

**ULUSLARARASI EĞİTİM ARAŞTIRMACILARI DERGİSİ
UEADER**

CİLT/ VOLUME: 1 SAYI / NUMBER: 1 TARİH / YEAR: ARALIK 2018



**ULUSLARARASI EĞİTİM ARAŞTIRMACILARI DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF SCHOLARS IN EDUCATION**



CİLT / VOLUME: 1 SAYI / NUMBER: 1

ARALIK, 2018 / DECEMBER, 2018

Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi (UEADER) ücretsiz yayım yapan hakemli bir dergidir.

Dergide yayımlanan makalelerin fikri ve mülki sorumluluğu yazarlara aittir.

International Journal of Scholars in Education is a peer-reviewed free journal.

The authors have the intellectual and civil responsibility of the articles published in the journal.

Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi (UEADER)

International Journal of Scholars in Education

Yayın Kurulu / Editorial Board

Dr. Öğr. Üyesi Yakup DOĞAN

Arş. Gör. Zeynel AMAÇ

Arş. Gör. Durmuş BURAK

Yayın Danışma Kurulu / Review Board

Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Doç. Dr. Veli BATDI, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim SARI, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ali Derya ATİK, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Emre TOPRAK, Erciyes Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yavuz Topkaya, Mustafa Kemal Üniversitesi

Dr. Osman Tayyar ÇELİK, Pamukkale Üniversitesi

Arş. Gör. Sadık DURAN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Arş. Gör. Meliha ATASOY, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Ön Dil Kontrolü / Grammer Check: Arş. Gör. Sadık DURAN

Mizanpaj Editörü / Assing Layout Editor: Mehmet YILDIRIM

Son Okuma / Proofreading: Zeynep BURAK

2018 KİLİS

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Türkiye’de Erken Çocukluk Döneminde Ebeveynler İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması / Examination of the Graduate Theses Related to Parents in Early Childhood Period in Turkey: A Meta-analysis Study1-12

Halil UZUN, Vakkas YALÇIN, Hülya DEDE

Suriyeli Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Fen Bilimleri Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Nitel Bir Çalışma / Problems Encountered in Teaching Science in the Classrooms with Syrian Students: A Qualitative Study13-33

Muhammed ŞAHİN, Yakup DOĞAN

Akademik İntihal, Nedenleri ve Çözüm Önerileri / Academic Plagiarism, the Reasons of Plagiarism and Recommendation for Solution34-44

Ecmel YAŞAR

İtalya’daki Reggio Emilia Gerçekten de Özel mi? / Is Reggio Emilia, Italy Truly Special?45-53

Sara Beth TOURS, Ahmet SİMSAR

Neden Sanat Eğitimi? / Why Art Education?54-60

Selim AKKURT, Olcay BORATAV



Atıf için:

Uzun, H., Yalçın, V., & Dede, H. (2018). Türkiye’de erken çocukluk döneminde ebeveynler ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1(1), 1-12.

Türkiye’de Erken Çocukluk Döneminde Ebeveynler İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması*

Halil UZUN**, Vakkas YALÇIN***, Hülya DEDE****

Öz: Eğitimin en önemli üç temel ayağından biri de ailedir. Çocuğun okula başladığı andan itibaren ailenin de içinde bulunduğu çalışmalara yer verilmesi eğitimin niteliği açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmada, Türkiye’de erken çocukluk eğitimi alanında 2010- 2016 yılları arasında ebeveynlerle yapılmış lisansüstü tezlerin tematik dağılımlarını belirlemek için meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini, 2010-2016 yılları arasında erken çocukluk eğitimi alanında yapılmış 757 Lisansüstü tez oluştururken, örneklemi ise erken çocukluk eğitimi alanında ailelerle yapılmış 71 yüksek lisans tez ve 12 doktora tezi olmak üzere toplamda 83 Lisansüstü tez oluşturmaktadır. Araştırmaya dâhil olan tezlerin incelenmesinde nitel veri analiz yöntemlerinde doküman analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda çalışmaya dâhil edilen tezlerin 61’inin nicel araştırma yöntemleri ile 14’ünün nitel araştırma desenleri ile geriye kalan sekiz (8) lisansüstü tezin ise karma araştırma yöntemi ile yapıldığı saptanmıştır. Bununla birlikte yapılan lisansüstü tezlerin büyük bir çoğunluğunun (75) herhangi bir destek alınmadan yapıldığı, sekiz (8) tezin ise Üniversitelerin bilimsel araştırma proje birimleri (BAP) tarafında desteklendiği bulunmuştur. Ayrıca ebeveynlerle yapılan tezlerin çoğunluğu ebeveyn tutumları ile ilgiliyken özellikle nitel ve karma desenli çalışmalarda farklı değişkenlere göre ebeveyn görüşlerine de başvurulduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk eğitimi, ebeveynler, aile katılımı, lisansüstü tez.

Examination of the Graduate Theses Related to Parents in Early Childhood Period in Turkey: A Meta-analysis Study

Abstract: One of the three most important bases of education is the family. It is very important for the education of the children to be involved in the workplace where the child has been involved since the beginning of the school. In this study, in the field of early childhood education in Turkey between the years 2010- 2016 meta-analysis method to determine the distribution of thematic graduate thesis made the parents are used. The study’s universe constitutes 757 post-graduate theses made in the field of early childhood education between 2010 and 2016, while the sample consists of 71 post-graduate theses and 12 doctoral theses, which are made in the field of early childhood education. In the analysis of the theses included in the research, document analysis was used in qualitative data analysis methods. The results of the analyzes revealed that 61 of the theses included in the study were made with quantitative research methods, 14 with qualitative research designs, and the remaining eight master's theses with mixed research method. In

* Bu çalışma, 5.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, 18-21 Ekim 2017, Ankara’da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğretim Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, haliluzun@kilis.edu.tr

*** Araştırma Görevlisi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, vakkasyalcin@kilis.edu.tr

**** Dr. Öğretim Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, hulyakutu@kilis.edu.tr

addition, the majority of theses made with parents were related to parental attitudes, especially in qualitative and mixed-pattern studies.

Keywords: Early childhood education, parents, family participation, graduate thesis.

Giriş

Yaşamın ilk yılları, çocuğun bütünsel gelişimi açısından çok önemlidir. Yapılan araştırmalarda zekânın, kişiliğin ve sosyal davranışların bu kritik ilk yıllarda oluştuğunu ortaya koymuştur. Bu dönemde bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişim açısından önemli ilerlemelerin sağlanabilmesi çocuğa zengin uyarıcı ortamların sunulması ile mümkündür (Young ve Mundial ,1996; Aral vd., 2000).

Çocuğun ilk eğitim aldığı yer ailedir. Çocuğun ilk çocukluk döneminde ailesinden almış olduğu eğitim, kültürel özellikler ve davranış biçimleri onun bütün yaşamı boyunca kişiliğinin bir parçası olarak kalabilmektedir. Bu nedenle çocuğun okul öncesi dönemde ailesi tarafından olumlu davranış modelleri ile yetiştirilmesi çok önemlidir (Gizir ve Baran, 2003). Çocukların öğrenme yaşantılarının temeli ev ortamında atılmaktadır. Ebeveynler çocuklarını direkt olarak eğitmekle kalmayıp ev dışındaki yerlerde öğrendiklerini onaylayarak, reddederek, yönlendirerek de dolaylı olarak eğitmektedirler. Dolayısıyla anne babaların çocukları için önemli sorumlulukları yüklenmeleri gerekmektedir. Anne babaların çocuklarıyla ilgili temizlik, beslenme, giyinme, güvenlik ve barınma gibi ihtiyaçlar dışında da sorumlulukları bulunmaktadır. Anne-baba-çocuk arasındaki etkileşim çocuğun davranışlarını biçimlendirmede, olumlu davranışlar geliştirmede önemli rol oynamaktadır (Özyürek, 2004, Kostelnik vd., 2011).

Anne baba tutum ve davranışları çocukların ahlak ve vicdan gelişimini, uyumlu-uyumsuz, etken-edilgen, bağımlı-özerk, içedönük-dışadönük vb. bir kişilik oluşturmalarını önemli ölçüde etkileyebilir. (Myers, 1996). Bu nedenle ailelerin erken çocukluk döneminde ebeveyn tutum ve davranışları, çocukla iletişim, çocuk gelişimi ve ebeveyn çocuk ilişkisi gibi konularda bazı eğitim programları yoluyla annelik babalık becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Ebeveynlere yönelik düzenlenen bu programlar genel olarak aile eğitimi olarak tanımlanmaktadır. Aile eğitimi, anne babayı ve çocuğa bakan kişiyi desteklemek için zengin uyarıcı ev ortamını sağlamak, anne baba-çocuk iletişimini gerçekleştirmek, çocuğun doğumundan ilkokulun başlangıcına kadar olan devrede gelişimlerine cevap vermek amacıyla düzenlenen, anne babaların çocuklarını sağlıklı bir şekilde yetiştirmelerini sağlamayı amaçlayan etkinliklerin tümü olarak ifade dileyebilir (Üstünoğlu, 1991; Mahoney vd., 1999; Wong vd., 2006). Anne baba eğitimi, çocukların yetiştirilmesi, aile ilişkileri, ailede ve toplumda anne babaya düşen yükümlülüklerin yerine getirilmesi için gerekli bilgi, tutum ve becerilerin sistemli biçimde geliştirilmesine, anne babaların çocuk yetiştirme konusunda arzu edilen davranışları geliştirmelerine yardımcı olan bir eğitimidir. Toplumlarda meydana gelen hızlı değişim, anne babalığa ilişkin bilgi ve becerileri etkilemekte; çocukların gelecekteki kişiliğini belirlemede önemli görevler üstlenen anne babaların, çocuklarını toplumsallaştırma sürecinde karşılaştıkları sorunlar da giderek artmaktadır. Bu nedenle, anne babalara çocuklarıyla etkili iletişim kurmalarında ve çocuklarının davranış ve alışkanlıklarını olumlu yönde değiştirmelerinde yardımcı olacak anne baba eğitimi daha çok önem kazanmaktadır (Çağdaş, 2008). Okullar ve aileler, çocukların psikolojik ve eğitsel gelişimini etkileyen önemli kaynaklardır ve iyi sonuçlar sadece bu iki kurumun ortak çalışmaları ile gerçekleşebilir. Günümüzde anne ve babalar, çocuklarını en iyi şekilde nasıl yetiştirecekleri konusunda kararsız kalmakta ve anne baba eğitimi zorunlu hale gelmektedir. Ebeveyn eğitimi, anne baba eğitimi veya aile eğitimi olarak da adlandırılan eğitimler sayesinde, ailelerin bilinçlendirilmesi gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Ailelerin eğitim programlarına katılımları sonucu bilgi, davranış ve tutumlarında meydana gelecek istendik değişiklikler, toplum bilincini ve duyarlılığını geliştirmektedir (Cruse vd., 1981; Tezel Şahin ve Ünver, 2005).Çocukların sağlıklı yetişkinler olmaları, sağlıklı ilişkilerin olduğu bir aile ortamında büyümelerine bağlıdır (Erkan ve

Durmuşoğlu, 2006). Aile çocuğun gelişimsel sürecindeki doğru ve yanlışlar için güçlü bir belirleyici olup, çocuğun gelişimini ve öğrenmesini derinden etkilemektedir (Morrison, 2006). Kişiliğin gelişimsel temellerinin 0-6 yaş döneminde atıldığı göz önüne alındığında, eğitsel kimliğin belirlenmesinde ebeveynlerin rollerinin önemi daha da iyi anlaşılmış olur. Ebeveynler arasındaki iletişim, anne babanın çocukla iletişimi ve bunun yanında aile bireylerinin çocuğa karşı tutum ve davranışları onun davranışlarının şekillenmesinde önemli hale gelmektedir (Yalçın, 2016). Çocuğun aile içerisinde edindiği statü, değer ve geliştirdiği kimlik, onun gelecekte toplum içerisinde kazanacağı kimliğin, statüsünün ve değerinin belirleyicisi olmaktadır. Aile çocukların gelecek yaşantısını önemli ölçüde etkilediğinden, anne babaların çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda eğitilmeleri, çocukların daha iyi yetişmelerinde önemli rol oynamaktadır (Kaya, 2002). Anne baba eğitim programları sayesinde, çocukta daha yüksek kalitede öğrenme sağlanabilmektedir (Morrison, 2006). Günümüzde ailelerin eğitim sürecine dâhil edilmediği bir eğitim ile istenen amaca ulaşmanın çok zor olduğu bilinmektedir. Bu nedenle son yıllarda aile eğitimine verilen önem gittikçe artmaktadır (Varol, 2005; Can Toprakçı, 2006; Diler Sönmez, 2008). Aile eğitim programları aracılığıyla özellikle sosyo-ekonomik yönden güçlük yaşayan, büyük şehirlere göç ederek yeni yaşam koşullarına uyum sorunları yaşayan ailelere aile içi ilişkileri güçlendirme, çevresel baskılara karşı güçlü olma gibi konularda destek olunabilmektedir (Tezel Şahin ve Özyürek, 2010). Ayrıca aile eğitimi programları, ebeveynleri anne babalık rolleri açısından geliştirmek, aile yaşamını düzenlemek, güçlendirmek, gerekli bilgi ve beceri ile donatmayı amaçlamaktadır. Bu sayede aileler, çocuklarının eğitimlerinde kendi rollerinin önemini, kendi ilgi, yetenek ve becerilerinin farkına vararak bu becerilerini geliştirmektedir (Kurtulmuş, 2003).

Aile eğitimleri verilerek çocuklar aile ortamında desteklendiğinde, çocuk içinde bulunduğu çevreden soyutlanmadan eğitilmektedir. Ayrıca aile ortamı çocuk için daha uygun bir eğitsel ortam haline gelmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2006). Anne babalara yönelik destekleyici eğitim programlarının temel hedeflerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Ailelerin çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgilenmelerini sağlamak,
- Her yaşın gelişim özelliğine göre çocuklarını tanımalarına yardımcı olmak,
- Çocuğun her alandaki gelişiminin desteklenmesi ve hızlanmasına doğrudan katılımlarını sağlamak,
- Çocuk ile sağlıklı bir iletişim kurmanın önemi ve çocuk yetiştirme tutumları konusunda bilgilendirmek,
- Çocukların davranış ve alışkanlıklarını değiştirme yollarını öğretmek,
- Evlat edinen ailelere üstlendikleri anne baba rollerini benimsetmek,
- Aileleri hakları ile ilgili olarak bilinçlendirmek,
- Bilgiyi davranışa dönüştürmelerine yardımcı olmak,
- Ailelere çocuğunu kendi kendine kararlar alabilen ve aldığı bu kararlara saygılı, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilen, yeteneklerini kullanabilen, kültür değerlerine sahip, ruh ve beden sağlığı yerinde bir birey olarak yetiştirmek için gerekli bilgileri vermektir (Ersoy ve Tezel Şahin, 1999).

Bununla birlikte aile eğitim programları;

- Çocuğun tüm gelişimine katkıda bulunarak bu olumlu değişikliklerin sürekliliğini sağlamak,
- Çocuğun ailedeki öğrenme ortamına katkıda bulunmak,
- Ailenin, kendi çocuğunun hayatında ne kadar önemli rolü olduğu düşüncesini pekiştirmek,
- Aile içinde oluşabilecek sorunları önlemek ve çocukları için alternatif disiplin yöntemlerini sunmak,
- Aileye, çocuğun ev ortamında kazanabileceği deneyimler hakkında bilgi vermek,
- Öğretimi daha etkili hale getirmek,

- Aile içinde ve okul yapısında değişiklikler yaparak eğitimsel gelişmeleri ve iyileştirmeleri kolaylaştırmak gibi hedefleri de kapsamaktadır. (Zembat ve Polat Unutkan, 2000).

Anne ve babaların çocuk yetiştirme tutumu olarak demokratik ebeveynliği benimsemeleri çocuğun tüm gelişim alanlarına olumlu katkıda bulunur. Demokratik tutum sergileyen anne babalar çocuğa söz hakkı tanıyarak onun duygu ve görüşlerine saygı duyarlar. Çocuk aile içinde sevgi ve destek görür. Böyle sağlıklı bir ortamda yetişen çocuk daha fazla girişim yeteneğine sahip olur. Özgüvenini kazanır, kendi kendine karar alabilir ve aldığı kararları sorumlulukla taşımasını öğrenir. Demokratik ebeveynler, çocuğun isteklerine ve ihtiyaçlarına karşı yakından ilgilidir. Çocukları yaşına uygun olmak koşuluyla kendisi ile ilgili bazı kararlar almaya teşvik ederler. Aile içinde, bazı önemli konularda alınan kararların nedenlerini çocuklarıyla birlikte tartışıp, çocukların görüşlerine de değer verirler. Çocukla kurulan sağlıklı iletişimin sonucu olarak dil alışverişine olanak sağlarlar. Hemen her konuda çocuğa iyi bir rehber olmaya çalışırlar (Lamb, 2004; Yavuzer, 2013). Bu ebeveyn tutumunda, evdeki ortam bir şekilde ev dışındaki ortamlara da yansıtacağından genellikle çocuklar; sosyal açıdan dengelidir ve arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurabilirler (Yalçın, 2016). Buna karşın, otoriter, aşırı hoşgörölü, ilgisiz-ihmkâr ve aşırı koruyucu ebeveyn tutumları, çocuğun sağlıksız gelişimi ve uyumsuzluklarının başlıca kaynağı olabilir (Geçtan, 2015). Bu nedenle, doğumdan itibaren çocuğun gelişimine katkıda bulunan ebeveynlerin demokratik tutum sergilemeleri önemlidir (Uzun, 2016).

Alanyazın incelendiğinde, çeşitli bilim dallarında ve anabilim dallarında lisansüstü tezlerin derlenmesine yönelik çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Bertan vd. (2009), Türkiye’de erken çocukluk gelişiminin sağlık ve eğitim boyutu ile ilgili 2000-2007 yılları arasında yapılan bilimsel çalışmaların derlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla 326 çalışmayı incelemişlerdir. Araştırmada, çocuklara yönelik verilen eğitimlerin süresinin çok kısa olduğu, yapılan çalışmaların sayıca yetersiz olduğu, sonuçlarına ulaşılmıştır.

Altun, Şendil ve Şahin (2011), Türkiye’de erken çocukluk eğitimi alanında yapılan tezleri incelemişlerdir. YÖK TEZ (Yükseköğretim Kurumu Tez Merkezi) üzerinden 1987- 2010 tarihleri arasında yapılmış 415 tez çalışmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Yapılan araştırma sonucunda erken çocukluk eğitiminin çok dar bir alanına kapsadığını, kültürel çeşitlilik, ölçme, değerlendirme, babanın eğitime katılımı, internet, çocuk hakları gibi konularda herhangi bir çalışmanın yapılmadığı tespit edilmiştir. Can Yaşar ve Aral (2011)’in yaptığı araştırmada ise araştırmacılar, okul öncesi eğitimi drama alanında yapılan toplam 40 tez incelenmiştir. Araştırma sonucunda, dramının dil-iletişim becerileri, sosyal-duygusal gelişim, fen ve matematik becerilerinin geliştirilmesi, işitsel muhakeme ve yaratıcılık temalarına değinildiği sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde erken çocukluk alanında yapılan tezlerin ayrıntılı incelenmesine yönelik araştırmaların sayıca azlığı dikkat çekmektedir. Buna karşılık hızla gelişen ve akademik çalışmaların her geçen gün sayıca artış gösterdiği bu alanda, araştırmacılara, öğretmenlere ve ebeveynlere güncel verilerin sunulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda erken çocukluk döneminde çocukların birçok gelişim alanına katkıda bulunan ebeveynler ile yürütülen aile eğitim ve katılım çalışmaları ve bu konuda gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar oldukça önemlidir. Bu araştırmada, Ulusal Tez Merkezi’nde yer alan tezlerin bu araştırmanın yapıldığı süre içerisindeki tüm çalışmaları kapsadığı düşünüldüğünde, araştırmanın mevcut durumu ortaya koyması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle yapılan meta-analiz çalışmasındaki temel amaç, Türkiye’de erken çocukluk eğitimi alanında ebeveynlerle yapılmış lisansüstü tezlerin tematik dağılımlarını incelemektir.

Yöntem

Türkiye’de erken çocukluk alanında ebeveynlerle yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin tematik dağılımlarının incelendiği bu çalışmada meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz, benzer konularda yapılmış birbirinden bağımsız ve çok sayıda çalışmadan elde edilmiş verileri analiz etme ve bu çalışmaların sonuçları hakkında genel bir sonuca varma yöntemidir (Glass, 1976; Johnson, Johnson ve Stanne, 2000; Lipsey ve Wilson 2001). Bu çalışmanın evrenini, YÖK Ulusal Tez Merkezi (YÖK TEZ) tarafından 2010-2016 yılları arasında onaylanan ve arşivlenen, konu bölümü eğitim ve öğretim olarak dizginlenen erken çocukluk dönemini kapsayan 757 Lisansüstü tez oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise erken çocukluk eğitimi alanında ailelerle yapılmış 71 yüksek lisans tezi ve 12 doktora tezi olmak üzere toplamda 83 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Araştırmaya dâhil olan tezlerin incelenmesinde nitel veri analiz yöntemlerinde doküman analizi kullanılmıştır.

