eğitime yardımcı dijital materyallerin tasarlanması uzaktan eğitim sürecine yardımcı olacaktır.
- Salgın sürecinde öğrenciler Türkçe dersinde en çok temel dil becerilerini geliştirmede zorlandığı için temel dil becerilerine yönelik uygulamalara ağırlık verilebilir.
- Salgın sürecinden dolayı bu araştırma 21 Türkçe öğretmeni ile yürütülmüştür. İmkânlar dâhilinde daha büyük bir çalışma grubuyla farklı araştırmalar yapılabilir.
- Salgın sürecinin Türkçe eğitimi üzerindeki etkilerine ve Türkçe eğitiminin geleceğine ilişkin çevrim içi konferanslar ve seminerler yapılması faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2020). Salgın sürecinde uzaktan eğitim ve öğrenci başarısını değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 253-271. DOI: 10.37669/milliegitim.781998
- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Akkaya, A. (2013). 6. Sınıf öğrencilerinin yazım yanlışları sıklığı ve yazım yanlışlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 8(4), 33-52. DOI: 10.7827/TurkishStudies.4989
- Akkaya, N. ve Demir, T. (2021). Eba’da (Eğitim Bilişim Ağı) yer alan Türkçe dersi içeriklerinin Türkçe öğrenme alanlarıyla uyumunun istatistiki açıdan incelenmesi. *International Journal of Languages Education*, 9(1), 180-197. DOI: 10.29228/ijlet.48803
- Alkan, C. (1987). *Uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Anderson, T. ve Dron, T. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 81-97. DOI: 10.19173/irrodl.v12i3.890
- Attri, A. K. (2012). Distance education: Problems and solutions. *International Journal of Behavioral Social and Movement Sciences*, 1(4), 42-58.
- Baran, H. (2020). Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 28-40.
- Barbour, M. K. ve Unger, K. L. (2014). Strategies for overcoming common obstacles in the online environment: Issues in virtual school teaching. A. A. Piña ve A. P. Mizell (Ed.), *Real life Distance Education: Case Studies in Practice*, 21-40.
- Bekele, T. A. ve Menchaca, M. (2008). Research on internet-supported learning: A review. *Quarterly Review of Distance Education*. 9(4). 373-405.
- Bilgiç, H. G. ve Tüzün, H. (2020). Issues and challenges in web-bases distance education programs in Turkish higher education institutes. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(1), 143-164.
- 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.
- Çarkıt, C. ve Koçoğlu, A. (2020). Covid-19 sürecinde Türkçe dersi uygulamaları üzerine nitel bir araştırma. *International Journal of Languages Education*, 8(4), 110-122. DOI: 10.29228/ijlet.48220
- Çelik, V. (2011). Okul ve sınıf. F. Töremen (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (371-388). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.

- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 273-292. DOI: 10.37669/milliegitim.775620
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 13(19), 615-630. DOI: 10.7827/TurkishStudies.14123
- Er Türküresin, H. (2020). Covid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 597-618. DOI: 10.37669/milliegitim.787509
- Gelişli, Y. (2015). Uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme uygulamaları: Tarihçe ve gelişim. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(3), 313-321.
- Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geribildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 111-126.
- Harrison, T. (2019). How distance education students perceive the impact of teaching videos on their learning. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 35(3), 260-276. DOI: 10.1080/02680513.2019.1702518
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaçan, A. ve Gelen, İ. (2020). Türkiye'deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(1), 1-21.
- Kalaycı, N. ve Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262. DOI: 10.24315/tred.580427
- Karabilgin, Ö. S. ve Şahin, H. (2006). Eğitim etkinliğini değerlendirmede öğrenci geri bildiriminin kullanımı. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 21(21), 27-33.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241. DOI: 10.29000/rumelide.752297
- Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94. DOI: 10.17829/midr.20142110299
- Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö. (2015) Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19. DOI: 10.16916/aded.65619
- Kuyumcu Vardar, A. ve Acar, F. (2018). Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılabilecek hızlı ölçme araçları. *Journal of Turkish Studies*, 13(11), 879-898. DOI: 10.7827/TurkishStudies.13184
- Maden, S. ve Önal, A. (2020). Eğitim bilişim ağı (EBA) içerik modülündeki Türkçe dersi ile ilgili dokümanlar. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 25-50. DOI: 10.17943/etku.553517
- Masalimova, A. R., Ryazanova, E. L., Tararina, L. I., Sokolova, E. G., Ikrennikova, Y. B., Efimushkina, S. V. ve Shulga, T. I. (2021). Distance learning hybrid format for university students in post-pandemic perspective: Collaborative technologies aspect. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(1), 389-395. DOI: 10.18844/cjes.v16i1.5536