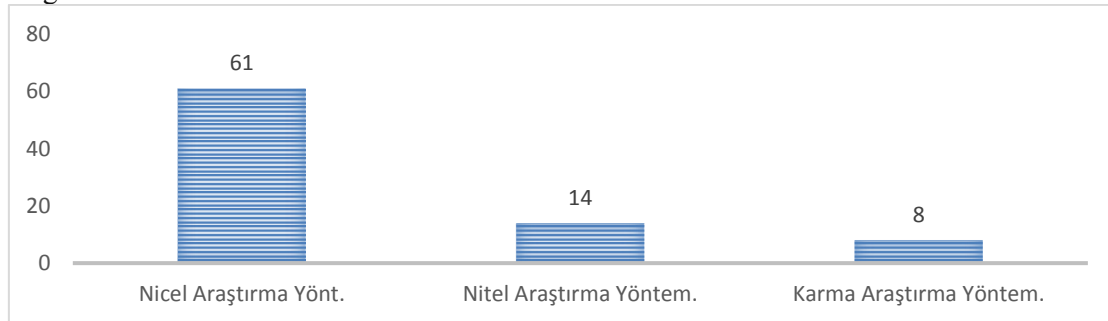
Veri Toplama Aracı

Doküman analizi yapılırken araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı ve alanyazın dikkate alınarak oluşturulan akademik çalışmaları inceleme formu (AÇİF) kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan “Akademik Çalışmaları İnceleme Formu” okul öncesi eğitimi alanında uzman 7 kişiye gönderilerek incelemeleri istenmiştir. AÇİF, uzmanlardan gelen dönütlere göre son hali verilerek veri toplamaya hazır hale getirilmiştir. AÇİF; çalışmanın künyesi, türü, yöntemi, katılımcılar, konu alanları vb. yedi başlık ve 47 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacılar AÇİF de yer alan başlık ve maddeleri göz önüne alarak tezlerin incelemesini yapmışlardır. Veri kaybının önlenmesi amacıyla araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak AÇİF aracılığıyla tezleri incelemiş ve daha sonra elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Bu sayede çalışmanın güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde; YÖK Ulusal Tez Merkezi tarafından 2010-2016 yılları arasında onaylanan ve arşivlenen erken çocukluk dönemini kapsayan 757 lisansüstü tez içerisinde erken çocukluk eğitimi alanında ailelerle yapılmış 83 lisansüstü tezin akademik çalışmaları inceleme formu aracılığıyla incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

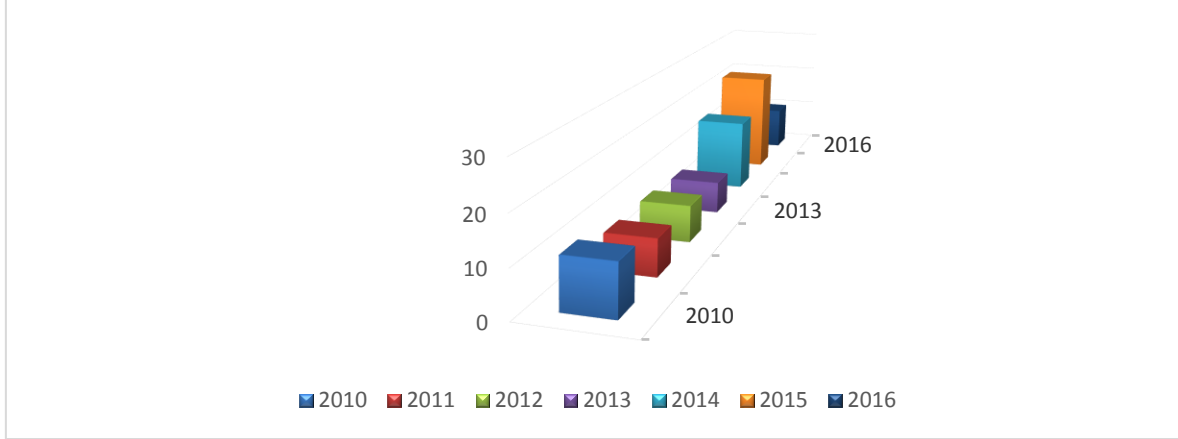
Tablo 1
Erken Çocukluk Eğitimi Alanında Ailelerle Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Yöntemsel Olarak Dağılımları



Tablo 1 incelendiğinde çalışmaların %75’i (n=61) nicel araştırma yöntemleri ile yapılırken, %16’sı (n=14) nitel araştırma yöntemleri ile yapılmıştır. Geriye kalan %9 (n=8) ise nicel ve nitel araştırmaların bir arada yapıldığı karma araştırma yöntemleri ile yapıldığı görülmektedir. Bu bulgu konuyla ilgili daha önce yapılmış çalışmaları destekler niteliktedir. Baba

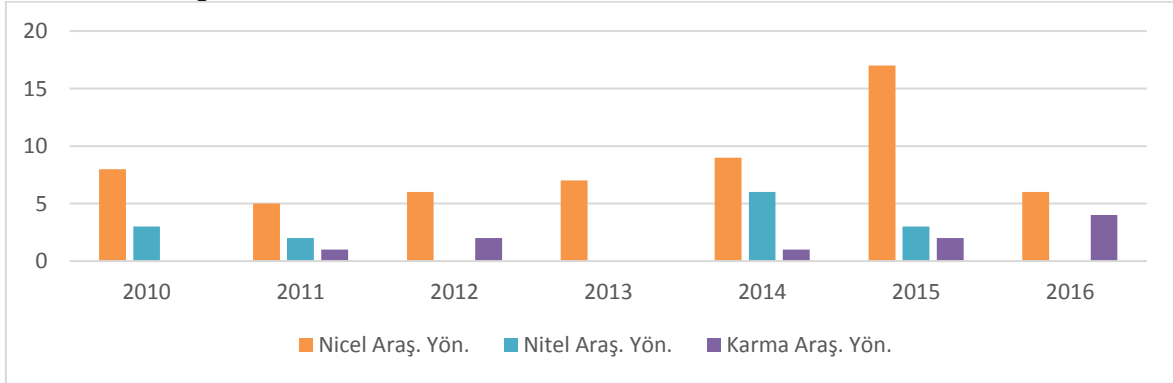
vd. (2011), nicel araştırmaların diğer yöntemlerle kıyaslandığında daha kısa zamanda gerçekleştirilmesinden kaynaklanabileceğini ifade ederken, Yıldız (2004) ise üniversitelerde verilen bilimsel araştırma yöntemleri derslerinin yetersizliğinden nitel araştırmaların az olabileceğini ileri sürmektedir.

Tablo 2
Erken ocukluk Eğitimi Alanında Ailelerle Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımları



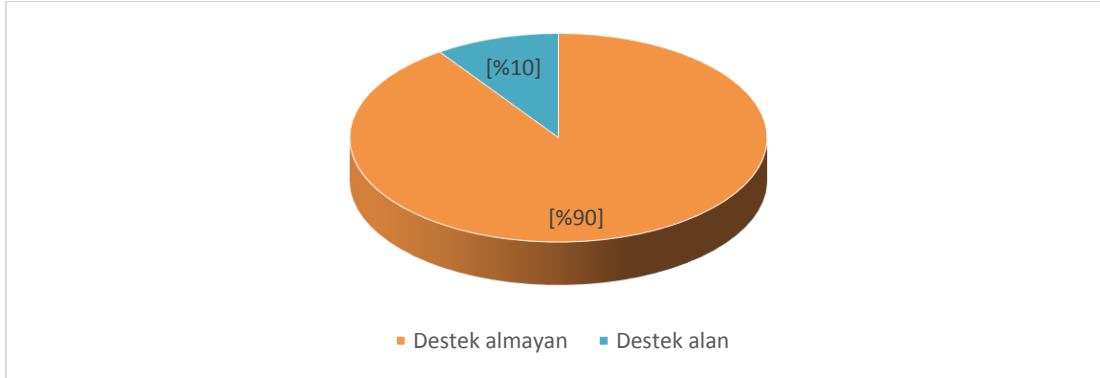
Tablo 2 incelendiğinde toplam 83 lisansüstü tezen 2010 yılında 11, 2011 yılında 8, 2012 yılında 8, 2013 yılında 7, 2014 yılında 16, 2015 yılında 23 ve son olarak 2016 yılında 10 lisansüstü tez yapıldığı görülmektedir. Erken ocukluk eğitimi alanında en çok tezin 23 ile 2015 yılında yapıldığı buna karşılık en az tezin 7 ile 2013 yılında yapıldığı görülmektedir.

Tablo 3
Erken ocukluk Eğitimi Alanında Ailelerle Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Yöntemsel Açıdan Yıllara Göre Dağılımları



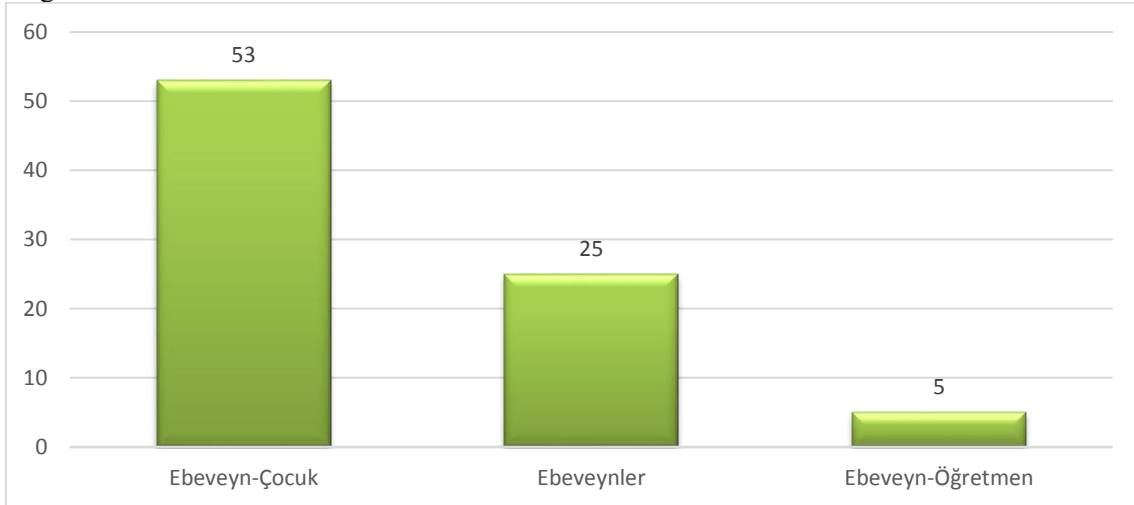
Tablo 3 incelendiğinde, nicel araştırma yöntemlerinin en çok 2015 yılında kullanıldığı, nitel araştırma yöntemlerinin en çok 2014 yılında kullanıldığı, buna karşılık karma araştırma yöntemlerinin ise en çok 2016 yılında kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca, 2012, 2013 ve 2016 yıllarında lisansüstü tezlerde nitel araştırma yöntemlerinin kullanılmadığı görülmektedir. Genel eğilim olarak karma araştırma yöntemlerinin kullanımında yıllara göre artış olduğu gözlenmektedir.

Tablo 4
Erken Çocukluk Eğitimi Alanında Ailelerle Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Projelerle Desteklenme Durumu



Tablo 4 incelendiğinde araştırmanın örneklem gurubunu oluşturan lisansüstü tezlerin %90'ının (n=75) herhangi bir destek almadan yapıldığını, geriye kalan %10'luk (n=8) bir bölümünün ise üniversitelerin bilimsel araştırma projeleri (BAP) ile desteklenerek yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte projelerle desteklenerek yapılan lisansüstü tezlerden, 3'ünün doktora, 5'inin yüksek lisans düzeyinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 5
Erken Çocukluk Eğitimi Alanında Ailelerle Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Konularına Göre Dağılımları



Tablo 5 incelendiğinde araştırmanın örneklem gurubunu oluşturan lisansüstü tezlerin 53'ü ebeveyn-çocuk ilişkisini araştırırken, 24 tez ebeveyn görüşleri ve değişkenlere göre ebeveynlerin farklı ölçeklerden aldıkları puanları karşılaştırmış, geriye kalan 5 tezin ise ebeveyn ve öğretmen ilişkisini incelediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuçlar

Bu çalışmada, Türkiye'de erken çocukluk eğitimi alanında ebeveynlerle yapılmış lisansüstü tezlerin tematik dağılımlarını incelenmiştir. YÖK Tez'de kayıtlı olan ve ebeveynlerle erken çocukluk eğitimi alanında yapılmış 83 tez doküman analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda çalışmaya dâhil edilen tezlerin 61'inde nicel, 14'ünde nitel ve

sekizinde ise karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Nicel araştırma yöntemlerinin en çok 2015 yılında kullanıldığı, nitel araştırma yöntemlerinin en çok 2014 yılında kullanıldığı, buna karşılık karma araştırma yöntemlerinin ise en çok 2016 yılında kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca, 2012, 2013 ve 2016 yıllarında lisansüstü tezlerde nitel araştırma yöntemlerinin kullanılmadığı görülmektedir. Genel eğilim olarak karma araştırma yöntemlerinin kullanımında yıllara göre artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte erken çocukluk eğitimi ve döneminde ebeveynlerle ilgili çalışmaların yıllara göre dağılımlarına bakıldığında; 2016 yılında 10, 2015 yılında 23, 2014 yılında 16, 2013 yılında yedi, 2012 yılında sekiz, 2011 yılında sekiz ve son olarak 2010 yılında 11 lisansüstü tezi tamamlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bunun yanı sıra yapılan lisansüstü tezlerin büyük bir çoğunluğunun (75) herhangi bir proje ve benzeri destek alınmadan yapıldığı, sekizinin ise üniversitelerin bilimsel araştırma projeleri (BAP) kapsamında desteklendiği destek alan lisansüstü tezlerden ise üçünün doktora beşinin ise yüksek lisans tezi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca ailelerle yapılan lisansüstü tezlerin çoğunluğunun (53) ebeveyn-çocuk ilişkisini araştırırken, 24 tez ebeveyn görüşleri ve değişkenlere göre ebeveynlerin farklı ölçeklerden aldıkları puanları karşılaştırmış, geriye kalan beş tezin ise ebeveyn ve öğretmen ilişkisini incelediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Erken çocukluk eğitimi alanında yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun nicel araştırma yöntemleriyle yapıldığı araştırmanın önemli bulguları arasındadır. Nicel araştırma yöntemleri genellenebilirlik ve pratiklik açısından araştırmacılara önemli kolaylıklar sağlasa da sorunun tespiti ve çözüm önerilerinin üretilmesi adına daha derinlemesine bilgilerin elde edilebileceği nitel araştırma yöntemleri veya nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte yürütüldüğü karma araştırma yöntemleriyle çalışmaların yapılmasının alana daha fazla katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında ele alınan tezlerin %90'ının hiçbir kurum veya kuruluşlar tarafından desteklenmediği, destek alan tezlerin de üniversitelerin bilimsel araştırma projeleri tarafından desteklendiği görülmektedir. Bu sonuçtan yol çıkarak özellikle başta TÜBİTAK ve üniversiteler olmak üzere lisansüstü proje destek kriterlerinin gözden geçirilerek daha fazla bilim insanının bu desteklerden yararlanılmasının önü açılabilir.

Kaynakça

- Altun, D., Şendil, Ç. Ö. & Şahin İ. T. (2011). Investigating the national dissertation and thesis database in the field of early childhood education in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12(2011), 483-492.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). *Çocuk gelişimi*. Ankara: Ya-Pa Yayınevi.
- Baba, M., Öksüz, Y., Çevik, C. ve Güven, E. (2011). *2005-2010 yılları arasında sınıf öğretmenliği alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin incelenmesi*. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı (692-695), Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K. ve Güçiz, B., D. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52. 1-8.

- Can Toprakçı, N. (2006). *Kurumda eğitim alan zihinsel engelli öğrencilerin annelerine genişletilmiş aile eğitim programının uygulanmasının öğrencilerin matematik ders amaçlarını edinmelerinde, sürdürme ve genellemelerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can Yaşar, M. ve Aral, N. (2011). Türkiye’de okul öncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 70-90.
- Crase, S. J., Colleen, C. and Kontos, S. (1981). Parent education needs and sources as perceived by parents. *Home Economics Research Journal*, 9(3), 221-231.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2006). *Anne-baba eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çağdaş, A. (2008). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Diler Sönmez, N. (2008). *Eve dayalı gündüz tuvalet kontrolü aile eğitimi programının anneler ve zihinsel engelli çocuklarında beklenen davranış değişikliklerini gerçekleştirmede etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erkan, S. ve Durmuşoğlu, M. C. (2006). *Anne eğitimi programının annenin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Geleceği Sempozyumu, Ya-Pa Yayın Pazarlama, 349-360, İstanbul.
- Ersoy, Ö. ve Tezel Şahin, F. (1999). 0-6 yaş döneminde anne-baba eğitiminin önemi. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 1(1), 58-62.
- Geçtan, E. (2015). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar* (22. Baskı). İstanbul: Metis Yayınevi.
- Gizir, Z. ve Baran, G. (2003). Anaokuluna devam eden dört-beş yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(25), 118-133.
- Glass, G. (1976). *Primary, secondary and meta analysis of research*. <http://stat.smmu.edu.cn/uppic/file/pdf/primary.pdf> adresinden 18 Ocak 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta analysis*. University of Minnesota.
- Kaya, Ö. M. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okul öncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısı konusunda anne-baba görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kostelnik, M., Soderman, A. K., & Whiren, A. P. (2011). *Developmentally appropriate curriculum best practices in early childhood education*. Newjersey: Pearson Education Inc.
- Kurtulmuş, Z. (2003). *Anne eğitim programının 4-6 yaş grubu çocuğu olan alt sosyo-ekonomik düzeydeki anne davranışları üzerindeki ve annelerin okul öncesi eğitime yönelik görüşlerine ilişkin etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lamb, M. E. (2004). *The role of father in child development*. New Jersey: John Wiley and Son’s.
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mahoney, G., Kaiser, A., Girolametto, L., MacDonald, J., Robinson, C., Safford, P., & Spiker, D. (1999). Parent education in early intervention: A call for a renewed focus. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3), 131-140.
- Morrison, G. S. (2006). *Fundamentals of early childhood education* (4th Ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Myers, R. (1996). Hayatta kalan on iki, Erken Çocukluk Eğitimi Programlarının Güçlendirilmesi, R. Ağış Bakay ve E. Ünlü (Çev.). Ankara: AÇEV.
- Özyürek, A. (2004). *Kırsal bölge ve şehir merkezinde yaşayan anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezel-Şahin, F. ve Özyürek, A. (2010). *Anne baba eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Tezel-Şahin, F. ve Ünver, N. (2005). Okulöncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Uzun H. (2016). *Baba eğitim programının baba-çocuk ilişkisine ve anaokuluna devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstünoğlu Ü. (1991). *Aile eğitiminde uygulanabilecek farklı yaklaşımlar*, *Aile Eğitim Paneli*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı.
- Varol, N. (2005). *Aile eğitim* (4. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Wong, S. Y., Lai, A. C., Martinson, I. and Wong, T. K. S. (2006). Effects of education programme on family participation in the rehabilitation of children. *Journal of Intellectual Disabilities*, 10(2), 165–189.
- Yalçın, V. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum süreci ile ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yavuzer, H., Köknel Ö., Kulaksızoğlu, A., Ayhan, H., Dodurgalı, A. ve Ekşi, H. (2013). *Çocuk ve ergen eğitiminde anne-baba tutumları* (4. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Yıldız, A. (2004). Türkiye’deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1). 78-97.
- Young, M. E. and Mundial, B. (1996). *Early child development: Investing in the future*. Washington, D.C.: World Bank.
- Zembat, R. ve Polat Unutkan, Ö. (2000). 5-6 yaş grubu aile katılımlı sosyalleşme programı. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 28-36.

Summary

Introduction

Children are taught at home based learning experiences. Parents do not stay in direct training of their children at the same time, but they indirectly educate them by approving, refusing, directing their learning elsewhere. The first environment after the child's birth is the parents and other individuals in the family. From birth, the child begins to interact with the parent and the environment. This communication between the parents and the child forms the family environment and climate. It is known that this communication is directly or indirectly influenced by the positive or negative nature of the child, especially when the character is shaped and shaped. The child's personality is primarily the result of interaction with his / her parents in the family. Here, parental attitudes are emerging at the foreground. The status of this communication between parents and children reveals the nature and direction of parental attitudes. Communication between parents, parent communication with the child, as well as the attitudes and behaviors of the family members to the child become important in shaping their behavior. The child shapes itself according to these attitude behaviors.

The attitudes, behaviors, family communication and violence of parents against their children influence the growth of children as healthy individuals. Parental attitudes within the family system are important in shaping children's first socializations, personality developments and self-perceptions. Positive family attitudes in the family environment in which the child is growing are very important in terms of good education and overall development of the child. However, the nature of the parent-child relationship and communication established with the growing child determines the personality traits of the child at a significant level. In this context, the distribution of thematic work in the field of early childhood education between the years 2010-2016 graduate thesis, made with parents regarding Turkey were examined.

The main purpose of this study is to investigate the distribution of thematic conducted with parents of early childhood education graduate thesis in the field in Turkey. For this purpose, the following questions were sought.

1. Which methods have been widely used in family-based early childhood education research.
2. How is family-based early childhood education research distributed over the years?
3. What kind of research is commonly used in family-based early childhood research?
4. What data analysis methods are used in family-based early childhood research?
5. Which universities and institutes where family-based early childhood researches are frequently done?

Method

Turkey in the area of early childhood education graduate thesis made by their parents to study the distribution of thematic research in this meta-analysis method was used. Meta-analysis is a method of analyzing data obtained from multiple independent studies of similar subjects and obtaining a general conclusion about the results of these studies. The universe of this work constitutes 757 postgraduate theses including early childhood period, which was approved and archived by YÖK national thesis center (YÖK TEZ) between 2010-2016 and the subject department is curated as education and training. The sample of the study consisted of a total of 83 graduate theses including 71 graduate theses and 12 doctorate theses, who were in the field of early childhood education. In the analysis of the theses included in the research, document analysis was used in qualitative data analysis methods. When analyzing the documents, the academic research form (AÇİF) was used which was formed by taking into account the purpose

and purpose of the research by the researchers. ACİF; type of work, method, etc. It consists of seven titles and 47 items. The researchers examined the theses taking into account the titles and items in the AÇIF.

Conclusion

This research has examined the distribution of thematic conducted with parents of early childhood education graduate thesis in the field in Turkey. 83 theses done in the field of early childhood education with parents registered with YÖK TEZ were analyzed by document analysis method. The theses included in the study were found to be quantitative in 61, qualitative in 14 and mixed research in 8. Qualitative research methods are mostly used in 2015, qualitative research methods are mostly used in 2014, while mixed research methods are mostly used in 2016. In addition, qualitative research methods are not used in postgraduate theses in 2012, 2013 and 2016. As a general trend, the use of mixed research methods has been observed to increase over the years.

However, when we look at the distribution of years of parental studies and early childhood education, In 2016, 10, 2015 reached 23, 2014 was 16, 2013 was seven, 2012 was eight, 2011 was eight, and finally 2010 was 11 graduate thesis completed.

In addition, the majority of the postgraduate dissertations (75) were held without any project or similar support, and eight of the postgraduate theses supported by the universities under the scientific research projects (BAP) were the result of three graduate thesis and five graduate thesis.

In addition, the majority of postgraduate theses (53) surveyed parent-child relations compared the scores of 24 theses parental opinions and the different scales of the parents according to the variables, and the remaining five theses were the result of examining the parental and teacher relations.

Suggestions

It is one of the important findings of the research that the vast majority of studies on early childhood education are done by quantitative research methods. Although quantitative research methods provide considerable convenience to the researchers in terms of generalizability and practicality, it is thought that it will contribute more to the field by working with pure qualitative research methods in which more in-depth information can be obtained or mixed research methods in which quantitative and qualitative research methods are carried out together in order to determine the problem and propose solution proposals.

It is observed that 90% of the theses covered in the research are not supported by any institutions or organizations and the universities are supported by scientific research projects in their thesis. As a result of this result, more scholars can benefit from these supports by paying special attention to the project support criteria, especially TUBITAK and Universities



Atf için:

Şahin, M., & Doğan, Y. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda Fen Bilimleri öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Nitel bir çalışma. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1(1), 13-33.

Suriyeli Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Fen Bilimleri Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Nitel Bir Çalışma

Muhammed ŞAHİN*, Yakup DOĞAN**

Öz: Bu araştırmanın amacı, Türkiye'ye göç etmiş Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda Fen Bilimleri öğretiminde karşılaşılan sorunları öğretmen görüşlerine göre ortaya koymaktır. Çalışma, nitel araştırma kapsamında durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kilis il merkezindeki ve Suriyelilerin bulunduğu kamplarda Suriyeli öğrencilerin eğitim gördüğü ortaokullarda görev yapan 15 Fen Bilimleri öğretmeni ile yürütülmüştür. Elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından içerik analizi yoluyla incelenerek frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda, Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda Fen Bilimleri dersinin öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunların başında bu öğrencilerin Türkçe dil problemi, kültürel farklılık ve uyum sorunu ile materyal eksikliğinden dolayı farklı materyallerden yararlanamama gibi problemlerin olduğu bulunmuştur. Fen Bilimleri dersinin kazanımlarının Suriyeli öğrenciler için ağır olduğu, dersin içeriğinin ağır olduğu, konuların yetiştirilemediği, içeriğin daha fazla görselleştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Okulların materyal ve laboratuvar desteği sağlaması gerektiği, Milli Eğitim Bakanlığının hem öğrenciler, hem aileleri hem de öğretmenler için uyum faaliyetleri yapması gerektiği, materyal desteği sağlaması, kitapları uygun hale getirmesi gerektiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin Fen Bilimleri dersini daha kolay anlamaları için en çok gösterip yaptırma, anlatım, soru cevap, drama, deney, işbirlikli öğrenme gibi yöntem ve teknikler kullandıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri öğretimi, fen bilimleri öğretmenleri, ortaokullar, Suriyeli öğrenciler.

Problems Encountered in Teaching Science in the Classrooms with Syrian Students: A Qualitative Study

Abstract: The purpose of this study was to explore the problems experienced by teachers who have Syrian students in their classrooms while teaching science. Case study research method was used in the study. Semi-structured interview questions were used to collect the data. The study was conducted during the spring semester of 2017-2018 in different middle schools of Kilis city center and of the refugee camps. Fifteen science teachers who work in middle schools that have Syrian students in their classrooms participated in the study. The data were analyzed by content analysis and frequencies and percentages were calculated. The study results showed that there were many problems such as Syrian students' lack of Turkish language skills, cultural differences, adaptation problems, and lack of using materials in classrooms during science teaching. It was determined that acquisitions of science course were complicated for Syrian students, the content of the courses was difficult, some of the contents of the course could not be taught due to lack of time, and more visualized teaching techniques should be used. It was also determined that the schools should provide materials and laboratory, Ministry of National Education should carry out

* Öğretmen, Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğü, msahinn094@gmail.com

** Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0003-0721-1268, yakupdogan06@gmail.com

integration activities for students, families, and teachers, provide more materials, and make the books more suitable for this group of students. It was also found that hands-on activities, direct instruction, question-answer, drama, experiment, and cooperative learning teaching methods and techniques were mostly used by teachers to help their Syrian students understand science course easily.

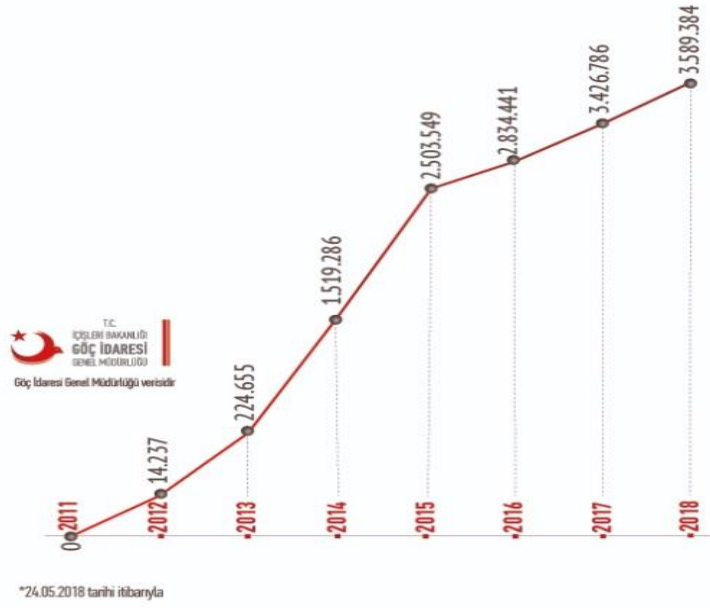
Keywords: Middle schools, science teachers, Syrian students, teaching science.

Giriş

Geçmişten bu yana; yaşanan olumsuz olaylardan dolayı insanlar zorunlu göçe maruz kalmışlardır. Tarih boyunca sefalet, yoksulluk, savaşlar, kıtlıklar, doğal felaketler ve istikrarsız ortam nedeniyle insanlar yaşadıkları ortamdan göç etmek zorunda kalmışlardır (Levent & Çayak, 2017; Yılmaz, 2014). Bu göçler sebebiyle farklı etnik gruplar aynı toplumsal yapıyı paylaşırlar ve aralarındaki bu etkileşim sayesinde ortak düşünceler meydana gelir ve böylece dil etkileşimleri oluşur. Farklı dillere sahip insanlar, göç, savaş, ticaret gibi nedenlerden dolayı bir arada yaşamak zorunda kaldıkları için dilleri de birbirinden etkilenmiştir (Yılmaz, 2014).

2011 yılında Suriye’de yönetim ve halk arasındaki anlaşmazlıklardan dolayı taraflar arasında olaylar çıkmıştır. Ortaya çıkan bu olaylar Suriye yönetim güçlerince bastırılmaya çalışılmış, bu süreçte katliamlar yaşanmış ve çok sayıda insan göç etmek zorunda kalmıştır. 2011 yılından beri devam eden iç savaştan dolayı göç etmek zorunda kalan Suriyeliler başta Türkiye olmak üzere diğer komşu ülkelere sığınmışlardır. Türkiye bu süreçte sınır kapılarını sığınmacılara açmış ve onları kabul etmiştir. Savaş sürecinde uzun vadeli çözüm arayışlarında da sonuç alınmadığından Suriye’de çatışmalar giderek artmış ve göçün de artmasına neden olmuştur (Emin, 2016; Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM), 2016). Bu durum, Türkiye’yi tarihinin en büyük göç hareketlerinden biriyle karşı karşıya bırakmıştır (Seydi, 2013). Savaş sebebiyle ülkesinden ayrılmak zorunda kalan Suriyeli göçmenlerin bu göçü ilk başlarda geçici bir durum olarak öngörülmüş (Kağnıcı, 2017) ve öncelikle can güvenliği, barınma, beslenme ve sağlık gibi temel tedbirler alınmaya çalışılmıştır. Ancak bu durum ile ilgili ilk başlarda uzun vadeli planlamalar yapılamamıştır (Emin, 2016). Uzun vadeli planlamalarda dikkat edilmesi gereken en önemli temel ihtiyaçlardan birisi olan eğitimidir.

Eğitim çağında olan çocuklar ve gençler; göç ettikleri ülkelerde fiziksel, psikolojik şiddet ve savaş travmalarına maruz kalan, temel ihtiyaçlarının karşılanmasında sıkıntılar yaşayan ve kendi ülkelerinden istekleri dışında göç eden kişilerdir (Coşgun & Karamustafaoğlu, 2017; Şeker & Aslan, 2015). Türkiye’ye göç edenlerin büyük çoğunluğunun eğitim çağındaki çocuklardan ve kadınlardan oluştuğu göz önüne alındığında eğitim planlamasının önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. 2011’den bu yana Türkiye’ye sığınan Suriyeli sayısının 3.589.384 olduğu görülmektedir (GİGM, 2018). Bunların yaklaşık yarısı çocuk yaş grubunda olan bireylerden oluşmaktadır.



Şekil 1. Türkiye’de bulunan Suriyeli sayısı (GİGM, 2018)

Kilis’teki Suriyeli sığınmacılar ya konteyner kentlerde ya da şehirde veya köylerde yaşamlarını sürdürmektedirler. 2018 itibarıyla Kilis’te kayıt altında olan 130.746 Suriyeli birey bulunmaktadır. Kilis barınma merkezlerinde ise 23.397 Suriyeli birey bulunmaktadır (GİGM, 2018). Barınma merkezlerinde kreş, anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde ağırlıklı Arapça ve Türkçe eğitim ve öğretimi verilmekte olup, bu merkezlerde cami, alışveriş yerleri vb. gibi ortak kullanım alanları da mevcuttur (Paksoy & Karadeniz, 2016).

Türkiye’deki Suriyeli çocuk sayısı 1.500.000 civarındadır (UNICEF, 2018). Okullardaki öğrenci sayısı ise 604.183’tür. Bunlardan 381.443’ü e-okula kayıtlı, 222.740’ı geçici eğitim merkezlerine kayıtlı öğrencilerdir. Eğitim kademelerine bakıldığında ise okul öncesinde okuyan çocuk sayısı 35.952, ilkokullarda 373.810, ortaokullarda ise 136.643’tür. Ortaokul kademesindeki öğrenci sayılarına bakıldığında 5. sınıfta 51.209, 6. sınıfta 34.140, 7. sınıfta 28.609 ve 8. sınıfta ise 22.685 öğrenci bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018a). İlk yıllarda göçün geçici olacağı düşünülmüş ve eğitimler kampta bulunan Suriyeli çocuklar için hazırlanmıştır. 23 Eylül 2014 tarihinde 2014/21 sayılı Yabancılarla Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri başlıklı genelge çıkarılarak Suriyeli çocuklar için yapılacak eğitim hizmetleri güvence altına alınmıştır (Kağnıcı, 2017; MEB, 2014).

MEB, Suriyeli çocukların eğitimleri için iki önemli eğitim modeli sunmuştur (Emin, 2016). Birincisi, kamp içinde ve kamp dışında Suriyeli çocuklara ve gençlere Suriye müfredatına bağlı kalmarak Arapça eğitim veren okulöncesi ve ortaöğretimi kapsayan Geçici Eğitim Merkezleri (GEM)’dir (Kağnıcı, 2017; MEB, 2014). Bu modelde gönüllü Suriyeli öğretmenler GEM’lerde eğitim vermektedir. GEM’lerde görev alan öğretmenlerin ücretleri UNICEF ve PTT tarafından yürütülen proje kapsamında verilmektedir (Amaç & Yaşar, 2017; Kağnıcı, 2017; Emin, 2016). Burada Suriyeli çocukların eğitimlerinden geri kalmamaları sağlanmaya çalışılmıştır. İkincisi MEB, Suriyeli çocukların Türkiye toplumuna ve eğitim sistemine uyum sağlamaları için devlet okullarında uygulan öğretim programlarına göre ve Türkçe eğitim vermektedir. Türkiye’de bulunan Suriyelilerin çocukların eğitimlerinin aksamaması için yönetmelik ve genelgelerin çıkarılarak bu çocukların eğitimlerine destek sağlanmıştır (Emin, 2016). MEB tarafından Suriyeli öğrencilerin tüm yönleriyle Türk eğitim sistemine entegrasyonu ile ilgili çalışmalar da sürdürülmektedir. Bu çalışmalardan birisi MEB ile Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu arasında

imzalanan ‘‘Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi’’ (ICTES) projesidir. Bu proje kapsamında Suriyeli çocukların eğitim imkânlarına katkı sunulmakta ve bu çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu sürecinde MEB’in faaliyetleri desteklenmektedir. Projenin yürütüldüğü 23 il arasında Kilis ili de bulunmaktadır (MEB, 2017). ICTES projesinin faaliyetleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1
ICTES Projesinin Faaliyet Kapsamı

Proje Adı	Faaliyet
ICTES	Türkçe öğretimi
	Arapça dil eğitimi
	Öğretmen eğitimleri
	Okul/GEM’lere güvenlik ve temizlik personelinin sağlanması
	Suriyeli çocuklara kırtasiye, ders kitabı ve eğitim materyali temini
	Suriyeli çocukların okula taşınması
	Öğretim materyalleri
	Destekleme kursları
	Telafi kursları
	Eğitim ekipmanları
	Türkçe dil sınav sistemi
	Okul rehberlik faaliyetleri
	İzleme ve değerlendirme
	İdari ve diğer personel için eğitimler
Farkındalık faaliyetleri	

Yukarda bahsedilen proje ve çeşitli kuruluşlarca finanse edilen ve yerel düzeyde yürütülen değişik projelerle Suriyeli çocukların özellikle sağlık ve eğitim gereksinimleri karşılanmaya çalışılmaktadır. Toplumsal entegrasyonun sağlıklı olabilmesi için bu çocukların eğitime entegrasyonlarının da planlı ve programlı yapılması büyük önem taşımaktadır. Planlı bir eğitim entegrasyonu faaliyeti ile Suriyeli çocukların Türk akranları gibi bilgiyi üreten, günlük yaşamda kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel bakış açısıyla bakabilen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati kurabilen, topluma katkı sağlayabilen vb. özellikleri taşıyan bireyler (MEB, 2018b) olarak yetiştirilmeleri mümkün olabilir. Öğrencilerin bu özellikleri taşıyabilmesi için çok sayıda dersler verilmektedir. İlköğretimde Fen Bilimleri dersini alan öğrencilerin fen etkinliklerine ve işlenen konulara karşı geliştirdikleri tutumlar ilerleyen yıllarda biyoloji, fizik, kimya ve diğer derslere yönelik tutumlarını etkilemektedir. Fen Bilimleri dersinin amacı; öğrencilerin eski bilgileri yeni bilgilerle anlamlandırarak ilişkilendirmelerini, yaparak-yaşayarak öğrenmelerini, öğrencilerin aktif katılımını, temel bilgileri kazandırmayı, bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip yaşam becerilerini kullanarak bu alanlarda karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm üretmesini amaçlamaktadır (MEB, 2018b).

Fen öğretiminde karşılaşılan sorunlar; genellikle öğretmen merkezli, fiziksel ve çevresel koşullardan kaynaklı ve öğrenci merkezli sorunlar olarak üç ana başlık altında toplanmaktadır. Bu sorunlara ilişkin olarak öğretim yöntemi ve teknikleri açısından gelenekçi eğitim anlayışının devam etmesi, iletişim eksikliği, alan hâkimiyetinin olmaması, öğretmenin öz yeterlilik eksiklikleri gibi konular en sık rastlanan öğretilenden kaynaklı sorunlar olarak görülmüştür. Sınıfların kalabalık olması, materyal eksikliği, laboratuvar yetersizliği, ders kitaplarının yetersizliği ve uygun olmaması, sınıfların fiziki durumunun uygun olmaması, okulun fiziki şartlarının yetersizliği, velilerden kaynaklı sorunlar ve hizmet içi eğitim yetersizlikleri en sık rastlanan fiziki ve çevresel koşullardan kaynaklı sorunlar olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin eksik olması, ön bilgilerin yetersizliği, motivasyon eksikliği, okuma yazma bilmeyen öğrencilerin durumu, dersin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmeme, okulu ve öğrenmeyi sevmeme, öğrencilerin hem birbirlerine hem de öğretmenlerine karşı yeterince

saygı duymaması, laboratuvar ortamlarında istenmeyen davranışların olması, Fen Bilimleri dersinin sayısal bir ders olmasından ötürü zor olduğuna dair önyargıların olması öğrenci kaynaklı sorunlar olarak görülmektedir (Aydoğdu & Doğru, 2003; Balbağ, Leblebicier, Karaer, Sarıkahya & Erkan, 2016). Belirtilen bu sorunlara ilave olarak Suriyeli çocukların yaşadıkları travmalar, dil problemleri, ekonomik sorunlar ve uyum problemleri gibi sorunlar da eklendiğinde Suriyeli çocukların genelde tüm dersler, özelde ise soyut kavramlar açısından zengin olan Fen Bilimleri dersi öğretiminde yaşayabileceği sıkıntıların boyutunun büyüklüğünü ortaya koymaktadır. Bu gerçeklikten yola çıkılarak bu araştırmanın amacı, sınıflarında Suriyeli öğrenci bulunan Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin fen öğretiminde karşılaştıkları sorunları öğretmenlerin kendi görüşleri doğrultusunda derinlemesine bir analizle ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda Fen Bilimleri dersini veren öğretmenlerin fen öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmak için nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama araçlarından yararlanılan, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül olarak ele alınıp nitel bir sürecin görüldüğü araştırmalar olarak tanımlanmaktadır. Başka bir tanımla nitel araştırma, sosyal olguları bulunduğu çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bütünsel bir bakıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2013). Durum çalışması ise araştırmacıların bir veya daha fazla durumu derinlemesine incelediği ve bu durumlara ilişkin temaları ortaya çıkardığı nitel araştırma deseni (Creswell, Hanson, Clark-Plano & Morales, 2007). Bu araştırmada, öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerinin Fen Bilimleri eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunları, eğitime engel durumları ve çözüm önerilerine dair görüşlerini derinlemesine araştırmak hedeflendiğinden bu araştırma durum çalışması deseni göre yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yolu izlenmiştir. Araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasını sağlayan amaçlı örnekleme, belli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışıldığında tercih edilmektedir. Araştırmacı, seçilen durumlar bağlamında doğa ve toplum olaylarını ya da olgularını anlamaya ve bunlar arasındaki ilişkileri keşfetmeye ve açıklamaya çalışmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012, s. 90). Bu araştırma, Kilis il merkezi ve il sınırları içerisindeki kamplarda bulunan ortaokullarda Suriyeli öğrencilerin eğitim öğretim gördüğü sınıflarda derse giren 15 Fen Bilimleri öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmanın gizliliği ve etiği açısından katılımcıların isimleri kullanılmamıştır. Katılımcı öğretmenler; Ö1, Ö2,, Ö14, Ö15 kodları ile isimlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tanımlayıcı demografik özellikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Katılımcı Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş/Yıl	Öğretmenlik Deneyimi/Yıl	Bulunduğu Okuldaki Öğretmenlik Deneyimi/Yıl
Ö1	Kadın	25	1	1
Ö2	Kadın	32	6	1
Ö3	Kadın	26	2	2
Ö4	Kadın	29	6	1
Ö5	Kadın	25	2	1
Ö6	Kadın	27	3	1
Ö7	Kadın	39	15	2
Ö8	Kadın	27	4	1
Ö9	Erkek	32	4	2
Ö10	Erkek	39	17	5
Ö11	Kadın	23	2	1
Ö12	Erkek	24	2	1
Ö13	Kadın	24	3	1
Ö14	Kadın	27	2	1
Ö15	Kadın	25	3	1

Veri Toplama Araçları

Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda derse giren fen bilgisi öğretmenlerinin görüşlerini almak için görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşmelerde sorulacak soruları hazırlamak için öncelikle ilgili literatür taranmıştır. Daha sonra konu ilgili olduğu düşünülen ve 15 sorudan oluşan bir soru havuzu hazırlanmıştır. Bu havuzdaki dört soru kapsam açısından benzer olduğu veya incelen konu ile doğrudan ilgisi olmadığı için araştırmacılar tarafından elenmiştir. Soru formu, kapsam geçerliği ve dil geçerliği için alanında uzman (üç Fen Bilimleri öğretim üyesi, bir Fen Bilimleri öğretmeni, bir Türkçe öğretmeni) kişilere verilerek uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşünden sonra soru formundaki bazı sorular düzeltilmiş, üç soru çıkarılmış ve araştırmada kullanılmak üzere sekiz soruya karar verilmiştir. Oluşturulan bu soru formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılma çabası vardır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 81). İçerik analizinde amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Elde edilen veriler, içerik analizinde derin bir işleme tabi tutulur ve fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 256-259). Görüşmeler sonucu elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından içerik analizi yöntemine göre çözümlenmiştir. İçerik analizi için veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra veriler, araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak tema, kategori ve kodlar oluşturmak üzere değerlendirilmiştir. Araştırmacıların kodlamaları arasındaki uyum yüzdesi için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] formülü kullanılmıştır. İki araştırmacının yaptıkları kodlamalar arasındaki uyum yüzdelere bakılmış ve uyum %90 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Bu araştırmada, içerik analizi sonucunda elde edilen kodlar ve kategorileri kapsayan sekiz tema oluşturulmuştur. Daha sonra bu temalara ilişkin kodların frekans ve yüzdeleri hesaplanmış ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur. Tabloların altında katılımcı öğretmenlerin örnek ifadeleri verilmiştir.

Sınıfında Suriyeli öğrenciler bulunan Fen Bilimleri öğretmenlerine araştırmanın ilk sorusu olarak “*Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu konusunda neler düşünüyorsunuz?*” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3
Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Temasına İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kod	f	%
Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu	Olumsuz	Dil problemi	12	52.17
		Kültürel farklılık ve uyum sorunu	9	39.13
		Erken verilmiş karar	1	4.35
	Olumlu	Programı yetiştirememesi	1	4.35
		Yardımcı olma isteği	1	50.00
		Öğrencilerin uyumu ve azimli olmaları	1	50.00

Tablo 3’teki bulgulara göre “Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu” temasına ilişkin öğretmen görüşleri olumlu ve olumsuz görüşler olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%52.17) Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumunda yaşanan olumsuz durumları en çok dil problemlerinden kaynaklı sorunlar ile ilişkilendirirken, yarıya yakını (%39.13) da yaşanan sorunları kültürel farklılık ve uyum sorununu ile ilişkilendiren cevaplar vermişlerdir. Bir öğretmen Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumu ile ilgili olumlu görüşünü öğrencilere yardımcı olma isteği ile ilişkilendirirken, bir öğretmen de olumlu görüşünü bu öğrencilerin uyumlu ve azimli olmaları ile ilişkilendirmiştir. Bu temaya ilişkin örnek bazı öğretmen ifadeleri şöyledir:

Ö6: “Öncelikle Suriyeli öğrencilerin geçici eğitim merkezindeki öğretmenlerimizin sayesinde daha iyi bir Türkçe öğrendiğini düşünüyordum. Ama bunun böyle olmadığını çalıştığım okulda gördüm. Geçici eğitim merkezindeki öğretmenlerimiz Türkçeyi yeterince öğretmedikleri için veya onlar öğrenmediği için şuan Fen dersinde yapılan çalışmalar eksik kalıyor. Bu yüzden tamamen Türkçe öğrenip ya da tamamen değil de yüzde yetmiş Türkçe öğrenip bize gelselerdi daha iyi olacaktı diye düşünüyorum.”

Ö12: “Suriyeli öğrencilerin entegrasyonu 5-6 yıldır başarısız ama bu tabii uzun bir süreç. Biraz zaman alacaktır bu süreç. Şu anda büyük bir uyum sorunu gözlemliyorum. Daha tam anlamıyla okuma yazma bile öğrenmediler. Şuan bu onlar için yeni başlayan yeni bir süreç. Daha sonraki senelerde gelen Suriyeli öğrencilerin daha iyi bir şekilde entegrasyon sağlayacaklarını düşünüyorum.”

Ö7: “Suriyeli öğrenciler okulumuza 5. sınıftan itibaren gelmeye başladılar. Geçen sene 5. sınıf olan öğrencileri bu sene 6. sınıfta okutmaya ve onlarla ders işlemeye başladım. Geçen sene Türkçe öğrenmeye başladıklarından dolayı benim için kolay oldu. Ama yaşadığım zorluklar ya da sorunlar var tabii ki. Mesela geçen sene 5. sınıfta olup da bu sene 6. sınıf olan öğrenciler için öğrendikleri kavramların üzerine eklemek istediğim çok şey var. Suriyelilerden çok iyi birkaç tane öğrencim olmasına rağmen, okuduğunu anlayamayan, söylediğimizi Türkçe olarak anlayamayan veya işte anlaşılsın diye Türkçe cevap veremeyen öğrencimiz de çok fazla. 6/A sınıfında bir öğrencimiz var mesela mühendis bir ailenin çocuğu diye biliyorum. Sınıfın en iyi öğrencisi hem okuduklarına çok iyi cevap verebiliyor hem de derslere çok iyi katılıyor ve sınıf ortalamasının içinde en iyi puanı alan öğrencimiz. Bu durum benim onlara daha fazla yardımcı olma isteğimi artırıyor...”

Fen Bilimleri öğretmenlerine araştırmanın ikinci sorusu olarak “Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu ile ilgili herhangi bir seminere veya kursa katıldınız mı? Cevabınız evet ise semineri/kursu aldığınız yer ve konusu? Katıldığınız seminerin/kursun ne gibi etkileri oldu? Cevabınız hayır ise bu konuda bir seminere veya kursa katılmak ister misiniz? Neden?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4
Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonuna İlişkin Seminer/Kurs Durumuna İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kod	f	%
Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonuna İlişkin Seminer/Kurs Durumu	Seminer/kursa katılma durumu	Katılmadım	11	73.34
		Katıldım	4	26.66
	Seminerin/kursun konusu	Uyum sağlama	2	50.00
		Arapça dil eğitimi	1	25.00
		Farkındalık	1	25.00
	Seminerin/kursun etkileri	Öğrencilerin uyumu	2	50.00
		İletişim sağlama	1	25.00
		Yardımcı olma	1	25.00
		Yardımcı olma	5	50.00
	Seminer/kursa katılmayanların katılma isteği nedenleri	İletişim sağlama	2	20.00
		Empati kurma	1	10.00
Arapça öğrenme		1	10.00	
Fen öğretimi		1	10.00	

Tablo 4’teki bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerden 11’i Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu ile ilgili herhangi bir seminere veya kursa katılmamış, sadece dört tanesi katılmıştır. Düzenlenen kursların iki tanesi uyum, bir tanesi Arapça dil eğitimi ve bir tanesi de farkındalık ile ilgilidir. Seminer/kursa katılan iki öğretmen bu eğitimlerin öğrencilerin uyumu konusunda kendilerine faydalı bir etki sağladığını, bir öğretmen iletişim sağlamaya katkısı olduğunu ve bir öğretmen de öğrencilere yardımcı olma isteğine katkı yaptığını belirtmiştir.

Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu ile ilgili herhangi bir seminere veya kursa katılmamış öğretmenlerden beş tanesi bu kurslara katılma isteğinin sebeplerini öğrencilere daha fazla yardımcı olmak, ikisi iletişim sağlama, birer tanesi ise empati kurma, Arapça öğrenme ve fen öğretimi şeklindeki kodlarla ilişkili cevaplar vermişlerdir. Bu temaya ilişkin örnek bazı öğretmen ifadeleri şöyledir:

Ö3: “Evet katıldım. Antalya’daydı, bir haftalık bir seminerdi. Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunda farkındalık yaratmak için öğretmenleri ve idarecileri toplamışlardı. Eğitim öğretim faaliyetlerine şöyle etkileri oldu. Bu çocuklara vatan sevgisini öğretme, Türkiye’ye uyum sağlamaları için yapmamız gerekenler konusunda bize yardımcı oldu. Zaten savaştan çıkıp gelmiş çocuklar. Ruh sağlıkları da çok iyi değil. Şiddete çok eğilimliler. Daha çok böyle yaratıcı drama tarzında onların kişisel gelişimine yönelik eğitimler vermemiz gerektiğini söylediler. Ben Arapça bilmiyorum fen dersini anlatmam imkânsız zaten fen dersinde değişik kavramlar, terimler var ben bu terimleri dil bilmeden anlatamam karşımdaki çocuğa ancak işte kelimeleri anlatabiliyorum, fen konuların içerisinde geçen kelimeleri resim çizerek. Resim göstererek güneşi anlatmaya çalışıyorum. Dünyayı, ayı resimlerini göstererek onların isimlerini öğretebiliyorum yalnızca. Hani sınırlı kelimelerle sınırlı şeyleri öğretebiliyorum sadece onun dışına çıkamıyorum. Yani milli eğitimin bize verdiği plandaki kazanımları tabi ki de onlara veremiyorum tam anlamıyla, daha aza indirgeyerek hani daha verimli nasıl yapabilirim. Nasıl kelime öğretebilirim daha çok kelime öğretme çabasıydım.”

Ö6: “Hayır, daha önce hiç katılmadım. Ama kesinlikle böyle bir kursu veya semineri almak isterim. Şuan çalıştığım okul daha önce geçici eğitim merkezi iken devlet okuluna dönüşmüş bir okul bu yüzden öğrencilerimin tamamı Suriyeli. Seminer ya da kurs görmüş olsaydım, bunlara daha fazla yardımcı olabileceğimi düşünüyorum. Yalnız hiçbir seminer veya kurs almadan direk içlerine gelmem beni çok yoruyor.”

Fen Bilimleri öğretmenlerine araştırmanın üçüncü sorusu olarak “*Suriyeli öğrencilere Fen öğretimi sürecinde ne gibi zorluklarla karşılaşılıyorsunuz? Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil sorununun Fen Bilimleri dersindeki etkileri nelerdir?*” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5
Suriyeli Öğrencilere Fen Öğretimi Sürecinde Yaşanan Zorluklara İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kod	f	%
Suriyeli Öğrencilere Fen Öğretimi Sırasında Yaşanan Zorluklar	Fen öğretiminde karşılaşılan sorunlar	Dil problemi	14	45.20
		Kültürel farklılık ve uyum sorunu	8	25.81
		Farklı materyallerden yararlanamama	6	19.40
	Dil sorununun Fen Bilimleri dersine etkileri	İhtiyaç duymama	2	6.45
		Öğrenmeye karşı isteksizlik	1	3.23
		Kavramları anlama sorunu	15	83.33
		Kazanımları tam verememe	2	11.11
		Bilgileri çabuk unutma	1	5.56

Tablo 5’teki bulgulara göre sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenler fen öğretimi sürecinde en çok dil probleminin (%45.20), kültürel farklılık ve uyum sorununun (%25.81) ve farklı materyallerden yararlanamamanın (%19.40) sorun oluşturduğuna ilişkin cevaplar vermişlerdir. Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil sorununun Fen Bilimleri dersinin işlenişine etkisi ile ilgili olarak en çok fenle ilgili temel kavramları anlama sorunu (%83.33) yaşandığı anlaşılmıştır. Bu temaya ilişkin örnek bazı öğretmen ifadeleri şöyledir:

Ö10: “Zorluk sadece fen dersinde değil tüm derslerde. Ortak zorluğumuz dil problemi. Öğrenci anlamıyor veya anlamadığını iddia ediyor. İşte konuştuklarımızı söylediklerimizi, kaldırdığımızda soruların cevapları için cümle kurmuyor. Cevap olarak bir şey alamıyoruz Suriyeli öğrencilerden. O öğrencilerle ders haricinde konuşmak istediğimizde dahi bize kendisini açmıyor. Sürekli okulda dolaşan iki tane tercüman var. O tercümanlarla her şeylerini paylaşıyorlar. Yani ne diğer Türk öğrencilere ne de Türk öğretmenlere hiçbir şekilde yaklaşımları yok. Yani ders haricinde de bir sorun olur, bir problemin olur. Gelir konuşursun anlatırsın bu şekilde herhangi bir tavırları yok.”

Ö6: “İyi bir Fen öğretiminde de ilk olarak Türkçe bilmeleri gerekiyor. Kazanımlar tam olarak kazandırılmıyor. Yani Türkçeyi bilmedikleri için fenle ilgili kavramları tam olarak anlayamıyorlar. Ne anlama geldiğini bilmiyorlar. Bu da başlı başına bir sıkıntı. İlk önce ben bu kavramın Arapçasını veriyorum. Daha sonra konuyla ilgili bilgi veriyorum. Görselleri ve deneyleri de vermeye çalışıyorum ama bir sıkıntımız da laboratuvarın olmaması. Fatih projesiyle ilgili hiçbir bir şeyin olmaması bizi çok zorluyor. Yani dil sorunu olduğu için kendi branşıyla ilgili bir şey yapamıyorum çok fazla. Kendi deneyimimle açıkçası biraz Arapça öğrenmeye çalışıyorum, öğrencilerden ve kendi dersimle ilgili kazanımların Arapça karşılığını bulmaya çalışıyorum. İlk önce Arapçasını veriyorum daha sonra Türkçesini vermeye çalışıyorum. Bu şekilde anlaşmaya çalışıyoruz. Yani benim yapabileceğim burada sınırlı olduğu için çok fazlada bir şey yapamıyorum. Diyelim ki Fatih projesi kapsamında akıllı tahta filan olsa işimiz daha da kolaylaşacak buna eminim ama bu konuda da benim elimden gelen bir şey yok.”

Fen Bilimleri öğretmenlerine araştırmanın dördüncü sorusu olarak “*Suriyeli öğrencilerle Fen Bilimleri dersini işlerken öğretim programının boyutları açısından ne tür zorluklar*

yaşıyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6
Suriyeli Öğrencilerle İşlenen Fen Bilimleri Dersinin Programın Boyutları Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kod	f	%	
Suriyeli Öğrencilerle İşlenen Fen Bilimleri Dersinin Programın Boyutları Açısından İncelenmesi	Kazanımlar	Kazanımların ağır olması	8	44.44	
		Kazanımları öğretmede sorun	7	38.88	
		Kazanımların sayısı fazla	1	5.56	
		Kazanımlar uygun değil	1	5.56	
		Kazanımlar uygun	1	5.56	
	İçerik	Ders içeriklerinin ağır olması	8	38.09	
		Görselleştirme gerekliliği	7	33.33	
		Dil-iletişim-anlama problemi	4	19.05	
		İçerik uygun	2	9.53	
		Dil-iletişim-anlama problemi	10	43.48	
	Öğrenme-öğretme süreci	Konuları yetiştirememe	3	13.05	
		Sınıf yönetiminde zorluk	2	8.69	
		Ders süresinin yetersizliği	2	8.69	
		Öğrenciler arasında uçurum	2	8.69	
		Yüzeysel bilgilerin verilmesi	1	4.35	
		Görselleştirme	1	4.35	
		Öğretim yöntem-tekniklerini kullanamama	1	4.35	
		Öğrenmeye karşı isteksizlik	1	4.35	
		Ölçme-değerlendirme	Dil-iletişim-anlama problemi	10	55.56
			Çok kolay sorularla değerlendirme	7	38.89
Sadece sözlü sınav yapma	1		5.55		

Sınıfında Suriyeli öğrenciler bulunan Fen Bilimleri öğretmenlerinden fen dersini programın boyutları açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenler mevcut Fen Bilimleri dersinin kazanımlarının Suriyeli öğrenciler için ağır (%44.44) olduğunu ve kazanımları öğretmede sorunlar (%38.88) yaşandığını belirten açıklamalar yapmışlardır. Öğretmenlerin görüşlerine göre dersin içeriğinin ağır (%38.09) olduğu, görselleştirmek (%33.33) gerektiği ve dil-iletişim-anlama problemi yaşandığı tespit edilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde en büyük problemin dil-iletişim-anlama problemi (%43.48) olduğu belirlenmiştir. Ölçme-değerlendirme boyutunda da en büyük sorunun dil-iletişim-anlama problemi (%55.56) olduğu ve bu yüzden çok kolay sorular (%38.89) ile Suriyeli öğrencilerin ölçme ve değerlendirmelerinin yapılmak zorunda kaldığı saptanmıştır. Bu temaya ilişkin örnek bazı öğretmen ifadeleri şöyledir:

Ö15: “Kazanımlar konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Evet, çocuklara fen anlamında bir şeyleri kazandırmak hepimizin temel hedefi. Zaten kazandırmaya çalışıyorum. Kazanımların ne kadarını alıyor çocuk ne kadarı verilebiliyor o konuda biraz sıkıntı yaşıyoruz. Kazanımlar öğrencilere biraz daha ağır geldiği için basit olan kazanımları kazandırabiliyorum ama biraz ağır olan kazanımları aktarırken kazandırırken sıkıntı yaşıyorum.”

Ö1: “İçerik bakımından da zorluklar yaşanıyor. Dil, iletişim, anlama problemi büyük. Ders içerikleri yani konular Suriyeli öğrencilere çok ağır geliyor. Mesela bir kuvvet konusunu bir yansıma konusunu öğrenciye içeriğini anlatamıyoruz. Çünkü Türkçeyi tam bilmiyor ve anlattıklarımızın hepsi havada kalıyor. Ben öğrenciye bir dönem göz, kulak, burun, bunların yerlerini öğretmeye çalıştım. Hala da bilmeyen öğrencimiz var. Çoğu zaman görsellerle desteklemek gerekiyor ama imkânlar kısıtlı maalesef.”

Ö4: “En sıkıntılı kısım öğrenme öğretme süreci bence. Evet, geri kalıyorum onda biraz, yani dediğim gibi anlamakta zorluk çektikleri için bazen çok defa tekrar etmemiz

gerekiyor. Dil problemi büyük problem. Veya onlara not tutturduğumda takip etmek zorunda da kalıyorum hani yetiştiler mi diye. Çünkü çok yavaş yazıyorlar hatta harf harf yazıyorlar bazen. Kelimenin tümünü akılda tutup ta defterine geçiremiyorlar. Bundan dolayı da öğretim süreci uzuyor ve yetiştiremiyoruz.”

Ö3: “Evet, en büyük zorluğu orda ölçme değerlendirme yaşıyorum. Çünkü normal sınıflara yaptığım değerlendirmeyi yazılıyı ben onlara yapamıyorum. Zaten Türkçe bilmiyorlar. İşte Arapça yazılı da hazırlayamıyorum. Ancak ne yapabilirim? Sözlü olarak not verebilirim. Sözlü olarak not verebilmem içinde çocuğun birazcık da olsa bana Türkçe olarak öğrendiğini ifade etmesi gerekir. Bunu da edemedikleri için bu şekilde zorluklar yaşıyoruz. Çocuklar okuyabiliyor ama anlamıyor. Mesela güneşi güneş diye okuyabiliyor ama anlamını bilmiyor. Şimdi temel terimleri anlamayan çocuklara nasıl ölçme değerlendirme yapacağız?”

Fen Bilimleri öğretmenlerine araştırmanın beşinci sorusu olarak “*Fen Bilimleri ders kitabını Suriyeli öğrencilerin seviyelerine uygunluğu açısından değerlendirir misiniz?*” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Fen Bilimleri Ders Kitabının Suriyeli Öğrenciler İçin Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kod	f	%	
Fen Bilimleri Ders Kitabının Suriyeli Öğrenciler İçin Uygunluğu	Ders kitabının uygunluğu	Uygun değil	11	73.33	
		Uygun	4	26.67	
	Ders kitabının uygun olmadığı yönler	Görseller yetersiz	7	25.93	
		İçeriği ağır	6	22.22	
		Türkçe-Arapça olmalı	6	22.22	
		Etkinlik sayısının yetersiz olması	5	18.52	
		Yazı puntoları küçük	2	7.41	
		Ölçme-değerlendirme kısmı zor	1	3.70	
		Ders kitabının uygun olduğu yönler	Görseller uygun	3	42.85
		Etkinlik ağırlıklı	3	42.85	
İçeriği uygun	1	14.30			

Tablo 7’deki bulgulara göre katılımcılardan 11’i Fen Bilimleri ders kitabının Suriyeli öğrenciler için uygun olmadığını, dört tanesi ise uygun olduğunu dile getirmiştir. Fen Bilimleri ders kitabının Suriyeli öğrenciler için uygun olmayan tarafları için daha çok görsellerin yetersiz (%25.93) oluşu, içeriğinin ağır (%22.22) olması, Türkçe-Arapça açıklamalar olmaması (%22.22) ve etkinlik sayısının yetersiz (%18.52) olması gibi düşünceler ifade edilmiştir. Fen Bilimleri ders kitabının Suriyeli öğrenciler için uygun olan tarafları için ise katılımcılar, görsellerin uygun (%42.85) olduğu ve etkinlik ağırlıklı (%42.85) olduğu gibi yönler belirtmiştir. Bu temaya ilişkin örnek bazı öğretmen ifadeleri şöyledir:

Ö1: “*Fen Bilimleri dersi kitabı Suriyeli öğrenciler için uygun değil çok ağır.* Öğrencilere bence bir yıl sadece Türkçe eğitimi verilmeli ki öğrencilere biz bu dersleri anlatalım. Öğrenciler günlük yaşamda bile Türkçeyi konuşamazken bizim onlara bu konuları anlatmamız çok çok zor. En azında Suriyeli öğrencilerin seviyelerine uygun bir hale getirilebilir. Daha çok görsel kullanılabilir ki çocuklar resimlere baktığında bile bizim ne anlatmak istediklerimizi anlayabilsin. Kafasında en azından o konu yer edinir. Türkçe ile bize anlatamaz ama konuyu en azından anlar. Yazılar daha büyük olabilir. Kitap Türkçe eğitim gören öğrenciler için çok çok iyi ama Suriyeli öğrenciler için çok çok ağır ve resimlerin daha çok olması lazım.”

Ö7: “*Yani, aslında uygun. Şekiller, bilgiler hepsi gayet güzel uygun. Ama Türkçe okuma ve anlama problemi olduğu için çocuk ne kadar baksa da okusa da anlayamayacak. Konu anlatımları, şekiller, etkinlikler gayet güzel bence. Yapılan deneyler, etkinlikler resimlerle görsel olarak gösterildiği için onlara bakarak biraz anlayabiliyorlar. Ben anlatınca üstüne etkinliklerle resimlerle destekleyince*

anlayabiliyorlar ya da işte bununla yapacakmışız diye orda görsel olarak gördükleri için farkına varıp evet böyleymiş diye daha kolay anlayabiliyorlar. Diğer sıradan konu anlatımlarını işte diğer soruları mesela, testleri hiç uygun değil. Testlerde daha sorunun ne demek istediğini anlayamıyorlar. Soru cevap yerine, test yerine görsel şeyler daha mantıklı geliyor. Ama oda belli bir yere kadar. 7. sınıfa gelen öğrenciye ne kadar görsel vereceğiz ya da 8. sınıfa gelene kadar. O yüzden Türkçeyi öğrenmekten başka çaresi kalmıyor.”

Fen Bilimleri öğretmenlerine araştırmanın altıncı sorusu olarak “Sizin deneyimlerinize göre Fen Bilimleri dersi işlenirken Suriyeli öğrenciler fen bilimlerine ait hangi konu ya da konuları öğrenmekte zorlanmaktadırlar? Neden?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8
Suriyeli Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersindeki Konuları Öğrenme Durumuna İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kod	f	%	
Suriyeli Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersindeki Konuları Öğrenme Durumu	Öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları konular	Kuvvet ve hareket	6	24.00	
		Işık ve yansıma	4	16.00	
		Gezegenler	3	12.00	
		Üreme-gelişme	3	12.00	
		Biyoloji konuları	2	8.00	
		Kimya konuları	1	4.00	
		Fizik konuları	1	4.00	
		Hücre	1	4.00	
		Biy çeşitlilik	1	4.00	
		Ses	1	4.00	
	Öğrencilerin kolay öğrendikleri konular	Isı ve sıcaklık	1	4.00	
		Doğal afetler	1	4.00	
		Işık ve yansıma	3	33.33	
		Isı ve sıcaklık	2	22.23	
		Canlılar	1	11.11	
		Biyoloji konuları	1	11.11	
		Gezegenler	1	11.11	
		Madde değişimi	1	11.11	
		Öğrencilerin öğrenmede zorlanma sebepleri	Dil-iletişim-anlama problemi	11	52.38
			Soyut kavramların çok olması	7	33.33
Öğrencilerin kolay öğrenme sebepleri	Materyal eksikliği	3	14.29		
	Görsellerle desteklenmesi	6	75.00		
	Modellerin kullanılması	2	25.00		

Tablo 8’e göre Fen Bilimleri öğretmenleri Suriyeli öğrencilerin fen dersinde öğrenmekte en çok zorlandıkları konular olarak kuvvet ve hareket (%24.00), ışık ve yansıma (%16.00), gezegenler (%12.00) ve üreme-gelişme (%12.00) konularını ifade ettikleri bulunmuştur. Suriyeli öğrencilerin konuları öğrenmede zorlanma sebepleri olarak dil-iletişim-anlama problemi (%52.38), fen dersinde soyut kavramların çok olması (%33.33) ve materyal eksikliği (%14.29) ifade edilmiştir. Suriyeli öğrencilerin fen dersinde kolay öğrendikleri konular olarak ise en fazla ışık ve yansıma, ısı ve sıcaklık konuları ifade edilmiştir. Kolay öğrenmelerinin sebepleri olarak bu konuların görsellerle desteklenmesi ve modeller kullanılması belirtilmiştir. Bu temaya ilişkin örnek bazı öğretmen ifadeleri şöyledir:

Ö12: “Kuvvet ve hareket konusu özellikle ışık ve yansıma konusu, doğal afetler konusu çok zor onlar için. Dil problemi, iletişim problemi var. Anlamıyorlar. Materyal yok. Mesela öğrenciye bir deprem, heyelan, kasırga bu konuları anlatmakta gerçekten zorluk çekiyoruz. Çünkü deprem kelimesini çocuğun kafasında belirginleştirmemiz için bir ders sürüyor anlatmıyoruz. Yani çocuğun kafasında bir şey belirmiyor. En çok doğal afetler kuvvetler bir de yansıma konusunda gerçekten çok zorluk yaşadık.

Yansıma olayı mesela çocuklara hiçbir şekilde bir şey çağrıştırmıyor. Bu nedenden dolayı çok zorluk yaşadık bu konularda. Birazda o konuları daha üstün körü geçtik yani.”

Ö13: “Genel olarak şöyle söyleyeyim mesela basit konuları gayet güzel anlıyorlar. Diyelim ki ışık ve yansıma nedir dediğim zaman aynalarla veya kırılma dediğim zaman ışık falan hani bu şeyleri somut görsellerle, modellerle destekleyerek anlatabildiğim şeyleri gayet iyi anlıyorlar Ama biraz soyut seviyeye geçtiğim zaman anlamakta sorun yaşıyorlar.”

Fen Bilimleri öğretmenlerine araştırmanın yedinci sorusu olarak “*Suriyeli öğrencilerin Fen Bilimlerini daha iyi öğrenmeleri için neler yapılabilir?*” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9
Suriyeli Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersini Daha İyi Öğrenmeleri İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kod	f	%	
Suriyeli Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersini Daha İyi Öğrenmeleri İçin Yapılması Gerekenler	Öğrenci	Öğrenciler Türkçe öğrenmeli	8	44.44	
		Öğrenciler gayret göstermeli	7	38.89	
		Öğrenciler okula devam etmeli	3	16.67	
	Aile	Aileler eğitime destek vermeli	13	76.47	
		Aileler Türkçe öğrenmeli	4	23.53	
	Öğretmenler	İlgi çekici öğretim yöntemleri kullanmalı	6	23.07	
		Görsellerle ders anlatmalı	4	15.39	
		Farklı materyallerden faydalanmalı	4	15.39	
		Öğretmenler Arapça öğrenmeli	3	11.54	
		Veli ziyaretleri yapmalı	3	11.54	
		Öğretmenler koordineli çalışmalı	2	7.69	
		Öğretmenler ek kurslar vermeli	2	7.69	
		Sosyal faaliyetler yapmalı	2	7.69	
		Okul	Materyal desteği sağlamalı	7	41.17
			Laboratuvar imkânı sağlamalı	4	23.54
	Uyum faaliyetleri yapmalı		2	11.77	
	Kırtasiye desteği sağlamalı		1	5.88	
	Öğretmenlere uyum seminerleri vermeli		1	5.88	
	Suriyeli ailelerin görüşlerin almalı		1	5.88	
	Öğrenci denetimini sağlanmalı		1	5.88	
	Milli Eğitim Bakanlığı	Uyum faaliyetleri yapmalı	8	34.79	
Materyal desteği sağlamalı		3	13.05		
Kitapları uygun hale getirmeli		3	13.05		
Denetim yapmalı		2	8.69		
Okullara fazla bütçe ayırmalı		2	8.69		
Öğretmenlere hizmet içi eğitim vermeli		2	8.69		
İdarecilere hizmet içi eğitim vermeli		2	8.69		
Arapça bilen rehber öğretmen atamalı		1	4.35		

Tablo 9’deki bulgulara göre Suriyeli öğrencilerin Fen Bilimleri dersini daha iyi öğrenmeleri için yapılması gerekenlere ilişkin öğretmen görüşleri; öğretmen, öğrenci, aile, okul ve Milli Eğitim Bakanlığı şeklindeki beş kategori altında toplanmıştır. Öğretmenlere göre Suriyeli öğrencilerin Fen Bilimleri dersini daha iyi öğrenebilmeleri için öğrencilerin öncelikle Türkçeyi öğrenmeleri (%44.44), daha fazla gayret göstermeleri (%38.89) ve okula devam etmeleri (%16.67) gerektiği şeklindedir. Suriyeli öğrencilerin Fen Bilimleri dersini daha iyi öğrenebilmeleri için aileye düşen görevler olarak ailelerin eğitime destek vermeleri (%76.47) ve

ailelerin Türkçe öğrenmeleri (%23.53) gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlere düşen görevler olarak en çok öğretmenlerin ilgi çekici öğretim yöntemleri kullanmaları (%23.07), görsellerle desteklenmiş olarak ders anlatmaları (%15.39), derslerde farklı materyallerden yararlanmaları (%15.39), öğretmenlerin de Arapça öğrenmeleri (%11.54) ve veli ziyaretleri yapmaları (%11.54) gerektiği ifade edilmiştir. Okula düşen görevler olarak en çok materyal desteği sağlaması (%41.17), laboratuvar imkânı sağlaması (%23.54), uyum faaliyetleri yapması (%11.77) gerektiği gibi görüşler dile getirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'na düşen görevler olarak da en çok hem öğretmenler hem de öğrenciler için uyum faaliyetleri yapması (%34.79), materyal desteği sağlaması (%13.05), kitapları uygun hale getirmesi (%13.05) gerektiği gibi görüşler ifade edilmiştir. Bu temaya ilişkin örnek bazı öğretmen ifadeleri şöyledir:

Ö1: “Öncelikle Suriyeli öğrenciler Türkçeyi öğrenmeliler. Önceliğimiz Türkçeyi öğretmek olmalı. Daha sonra Fen Bilimleri ve diğer dersleri anlayabilirler. Çünkü Türkçeyi bilmedikten sonra Fen Bilimlerini ne kadar anlattırsanız anlatın çocuklar için havada kalıyor.”

Ö5: “Ailenin üzerine düşen görevler de var. Çocuklarına yeterli ilgiyi göstermeleri lazım. Ailelerin de eğitime destek vermeleri lazım. Çocuklarıyla birlikte çalışmalarını lazım. Ailenin de desteğiyle çocuklar okulda öğrendiğini evde tekrar ederse ilerleme olur.”