- McMillan, J. H. (2015). Biçimlendirici durum belirleme 2: Geribildirim ve öğretimsel düzeltmeler (159-180, A. M. Sümbül ve A. T. Kan, Çev.). *Sınıf içi değerlendirme*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- MEB (2020). Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi>
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Oliva, P. F. ve Gordon II, W. R. (2018). *Program Geliştirme* (K. Gündoğdu, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri 1*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdaş, F. ve Çakmak, M. (2018). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2747-2766.
- Özdaş, F., Ekinci, A. ve Öter, Ö. M. (2018). Eğitim ve öğretimin geliştirilmesinde öğretmenler kurulu kararlarının etkisi. *Turkish Studies*, 13(11), 1041-1058. DOI: 10.7827/TurkishStudies.12980
- Özgül, E., Ceran, D. ve Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 395-412. DOI: 10.37669/milliegitim.776137
- Pituch K. A. ve Lee, Y. (2006). The influence of system characteristics on e-learning use. *Computers & Education*, 47(2). 222-244.
- Sağlık Bakanlığı (2020). Türkiye Günlük Koronavirüs Tablosu. Erişim adresi: <https://covid19.saglik.gov.tr/>
- Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Telli, S. G. ve Altun, D. (2020). Koronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. DOI: 10.32329/uad.711110
- Traxler, J. (2018). Distance Learning-Predictions and Possibilities. *Education Sciences*, 8(1), 1-13. DOI: 10.3390/educsci8010035
- Türker, A. ve Dündar, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 323-342. DOI: 10.37669/milliegitim.738702
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uzoğlu, M. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 335-351.
- Ünal, M. ve Bulunuz, N. (2020). Covid-19 salgını döneminde yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi ve sonraki sürece ilişkin

- öneriler. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 343-369. DOI: 10.37669/milliegitim.775521
- Willhelm, W. J. (2003). Teaching communications online using the master teacher model. *Delta Pi Epsilon Journal*, 45(1), 34-47.
- Williamson, B., Eynon, R. ve Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114. DOI: 10.1080/17439884.2020.1761641
- Yar Yıldırım, V. (2020). Üniversite öğrencilerinin ödev konusundaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 233-246. DOI: 10.2399/yod.19.590878
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. B. ve Banyard, P. (2020). Engagement in distance education settings: A trend analysis. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(1), 101-120. DOI: 10.17718/tojde.690362
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods*. London: Sage Publications.
- YÖK (2020). Koronavirüs (Covid-19) Bilgilendirme Notu: 1. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/coronavirus_bilgilendirme_1.aspx

ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME İLE ÖRGÜTSEL SESSİZLİK ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA¹

A STUDY ON THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL SOCIALIZATION AND ORGANIZATIONAL SILENCE

Selçuk DEMİR²

Öz

Bu çalışmada; öğretmenlerin, örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Hatay ilinin Kırıkhan ilçesinde görev yapan öğretmenler, bu çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise çalışma evreninden kura ile belirlenen 30 okuldaki 217 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin; sosyalleşmeye ilişkin görüşlerini belirlemek için “Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği” ve örgütsel sessizlik düzeylerine ilişkin görüşlerini saptamak için ise “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada yararlanılan bu ölçeklere ilişkin hesaplanan Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayıları, ölçeklerin güvenilir olduklarını göstermiştir. Araştırma verilerinin analizlerinde; SPSS programı yardımıyla korelasyon, basit ve çoklu regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Basit regresyon analizi sonucunda; öğretmenlerin sosyalleşme algısının, örgütsel sessizlik algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Çoklu regresyon analizi sonucunda ise örgütsel sosyalleşmenin; amaç ve değerlere uyum boyutunun, örgütsel sessizliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu, diğer boyutlarının ise örgütsel sessizliğin anlamlı birer yordayıcısı olmadıkları açığa çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel sosyalleşme, örgütsel sessizlik, öğretmen.

Abstract

In this study, it has been purposed of determining the connection between organizational socialization and organizational silence perception of teachers. The teachers working in Kırıkhan district, in Hatay province constitute the universe of this study. And, the sample of this study consists of 217 teachers in 30 schools which have been selected by lot. “Organizational Socialization Scale” has been utilized to identify the views of teachers in respect of socialization and “Organizational Silence Scale” has been used to determine the teacher views about organizational silence levels. Cronbach-Alpha Reliability Coefficients, which has been calculated according to these scales utilized in this research, has shown that scales are reliable. In the analysis of research data, by the help of SPSS programme, it has been utilized for correlation, simple and multiple regression analysis. At simple regression analysis results, it has been detected that the socialization perception of teachers is a significant predictor of organizational silence perception. And, it has been revealed at multiple regression analysis outcomes that the dimension of adaptation to goals and values of organizational socialization is a meaningful predictor of organizational silence, while other dimensions were not significant predictors of organizational silence.

Keywords: Organizational socialization, organizational silence, teacher.

1. GİRİŞ

Örgütlerin; sürekliliğin sağlanmasında, sahip olduğu insan sermayesinin son derece önemli olduğu bilinmektedir. Çalışanların fikir üretebilmeleri ve paylaşabilmeleri için okulun psikolojik ikliminin buna uygun olması ve kültürel değerlerin benimsenmesi gerekmektedir. Örgütünün hedef ve değerlerini, vizyon ve misyonunu içselleştirmemiş bir çalışanın, başarılı bir kültürlenme süreci geçirdiğinden söz edilemez. Çalışanların, örgütlerde başarılı bir kültürlenme süreci yaşamamalarında, sosyalleşmelerinin ihmal edilmesinin etkisinin olduğu

¹Bu çalışmanın etik kurul onayı, Şırnak Üniversitesi’nde 26/02/2021 tarihinde 22 sayı numarası ile alınmıştır.