Ö13: “Fen Bilimlerinde soyut kavramlar olduğu için Suriyeli çocukların kesinlikle görsel bir şeye ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum. Onların anlamalarına destek olmak için ilginç öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanmak gerekiyor. Mesela etkinlik temelli, görsel işitsel destekli, oyun temelli yöntemler kullanılabilir. Tabi bunun için de gerekli imkânların olması lazım.”

Ö6: “Suriyeli çocukların daha iyi öğrenmeleri için öncelikle okuldaki donanımları artırmak, geliştirmek gerekiyor. Akıllı tahta, laboratuvar ve diğer öğretim materyallerinin olması lazım. Mesela bir fen laboratuvarı olsun. Ya da akıllı tahta olsun bunların olması gerekiyor bir okulda bunlar olduktan sonra görsel açıdan öğrencilere bir şeyler katabiliyorsak o anda kazanımları daha iyi kazandırabileceğimizi düşünüyorum.”

Ö12: “Milli Eğitim Bakanlığı bir şeyler yapıyor ama çoğunlukla dediğim gibi kâğıt üzerinde kalıyor. Güzel projeler var, güzel çalışmalar var ama sahaya indiği zaman öğrenciler tam faydalanamıyor bence. Şöyle söyleyeyim mesela okulumuzda sürekli aktiviteler var Bakanlığın desteklediği. Özellikle bahar aylarında turnuvalar oldu. İşte voleybol, futbol turnuvaları oldu. Bu turnuvalara Suriyeli öğrenciler de katıldılar. Ancak Milli Eğitim hem öğretmenlere yönelik eğitimler verse hem Suriyeli öğrencilere ve ailelerine yönelik uyum faaliyetleri yapsa çok iyi olur. Özellikle bütün Suriyeli öğrencilere ek kurslar, dil kursları vb. yapılmalı bence.”

Fen Bilimleri öğretmenlerine araştırmanın sekizinci sorusu olarak “*Suriyeli öğrencilerin Fen Bilimleri dersini daha kolay anlamaları için kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir?*” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Suriyeli Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersini Daha Kolay Anlamaları İçin Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kod	f	%
Suriyeli Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersini Daha Kolay Anlamaları İçin Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntem ve Teknikler	Yöntemler ve teknikler	Gösterip yaptırma	5	17.24
		Anlatım	5	17.24
		Soru cevap	5	17.24
		Drama	4	13.79
		Deney	3	10.35
		İşbirlikli öğrenme	3	10.35
		Örnek olay	2	6.89
		Kartopu	1	3.45
İstasyon	1	3.45		

Tablo 10'daki bulgulara göre Fen Bilimleri öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin Fen Bilimleri dersini daha kolay anlamaları için kullandıkları yöntemlere bakıldığında daha çok gösterip yaptırma (%17.24), anlatım yöntemi (%17.24), soru cevap (%17.24), drama (%13.79), deney (%10.35), işbirlikli öğrenme (%10.35) gibi yöntem ve teknikleri kullandıkları belirlenmiştir. Bu temaya ilişkin örnek bazı öğretmen ifadeleri şöyledir:

Ö6: “Açıkçası benim kullandığım yöntem deney ve gösterip yaptırma. Basit deneyler yaparak anlatmaya çalışıyorum konuları ya da görseller getiriyorum ya da çizimlerle anlatmaya çalışıyorum. Resim çiziyorum bunların resmetme yeteneği çok kuvvetli olduğu için resme bakarak direk bir şeyi anlayabiliyorlar. Bu yüzden elimden geldiği kadar somut materyaller hazırlamaya çalışıyorum, somut ürünler. Yetmediği yerde de çizimlerle anlatmaya çalışıyorum. Çünkü sadece sözel olarak hiçbir şey anlayamıyorlar. Çoğu zaman da gösterip yaptırma tekniğini kullanıyorum. Birbirimizi anlamamız güç oluyor ama yine de yaptırıyorum.”

Ö5: “Okulda pek bir imkân olmadığından dolayı çok fazla yöntem teknik kullanamıyoruz. Bide çocuklar tam anlayamadıkları için çok fazla teknik kullanamıyoruz. Ama yine de derslerimde daha çok anlatım yöntemini, soru cevap tekniğini, drama yöntemini bazen işbirlikçi yöntemi vb. kullanmaya çaba gösteriyorum. Ama bu çocukların öncelikle dil sorununun çözülmesi lazım. Onun için genelde görselleştirerek, göstererek, çizerek, anlatarak, oynayarak anlatmaya çalışıyoruz. Bazen gruplara ayırıyorum sınıfı. Anlayan öğrencileri görevlendiriyorum sen anlamayan arkadaşına anlat şeklinde oluyor.”

Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Suriye'den yoğun göç alan ülkelere biri olan Türkiye, göçün getirmiş olduğu birçok sorunla karşı karşıyadır. Bu sorunların en önemlilerinden biri ve bir o kadar da karmaşık olanı Suriyeli çocukların eğitimi konusudur. Türkiye bu konuda birtakım politikalar takip etmektedir ancak bu süreçte birtakım sorunlar da yaşanmaktadır. Bu çalışma, sınıfında Suriyeli öğrenciler bulunan Fen Bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunları ilk elden öğretmenlerin görüşlerine göre yalın bir biçimde ve derinlemesine ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin fen öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar farklı temalar altında toplanmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu konusunda karşılaşılan sorunların başında bu öğrencilerin Türkçe dil problemi ve kültürel farklılıklar ile uyum sorununun görüldüğü tespit edilmiştir. Görüşme yapılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin çoğunluğunun Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu ile ilgili herhangi bir seminere veya kursa katılmadığı, çok azının ise seminer veya kurslara katıldığı belirlenmiştir. Ancak herhangi bir seminer veya kursa katılmayan öğretmenlerin

Suriyeli öğrencilere daha fazla yardımcı olma, iletişim sağlama gibi sebeplerle bu tür kurslara katılmak istedikleri saptanmıştır. Fen Bilimleri dersinin öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunların başında Türkçe dil problemi, kültürel farklılık ve uyum sorunu ile materyal eksikliğinden dolayı farklı materyallerden yararlanamama gibi problemlerin olduğu tespit edilmiştir. Türkçe dil probleminin de en çok öğrencilerin kavramları anlamasına engel olduğu ve bu yüzden sağlıklı bir ders işleme sürecinin gerçekleştirilemediği belirlenmiştir.

Öğretmenlere göre Fen Bilimleri dersinin kazanımlarının Suriyeli öğrenciler için ağır olduğu ve bu kazanımları kazandırmada sorun yaşandığı bulunmuştur. Fen Bilimleri dersinin içeriği ile ilgili olarak ders içeriğinin ağır olduğu, içeriğin daha fazla görselleştirilmesi gerektiği, dil-iletişim-anlama problemi gibi sorunların yaşandığı belirlenmiştir. Dersin öğrenme öğretme sürecinde başlıca sorunun dil-iletişim-anlama problemi olduğu, konuların yetiştirilemediği belirlenmiştir. Dersin değerlendirme boyutunda da en büyük problemin dil-iletişim-anlama problemi olduğu için bu öğrencilerin çok kolay sorularla değerlendirilmeye çalışıldığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre Fen Bilimleri ders kitabının Suriyeli öğrenciler için uygun olmadığı, ders kitabındaki görsellerin yetersiz olduğu, konu içeriklerinin ağır olduğu, mümkünse bu öğrenciler için Türkçe-Arapça olması gerektiği ve kitaplardaki etkinliklerin de bu bağlamda yetersiz olduğu belirlenmiştir. Ders kitabını uygun gören öğretmenlere göre ise kitabın görsellerinin ve etkinliklerin yeterli olduğu yönünde görüşler alınmıştır. Suriyeli öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde en çok kuvvet ve hareket, ışık ve yansıma, gezegenler, üreme ve gelişme gibi konuları öğrenmekte zorlandıkları tespit edilmiştir. Zorlanma sebepleri olarak ise dil-iletişim-anlama probleminin olduğu, soyut kavramların çok olduğu belirlenmiştir. Kolay öğrenilen konular olarak bazı öğretmenler tarafından ışık ve yansıma, ısı ve sıcaklık gibi konular ifade edilmiştir. Bu konuların da görsellerle ve modellerle desteklenerek anlatıldığı için Suriyeli öğrenciler tarafından kolay öğrenildiği tespit edilmiştir.

Suriyeli öğrencilerin Fen Bilimleri dersini daha iyi öğrenmeleri için yapılması gerekenler; öğrenci, aile, öğretmenler, okul ve Milli Eğitim Bakanlığı şeklinde beş tema altında toplanmıştır. Öğretmenlere göre öğrencilerin Fen Bilimleri dersinin daha iyi anlayabilmeleri için Türkçe öğrenmeleri, daha fazla gayret göstermeleri ve okula devam etmeleri gerektiği şeklinde öğrencilere düşen sorumluluklar olduğu şeklinde görüşler belirtilmiştir. Ailelere düşen görevler olarak ailelerin eğitime destek vermesi gerektiği ve ailelerin de Türkçe öğrenmeleri gerektiği belirlenmiştir. Öğretmenlere düşen sorumluluklar olarak öğretmenler tarafından Suriyeli öğrencilerin ilgilerini çekebilecek öğretim yöntemlerinin kullanılması, görsellerle zenginleştirilerek ders anlatılması, farklı materyallerden yararlanılması gerektiği şeklinde görüşleri olduğu belirlenmiştir. Okulların materyal ve laboratuvar desteği sağlaması gerektiği belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının hem öğrenciler, hem aileleri hem de öğretmenler için uyum faaliyetleri yapması, materyal desteği sağlaması, kitapları uygun hale getirmesi gibi yapması gereken görevlerinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin fen bilimleri dersini daha kolay anlamaları için en çok gösterip yaptırma, anlatım, soru cevap, drama, deney, işbirlikli öğrenme gibi yöntem ve teknikler kullandıkları tespit edilmiştir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara benzer olarak Mercan-Uzun ve Bütün (2016)'ün yaptıkları çalışmaya göre de sığınmacı çocukların ilk karşılaştığı güçlüğü dil farklılığı olduğu saptanmıştır. Bu sorunun sadece bizim ülkemizde değil dünyada sığınmacı alan birçok ülkenin genel sorunu olduğu ifade edilmiştir. Coşgun ve Karamustafaoğlu (2017)'na göre dil farklılığı ve kültür farklılığından dolayı Suriyeli aileler ve öğrenciler uyum sağlamada sorun yaşamaktadırlar. Yüce (2018) tarafından yapılan çalışmada, Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen en önemli faktörlerden birinin dil engeli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bundan dolayı Suriyeli öğrencilerin akranları ve öğretmenleriyle iletişime geçemedikleri görülmüştür. Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrenciler arasındaki ilişkinin okula uyumda etkili olduğu, akranları tarafından

kabullenici, olumlu ve yardımsever bir tutumla karşılaşan Suriyeli öğrencilerin okula daha iyi uyum sağlayabildikleri ancak ayrımcı ve dışlayıcı tutum ile karşılaşan Suriyelilerin okula uyum sağlamakta zorlandıkları saptanmıştır. Ayrıca Suriyeli ailelerin eğitime ve çocuğa karşı olumsuz tutumunun okula uyumu engellediği sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin Türkçe öğrenmesine yönelik aile eğitimlerinin gerekli olduğu belirlenmiştir. Literatürdeki benzer bazı çalışmalarda da mülteci öğrencilerin okula uyumunda veya erişiminde en önemli sorunlardan birinin dil sorunu olduğu ortaya konulmuştur (Amaç & Yaşar, 2018; Bircan & Sunata, 2015; Bugay, Karakedi & Erdur-Baker, 2016; Culbertson & Constant, 2015; Erdem, 2017; Ereş, 2016; Göktaş, 2016; Keskinkılıç-Kara & Şentürk-Tüysüzer, 2017; Levent & Çayak, 2017; Mercan-Uzun & Bütün, 2016; Sarıtaş, Şahin & Çatalbaş, 2016; Şeker & Sirkeci, 2015; Şensin, 2016; Şimşir & Dilmaç, 2018; Taştan & Çelik, 2017; Yaşar & Amaç, 2018a; Yaşar & Amaç, 2018b). Sarıtaş vd. (2016) dilsel sorunlara yönelik en etkili çözüm yolunun dil kurslarının açılması olduğunu, çocuğa ve aileye yönelik dil eğitiminin mülteci öğrencilerin dilsel sorunlarını çözmede ve kültürel uyumu artırmada fayda sağlayacağını vurgulamışlardır.

Er ve Bayındır (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin kendilerini mülteci çocukları eğitme konusunda yeterli hissetmedikleri tespit edilmiştir. Bunun en önemli sebebi ise, öğretmenlerin mülteci çocukların eğitimi konusunda herhangi bir eğitime veya kursa tabi tutulmamış olmaları olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerdeki empati duygusunu geliştirebilecek ve mülteci çocukların eğitimine yönelik bir eğitim düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğrenciye okul ortamında kazandırılmaya çalışılan kazanımlar evde uygulamaya konulmadığında uzun vadeli olamamaktadır. Ayrıca, okullarda destek eğitim sınıflarının açılmasının mülteci öğrencilerin sınıf ortamına, arkadaşlarına, öğretmenlerine uyum sürecine katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

Tunç (2015) tarafından yapılan çalışmada, toplumsal kabulün sürdürülebilir olması, nefret ve düşmanlığa dönüşmemesi için toplumun hassasiyetlerini dikkate alacak, Suriyelilerin uyumunu sağlayacak çözümlerin üretilmesine ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir. Sosyal uyum ve toplumsal kabul konusunda her iki toplumun beklentilerini dikkate alacak ve toplumsal kaygı yaratmayacak konuların başında eğitim konusunun geldiği belirtilmektedir. Taskin ve Erdemli (2018)'nin çalışmasında da dil probleminin yanı sıra Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde yaşanan diğer bir önemli günlük kültürel problem olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ne okul yönetiminden ne de MEB ve sivil toplum kuruluşlarından bir destek görmedikleri tespit edilmiştir. Çetin (2016), uyumun sağlanabilmesi için Suriyelilere yönelik ücretsiz Türkçe eğitim kursları açılmasını ve sığınmacıların Türkçeyi konuşabilmelerinin öncelikli bir hedef olmasını önermektedir.

Moralı (2018), Suriyeli öğrencilerin dil eğitiminde kullanılan ders kitaplarının çocukların seviyelerine uygun olmadığını belirtmektedir. Biçer ve Kılıç (2017), ders kitaplarının öğrencilerin seviyelerine uygun olmadıklarını, yaş ve kademe fark etmeksizin aynı kitabın kullanıldığını tespit etmiştir. Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) da alanda ders öğretim araç-gereçlerinin yetersizliği konusunda çeşitli sorunlar olduğunu ve okullarda materyal sorunları bulunduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada da Fen Bilimleri ders kitaplarının yetersiz olduğu, materyal ve araç-gereç sorunu bulunduğu belirlenmiştir. Araştırmalarında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlardan biri olan müfredat farkını dile getiren Yavuz ve Mızrak (2016), müfredatta birtakım düzenlemeler yapılmasının faydalı olabileceğini belirtmiştir.

Bu çalışmadaki sonuçlara benzer olarak literatürde mülteci öğrencilerin eğitim ve öğretimlerinde karşılaşılan önemli sorunlardan biri olarak öğrencilerin büyük bir kısmının devamsızlık yaptıkları ve sağlıklı bir eğitim öğretimin gerçekleşmediği (Aykırı, 2017; Sarıtaş vd., 2016; Büyükkiz & Çangal, 2016) ifade edilmektedir. Bu ve benzeri çalışmalar, Suriyeli öğrencilerin aldıkları eğitim süreçlerinde devamsızlık yaptıklarını ortaya çıkarmaktadır. Aykırı (2017), sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin velileri ile iletişim kuramadıklarını ve velilerin

ilgisiz olduklarını, Gözübüyük-Tamer (2017) ve Yaşar & Amaç (2018) velilerin ilgisiz olduklarını belirtmektedir. Gözübüyük-Tamer (2017)'in de belirttiği gibi Suriyeli aileler, çocuklarının eğitimi konusunda işbirliği göstermekte yetersiz ve ilgisiz kalmaktadır.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda sırasıyla aşağıda verilen öneriler sunulmuştur:

1. Öncelikle Suriyeli öğrencilerin erken dönemden itibaren Türkçe dil sorununun çözümü için gerekli programlar uygulamaya sokulmalıdır.

2. Suriyeli öğrencilerin, ailelerinin toplumsal hayata uyumları ile ilgili uyum programları uygulanmalıdır.

3. Her kademedeki öğretmenler için Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu ile ilgili seminerler veya kurslar düzenlenmelidir.

4. Suriyeli öğrencilere Fen Bilimleri öğretiminin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için gerekli araç-gereç, materyal ve laboratuvar desteği sağlanmalıdır.

5. Suriyeli öğrencilerin Fen Bilimleri derslerini daha iyi anlayabilmeleri için öğretmenlere yönelik olarak derslerde kullanılacak özel öğretim yöntemleri ile ilgili kurslar verilmelidir.

6. Fen Bilimleri ders kitapları Suriyeli öğrencilerin de rahatlıkla anlayabileceği şekilde yeniden tasarlanmalı veya onlar için destekleyici ek modüller kullanılmalıdır.

7. Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunun sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için sürekli olarak MEB tarafından takibi ve desteklenmesi gerekmektedir.

Kaynaklar

- Amaç, Z., & Yaşar, M. R. (2017, Ekim). *Temporary education centers for Syrian asylum seekers: Opportunities and challenges* [Öz]. International Symposium on the Middle East in 500 years from Mericadabık to Present Konferansında sunulan bildiri, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/320921992_temporary_education_centers_for_syrian_asylum_seekers_opportunities_and_challenges
- Amaç, Z., & Yaşar, M. R. (2018). İlk ve ortaokullardaki Suriyeli öğrencilerin eğitimi: Türkiye’de yapılan akademik çalışmalar üzerine sistematik bir inceleme. *The Journal of Academic Social Science*, 85, 417-434. doi: 10.16992/ASOS.14519
- Aydoğdu, M., & Doğru, M. (2003). Fen bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerde karşılaşılan sorunlar ile ilgili öğrenci görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 150-158.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.
- Balbağ, M. Z., Leblebici, K., Karaer, G., Sarıkahya, E., & Erkan, Ö. (2016). Türkiye’de fen eğitimi ve öğretimi sorunları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 12-23.
- Biçer, N., & Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663.
- Bircan, T., & Sunata, U. (2015). Educational assessment of Syrian refugees in Turkey. *Migration Letters*, 12(3), 226-237.
- Bugay, A., Karakedi, G., & Erdur-Baker, Ö. (2016). Zorunlu göç ve mülteci psikolojisi. Ö. Erdur-Baker ve T. Doğan (Editörler), *Kriz danışmanlığı* (s. 360-398). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükikiz, K. K., & Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.

- Büyüköztürk, S., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşgun, Ö. D., & Karamustafaoğlu, O. (2017). İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf mülteci öğrencilerin madde kavramına ilişkin düşünceleri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 525-540. doi: 10.19126/suje.321729
- 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.
- Culbertson, S., & Constant, L. (2015). *Education of Syrian refugee children. Managing the Crisis in Turkey, Lebanon, and Jordan*. https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR800/RR859/RAND_RR859.pdf, Erişim tarihi: 16.08.2018
- Çetin, İ. (2016). Türkiye’de Suriyeli sığınmacıların sosyal ve kültürel entegrasyonu. *Sosyoloji Dergisi*, 34, 197-222.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları. (Analiz, Sayı: 153) Siyaset, Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA). İstanbul: Turkuvaz Matbaacılık Yayıncılık A.Ş.
- Er, A. R., & Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 175-185. doi: 10.20860/ijoses.08223
- Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve çözüme dair öneriler. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Ereş, F. (2016). Problem of the immigrant students’ teachers: are they ready to teach?. *International Education Studies*, 9(7), 64-71.
- Göktaş, P. (2016). A research on evaluation of cultural communication differences for refugee students in z generation: a case study of Gurkan imam hatip high school. *Turkish World Journal of Educational Research*, 1(1), 32-38.
- Gözübüyük-Tamer, M. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi*, 4(1), 119-152.
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768-1776. doi: 10.17051/ilkonline.2017.342990
- Keskinkılıç-Kara, S. B., & Şentürk-Tüysüzer, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırma Dergisi*, 6(44), 236-250.
- Levent, F., & Çayak, S. (2017). Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 21-46.
- Mercan-Uzun, E., & Bütün, E. (2016) Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1, 72-83.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). CA: SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). *Yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html Erişim tarihi: 14.10.2018
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi*. <http://pictes.meb.gov.tr/www/projemiz/icerik/36> Erişim tarihi: 26.10.2018
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018a). *Geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri*. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/05103521_05-03-2018__Ynternet_BYlteni.pdf Erişim tarihi: 26.10.2018

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018b). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325> Erişim tarihi: 18.11.2018
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449. doi: 10.26466/opus.443945
- Paksoy, S., & Karadeniz, M. (2016). Kilis'te çalışan Suriyeli sığınmacıların sosyo-ekonomik yapısı üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 785-798. doi: 10.17755/esosder.81867
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Seydi, A. R. (2013). Türkiye'deki Suriyeli akademisyen ve eğitimcilerin görüşlerine göre Suriye'deki çatışmaların Suriyelilerin eğitim sürecine yansımaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 217-241.
- Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 86-105. doi: 10.5578/keg.8234
- Şeker, B. D., & Sirkeci, I. (2015). Challenges for refugee children at school in eastern Turkey. *Economics and Sociology*, 8(4), 122-133.
- Şensin, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin Suriye'den göçle gelen öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1116-1134.
- T.C. İçişleri Bakanlığı, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM). (2016). *Geçici korumamız altındaki Suriyeliler*. http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler_409_558_560 Erişim tarihi: 26.10.2018
- T.C. İçişleri Bakanlığı, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM). (2018). *Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler*. http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713 Erişim tarihi: 26.10.2018
- Taskin, P., & Erdemli, O. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 155-178, doi: 10.14689/ejer.2018.75.9
- Taştan, C., & Çelik, Z. (2017). *Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler*. http://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/Suriye_Rapor_TUKCE.pdf Erişim tarihi: 26.10.2018
- Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 2(2), 29-63.
- UNICEF. (2018). *Türkiye'de çocukların eğitim yoluyla korunması*. <http://unicef.org.tr/basinmerkezidetay.aspx?id=32842> Erişim tarihi: 26.10.2018
- Yaşar, M. R., & Amaç, Z. (2018a). Teaching Syrian students in Turkish schools: Experiences of teachers. *Sustainable Multilingualism*, 13, 232-244. doi:10.2478/sm-2018-0019
- Yaşar, M. R., & Amaç, Z. (2018b, Eylül). *Inclusive education for Syrian asylum-seekers in Turkey: School leaders' perceptions* [Öz]. European Conference on Educational Research (ECER2018) Konferansında sunulan bildiri. Unibz Üniversitesi, Bolzano, İtalya. Erişim adresi: <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/23/contribution/43626/>
- Yavuz, Ö., & Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 1641-1651.

Yüce, E. (2018). *Geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



Atıf için:

Yaşar, E. (2018). Akademik intihal, nedenleri ve çözüm önerileri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1(1), 34-44.

Akademik İntihal, Nedenleri ve Çözüm Önerileri

Ecmel YAŞAR*

Öz: Çalışılan bu makalede, etik ve bilim ilişkisi ele alınarak, etik dışı uygulamalardan biri olan intihal ve intihalin sosyal, kurumsal ve bilimsel temelli nedenleri irdelenmektedir. Bilgi türleri ve bu türlerden biri olan bilimsel bilgi aracılığıyla bilimin doğası ve gelişimi ele alınmakta, ahlâk, etik ve bilim kavramları tartışılmakta ve bilimin etik yönü vurgulanmaktadır. Bilimsel yanıtma türlerinden yola çıkılarak intihal konusu ele alınıp, intihalin nedenleri ve etkileri, alanyazında yapılmış değerleri çalışmalarla açıklanmaktadır. Makalenin sonunda; eğitsel, bilimsel ve editoryal anlamda önleyici çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik intihal, bilim etiği, ahlâk.