² Dr. Öğr. Üyesi, Şırnak Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, selcukdemirs3@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2904-6443

düşünülmektedir. Örgütün sürekliliğinin sağlanmasında, örgütün yöneticisi ve eski üyeler ile yeni gelen üyeler arasındaki pozitif etkileşimin rolünün bulunması muhtemeldir. Dolayısıyla örgütüyle bütünleşmemiş bir çalışanın, örgütün sürekliliğine katkıda bulunmasını beklemenin zor olacağı aklı gelmektedir. Çünkü yeni gelenlerle yönetici ya da eski üyeler arasında bir uyum oluşmamakta ve aralarında kaliteli etkileşim kurulamamaktadır. Ortaya çıkan bu uyumsuzlukların da beraberinde getireceği; ekonomik, fiziksel ve psikolojik bir çok sorunun olacağı aşikardır. Bu durumların doğal sonucu olarak çalışanlar; bilgi ve birikimlerini örgütüyle paylaşma, yeni fikir ve öneriler sunma konularında isteksizlik yaşamakta, susmanın daha iyi olacağını düşünmektedirler. Dolayısıyla çalışanlar, örgütün yararına olacak tutum ve davranışlar sergilemekten çeşitli nedenlerle geri durmaktadırlar. Bu kapsamda Morrison ve Miliken (2000), çalışanların; bilgilerini ve yeni fikirlerini paylaşmalarının, diğer bir deyişle örgütün yararına olacak konularda sessiz kalmamalarının, örgütün sürekliliği için önemli olduğunu ileri sürmektedirler.

Sosyalleşme, bireyin; yaşadığı toplumun değerlerini, normlarını, tutum ve davranışlarını öğrenmesi, öğrendikleriyle uyumlu davranışlar sergilemesi ve böylece o toplumda bir benlik ve kişilik kazanmasıdır (İçli, 2017). Diğer bir anlatımla sosyalleşme, bir kültürlenme biçimi ve bireyin topluma kazandırılma sürecidir. Bu süreçte, bireyin özgünlüğü tanınmakta ve toplum içinde özgünlüğünün erimesi söz konusu olmamaktadır (Topses, 2019). Dolayısıyla sosyalleşme sürecinde, birey hem toplumun etkilerini kabul etmekte hem de kendisi topluma katkıda bulunmaktadır (İçli, 2017).

Örgütsel sosyalleşme ise örgüte yeni katılanların örgütteki hakim kültürün özelliklerini tanımalarını, benimsemelerini ve bu durumu davranışlarında göstermelerini kapsayan bir süreçtir (Reynolds, 1992). Sosyalleşme sürecinde, örgütün eski üyelerinden yeni üyelerine; kültür, değer ve tutumlar aktarılmaktadır (Gürbüz, 2014). Çalışanların; yeni katıldıkları örgütün sahip olduğu kültürel özelliklerini içselleştirmeleri ve davranış kalıplarını öğrenmeleri, örgütün asil bir üyesi olmalarını sağlamaktadır (Cobanoğlu, 2020; Jex ve Britt, 2008). Sosyalleştirme süreci aracılığıyla çalışanlar; örgütün amaç ve değerlerini, amaçlara ulaşmak için tercih edilen yolları, üstlenmeleri gereken örgütsel sorumlulukları, rolünü etkin bir biçimde başarabilmesi için beklenen davranış kalıplarını, örgütün kural ve ilkelerini, sembol ve seremonilerini ve olguların anlamlarını öğrenmektedirler (Can, 2013).

Sosyalleşme sürecinde, çalışanların; işlerine yönelik belirsizlikleri azaltılmakta ve örgütlerine uyumları artırılmaktadır (Gürbüz, 2014). Bu süreçte yeni katılanlar, sahip oldukları tüm birikimlerini örgütün amaçları doğrultusunda işe koşmaktadır (Tierney, 1997). Dolayısıyla bu sürecin hem çalışanlara hem de örgüte sağladığı katkılar bulunmaktadır (Balci ve diğ., 2016). Bu kapsamda Can (2013); yönetici, öğretmen ve diğer çalışanların okula aidiyet hissetmelerinde, okulu sahiplenmelerinde ve istekle çaba sergileyen kişiler olabilmelerinde sosyalleşme tekniklerinin rolünün olduğunu vurgulamaktadır.

Bazı çalışanlar; örgütün hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemli katkılar sunacak fikir, görüş ve önerilerini açık ve samimi bir biçimde paylaşmaktan bilinçli olarak uzak durmaktadırlar. Hatta bu çalışanlar, örgütün bazı uygulamalarının olumsuz sonuçlara yol açacağını öngörmelerine rağmen bu konuda susmanın daha doğru olacağını düşünmektedirler (Koçel, 2018). Çalışanların; örgütsel sorunlar ya da örgütü ilgilendiren diğer konular hakkındaki kaygı, fikir ve düşüncelerini açıklamayı çeşitli nedenlerle bilinçli olarak esirgemeleri, örgütsel sessizlik olarak ifade edilmektedir (Morrison ve Miliken, 2000). Örgütsel sessizlik, eylemde ya da tepkide bulunmama olarak da belirtilmektedir (Nader, 2001). Alanyazında örgütsel sessizliğin nedenleri; yönetimin tutumu (Panahi, Veiseh, Divkhar ve Kamari, 2012), yöneticilerin farklı görüşlere karşı çıkma ve bu görüşlere olumsuz tepki verme

eğiliminde olmaları (Morrison ve Miliken, 2000), olumsuz biri olarak görülme ve bu şekilde etiketlenme korkusu, dışlanma, değer verilen ilişkilerin bozulması, ilgisiz hissettirilme, işini kaybetme ve işinde terfi alamama korkusu (Miliken ve Morrison 2003; Miliken, Morrison ve Hewlin, 2003; Perlow ve Williams, 2003) olarak belirtilmektedir.

Örgütsel sessizlik, kurumlarda; örgütsel ve bireysel düzeyde sorun teşkil etmektedir. Değişim ve yenileşmenin önünde bir engeldir. Örgütsel sessizlik; farklı bakış açılarına ve düşüncelere değer verilen, fikirlerin açıkça ifade edilmesine olanak sağlanan çoğulcu örgüt yapısının oluşmasına fırsat tanımamaktadır (Morrison ve Miliken, 2000). Örgütteki üyelerin, birbirlerinin fikir ve düşüncelerinden yararlanma imkanlarını ortadan kaldırmaktadır. Çünkü üyeler, çok iyi bildikleri konuda bile bilmiyormuş gibi davranış sergilemekte ve sessiz kalmaktadırlar (Koçel, 2018). Örgütsel sessizlik çalışanların örgütsel bağlılık, güven, iş tatmini, motivasyon ve performans düzeylerini ve yenilikçi davranışlarını azaltmakta; stres, değersizlik hissi, çaresizlik ve işten ayrılma niyeti düzeylerini ise arttırmaktadır. Ayrıca çalışanların; birbirleriyle ilişkilerinin bozulmasına, örgütsel vatandaşlık davranışlarının azalmasına ve sinik davranışlar sergilemelerine yol açmaktadır (Kılıçlar ve Harbalıoğlu, 2014; Miliken ve diğ., 2003; Morrison ve Miliken, 2000; Perlow ve Repenning, 2009). Birçok olumsuz tutum ve davranışın artmasına neden olan örgütsel sessizlik algısının azaltılması, örgütlerin yenilikçi olabilmeleri ve devamı açısından önemlidir. Alanyazın incelendiğinde; başarılı bir örgütsel sosyalleşmenin örgütteki uyumu ve birlikte hareket etme duygusunu artıracığı görülmektedir (George ve Jones, 2012). Örgütteki bu dayanışma, işbirliği ve üyesi olarak sahiplenilmenin ise öğretmenlerde sessizlik algısını azaltacağı açıktır. Can (2013); birbiriyle bütünleşmiş ve uyumlu grupların, aynı sayıdaki bireysel çalışanlara göre daha başarılı olduğunu vurgulamaktadır. Çoğu öğretmenin; bir görüş veya fikir sunmadığı ve öneride bulunmadığı bir okulda, paylaşılan bilgiler, değerler ve performans artmamaktadır. Böyle bir okulda sinerji oluşmamaktadır (Cemaloğlu, 2019). Dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel sessizlik algısını azaltan faktörlerin, araştırılması ve örgütlerde işe koşulması gerekmektedir. Ayrıca örgütsel sosyalleşmenin alt boyutlarının, örgütsel sessizlik üzerinde nasıl bir rolünün olduğuna yönelik çalışmalara, kuramsal çerçevenin genişletilmesi açısından ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada amaç; öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişkinin açığa çıkarılmasıdır. Bu doğrultuda, aşağıdaki hipotezler ileri sürülmektedir:

H1: Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme algısı, örgütsel sessizlik algısını anlamlı olarak yordamaktadır.

H2: Örgütsel sosyalleşmenin mesleki yeterlik boyutu, örgütsel sessizliği anlamlı olarak yordamaktadır.

H3: Örgütsel sosyalleşmenin kişilerarası ilişkiler boyutu, örgütsel sessizliği anlamlı olarak yordamaktadır.

H4: Örgütsel sosyalleşmenin dil-tarih boyutu, örgütsel sessizliği anlamlı olarak yordamaktadır.

H5: Örgütsel sosyalleşmenin güç ve politika boyutu, örgütsel sessizliği anlamlı olarak yordamaktadır.

H6: Örgütsel sosyalleşmenin amaç ve değerlere uyum boyutu, örgütsel sessizliği anlamlı olarak yordamaktadır.

2. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışmada; ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. İlişkisel tarama modeli; birden fazla değişken arasında, birlikte değişim varlığının ve/ veya düzeyinin belirlenmeye çalışıldığı çalışma modelleridir (Karasar, 2012: 81). Bu araştırmada, öğretmen görüşlerine göre; örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik algısının düzeyi bulunmuştur. Örgütsel sosyalleşme ve örgütsel sessizlik algısı arasındaki ilişkinin varlığı, bu değişkenler arasında ilişki varsa ilişkinin yönü ve düzeyi birlikte belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca örgütsel sosyalleşme ve alt boyutlarının, örgütsel sessizliğin anlamlı birer yordayıcısı olup olmadıklarına regresyon analizleri ile bakılmıştır.

2.1. Örneklem

Araştırmanın evreni; Hatay ilinin Kırıkhan ilçesindeki ilkökul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma evreninden 30 okul yansız olarak kura ile belirlenmiştir. Böylece her okulun araştırmaya seçilme şansı eşitlenmiştir. Araştırmaya, bu okullarda çalışan 217 öğretmen, gönüllü olarak katılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden oransız küme örnekleme yöntemi kullanılarak veri toplanmıştır.