Academic Plagiarism, the Reasons of Plagiarism and Recommendation for Solution

Abstract: In the article studied, plagiarism which is one of the ethic misconducts, reasons based on social, institutional and scientific of plagiarism are discussed. The nature of science and scientific improvement are handled by means of the kinds of knowledge and scientific knowledge which is one of the kinds of knowledge; notions such as morals, ethic and science are discussed, and The ethical aspect of science is underlined. Discussing the subject concerning plagiarism after the kinds of scientific misconducts, the reasons and effects of plagiarism is explained by means of valuable studing in the literature. In the end of article, preventive practices rooting in educational, scientific and editing solutions is recommended.

Keywords: Academic plagiarism, ethics of science, morals.

* Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü, ecmelvasar@anadolu.edu.tr.

Giriş

İnsan dünya üzerinde var oluşundan itibaren kendisini, içinde bulunduğu doğayı, çevresindeki diğer insanları, birlikte yaşadıkları insanlarla oluşturdukları sosyal gerçekliği, o sosyal gerçeklik içinde paylaşılan hak ve sorumlulukları bilmek ve açıklamak istemiştir. Bilmeye ve açıklamaya duyulan istek ve ihtiyaç, karşılaşılan yeni sorunlarla artarak devam etmiştir. Çözömlenen bir sorun, yeni bir sorunun varlığını fark ettirerek, bilmeye ve sorun çözmeye yönelik yeni yöntemlerin denenmesini sağlamıştır.

İnsan, karşılaştığı yeni bir duruma açıklama getirmek ve daha önce karşılaşmadığı bir soruna çözüm üretmek amacıyla deneyimlerine, otorite figürlerine, gelenek ve göreneklere, toplumdaki çoğunluğa dayalı bilgilere başvurmuştur. Tüm bu bilgi boyutlarının kişiden kişiye, kültürden kültüre ve durumdan duruma değiştiği; gözlemlenemeyen, sınamamayan, mantıksal bir sistematigi olmayan çözüm girişimlerinin beyhudeliğinde anlam bulmaktadır.

Gözlenebilir, sınanabilir, mantıksal bir sistematige dayalı olarak tekrarlandığında genellenebilir ve böylece birikimli olarak çoğalabilir bilgi topluluklarına 'bilim' yapılarak erişilebilmiştir. Erişilen bu bilgilere bilimsel bilgi adı verilmektedir. Bilimsel bilgiyi diğer bilgi türlerinden ayıran özellik, yöntem bilgisinin neticesinde ortaya çıkmış olmasıdır (Güvenç, 1994, s. 24). Bilmenin ve bilinenen bilinmeye ulaşarak sorun çözenin en güvenilir ve işlevsel yolu olan bilimsel yöntem ise bilimsel bilgiye ulaşabilmenin en net ve kısa yoludur.

Bilim Nedir?

Altı bin yıl önce ilkel bir baltayla bufalo sürülerinin peşinden koşan insanı, günümüzde bilgisayar başında telekonferans vererek sahip olduğu bilgiyi kıtalar arası paylaşan bir insana çeviren bilimin birçok farklı tanımı yapılabilmektedir. Arlı ve Nazik (2010, s. 1)'e göre bilim, geçerliliği kabul edilmiş, sistemli bilgilerin oluşturduğu bilgi toplulukları iken, genel anlamda, evreni, toplumu ve insanı kapsamı içine alan, gözleme, deneye ve akla bağlı kalınarak sistematik bir şekilde elde edilen sınanabilir bilgi topluluğudur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010, s. 6). Bilimsel bilgi topluluğuna ulaşabilmenin yolu ise bilimsel yöntemlere dayalı bir bilimsel araştırma sürecinden geçmektedir. European Commission [EC] (2010, s. 13)'ın belirtildiğine göre, bilimsel araştırmanın gerçekleri ortaya çıkarmak için yapılan sistematik bir araştırma, yeni bilgi ve anlamları çoğaltmak için gerçekleştirilen sistemli bir çalışma, belli bir konuda bilgi toplama, bilgiyi arttırmaya yönelik kanıt, araştırmaya yönelik bir sorgulama gibi tanımlamaları bulunmaktadır. Tanımlarda en çok vurgulanan özelliklerin 'sistematiklik' ve 'bilginin artırılması-paylaşılması' olduğu göze çarpmaktadır. Sistematik bir süreç içerisinde elde edilen bilimsel bilginin hızla değişen dünyamızda giderek artması, bilimsel bilginin ve bilimin daha üst bir mekanizma tarafından belirli normlara dayalı olarak değerlendirilmesini ve düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Bilim, tüm insanlar tarafından kabul edilecek evrensel değerler yaratma çabasının bir ürünü olduğundan, onun değerlendirilmesini ve düzenlenmesini sağlayacak normların da evrensel kabul görmüş olması ve ahlaki değerlerin üstünde bir yapıya sahip olması gerekmektedir (Toplu, 2012, s. 661). Bu gereklilik bizi etik ve bilim ilişkisini ortaya çıkarmaya yönlendirmektedir.

Bilim ve Etik

İş hayatının, iş hayatında sunulan hizmetlerin sürdürülmesinde yerel değerlerden üstün, bütün topluluklar tarafından kabul edilecek evrensel değer ve normlara gereksinim duyulmaktadır. Adı geçen değer ve normlar, yerel ve geleneksel değerlerden üstün olmasına karşın, ancak onlardan beslenerek, ötekileştirmeden, çıkar ilişkilerinde uzak, evrensel bir yaklaşımla geliştirilebilir (Toplu, 2012, s. 658). Bunun yolu da geleneksel değerleri sorgulayıp,

her birine eşit mesafeden bakmaktan geçmektedir Etik yahut ahlâk felsefesi bu anlayıştan doğmuştur. “Ahlâk felsefesi olarak adlandırılan etik; ahlâk, doğru davranış, hak, özgürlük, görev, sorumluluk, adalet, değer ve erdem gibi kavramları aydınlatmaya çalışırken, insanların nasıl ve neye göre davranmaları gerektiğini de araştırır” (Türk Farmasötik ve Medisinal Kimya Derneği, 2012, s. 1). İnsanların davranış amaç ve şekillerine yön veren etik, ‘burada şu anda ne yapmalıyım’ gibi ahlaki soruları daha geniş bir bakış açısından incelemek üzere, soruları soranın ötesine geçerek ahlâktan farklı olduğunu gösterir (Küçük, 2003, s. 256). Bilimle uğraşan insanların nasıl ve neye göre davranmaları gerektiğini ise bilim etiği ele almaktadır.

Bilim etiği; bilginin anlamını ve değerini araştıran, aynı zamanda, bilimsel araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına ve yayınlanmasına kadar süren süreç içerisinde ortaya çıkan değer sorunlarıyla bunların giderilmesine yönelik etik ilke ve normları içeren bir yapı sergilemektedir (Anadolu Üniversitesi [AÜ], 2011, s. 1; Toplu, 2012, s. 661-662). Ortaya çıkan değer sorunlarının çözümlenmesi, bilimsel raporların ve bilimsel bilgiye ulaşmada kullanılan bilimsel yöntemlerin güvenilir bir şekilde toplumla buluşmasını sağlamaktadır. Çözömlenen değer sorunları, bilimsel süreçlerin eleştiriye açık olmasını, bulgulara dayalı olarak gerçekleştirilmesini, sonuçların nesnellik, doğruluk ve dürüstlük ilkelerine uygun olarak ele alınmasını sağlamaktadır (Toplu, 2012, s. 662). Böylece toplum, bilimin çıktıklarından etik ilke ve normları benimsemiş bilim insanları ve kurumlar aracılığıyla haberdar olabilmektedir. Kısacası, bilimin yapılabilmesi ve çıktılarının evrensel değerler çerçevesinde paylaşılabilmesi, bilim etiğine verilen öneme bağlıdır. Evrensel bilim değerlerinin kabulüne yönelik çalışmalar yürütölmekte; evrensel düzeyde kabul gören, ama farklı ölkelerde farklı bilimsel kurumlar tarafından özgün olarak yorumlanan kurallar üretilmektedir (AÜ, 2011, s. 1). Belli bir kurumun veya topluluğun değerlerini oluşturan ve bunları dile getiren etik kural ve ilkelerden oluşan bilim etiği (EC, 2010, s. 19) üzerine birçok kılavuz ve yasa geliştirilmiştir: Bunlardan ilki, Nazilerin yapmış olduğu tıp araştırmalarına tepki olarak 1947 yılında geliştirilen ‘Nurenberg Kuralları’dır. Devamında, Helsinki Deklerasyonu (Declaration of Helsinki), İnsan Deneklerine Dayalı Biomedikal Araştırmalar için Uluslararası Etik Kılavuzu (International Ethical Guidelines for Biomedical Research Involving Human Subjects), Avrupa Birliği İyi Klinik Uygulamaları Kılavuzu (The European Union Good Clinical Practice Directive) gibi çalışmalar gerçekleştirilmiştir. 1989 yılında The Committee on Science, Engineering and Public Policy (COSEPUP)’nin oluşturduğu bir jüri, araştırma dürüstlüğünü etkileyen etmenleri ortaya çıkarmış ve bunun ardından Amerika hükümeti Office of Scientific Integrity (OSI) ve Office of Scientific Integrity Review (OSIR)’i kurmuştur. 1992 yılında ise OSI ve OSIR yerini Office of Research Integrity (ORI)’e bırakmıştır (Demirel, Erol ve Saraç, 2011, ss. 120-121).

Türkiye’de ise bilim ve araştırma etiğinin önemi 20. yüzyılın son çeyreğinde fark edilmeye başlanmıştır. Bu konuda Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA), Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu-Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (TÜBİTAK-ULAKBİM), Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ile Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) çalışmalar yapmış ve yapmaktadır (Toplu, 2012, s. 680).

Bu tür çalışmaların yapılması oldukça önemlidir. Lakin, sadece etik kuralların var olması, bilimin belirli standartlar dahilinde gerçekleştirilmesini garanti etmez. Yasalarca uygun görölen uygulamaların etik normlara dayalı olarak gerçekleştiği yargısına da varılamaz. Örneğin; Nazi Almanya’sında gerçekleştirilen bilimsel araştırmalar yasal sayılabılırken, hiçbir şekilde etik kabul edilemezdi (EC, 2010, s. 19).

Evrensel etik kurallar ve yasal yaptırımlarla denetlenmeye çalışılsa da bilimsel çalışmalarda, düşük kalitedeki araştırma desenleri, niteliksiz ve uygun olmayan veri analiz yöntemleri ile araştırmanın raporlaştırılmasında başvurulmuş usulsüz tercihler, etik geçerliliği olumsuz etkileyerek (Rosenthal, 1994, s. 128), etik dışı bilimsel uygulamaların bilim ve teknolojiye gelişmelere paralel olarak artmasına sebep olmaktadır. Bu nedenle evrensel etik

kurallar ile yasal yaptırımların amaçlarına ulaşılabilmesi için, etik dışı bilimsel uygulama ve intihallerin nedenlerin üzerinde ciddiyetle durulması gerekmektedir.

Etik Dışı Bilimsel Uygulamalar ve İntihalin Nedenleri

Bilimsel çalışmaların planlanması, uygulanması, raporlaştırılması ve yayınlanması süreçlerini denetleyerek, bu süreçlerin evrensel etik normlara uygun olarak gerçekleştirilmesini sağlayan bilim etiği kuralları; birçok sınıflamaya tabi tutularak açıklanabilmektedir. Anadolu Üniversitesi (2011)'ne göre etik kurallar; bilimsel araştırma ve yayımlarla ilgili etik kurallar, araştırma süreci ve sonuçlarıyla ilgili etik kurallar ile yayın ve sunum süreci ile ilgili etik kurallar başlıkları altında sınıflanmaktadır. En önemli üç alt sınıflama olarak 'bilimsel ihmal', 'bilimsel saptırma' ve 'bilimsel aşırma' ele alınabilir.

Bilimsel ihmal, araştırma sürecinde gerekli olan koşulların yerine getirilemediğinde karşılaşılan bir yanıtma şeklidir. İhmal, araştırmacının deneyimsizliğinden kaynaklı olarak farkına varılmadan yapılabileceği gibi, zaman, para, destek yetersizliğinden ve disiplinsiz çalışmadan dolayı bilerek de yapılabilmektedir.

Bilimsel saptırma ise, "yapılan bilimsel araştırmanın süreçlerini ya da sonuçlarını kasıtlı olarak saptırmak; dolayısıyla, araştırmanın yinelenebilirliğini ve araştırma bulgularının güvenilirliğini bozmaktadır" (AÜ, 2011, s. 2). Bilimsel saptırmanın içinde çarpıtma, gizleme ve uydurma yer almaktadır. Çarpıtma, veri çözümlemesi sonucunda elde edilen bulguların doğru sonuç almayı engelleyecek şekilde değiştirilmesi; gizleme, elde edilen bulguların araştırmacının beklentileri sonucunda çıkmaması sonucunda araştırma raporunda bulunmaması; uydurma, veri toplama sürecinde elde edilemeyen verilerin elde edilmiş gibi gösterilmesidir (AÜ, 2011, s. 2).

TÜBİTAK (2006'dan aktaran, Özenç Uçak ve Birinci, 2008, ss. 189-190) ise bilimsel yanıltmaları:

- uydurma (fabrication),
- çarpıtma (falsification),
- intihal (plagiarism),
- dublikasyon (duplication),
- dilimleme (Least publishable units),
- destek belirtmeme ve
- yazar adlarında değişiklik yapma olarak tanımlamıştır.

İntihali ya da diğer bir ismiyle aşırma (plagiarism) diğer bilimsel yanıltmalardan ayıran temel özellik, temelinde atfin yer almasıdır (Özenç Uçak ve Birinci, 2008, s. 191). Birçok insan, intihali başkasının çalışmasını kopyalamak ya da özgün fikrini ödünç almak olarak tanımlamaktaysa da, 'kopyalamak' ve 'ödünç almak' gibi terimler işin ciddiyetini yansıtamamaktadır (Plagiarism, 2014). İntihal, sahibine atfı yapmadan özgün fikrin çalınması eylemidir ve sonuçları her açıdan telafi edilemeyecek kadar kötüdür.

İntihal, yayınlanmış bir eserin tamamının ya da bir kısmının intihali yapan tarafından kendi çalışmasıymış gibi gösterilmesi ve sunulmasıdır (İnci, 2009, s. 73). TÜBA'nın hazırladığı Bilimsel Araştırmada Etik ve Sorunları (2002, s. 39) adlı kitapçıkta intihal, aşırma olarak anılmış ve şu şekilde bir tanımlaması yapılmıştır:

Aşırma için haksız kullanma, kendi adına geçirme, intihal, yağmacılık ve korsanlık gibi terimler de kullanılmıştır. Temelde aşırma başkalarına ait olan araştırma verilerinin, olduğu gibi, kaynak bildirilmeden ve kendi araştırma verileri imiş gibi yayımlanmasıdır.... Aşırma (Plagiarism) için daha geniş bir tanımlama da şöyle

yapılabilir: Bir başkasına ait olan bir fikrin, buluşun, araştırma sonuçlarının veya araştırma ürünlerinin bir bölümünün ya da tümünün, hatta kitapların tümünün ya da bir bölümünün kaynak gösterilmeksizin istemli olarak kopya ya da tercüme edilip yazarın kendi üretimi imiş gibi gösterilmesine aşırma denir.

Tanımlamalardan da çıkarsanabileceği gibi, intihalin birkaç farklı biçimi bulunmaktadır. Bunlar adından anlaşılacağı üzere, tam ve ince aşırma ile verilerin izinsiz kopyalanması anlamına gelen bilimsel korsanlıktır (AÜ, 2011, s. 2). Araştırmacı kendi eserinden kaynak göstermeden yararlanıyorsa, buna da ‘kendinden aşırma’ adı verilmektedir. TÜBİTAK’ın belirttiği bilimsel yanıltmalardan biri olan dublikasyon kendinden aşırma altında ele alınabileceği gibi aynı zamanda dergilerde yayınlanan öncü çalışmaları da kapsıyorsa telif hakkı sorunlarını da beraberinde getirebilmektedir. Bunun nedeni, dergilerinde yayınlanan çalışmaların artık dergi mülkiyetinde yer almasıdır. Dergi editörü bu durumda söz sahibidir ve yayınlanmış çalışmaya yazarın kendisi tarafından sonraki süreçte atıf yapılması gerekmektedir.

Plagiarism.org (2014)’a göre intihal kapsamı içerisine aşağıdaki etik dışı uygulamalar dâhil edilebilmektedir:

- Başkasının eserini kendisininmiş gibi gösterme
- Atıf yapmadan bir başkasının sözünü ve fikrini kopyalama
- Kaynakçada kaynağın ismini belirtmeme
- Alıntının kaynağı hakkında yanlış bilgi verme
- Atıf yapmadan sözcükleri değiştirerek bir cümle yapısını kopyalamak
- Bir kaynaktan çok fazla söz ve fikir, kaynak gösterilsin ya da gösterilmesin, kopyalanarak raporun büyük bir kısmını oluşturması

‘Plagiarism Spectrum Project’ kapsamında 2012 Mayıs ayında 900 eğitimciyle gerçekleştirilen ve eğitimcilerin en çok sorun yaşadıkları, en çok gözlemlenen intihal türlerini ele alan araştırma; güncellenmiş bir spektrum yayınlamıştır. Spektrumda yer alan intihal türleri, akılda kalıcı olması bakımından internet terimleriyle adlandırılmış ve karşılaşılma sıklığı da gözetilerek sıralanmıştır (Plagiarism.org, 2014).

1. Kopya (Clone): Bir başkasına ait çalışmayı kelimesi kelimesine kendininki gibi sunma.
2. Ctrl-C: Belli bir kaynaktaki metnin belirli kısımlarını değiştirmeden kullanma.
3. Bul ve Kaldır (Find and Replace): Kaynağın esas içeriğini değiştirmeden sadece anahtar kelimeler ve ifadeleri değiştirme.
4. Karıştırma (Remix): Farklı kaynaklardaki paragrafları bir araya getirmek ve birleştirmek.
5. Geridönüşüm (Recycle): Atıfta bulunmaksızın, daha önceden yazarın kendisi tarafından yapılan çalışmalardan yüklü miktarda ödünç alma.
6. Melezleme (Hybrid): Atıf yapılmış kaynaklar ile atıf yapılmadan kopyalanmış kaynakları profesyonelce bir araya getirme.
7. Püre Yapma (Mashup): Birçok kaynaktan kopyalanan materyali karıştırma.
8. 404 Hatası (404 Error): Gerçekte var olmayan kaynaklara atıf yapma ya da kaynaklar hakkında yanlış bilgi verme.
9. Derleyici (Aggregator): Yararlanılan kaynaklara tam ve doğru bir şekilde atıf yapma, ama özgün bir çalışma ortaya koyamama.
10. Re-Tweet: Kaynaklara tam ve doğru atıf verme, ama orijinal metnin ifade yapısına aşırı bağlı kalma.

Bilimsel yanıltma türlerinden en fazla kullanılanlardan ve bilime en fazla zarar verenlerden biri olan intihal; ülkemizde tüm kademe öğrencilerinde ve araştırmacılarında sıklıkla gözlemlenebilmektedir. Bu gözlemler, alanda yapılan çalışmalara yansımaktadır.

Arda (2001)’nın editoryal etik kavramı üzerine yaptığı tanımlayıcı bir çalışmada, TÜBİTAK Türk Tıp Dizinine giren 41 derginin editörlerinin yayın etiği üzerine görüşlerine

başvurulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların %20,6'sı başkalarına ait bilgi, örnek, vaka ya da verilerin izinsiz ve kaynakçada gösterilmeden yayımlandığını, yine katılımcıların %20,6'sı başkalarına ait eserlerden kaynak gösterilmeden alıntı yapıldığını vurgulamıştır. Bunları, daha düşük yüzdeli diğer etik dışı durumlar izlemiştir.

Etik dışı bilimsel uygulama ve yanıltmaların sadece yayınlanma sürecinde fark edilmediği, araştırma sürecinde ve araştırmanın raporlaştırılmasında da ortaya çıkabildiği unutulmalıdır. Bu süreçlerden geçen genç ve deneyimsiz araştırmacıların yapmış oldukları bilimsel yanıltmaların çoğu zaman farkında olmadıkları ortaya çıkmaktadır. Erken dönemli bu araştırmaların incelenmesi, önü alınmadığı takdirde ileride de artarak devam edecek bilimsel intihallerin nedenlerini daha iyi açıklayabilmektedir.

Pecorari (2003)'nin 17 doktora öğrencisine ait raporlar üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrencilerin hazırladıkları raporlar orijinal kaynaklarla karşılaştırılmış, öğrenci ve öğrencilerin danışmanlarıyla görüşmeler yapılmıştır. Bulgular, öğrenci raporlarının intihal sayılabilecek bilimsel yanıltmalarla dolu olduğunu göstermiş; öğrencilerin raporlarına ilişkin görüşleri ve raporların analizi neticesinde, intihallerin kasıtlı olarak yapılmadığı ortaya çıkmıştır.

Szabo ve Underwood (2004)'un 291 üniversite öğrencisinin intihal hakkındaki tavır ve inançlarını araştırdığı çalışmalarında, öğrencilerin %50'den fazlasının interneti etik dışı kullanmanın kabul edilebilir bulduğu ortaya çıkmıştır. %30'luk dilim, rapor hazırlarken internet üzerinden erişim sağladığı kaynaktan izin almadan bilgileri kopyaladıklarını dile getirmişlerdir.

Benzer bir araştırma Pupovac, Zule ve Petrovecki (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Üniversite öğrencilerinin intihal yapma yaygınlığını belirlemeye dönük olarak yapılan bu araştırmada, veriler farklı ülkelerdeki üniversite öğrencilerinden anket aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmada şu bulgular dikkat çekmektedir: İspanya'daki üniversite öğrencilerinin %70'inden fazlası başlıca intihal aracı olarak interneti kullandıklarını belirtmişlerdir. İntihal yapmalarının sebeplerini internete kolaylıkla ve kimliklerini saklayarak giriş yapabilmek, zaman sıkıntısı, çalışmalarını zamanında yapmama, etkisiz iş yönetimi ve aşırı iş yükü olarak belirtmişlerdir. Birleşik Krallık'tan toplanan verilere göre, öğrenciler %35 ile en çok kendi çalışmalarından intihal (self-plagiarism) yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %49'u kendi çalışmalarından ve internet gibi informal kaynaklardan yaptıkları intihalleri intihal olarak kabul etmemektedirler. Bulgaristan'da ise öğrencilerin %40'ı kendi çalışmalarından ve internet üzerinden yapılan intihali kabul edilebilir bulmaktadır. Bulgaristan'daki üniversite öğrencilerinin %85 ila Birleşik Krallık'takilerin %47'si yapılan intihallerin üniversite hocaları tarafından saptanamadığını belirtmişlerdir.

Pupovac, Zule ve Petrovecki (2008)'nin yapmış oldukları çalışma, intihalın nedenleri hakkında evrensel düzeyde açıklayıcı bilgiler vermektedir. Dile getirilen zaman sıkıntısı, çalışmaları zamanında yapmama, etkisiz iş yönetimi, aşırı iş yükü, internete anonim bir şekilde giriş rahatlığı, kolayca kaçma gibi nedenlerin yanında sayılabilecek daha birçok neden bulunmaktadır.