Katılımcıların; %40.6'sını kadın öğretmenler (n = 88), %59.4'ünü ise erkek öğretmenler (n = 129) meydana getirmektedir. Öğretmenlerin; %78.3'ü evli (n = 170) olup %21.7'si bekar (n = 47). Katılımcıların; %20.7'si (n = 45) 21-30 yaş aralığında, %41.9'u (n = 91) 31-40 yaş aralığında ve %37.3'ü (n = 81) 41 yaş ve üzeridir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada iki farklı ölçek kullanılarak veriler toplanmıştır. Ölçekler, beşli likert tipindedir. Ölçeklerin puanları; "1 = Hiç katılmıyorum" ile "5 = Tamamen katılıyorum" arasında değişiklik göstermektedir.

Aynı araştırmada; birden fazla ölçeğin kullanılması sonucunda, ortak yöntem önyargısı oluşabilmektedir (Podsakoff, MacKenzie, Lee & Podsakoff, 2003). Bu araştırmada iki farklı ölçek kullanılmış dolayısıyla çalışmada, ortak yöntem önyargısının oluşup oluşmadığına bakılmalıdır. Bu amaçla araştırmalarda sıklıkla kullanılan Harman'ın tek faktör testinden yararlanılmıştır (Aulakh & Gencturk, 2000). Ölçeklerdeki maddelerin tamamı, tek bir ölçekteymiş gibi açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Bir faktör oluşursa ya da birden fazla faktör oluşup ilk faktörün açıkladığı varyans miktarı yarıdan fazla ise ortak yöntem önyargısının oluştuğu belirtilebilir (Podsakoff ve diğ., 2003). İki ölçeğin tüm maddeleri ile oluşturulan tek faktörün açıkladığı varyans yüzdesinin ilk boyutta 13.91 olduğu, diğer bir deyişle yarıdan az olduğu görülmüştür. Dolayısıyla ortak yöntem önyargısı bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla "Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği"; kullanılmıştır. Bu ölçek, Erdoğan ve Dönmez (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte; mesleki yeterlik, kişilerarası ilişkiler, dil-tarih, güç ve politika, amaç ve değerlere uyum olmak üzere beş boyut yer almaktadır. Bu araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda, hesaplanan Cronbach-alfa Güvenirlik Katsayısı; 5 madde ile ölçülen mesleki yeterlik boyutunda .83, 6 madde ile ölçülen kişilerarası ilişkiler boyutunda .80, 4 madde ile ölçülen dil-tarih boyutunda .84, 4 madde ile ölçülen güç ve politika boyutunda .79, 5 madde ile ölçülen amaç ve değerlere uyum boyutunda .89 ve ölçeğin tamamında .92 şeklindedir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin algılarını açığa çıkarmak amacıyla Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen "Örgütsel Sessizlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte; 4

maddeden oluşan okul ortamı, 3 maddeden oluşan duygu, 5 maddeden oluşan sessizliğin kaynağı, üçer maddeden oluşan yönetici ve izolasyon boyutları yer almaktadır. Cronbach-Alfa Güvenirlilik Katsayısı; okul ortamı boyutunda .65, duygu boyutunda .77, sessizliğin kaynağı boyutunda .77, yönetici boyutunda .86, izolasyon boyutunda .87 ve ölçeğin bütününde .91 olarak belirlenmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin; normal dağılım varsayımını sağlayıp sağlamadıklarını açığa çıkarmak için çarpıklık-basıklık katsayılarının, ± 2 arasında olup olmadıkları kontrol edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Örgütsel sosyalleşme algısının çarpıklık değeri -.18 ve basıklık değeri .34 olarak hesaplanmıştır. Örgütsel sessizlik ölçeğinin ise çarpıklık değeri -.24 ve basıklık değeri .51 olarak bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 arasında olması, verilerin normal dağıldığını ifade etmiştir. Değişkenler arasında doğrusal ilişkilerin olduğu görülmüştür. Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin oluşmadığı tespit edilmiştir (Tolerance = 1.00 > .20, VIF = 1.00 < 10 ve CI = 14.22 < 30). Ayrıca bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonun da .90'ın altında olması, çoklu bağlantı problemi oluşmadığını işaret etmiştir (Büyüköztürk, 2012: 100). Bu araştırmanın verileri, SPSS programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları; betimsel analizler (ortalama ve standart sapma), korelasyon, kısmi ve çoklu regresyon analizleri ile elde edilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmada uygulanan analizler sonucunda ulaşılan bulgular, bu bölümde belirtilmiştir. Bu bulgular, ilgili analizler sonucunda ulaşılma sırasına göre verilmiştir.

3.1. Betimsel İstatistikler

Örgütsel sosyalleşme ve alt boyutları ile örgütsel sessizlik değişkenlerine ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Örgütsel Sosyalleşme ve Alt Boyutları İle Örgütsel Sessizliğe İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	\bar{x}	Ss
Mesleki Yeterlik	4.03	.50
Kişilerarası İlişkiler	4.00	.50
Dil-Tarih	3.86	.64
Güç ve Politika	4.10	.49
Amaç ve Değerlere Uyum	4.15	.58
Örgütsel Sosyalleşme	4.04	.42
Örgütsel Sessizlik	3.27	.63

Tablo 1'de öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve boyutlarına (mesleki yeterlik, kişilerarası ilişkiler, dil-tarih, güç ve politika, amaç ve değerlere uyum) ilişkin algılarının

kısmen yüksek düzeyde, diğer bir deyişle orta düzeyin üstünde olduğu görülmektedir (4: Katılıyorum). Öğretmenlerin, görev yaptıkları okullarındaki örgütsel sessizliğe ilişkin algıları ise orta düzeydedir (3: Kısmen katılıyorum).

3.2. Korelasyon

Bu çalışmada incelenen değişkenler arasındaki ilişki, Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. Yeterlik	1						
2. İlişki	.36**	1					
3. Dil-tarih	.49**	.59**	1				
4. Güç ve Politika	.45**	.60**	.64**	1			
5. Uyum	.39**	.61**	.46**	.61**	1		
6. Sosyalleşme	.67**	.82**	.77**	.82**	.80**	1	
7. Sessizlik	-.04	-.17*	-.02	-.05	-.23**	-.15*	1

*p < .05, **p < .01

Notlar: Yeterlik: Mesleki yeterlik, İlişki: Kişilerarası ilişkiler, Uyum: Amaç ve değerlere uyum, Sosyalleşme: Örgütsel sosyalleşme, Sessizlik: Örgütsel sessizlik.

Tablo 2’ye bakıldığında; örgütsel sosyalleşme ($r = -.15$, $*p < .05$), örgütsel sosyalleşmenin kişilerarası ilişkiler ($r = -.17$, $*p < .05$) ve amaç ve değerlere uyum boyutları ($r = -.23$, $**p < .01$) ile örgütsel sessizlik arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin varlığı görülmektedir. Bunun yanı sıra örgütsel sosyalleşmenin mesleki yeterlik ($r = -.04$, $p > .05$), dil-tarih ($r = -.02$, $p > .05$) ve güç ve politika ($r = -.05$, $p > .05$) boyutları ile örgütsel sessizlik arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

3.3. Kısmi Regresyon Analizi

Örgütsel sosyalleşmenin, örgütsel sessizliği yordamasına ilişkin regresyon analizi bulguları Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Örgütsel Sosyalleşmenin Örgütsel Sessizliği Yordaması

Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta	t	p
Sabit	4.19	.41		10.11	.00
Örgütsel Sosyalleşme	-.22	.10	-.15*	-2.23	.02

Bağımlı değişken örgütsel sessizlik algısı

R^2 değişim = .023 *p < .05, **p < .01

Tablo 3'teki kısmi regresyon analizi sonucuna göre; öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme algısı, örgütsel sessizlik algısının anlamlı bir yordayıcısıdır ($\beta = -.15^*$, $p < .05$). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algısındaki toplam varyansın %2.3'ünün örgütsel sosyalleşme algısı tarafından açıklandığı görülmektedir ($\Delta R^2 = .023$; $p < .05$). Öğretmenlerin; sosyalleşme algısındaki 10 birimlik artış, yaklaşık olarak 2 birimlik örgütsel sessizlik algısında azalışa katkı sunmaktadır.

3.4. Çoklu Regresyon Analizi

Örgütsel sosyalleşmenin boyutlarının örgütsel sessizliği yordamasına yönelik yapılan çoklu regresyon analizine ilişkin bulgular, Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Örgütsel Sosyalleşmenin Uyum Boyutunun Örgütsel Sessizliği Yordaması

Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta	t	p
Sabit	4.33	.30		14.39	.00
Amaç ve Değerlere Uyum	-.25	.07	-.23**	-3.56	.00

Bağımlı değişken örgütsel sessizlik algısı

R^2 değişim = .056 * $p < .05$, ** $p < .01$

Örgütsel sosyalleşmenin boyutlarından sadece amaç ve değerlere uyum boyutunun, örgütsel sessizliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($\beta = -.23^{**}$, $p < .01$). Mesleki yeterlik ($\beta = .05$, $p = .43$), kişilerarası ilişkiler ($\beta = -.04$, $p = .60$), dil-tarih ($\beta = .10$, $p = .15$) ve güç ve politika boyutları ($\beta = .14$, $p = .08$), örgütsel sessizlik algısının anlamlı birer yordayıcısı olmadıklarından doğrudan program aracılığıyla analizden (stepwise yöntemiyle) elenmiştir. Örgütsel sessizlik algısındaki toplam varyansın %5.6'sı, amaç ve değerlere uyum algısı tarafından açıklanmaktadır ($\Delta R^2 = .056$; $p < .01$). Öğretmenlerin okulun amaç ve değerlerine uyumları arttıkça örgütsel sessizlik algısı azalmaktadır.

4. TARTIŞMA

Bu çalışmada; öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme algısının kısmen yüksek düzeyde ve örgütsel sessizlik algısının ise orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde önceki araştırmacılar (Dönmez, 2016; Kurtulmuş, 2018), örgütsel sosyalleşme algısının kısmen yüksek düzeyde ve örgütsel sessizlik algısının ise orta düzeyde olduğunu açığa çıkarmıştır. Örgütsel sosyalleşme algısının orta düzeyin üstünde olması, öğretmenlerin okullarının amaç, değer, norm ve vizyonunu orta düzeyin üstünde benimsediklerini ortaya koymaktadır. Kondakci ve Haser (2012) ise araştırmalarında; üniversitelerde formal sosyalleşme sürecinin sınırlı düzeyde yürütüldüğünü, bu sürecin yeni gelenlerin ihtiyaçlarının karşılanmasında yeterli düzeyde olmadığını açığa çıkarmışlardır. Örgütsel sessizlik algısının orta düzeyde görülmesi, öğretmenlerin; bilgi paylaşımı, fikir ve önerilerini beyan etme, yenilikler üretme ve kararlara katılım sağlama gibi davranışları sınırlı olarak gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Bu durumun ortaya çıkması; okul iklimi, yönetici tutumu ve kişilerarası ilişkiler gibi birçok nedenden kaynaklanabilir.