Nedenlerin temelini bilim dünyasına bağlamadan önce, bilimin gerçekleştiği toplum ve o toplumun şekillendirdiği, birlikte şekillendiği sosyal gerçekliğin etkilerini de kabul etmekte fayda vardır. Bilimsel dürüstlük, bilimsel ahlâk hakkında bilgi elde etmek için bilimsel çevrelerin yapı ettiklerine yoğunlaşmak yetmemektedir. İçerisinde bulunulan sosyal çevre, sosyal değerler, toplumsal duyarlılık, sosyal şartlar vb. değişkenler de bilim etiğini etkilemektedir (Erdem, 2012, s. 30; İnci, 2008, s. 109). Örneğin; okul sıralarında kopya çekmenin doğal karşılandığı bir toplumda, öğrencinin kopya çekmeyi bir ihtiyaç olarak görmesi kaçınılmazdır. Öğrenci, öğrencilik hayatı boyunca kopya çekmeye devam ettiğinde, öğrencilik hayatının sonrasında da ihtiyaç olarak gördüğü bu alışkanlığını başka ortamlarda sürdürmeye devam etmektedir (Saunder,

1993'den akt. Özenç Uçak ve Birinci, 2008, s. 193). Etik dışı olan bu alışkanlık, bilim ve teknolojideki ilerlemenin bir sonucu olarak artarak devam etmekte ve uzun vadede bilimsel ve teknolojik gelişimin önünü tıkamaktadır.

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişme, uluslararası boyutta ekonomik rekabetin artmasına neden olmuş, bilim bu rekabetin tarafı haline gelmiş, hem devlet kurumları hem de özel kuruluşlar, bilimi ve bilim insanlarını kendi çıkarları doğrultusunda yönlendirmiştir (Suttmeier, 1985, s. 49; Toplu, 2012, s. 663). Bilim insanları üzerindeki bu baskı, onları daha kolay ve kestirme yollara sevk etmiştir. Bu yollardan biri de akademik intihaldir. Akademik intihallerde özel sektörlerin bilim üzerindeki hegemonyasının etkisi yadsınamayacak kadar büyüktür. Örneğin; "1980'li yıllarda biyomedikal araştırmaların %32'si özel sektörde desteklenirken, 20 yıl içinde bu oran neredeyse iki kat artarak, 2000'li yıllarda %60'a yükselmiş, klinik araştırmalardaki oran ise %80'i aşmıştır" (Toplu, 2012, s. 10).

Akademik intihallerin ve diğer etik dışı uygulamaların nedeni sadece ekonomik alandaki rekabetin artması değil; aynı zamanda, akademik camiadaki rekabetin artmasıdır. Akademi odaklı nedenlerin başında bilimsel araştırma eğitiminin verilmemesi, yükselme isteği ve aşırı hırs derecesi, fazla sayıda yayın yapmanın bilimde saygınlığı arttıracığı inancı, parasal destek alınan kurumların hızlı yayın yapmaya zorlaması gelmektedir (TÜBA, 2002, ss. 40-41). Kısa sürede olabildiğince çabuk yayın yapma baskısı, kabul alma şansını artırmak için aynı makalenin birden çok dergiye gönderilmesi ve araştırma ile yayın sürecinde bilimsel ihmalin yapılması; intihalin önünü açan durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Kenny, 2007, s. 16).

Daha önce de vurgulandığı gibi, eğitim sürecinde etik kuralların öğretilmemesi ve uygulanmaması neticesinde öğrencilerde akademik ihlal ve intihale dayalı bir farkındalık oluşmamaktadır. Üst öğrenim basamaklarında da bilim eğitimi ve disiplininin verilmemesi, ya öğrencinin yaptığı şeyin intihal olduğunu anlamamasına ya da yaptığı şeyi önemsememesine neden olmaktadır. Akademide elde edilecek unvanın başarı göstergesi olduğu inancı, genç akademisyenlerin aşırı hırs yapmasına sebep olmakta ve çabuk yükselme beklentisi, intihallerin artmasının yolunu açmaktadır. Aslında, 'çabuk yükselme ve alanında üne kavuşma, fazla sayıda yayın yapmayla mümkün olur' inancı, akademisyenleri intihale sürükleyen başlıca etmendir.

Uzday (2006, s. 25) intihal yapma nedenlerini mantığa bürüne ilkeleri bakımından ele almış ve bunları a) bir şey olmaz abi mantığı, b) idare et abi mantığı, c) bak bu sefer idare ediyorum mantığı şeklinde sıralamıştır. Görülmektedir ki; intihali yapan kadar, intihali yaptıran ve intihale göz yuman da suçludur. O halde, akademik yanıltmaların çözümü tek bir tarafın sorumluluk almasıyla gerçekleşecek gibi durmamaktadır.

Akademik İntihallere Karşı Çözüm Önerileri

Sorunla başa çıkmanın en kolay yolu, sorunun daha ortaya çıkmadan hissedilmesi ve 'önlemlerin alınması' yoluyla sorunun hiç yaşanmamasıdır. Bunun için iyi bir plana, sisteme, toplumsal farkındalığa ve denetleme mekanizmasına ihtiyaç vardır. İkinci ve zor olan çözüm yöntemi ise, ortaya çıkan sorunla 'baş etme'dir. Esas olan, bilim dünyasında birçok sorun ve zaman kaybına yol açan etik dışı oluşumların ortaya çıkmasını başlangıçta önlemektir (Boydak, 2011, s. 16). Akademik intihal gibi etik dışı uygulamaların ortaya çıkmadan önlenmesini sağlamak amacıyla TÜBİTAK çalışmalarını sürdürmektedir. TÜBİTAK içerisinde kurulan 'Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu' buna örnektir. Aynı amaçla 2006 yılında TÜBA tarafından 'Bilim Etiği Kurulu' oluşturulmuştur (Özenç Uçak ve Birinci, 2008, s. 196).

Ortaya çıkan mekanizma ve kurullar soruna önlemsel boyutta yaklaşmaktadır. Kansu (1994, s. 73-74)'ya göre, ele alınan önlemsel boyutlar üç ana başlık altında toplanmaktadır. Bunlar

eğitim ğretim yoluyla alınacak önlemler, bilimsel yalancılığa neden olabilecek bazı baskıların azaltılmasına yönelik önlemler ve araştırmacılar üzerindeki mali baskıların azaltılması ve düzenlenmesidir. Kansu (1994)'nın önerdiği zm yolları arasında uzun vadede en etkili olması beklenen tabii ki de eğitim ğretim yoluyla alınacak tedbirlerdir.

Eğitim ğretim sürecinde alınacak tedbirler sadece öğrencileri caydıracak katı kurallar olarak algılanmamalı, aynı zamanda öğrencilerin intihalden kaçınmalarını sağlayacak eğitim olarak da görülmelidir. nk birçok intihal vakası, bilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Pupovac, Zulle ve Petrovecki, 2008, s. 14).

Bilim insanı yetiştirirken verilecek bilim eğitiminde de “bilim etiği eğitiminin içeriği ve uygulama biçimi hem bilim insanının bilim etiği bakımında iyi gelişmesi hem de bilim etiğine uygun bilimsel araştırmaların ve yayınların gerçekleştirilmesi için oldukça önemlidir” (Erdem, 2012, s. 5). Genel anlamda, eğitimsel önlem olarak ülke çapında zgr ve özgün düşünmeyi mümkün kılacak, genç kuşaklara bilim insanı kimliğini kazandırarak, bilimsel araştırmaları özendirecek bir eğitim sisteminin yapılandırılması gerekmektedir (Uzbay, 2006, s. 26).

TÜBA'nın hazırlamış olduğu Bilimsel Araştırmada Etik ve Sorunlar (2002, s. 62) raporu, eğitimsel boyutu da göz önüne olarak soruna nlemsel olarak yaklaşmış ve genel anlamda etik dışı davranışların zm üzerine şu önerilerde bulunmuştur:

- Araştırma eğitimine önem verilmeli.
- Her ne kadar deneyim kazanılsa da etik kurallara her daim önem verilmeli.
- Araştırmacılar işe daha kolay araştırma projeleri ile başlamalıdır.
- Yayında niceliğin yanında niteliğinde bulunması gerektiği öğretilmelidir.
- Araştırmacıların zerindeki baskılar kaldırılmalıdır.

Bilimin gelişmesi, bilimsel anlayışa sahip bireylerin yetişmesi ile gerçekleşecektir. Bunun yolu da bilim eğitiminin bilimsel etik kurallar ve beklentiler ile tümleşik bir şekilde verilmesidir.

Yazardan neriler

Bilimsel etik normlara uymayarak, hem bireysel hem de kurumsal çıkarlar doğrultusunda artık bilimsel olmayan ‘bilimsel’ çalışmaları sürdürmek; alkollü olduğu halde emniyet kemerini takmadan hız limitini aşarak trafikte seyretmeye benzemektedir. Bilimselliğin virajlı yollarında ilerleyen sürücü, hem kendini hem yolcuları hem de o yolu doğrudan ya da dolaylı olarak kullanan bireyleri tehlikeye atmaktadır.

Kurallar esnetilmek, gerektiği yerde çiğnenmek için vardır inancı, bilimsel kulvarda da etkisini göstermektedir. Bilimsel etik normları önemsememek, ülkemiz bireylerinin yasa ve kuralları algılama ve onlara tepkide bulunma düzeyleriyle paralellik göstermektedir (Uzbay, 2006, s. 25). Evrensel bilim etiği normlarının kabul edilmesi ve kullanılması amacıyla yürütülen bilim etiği çalışmalarına rağmen, farklı bilimsel kurumların bilim etiği normlarını farklı şekilde yorumlamaları; ortaya çıkan ilke, kural ve normların takip edilmesinde, önleyici çalışmaların ortak kararlar doğrultusunda planlanmasında sorunlara neden olmaktadır. Bu sorunların ele alınmasında üniversitelerdeki bilim etiği kurullarına sorumluluk düşmektedir. Etik kurullardaki akademisyenlerin intihal tanımını yapmadan önce bilim etiği ile ilgili terimlerin anlamı hakkında ortak karara varmaları gerekmektedir (Demirel, Erol ve Saraç, 2011, s. 67). Buradaki birleştirici gücün TÜBA olması önerilmektedir.

Türkiye’de son yıllarda gerçekleştirilen bilimsel araştırma sayısındaki hızlı artışa rağmen, Webometrics (2018) verilerine göre, hala ilk 450’de bir üniversitemizin yer almaması düşündürücüdür. Bu ikilemin altında yatan nedenlerinden birinin de intihal başta olmak üzere bilimsel yanıltmaların yayın yapma anlayışımızın bir parçası olmasından kaynaklandığı söylenebilmektedir. Bilerek yapılan ve ustaca gizlenen intihal vakalarını yanında bilgisizlik, deneyimsizlik ve başıboşluktan kaynaklanan ihmal vakalarının da yer aldığı unutulmamalıdır. Her iki durumun da önüne geçilmesi, alanyazında sıkça öneriler listesinde paylaşılan etik eğitimi ile gerçekleştirilmelidir. Etik ilke ve gerekliliklerin kazandırılmasında etkili olabilecek eğitsel önlem ve/veya tepkilerin biri de öğrencilere lisans düzeyinde verilen ‘bilimsel araştırma yöntemleri’ adındaki derslerin içeriğinde intihal, nedenleri ve intihale karşı yaptırımlar konularına önemle yer verilmesidir.

Eğitim sürecinde gerçekleştirilen dönem ödevi, proje, rapor vb. çalışmaların değerlendirilmesinde intihal saptayıcı internet tabanlı programların kullanılması gerekmektedir. Değerlendirmede kullanılan bu tür programların öğrenciler tarafından da bilinmesi ve uygulanması, onların da değerlendirme sürecine etkin bir şekilde katılmalarını sağlayarak, programların sadece caydırıcılık işlevi yüklenen tek taraflı bir araç olmasını engelleyecektir. Değerlendirme sürecinin etkinleştirilmesinde başka bir yol olarak ‘aşırma kübü’ kullanılabilir (Caspari, 1998). Genç akademisyenler bu tür bir değerlendirmeden aldıkları dönütlerle fikir, sözcük ve organizasyon boyutlarında ne oranda intihal yaptıklarını daha yakından takip edebilirler. Tüm bunlara rağmen hazırlanan ödev raporlarında intihal olaylarının saptanması durumunda, karşı tepki, dersten geçme olanaklarının kısıtlanmasından başlayıp, daha caydırıcı önlemlere kadar varmalıdır.

Akademik yükselme basamaklarındaki değerlendirmelerde, değerlendiricilerin bilimsel çalışma sayılarından çok, onların niteliksel yönüne eğilmeleri; çalışma sayısı-akademik anlamda çabuk yükselme arasındaki ilişkisizliği ortaya çıkaracaktır. Böylece, çabuk yayın yapma çabası içinde gelişen intihal vakaları, özgün ve kaliteli yayın yapma anlayışı içinde eritilebilecektir.

Kaliteli yayın yapma anlayışının sağlanması ve sürdürülmesinde, DOI (Digital Object Identifier) kimliklendirilmesinde olduğu gibi, her bir yayının yayının başında ve sonunda intihal oranları ve diğer etik değerlerini gösterir bir cetveli içeren ‘etik kimliği’nin de olması gerekmektedir. Bu kimlik, ‘iTechnicate’, ‘Turnitin’ gibi intihal saptayıcı programların yüzdellik puanları kullanılarak oluşturulabileceği gibi, başka bir sistemle de oluşturulabilir. Bu yolla hem intihale karşı caydırıcı bir önlem alınmış olacak hem de okuyucuların bilimsel yayınlara olan ilgi ve güveni artacaktır.

Kaliteli yayın yapma anlayışının sürdürülmesinde, yayınsal kalite denetiminin sağlanması da oldukça önemli görülmektedir. Yayınsal kalite denetçilerinin yetiştirilmesi amacıyla bilim ve yayın etiği alanlarda açılacak olan lisansüstü eğitim programlarının hem akademik hem de editoryal anlamda alana katkı getireceği düşünülmektedir. Üniversitelerin etik kurullarında, akademik yükselme jürilerinde, proje birimlerinde görev yapabilecek olan yayınsal kalite denetçilerinin ve onların bağlı oldukları kurumun uluslararası akredite kuruluşları tarafından denetlenmesi, sistemin işleyişi bakımından gerekli görülmektedir.

Kaynaklar

- Anadolu Üniversitesi. (2011). *Bilim etiği kılavuzu ve ekleri*. <http://www.anadolu.edu.tr/tr/bilim-etigi-kilavuzu-ekleri> adresinden 14 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Arda, B. (2001). *Bilimsel bilgi üretiminde yayın etiği*. <http://uvt.ulakbim.gov.tr/tip/sempozyum1/barda.pdf> adresinden 15 Nisan 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Arlı, M. ve Nazik M. H. (2010). *Bilimsel araştırmaya giriş* (4.bs.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Boydak, M. (2011). Araştırma ve yayın etiği. N. Atasoy (Ed.). *Bilim etiği* içinde (ss. 15-42). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Caspari, J. A. (1988). Coping with plagiarism. *Journal of Accounting Education*, 6, 117-121.
- Demirel, İ. H., Erol, B. ve Saraç, C. (2011). *Akademik yazım ihlalleri*. Ankara: Tübitak Ulakbim.
- Erdem, A. R. (2012). Bilim insanı yetiştirmede etik eğitimi. *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 25-32.
- European Commission. (2010). *European textbook on ethics in research*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Güvenç, B. (1994). Türkiye’de sosyal bilimler gelişmeler ve süreklilikler. *Dünya’da ve Türkiye’de bilim, etik ve üniversite* içinde (ss. 23-35). Ankara: TÜBA.
- İnci, O. (2008). Bilimsel yayında yazarlık ve yazarlıkta etik sorunlar. *Türk Üroloji Dergisi*, 34(1), 108-112.
- İnci, O. (2009, Kasım). *Bilimsel yayın etiği ilkeleri, yanıltmalar, yanıltmaları önlemeye yönelik öneriler*. Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık 7. Ulusal Sempozyum’da verilen konferans. <http://uvt.ulakbim.gov.tr/tip/sempozyum7/inci.pdf> adresinden 14 Nisan 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Kansu, E. (1994). Bilimsel yanıltma ve önlenmesi. *Dünya’da ve Türkiye’de bilim, etik ve üniversite* içinde (ss. 71-75). Ankara: TÜBA.
- Kenny, D. (2007). Student plagiarism and professional practice. *Nurse Education Today*, 27, 14-18. doi: 10.1016/j.nedt.2006.02.004
- Küçük, M. (2003). Bilimsel araştırma ve etik. *Kurgu Dergisi*, 20, 255-266.
- Özenç Uçak, N. ve Birinci, H. G. (2008). Bilimsel etik ve intihal. *Türk Kütüphaneciliği*, 22(2), 187-204.
- Pecorari, D. (2003). Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 317-345.
- Plagiarism.org (2014). *What is plagiarism?* http://www.plagiarism.org/learning_center/types_of_plagiarism.html adresinden 15 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Pupovac, V., Zulle, L. B. ve Petrovecki, M. (2008). On academic plagiarism in Europe: An analytical approach based four studies. *Digithum*, 10, 13-18.
- Rosenthal, R. (1994). Science and ethics in conducting, analyzing and reporting psychological research. *Psychological Science*, 5(3), 127-134.
- Suttmeier R. P. (1985). Corruption in science: The Chinese case. John Willey and Sons Science, *Human Values*, 10(1), 49-61.
- Szabo, A. & Underwood, J. (2004). Cybercheats: Is information and communication technology fuelling academic dishonesty? *Active Learning in Higher Education*, 5(2), 180-199.
- Toplu, M. (2012). Bilim etiği: İnternetin bilim etiği üzerine etkileri. *Türk Kütüphaneciliği*, 26(4), 654-698.
- Türk Farmasötik ve Medisinal Kimya Derneği (t.y.). *Bilim ve yayın etiği ilkeleri*. <https://docplayer.biz.tr/18134083-Turk-farmasotik-ve-medisinal-kimya-dernegi-bilim-ve-yayin-etigi-ilkeleri-giris.html> adresinden 14 Nisan 2017 tarihinde edinilmiştir.

Türkiye Bilimler Akademisi. (2002). *Bilimsel araştırmada etik ve sorunları*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.

Uzby, T. (2006, Kasım). *Bilimsel araştırma etiği. Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık 4. Ulusal Sempozyum'da verilen konferans*. <http://uvt.ulakbim.gov.tr/tip/sempozyum4/page19-26.pdf> adresinden 15 Nisan 2014 tarihinde erişildi.

Webometrics.info (2018). *Ranking web of universities. World*. <http://www.webometrics.info/en/Asia/turkey> adresinden 18 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.



Atıf için:

Tours, S. B., & Simsar, A. (2018). Is Reggio Emilia, Italy truly special?. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1(1), 45-53.

İtalya'daki Reggio Emilia Gerçekten de Özel mi?

Sara Beth TOURS*, Ahmet SİMSAR**

Öz: Avrupa'da Waldorf, Montessori ve Reggio Emilia gibi pek çok eğitimsel yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu eğitimsel yaklaşım modelleri öğretmenlerin rolü, öğretim müfredatları, çocuğun eğitimdeki rolü, sınıf ortamının dizayn edilmesi, sınıf içerisinde kullanılan materyaller, değerlendirmeler ve ölçme-değerlendirme gibi konularda farklılıklar göstermektedirler. Bu farklılıklar birçok araştırmacı tarafından araştırılmıştır ve çocukların gelişimleri için en etkili yöntemin belirlenmesi için hala araştırılmaya devam edilmektedir. Bu kapsamda Reggio Emilia eğitim yaklaşımı, küçük çocuklar ve onların akademik kariyerleri için somut bir uygulama sunmaktadır. Bu çalışma, İtalya'da Reggio Emilia yaklaşımının neden ve nasıl başladığını ortaya koymaktadır. Çalışmada yaklaşımın tarihsel gelişimi incelenmiş ve bu doğrultuda 2013 yılında İtalya'da gerçekleştirilen Reggio Emilia kongresi tartışılmıştır. Ayrıca araştırmacıların Reggio Emilia yaklaşımını kullanan okulları ziyaretlerinden elde ettikleri izlenimler yansıtılmıştır. Bu okulların ziyaretlerini içeren gerçek deneyimler, araştırmacıların ve eğitimcilerin Reggio Emilia yaklaşımını daha iyi anlamasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın sonucunda Reggio Emilia yaklaşımı kapsamında araştırmacıların yapmış oldukları araştırma ve elde ettikleri deneyimler doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Reggio Emilia yaklaşımı, Atelier, Reggio çocukları, Reggio Emilia anaokulları, Okul öncesi eğitim, okul ziyaretleri

Is Reggio Emilia, Italy Truly Special?

Abstract: There are several educational approaches that have been created in Europe; such as the Waldorf Approach, the Montessori Method, and the Reggio Emilia Approach. There are several differences between these methods based on teachers' roles, children's role, classroom environment, materials used in the classroom, as well as the assessment and evaluation methods. These differences have been discussed by many researchers and looked on the more effective methods for child development. However, the Reggio Emilia approach is a unique educational method for young children and their academic careers that has an even more unique history. This article explores how and why the Reggio Emilia Approach started in Italy. It then explores the Winter Institute Conference held in Reggio Emilia, Italy in 2013 through the qualitative method of participant observations. The researchers describe visits to schools that use the Reggio Emilia Approach in Italy. These real world experiences should help educators to better understand the Reggio Emilia Approach. The researchers' thoughts on the Reggio Emilia Approach and how it could be incorporated into the United States and Turkey conclude the article.

Keywords: Reggio Emilia approach, atelier, Reggio children, Reggio Emilia preschools, preschool education, school visits.

* Asst. Prof., Slippery Rock University 112 McKay Education Building Slippery Rock, PA 16057, sara.tours@sru.edu

** Asst. Prof., Kilis 7 Aralık University, Mehmet Sanlı Mah. Doğan Güreş Paşa Bul. No:134 Kilis, ORCID: 0000-0002-4335-8788, ahmetsimsar@kilis.edu.tr.

Introduction

Europe has been a rich source of new educational methods; such as the Waldorf Approach, the Montessori Method, and the Reggio Emilia Approach. All three of these educational approaches are strong alternatives toward traditional education and as a source of inspiration for progressive educational reform (Edwards, 2002). Researchers also state that the main reason for creating these new educational approaches was explicit idealism and turn away from violence, toward peace and reconstruction (Abbott & Nutbrown, 2001; Edwards, 2002; Katz, 1998). There are several differences between them due to the teachers' role, classroom educational environments, roles of families, as well as the assessment and evaluation of the children (Dodd-Nufrio, 2011; Hewett, 2001; Nuhoglu, 2013; Vecchi, 2010). These new approaches impact public and professional communities that look to impact on their young children. The Reggio Emilia Approach may be the most innovative, high-quality education system for infant-toddler and pre-primary levels in the world (New, 1990). Therefore, this article explores the history of Reggio Emilia Approach in Italy. Then provides an overview of the qualitative study of the Winter Institute Conference held in Reggio Emilia by giving details of the school visits and the conference from the researchers who were active participants. The researchers' thoughts on the Reggio Emilia Approach and how it could be incorporated into the United States and Turkey conclude the article.

History of Reggio Emilia

On April 25th of 1945, Italy was liberated from the Nazi regime (Barazzoni, 2005). The city of Villa Cella in the via Emilia was in disarray as most cities in Europe at the time were. The Committee of National Liberation disbursed funds to cities in Italy to help rebuild the demolished cities. After rebuilding the city, Villa Cella still had some funds left and had a meeting to decide what to do with the remaining funds. It is said that the men of the city favored building a theater as many other cities were doing. The women of the city however, proposed building a preschool in hopes of helping the working class children get an equal education as those who were more privileged (Barazzoni, 2005). After much discussion and a vote, the preschool was decided on. During the work week, women would take mortar off of the bricks from the previously demolished buildings and got them ready for the men to use to create the school in the evening and on the weekends. After months of hard work, XXV Aprile the People's Nursery School of Villa Cella opened on the 13th of January in 1947 to its first 30 students (Barazzoni, 2005). Through the years the school has had gone through a lot. It has closed and reopened and has gone through renovations (Barazzoni, 2005).