Bu çalışmada; öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme algısının, örgütsel sessizlik algısını düşük düzeyde de olsa azalttığı bulunmuştur. Benzer şekilde Dönmez (2016), çalışmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişkinin düşük düzeyde ve negatif yönlü olduğunu tespit etmiştir. Çelik (2018), öğretim

elemanlarının görüşlerine göre; örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik değişkenlerinin orta düzeyde ve negatif ilişkili olduğunu saptamıştır. Milliken ve Morrison (2003); örgütsel sessizliğin ortaya çıkmasında etkili olan örgütsel faktörlerden birinin örgütsel sosyalleşme olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Kurtulmuş (2018); öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişkinin istatistiki açıdan anlamlı olmadığını bulmuştur. Tierney (1997); sosyalleşme sürecinin, çalışan ile örgütü arasında gerçekleşen bir tür alışveriş olduğunu açıklamaktadır. Çalışanların; örgütleriyle etkileşimlerinin ya da alışverişlerinin artması, örgütü ilgilendiren sorun ya da konularda, bilgi ve fikirlerini paylaşmalarını sağlamaktadır. Çalışanların; örgütsel sorunlara ya da konulara duyarlı olmaları ve örgütün yararına görüşlerini açıklayıp bilgilerini paylaşmaları ise sessizlik algısının azaldığını göstermektedir. Diğer bir deyişle çalışanlar, örgütlerinin etkili ve verimli olması için fikir ve görüşlerini açıkça ortaya koymaktadırlar. Bu araştırma ileri sürülen H1 hipotezi doğrulanmaktadır.

Bu çalışmada, korelasyon analizinde; örgütsel sosyalleşmenin kişilerarası ilişkiler ve amaç ve değerlere uyum boyutlarının örgütsel sessizlik ile düşük düzeyde ve negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Dönmez (2016), çalışmasında; örgütsel sosyalleşmenin kişilerarası ilişkiler ve amaç ve değerlere uyum boyutları ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin düşük düzeyde ve negatif yönlü olduğunu saptamıştır. Ancak bu çalışmada, kişilerarası ilişkiler boyutunun, örgütsel sessizlik algısını istatistiki açıdan anlamlı olarak yordamadığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuç, öğretmenlerin görüşlerine göre; örgütsel sessizlik algısını etkileyen ve iş arkadaşlarıyla ilişkilerinden daha önde gelen faktör ya da faktörlerin olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada yapılan çoklu regresyon analizinde; örgütsel sosyalleşmenin sadece amaç ve değerlere uyum boyutunun, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algısını azalttığı görülmüştür. Öğretmenlerin; okullarının kural ve değerlerini benimsemelerinin, diğerleri tarafından örgüt üyesi olarak görülmelerini sağlamaktadır. Okulunda başarılı bir kültürlenme süreci yaşayan öğretmenlerin ise örgütsel sessizlik algısı azalmaktadır. Bu kapsamda Cawyer, Simonds ve Davis (2002); çalışanların iş yaşamlarındaki uyum sorunlarının ve örgütten ayrılma isteklerinin sıklıkla başarısız sosyalleşme kaynaklı olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada ileri sürülen H2, H3, H4 ve H5 hipotezleri doğrulanmamış, H6 hipotezi ise doğrulanmıştır.

5. SONUÇ

Çalışmanın bulguları doğrultusunda aşağıda belirtilen genel sonuçlara erişilmiştir.

- Öğretmenlerin, okullarındaki sosyalleşme sürecine yönelik görüşleri orta düzeyin üzerinde iken örgütsel sessizlik algısına yönelik görüşleri orta düzeydedir.
- Öğretmenlerin; örgütsel sosyalleşme süreci, örgütsel sessizlik algısı üzerinde rol oynamaktadır. Okulda öğretmenlerin; sosyalleşme sürecinin başarılı geçmesi, sessizlik algısını azaltmaktadır.
- Öğretmenlerin; okulun amaç ve değerlerine uyum sağlamalarının, örgütsel sessizlik algısı üzerinde rolü bulunmaktadır. Okullarının amaç ve değerlerini içselleştiren öğretmenlerin, örgütsel sessizlik düzeylerinde düşme görülmektedir.
- Örgütsel sosyalleşmenin; mesleki yeterlik, kişilerarası ilişkiler, dil-tarih ve güç ve politika unsurlarının, öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyinin azaltılmasında istatistiki açıdan anlamlı bir katkısı bulunmamaktadır.

• Bu araştırma; örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik algısı arasında neden-sonuç ilişkisinin var olabileceğine yönelik fikir sunmaktadır.

6. ÖNERİLER

Bu çalışmada, araştırma sonuçlarıyla bağlantılı araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur. Araştırmacı ve uygulayıcıların bu önerileri, göz önünde bulundurmalarında fayda görülmektedir.

Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik algısı arasındaki ilişkilere yönelik kuramsal çerçevenin genişletilmesi için örgütsel sosyalleşmenin alt boyutlarının örgütsel sessizlik üzerindeki rolü üzerine araştırmalar yürütülebilir. Bu değişkenlere ve aralarındaki ilişkilere yönelik derin bir öngörü sağlamak amacıyla nitel çalışmalar tasarlanabilir. Bu araştırmalarda, öğretmenlerle detaylı görüşmeler yapılabilir.

Okullarda sosyalleşme sürecinin başarılı olması, öğretmenler arasındaki işbirliği ve uyumu olumlu etkilemektedir. Okul yöneticisinin, okula yeni katılan öğretmenlere ilişkin sosyalleşmeyi sağlayıcı yönetsel programlar uygulamasında yarar görülmektedir. Böylece öğretmenler, kendilerinden beklenenleri bilmekte ve bu beklentilere uygun davranışlar sergilemektedir. Okul yaşamında örgütsel sessizlik yaşanmaması için okul yöneticilerinin, yeni gelen öğretmenlerin sosyalleşme sürecine ilişkin okulun bir sorumluluğu olduğunu bilerek hareket etmesi faydalı bulunmaktadır. Diğer bir deyişle okul yaşamında, sosyalleşme sürecinin ihmal edilmemesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Aulakh, P. & Gencturk, E. (2000). International principal–agent relationships: control, governance and performance. *Industrial Marketing Management*, 29, 521-538.
- Balci, A., Ozturk, I., Polatcan, M., Saylik, A. & Bil, E. (2016). Organizational socialization and its relation with organizational performance in high schools. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 71-81.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2013). Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi. İçinde N. CAN (Ed.), *Eğitimde insan kaynakları yönetimi* (ss. 93-126). Ankara: Pegem Akademi yayıncılık.
- Cawyer, C. S., Simonds, C. & Davis, S. (2002). Mentoring to facilitate socialization: The case of the new faculty member. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(2), 225–242.
- Cemaloğlu, N. (2019). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. İçinde S. ÖZDEMİR (Ed.), *Okulun psikolojik yönü* (ss. 201-236). Ankara: Pegem Akademi.
- Cobanoğlu, N. (2020). Investigation of shared leadership and organizational commitment in primary and secondary schools: Malatya case. *International Journal of Educational Methodology*, 6(3), 613-629. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.3.613>
- Çelik, B. (2018). *Öğretim elemanlarının örgütsel sosyalleşme ve örgütsel sessizlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Dönmez, E. (2016). *Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.

- Erdoğan, U. & Dönmez, B. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 288-302.
- George, J. M. & Jones, G. R. (2012). *Understanding and managing the organizational behavior*. New Jersey: Pearson Education.
- Gürbüz, S. (2014). Kişi-çevre uyumu, örgütsel sosyalizasyon ve iş dizaynı uygulamaları. İçinde Ü. SİĞRI ve S. GÜRBÜZ (Ed.), *Örgütsel davranış* (ss. 175-215). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- İçli, G. (2017). *Sosyolojiye giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Jex, S. M. & Britt, T. W. (2008). *Organizational psychology: A scientist-practitioner approach*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Kahveci, G. & Demirtaş, Z. (2013). Öğretmenler için örgütsel sessizlik ölçeği geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 167-182.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılıçlar, A. & Harbalıoğlu, M. (2014). Örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Antalya'daki beş yıldızlı otel işletmeleri üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 328-346.
- Koçel, T. (2018). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Kondakci, Y. & Haser, C. (2012). Alignment of the formal and informal support in the socialization of the faculty members. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4394-4398.
- Kurtulmuş, Ö. F. (2018). *Öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel sosyalleşme ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Milliken, F. J. & Morrison, E. (2003). Shades of silence: Emerging themes and future directions for research on silence in organizations. *Journal of Management Studies* 40(6), 1563-1568.
- Milliken, F., Morrison, E. & Hewlin, P. (2003). An exploratory study of employee silence: Issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1453 - 1476.
- Morrison, E. & Milliken, F. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706-725.
- Nader, L. (2001). Breaking the silence-politics and professional autonomy. *Anthropological Quarterly*, 75(1), 161- 168.
- Panahi, B., Veisesh, S., Divkhar, S. & Kamari, F. (2012). An empirical analysis on influencing factors on organizational silence and its relationship with employee's organizational commitment. *Management Science Letters*, 2, 735-744.
- Perlow, L. & Repenning, N. (2009). The dynamics of silencing conflict. *Research in Organizational Behavior*, 29, 195-223.

- Perlow, L. & Williams, S. (2003, May). Is silence killing your company?. *Harward Business Review*, 52-59.
- Podsakoff, P., MacKenzie, S., Lee, J.-Y. & Podsakoff, N. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *The Journal of applied psychology*, 88, 879-903.
- Reynolds, A. (1992). Charting the changes in junior faculty. *The Journal of Higher Education*, 63(6), 637-652.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (New International ed.). Pearson Education Limited.
- Tierney, W. (1997). Organizational socialization in higher education. *Journal of Higher Education*, 68(1), 1-16.
- Topses, M. D. (2019). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.