While the citizens of Villa Cella was building their preschool, a man named Loris Malaguzzi heard of the news that the citizens were building a preschool. Being an elementary school teacher, Loris Malaguzzi was amazed that the citizens choose to build a school and he was in disbelief of this actually being true (Edwards, Gandini, & Formen, 2012). He then decided to investigate for himself and rode his bike to the city of Villa Cella and discovered for himself that this news was true (Edwards, Gandini, & Formen, 2012). He was inspired by the citizens and that they, as a collective, felt the need to educate their young citizens. This had a great impact on him and he continued to follow a path that would lead him back to the community in his future endeavors with education (Edwards, Gandini, & Formen, 2012). This is an important part of the Reggio Emilia Approach and on its history, as Loris Malaguzzi had a large impact on the educational aspects of the approach.

Reggio Emilia wasn't the only city to build a preschool, other cities across Italy began building preschools as well. Several preschools were around for many years but others were unable to continue funding schools and many of them began to close down. While this was going on, Loris Malaguzzi had been teaching at a middle school and was ready for a change of pace

from the state run schools. He then moved to Reggio Emilia and began a mental health clinic for people with special needs (Edwards, Gandini, & Formen, 2012). In the evenings he would go to the local schools that the citizens had built and started to help there. In 1963, with the help of Loris Malaguzzi, citizen parents and other citizen stakeholders, the first municipal preschool was opened (Edwards, Gandini, & Formen, 2012). A municipal preschool in Italy is a free school with an all-day program (Edwards, Gandini, & Formen, 2012). The first school was called Robinson. Within three years of its opening it burned to the ground in a fire. The town was saddened but the school was rebuilt and many schools followed in its footsteps (Edwards, Gandini, & Formen, 2012).

With the help of Loris Malaguzzi's educational philosophies, teachers, parents, children and the community have been able to make an educational approach that rivals those that have been around much longer. The core of the approach is that children are humans and they deserve the right to be educated in a more natural and caring environment (Barazzoni, 2005). The teachers and children are considered researchers in a quest for knowledge. The role of teachers in this approach is responsibility for forming a circular relationship with parents, children and other stakeholders who take care of the children's development (Fraser & Gestwicki, 2002). Topics are discussed and explored together with teachers and students. The parents have a committee and meet often with the schools. Many topics are discussed at meetings and the local community is often involved with these meetings as well as in other school functions. Looking at children as researchers instead of people that need knowledge bestowed on them is very important to the Reggio Emilia Approach (Barazzoni, 2005). Researchers stated that there are several curriculum formats on Reggio Emilia education approach such as teacher directed curriculum, emergent curriculum, and negotiated curriculum (Fraser & Gestwicki, 2002). Each style of these curriculum have its own plans which help children develop skills.

Edwards and Gandini (2018) state that the Reggio Emilia Approach is not a teaching model, curriculum, or method. They suggest that to understand this unique approach, firstly its historical and sociocultural perspectives must be explored by teachers and other who take care of and teach children. Which is why, the approach is not stagnant, it continues to grow and evolve just as children do. In today's society of technology, the Reggio Approach has embraced this evolution and has incorporated nature and technology in practical ways. The use of computers, webcams, and other technologies are fostering further learning alongside natural materials and recycled materials. Therefore authors stated that the Reggio Emilia Approach gives the best early childhood education in Italy (Abbott & Nutbrown, 2001; Rinaldi, 2004). Similarly, Katz (1998) stated that young children had impressive opportunities for learning through extended depth investigations in the Reggio Emilia approach. Moreover, preschool and primary schools that utilize the Reggio Emilia Approach give more chances for their students to achieve long term learning through exploration and discovery.

Assessment in the Reggio Emilia Approach

Assessment within the Reggio Emilia approach looks and feels different than in traditional schools. In typical classrooms, each individual child is assessed. However, within the Reggio Emilia Approach, it's not just about the individual child but also about the group of students. This is to improve the children's sense of community and their use of cooperative learning. This means that due to the nature of the Reggio Emilia Approach, assessment looks very different when compared to typical educational approaches. There are no formal scores, ratings, or grades. Instead, teachers use documentation of students to show growth as within life experiences and real life situations to explore the children's schema, feelings, interests, dispositions, and capabilities (Katz, 1998). This means that teachers have extensive notes on the students, photographs, recordings, and of course students work (Katz & Chard, 1996). Children's experiences, memories, thoughts, and ideas all need to be well documented within the Reggio

Emilia Approach. Katz and Chad (1996) state that there are at least six ways to have high-quality documentation within the Reggio Emilia Approach. They are 1) enhancement of children's learning, 2) taking children's work and ideas seriously, 3) teacher planning and evaluation with children, 4) parent appreciation and participation, 5) teacher research and process awareness, and 6) children's learning made visible. Katz and Chad (1996) noted that there has to be high quality projects for the students so that the teachers are able to properly use these six ways of having quality assessment.

Research Methods

The researchers used the qualitative method of participant observation for this study (Fetterman, 1998; Jorgensen, 1989). This method places the researchers as active participants within the social setting of the conference and the school tours (Gold, 1957). The researchers kept field notes by observing the culture of Reggio Emilia and the schools, the setting of the conference and the schools, as well as the social situations of the conference and schools (Burgess, 2003). The next section of the article explores the Winter Institute Conference and the school visits that the researchers attended.

Reggio Emilia Winter Institute of 2013

The Reggio Children held their Winter Institute of 2013 in Reggio Emilia, Italy from the 17th of February to the 22nd of February. The theme of the conference was "0-99 Continuity in a Qualified System of Relationships." Our interpretation of the conference was that the Reggio Emilia Approach needs to continue beyond infant/toddler centers and preschools. They have been implemented the Reggio Approach in primary schools and they have been working out kinks that they have been struggle with. Many schools are unsure as to how to implement this into their classes and their schools. Reggio Children has been working hard with the teachers, families and children to make the primary schools just as successful as the infant/toddler centers and the preschools. Infant/toddler schools and preschools have regular meetings with the primary schools to help make the transition from traditional teaching to the Reggio Approach. Beyond primary schools, they would like to make the Reggio Emilia Approach continue all the way to the University level.

The week at the conference consisted of lectures, demonstrations, videos, and visits to schools. The topics revolved around continuity and the efforts that were being made to make transitions from one school to the next easier and smoother for the students. Demonstrations of the Reggio Approach were made by schools in Sweden, the United States, and Argentina. Seeing the Reggio Emilia Approach being adapted in other countries was a wonderful experience. The Reggio Emilia Approach has been named an approach and not a theory because it is believed that it is ever evolving and needs adaptations to each community. No two communities are identical and so no two approaches can be identical.



Picture 1. The researchers took this picture at the Reggio Emilia, Italy train station.

Visits to Reggio Emilia Schools

While in Reggio Emilia, researcher one (R1) had the unique opportunity to visit four schools. This included visits to one infant/toddler center, two preschools and one primary school. All of the schools have the Reggio Emilia Approach and all of the schools had their own “cultural identity.” The cultural identity is a term that Loris Malaguzzi coined to describe how the school functions and is viewed within the context of the community.

The first school that R1 visited was an infant/toddler center called Maramotto. This school serves children from birth to thirty-six months old. It was built in 2008. The architect of the school was present as well as the interior designer. The school was made of an upstairs and a downstairs. The upstairs rooms were mostly used as the sleeping quarters for the children’s naps. There was also one atelier upstairs, as well as the facilities offices. There was a classroom for each age group as well. The teachers that are placed with the children when they are infants stay with the children until they leave the school at thirty-six months of age.



Picture 2. The researchers took this picture outside of one of the preschools. This shows some of the natural elements of the playground.

We got to speak with the teachers through an interpreter and most of the teachers, staff and cooks have been with the schools since its opening. R1 did notice that all of the teachers were of a young age. They were all very passionate about working with the children and seemed to enjoy discussing their work. There were not any children at the school at the time of our visit so it was also quite difficult to understand how some of the rooms functioned. The rooms were also set up in a way for us to view, but this too was confusing because it did not seem that it was a functioning space. Unfortunately, the researchers and other conference participants were told by all of the schools that pictures were not allowed to be taken within the schools.

The outside area consisted of a large field. Each classroom had an “outside classroom” that was a moveable platform that had a roof but no walls. They were all decorated differently with lovely trinkets that were colorful. The teachers showed their plans of a natural playground that is in the process of being built and should be completed by late spring or early summer. It had lovely elements, but for the most part it was not what thought of as a Reggio School.

The second school that researcher two visited was a primary school called Morante Primary School. The school serves children from six years old to fourteen years old. The school has three classrooms with 11 teachers. It runs on an 11 am to 1 pm, Monday to Friday schedule. Each classroom is a multi-subject teaching classroom. We had the opportunity to first walk around the school and observe the different classrooms. There weren’t any children in the school since it was an afternoon visit but we were able to look at the classroom set up and the work on the walls. At first glance the school seemed like any other elementary school that seen in the United States but looking at the type of work the students did it was easy to see that the student work was in a more Reggio style than at first glance.



Picture 3. The researchers took this picture while on a tour of the city. This is one of the town squares where you can see people strolling and some children playing with the birds.

After walking around, the teachers showed a power point presentation that they had prepared for a joint project of the second and fourth grade students called “Scrapbooks.” They showed that the second grade class had gone on a field trip to a local park. The teachers had given the students each a notebook to do as they please with it. Some students wrote detailed accounts of what they saw, some drew pictures, while others drew or wrote whatever they felt like. A few months after a few months the teachers introduced the notebooks to the fourth grade class. They had the challenge of figuring out what the other students had done. They worked in groups and they each came up with different ideas. Some corrected the work some made copies and put the pictures together, while some didn’t have a clue and worked with other students.

When they had finished with the notebooks they handed them back to the second graders. The second graders then looked at what the fourth graders thought they had done and then wrote in the books to tell the fourth graders what they had gotten wrong. After this the second graders also gave the fourth graders the hint of which park they had visited. The fourth graders then got the notebooks back and were able to figure out that the second graders were on a nature trip to the park.

The third school that R1 had visited was definitely the defining moment of week. From the outside of the school, the Robinson school looks very ordinary. Once inside however, a feeling of comfort and warmth was wrapped around. The school had specific lighting to allow the feeling of warmth and many windows to allow for lots of natural light to flow into the building. The walls had cool, warm colors on them and the furniture was in great condition. Visitors were first welcomed into the atelierista’s room and were given the background on the school. Visitors learned that it was the first municipal preschool in Reggio. The role of the Atelierista is giving specialized training in the visual arts at Reggio Emilia schools (Fraser & Gestwicki, 2002). Instead of atelierista, teacher plays a n important role in this approach (Edwards, 1998). Teacher seen as coach and serve several sources and guide to their children for improving their cognitive, socio-emotional, physical and language skills (Rinaldi, 2001).

The children were there as it was in the morning and coming out of the atelier. R1 and R2 could see children working with the cooks to make part of their lunch. In the hallway there was a wonderful small corner for a dramatic play center. Each classroom was filled with color and cheerfulness. The teachers were at ease and the children were engaged in different activities. Researchers thought it was very interesting how the children were allowed to walk around the entire building without their shoes on. In front of each classroom were rows of children's shoes. Most teachers didn't have shoes on either.

R1 entered the atelier of one of the classrooms and joined by one of the other attendees of the conference. Visitors were chatted for a few minutes trying to figure out what the current project in the room was since it consisted of water and lights. As we were chatting a boy came in and started talking as Italian. After a few minutes a teacher came in and set up a webcam for the boy to explore some of the other materials in the room. The teacher left and came back with two girls and the three of them looked at bags, paper and other materials with the webcam. They smelled some of the materials and were truly investigating them.

When visitors were finished looking at the classrooms, they were invited back to the atelier. At this point many children were welcomed into the room and then something very special happened. One of the women was part of the Reggio Network in Israel and had brought a present for the school since it was there fiftieth anniversary. She spoke slowly in Italian to tell the child that she had brought them a present. The women then gave a box to them that contained blocks with children's faces at the school in Israel. Everyone was quite moved and the children were very excited. The children left and we then left the school after asking a few questions.

The fourth school that R1 and R2 visited was school that Reggio Children had created on their property. This had two levels but was much like the Robinson school. It was warm and inviting. There weren't any children there because researchers visited in the afternoon. They were allowed to walk around the school and explore the different classrooms. This was a unique opportunity that will have lasting memories.

Conclusion of Journey into the Reggio Emilia Approach

Overall the conference was an exceptional learning experience for the researchers. The researchers felt the visits to the schools were imperative to the conference and the research. The school visits truly gave an inside look into the Reggio Emilia Approach. The researchers have reflected and thought about how this educational approach could be incorporated into the United States' educational system and the Turkish Educational system. A lot would have to change in the educational system in the United States and in the educational policies within the United States in order for the schools to be more creative and to have a different way of thinking with an emphasis on not just the individual students' scores.

The rich history of Reggio Emilia, Italy has led to the unique educational system they have created. The opportunity of the visiting some Reggio Emilia Approach schools in Italy has shown new strategies and teaching ideas that can be used in new education system by adopting some of the Reggio Emilia approaches to the researchers. Moreover, it can be suggested that, teacher education programs could support their academicians for this type of journey to improve their knowledge about new education approaches such as the Reggio Emilia Approach. Reggio Emilia, Italy is truly a special place with a rich history which has led the city to have a unique approach to teaching young children.

References

- Abbott, L., & Nutbrown, C. (2001). *Experiencing Reggio Emilia: Implications for pre-school provision*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Barazzoni, R. (2005). *Brick by brick: the history of the "xxv aprile" people's nursery school of villa cella*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.
- Burgess, R. G. (2003). *Keeping field notes: In field research*. Routledge.
- Dodd-Nufrio, A. T. (2011). Reggio Emilia, Maria Montessori, and John Dewey: Dispelling teachers' misconceptions and understanding theoretical foundations. *Early Childhood Education Journal*, 39(4), 235-237.
- Edwards, C. (1998). Partner, nurturer, and guide: The role of the teacher. In Carolyn Edwards, Lella Gandini, & George Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach Advanced reflections* (2nd ed., pp. 179-198). Greenwich, CT: Ablex. ED 425 855.
- Edwards, C. P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), n1.
- Edwards, C. P., & Gandini, L. (2018). The Reggio Emilia approach to early childhood education. In *Handbook of international perspectives on early childhood education* (pp. 365-378). Routledge.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO, LLC.
- Fetterman, D. M. (1998). *Ethnography: Step-by-step* (Applied social research methods). Stanford: Sage Publications.
- Fraser, S. & Gestwicki, C. (2002). *Authentic childhood: Exploring Reggio Emilia in the classroom*. Delmar Thomson Learning, Canada.
- Gold, R. L. (1957). *Roles in sociological field observations*. Soc. F., 36, 217.
- Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 95-100.
- Jorgensen, D. L. (1989). *The methodology of participant observation*. Thousand Oaks: SAGE.
- Katz, L. (1998). What can we learn from Reggio Emilia. *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—Advanced reflections*, 27-45.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (1996). The Contribution of Documentation to the Quality of Early Childhood Education. ERIC Digest.
- New, R. (1990). Excellent early education: A city in Italy has it. *Young Children*, 45(6), 4-10.
- Nuhoglu, H. (2013). Evaluation of alternative preschool education programs regarding their perspectives on teaching science and nature. *Mevlana International Journal of Education*, 3(4).
- Rinaldi, C. (2001). The pedagogy of listening; The listening perspective from Reggio Emilia. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 8(4), 1-4.
- Rinaldi, C. (2004). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Routledge.



Atıf için:

Akkurt, S., & Boratav, O. (2018). Neden Sanat Eğitimi?. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1(1), 54-60.

Selim AKKURT*, Olcay BORATAV**

Neden Sanat Eğitimi?

Öz: Bu çalışmada Görsel Sanatlar eğitiminin bireylerin gelişimine olan katkısından söz edilmekte ve görsel sanatlar dersinin; eğitim çağındaki bireylere sağladığı psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alanda gerçekleştirilecek kazanımlara olan katkısı ve önemi vurgulanmaktadır. Ayrıca eleştirme, yargılama, takdir etme, sonuç çıkarma, özetleme gibi önemli becerilerin kazanılmasında görsel sanatların katkıları belirtilmektedir. Bireyin özümsemiş değerler sistemi ile hayat felsefesi oluşturmasında görsel sanatların etkisi olduğu ve görsel sanatlar eğitiminin bireye pedagojik kazançlar sağlamasının yanı sıra kültürel ve toplumsal katkılarının olduğu konusu üzerinde durulmuştur. Bu araştırmada “Bireylerin neden görsel sanatlar disiplinine ihtiyacı vardır?” sorusunun cevabı aranmaya çalışılmış ve görsel sanatlar dersinin öneminin vurgulanması için bu çalışma yapılmıştır. Görsel Sanatlar eğitimi için neler yapılması gerektiği konusunda da öneriler geliştirilmiştir. Bu araştırmada, sorgulayan, eleştirel düşünebilen, özgüvenli ve dünyaya açık bireyler yetiştirilebilmesinde sanat eğitiminin gerekli olduğu görüşüne ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Görsel sanatlar, görsel sanatlar eğitimi, sanat eğitimi.

Why Art Education?

Abstract: This article is about art education and how it can contribute to the improvement of the individuals. We sought to understand the importance of visual arts on skills such as criticism, judgment, appreciation, conclusion, and summarization.. Pedagogical benefits of visual arts education are emphasized as well as its cultural and social contribution in the study. The question, “Why is there a need for visual arts in education” was answered in the study. Accordingly, we concluded that arts education is necessary to educate individuals for questioning, critically thinking, confident, and open-minded. We offer suggestions about improving arts education based the findings.

Keywords: Visual art, art education, visual art education.

* Yüksek lisans öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Seramik Eğitimi Anabilim Dalı, selimseramik@gmail.com

** Doktor Öğretim Üyesi, Hacı Bayram Veli Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi Seramik Tasarımı Bölümü, boratav.@gazi.edu.tr

Giriş

Sanat, hoş giden biçimler yaratma çabası olarak açıklanmaktadır (Ersoy, 1995). Yaratma çabası estetik kaygı çerçevesinde oluşmaktadır. Sanat ürünleri bireylerin ve toplumların ihtiyaçları doğrultusunda oluşmakta ve günümüzde teknoloji ve değişen yaşam şartları ile birlikte sanat eğitimine olan ihtiyaç farklı biçimlerde ortaya çıkmıştır (Ayaydın & Mercin, 2013).

Çağa göre insanların ihtiyaçları farklılık göstermekte ve bu farklılık sanata da yansımaktadır. Bunun yanı sıra sanatın farklı yöntem ve tekniklerle ortaya çıkmasına da neden olmaktadır. Sanat, ne kadar farklı alanlarda ortaya çıkarsa çıksın ortak amaçlarda bir araya gelmektedirler. Sanat türlerinin birleşim noktalarından biri de güzellik/estetik kaygısıdır. Estetik değer çerçevesinde ifade edilecek duyguların ve isteklerin alıcıya aktarılması önem taşımaktadır. İsteklerin alıcıya aktarılmasında sanata ilişkin anlatım önem kazanmakta ve kişinin düşleri, duyguları sanat ile görselleşerek anlatımı ihtiyaç haline gelmekte ve yaratma eylemiyle anlatılmaktadır (Buyurgan & Buyurgan, 2012).

Etkin sanat ürünleri ile birey ve toplumun hisleri ortaya çıkmakta ve neticede bireyler kendisini sanat eserlerinde bulabilmektedirler. Ayrıca, sanat sadece duyguları ve duyarlılığı harekete geçirmekle kalmayıp bilişsel ve duyuşsal yönleriyle zihinsel süreçleri de canlı tutmaktadır (Yolcu, 2009).

Dinlenen bir ezgide, okunulan bir edebi eserde yaşanan sevinçleri, acıları, coşkuları anlatan sanat eseri; okuyucunun, dinleyicinin yaşantılarını içermesi halinde sanat nesnesinde ifade edilme hazzı yaşamaktadır. Böyle bir durumda, sanat nesnesi ile ifade edilen bireyin; rahatlama, anlama, anlaşılma ihtiyaçları karşılanmış olmaktadır. Sanat eserleri bu yönüyle bir terapi görevi de üstlenmektedir. Ruh sağlığının korunmasıyla birlikte sağlıklı kişilere sahip bilinçli toplumlar oluşmaktadır.

Sanatın toplumdaki önemini Read (1981) “Sanat hayatta uygulanan öyle bir mekanizmadır ki onsuz toplumlar dengelerini kaybederler” (s.17) özdeyişiyle özetlemiştir. Bu açıdan düşünüldüğünde çağımızın şartlarına uyum sağlayan, gelişen, geliştiren ve yorumlayan insanlardan oluşan toplumlar yetiştirilmesinde eğitim önemli yer tutmaktadır. Sanat eğitimi, insan kişiliğine farklı bir yön açması açısından, bir ülkede eğitim sisteminde önem taşımaktadır.

Sanat insanın yalnızca aklına değil yüreğine de seslendiği için her alanda uygulanmakta ve çocukların gelişim aşamalarına uygun olarak verilmesi, özellikle örgün eğitim sisteminde, önemli yer tutar.

Sanat-Eğitim Etkileşimi

Çocuklarda gelişim ve değişim için eğitimin her kademesinde programlar geliştirilip planlamalar yapılmaktadır. Çocukların gelişimleri için yapılan planlamalardan bir tanesi de sanat eğitimidir. Gelişim çağındaki çocuklar için, çocukların gelişimindeki fiziksel süreçlerin dışında yaratıcılık ve yeteneklerin gelişmesinde sanat eğitimi gereklidir. Çocukların zihinsel süreçlerini soyut olarak ifade eden resimler, özellikle çocukların tanınmasında da önemli yer tutmaktadır. Çocukların erken yıllarda, yaratıcılık ve estetik duygularının desteklenmesi ileriki yıllarda yaratıcı, üretken ve çevrelerindeki güzellikleri algılayan bireyler olmaları açısından önemlidir (Feeney & Moravcik, 1987). Çocuğun resim derslerini aldığı en önemli dönem okul öncesi ve ilkökul dönemleri olarak bilinmektedir. Çocuklar bu dersler sayesinde, kendisini tanımlamayı, ortamı tanı, çizdiği resimlerle kendisini çevresine kanıtlamaya çalışır (Artut, 2013).

Resim eğitimi, sadece bireylerin güzel resim yaparak ileride ressam olmaları amaçlanmaz, bunun yanı sıra bu eğitim çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesini,

karşılaştıkları sorunları farklı şekilde çözümlenmelerini öğrenmeleri de amaçlanır. Benzer şekilde da bireylerin yeteneğinin geliştirilmesi, yaratıcı, kendine güveni olan, sanatsal okuryazarlığa sahip, estetik beğeni düzeyi yüksek gençler yetiştirilmesi de sanat eğitiminin önemli amaçları arasındadır (Dikici, 2006).

Eğitimin önemli hedeflerinden birisi de; karşılaşılan zorlukları akılcı ve yaratıcı bir şekilde çözüme kavuşturarak, mutlu, huzurlu, hoşgörülü, çevreye duyarlı ve uyumlu bir biçimde yaşamayı sağlamaktır (Yolcu, 2009). Resim yapan çocuk, bir olayı, bir eşyayı, bir düşünceyi kâğıt üzerine çizgi ve renklerle canlandırır ve bu durumdan hoşlanır, duygu ve düşüncelerini anlatan çocuk daha istekli olmakta ve güven duygusu artmaktadır (Sezer, 2001). Çocuğun çok yönlü ve farklı yeteneklerinin gelişmesine fırsat sunan sanat eğitimi ile çocuklar, yapıcı yaratıcı etkinliklerle sorumluluk duygusu da kazandırır (Sezer, 2001). Bu şekilde hayata hazır hale gelen çocuklar, sanat eğitimi ile hayattan zevk almanın farklı yolunu da anlayabilirler. Sonuç olarak Sanat, eğitimin ve yaşamın içe içedir.

Ülkemizde verilen görsel sanatların eğitimi ve öğretimi ile geniş anlamda sanat eğitimi kastedilmektedir. Daha önceleri Resim-İş ya da Resim olarak adlandırılan dersler ilköğretim ve ortaöğretimde programlarında 2006 yılından itibaren Görsel Sanatlar Eğitimi dersi olarak isimlendirilmiştir. Artut (2013) görsel sanatlar eğitimi şöyle açıklamıştır;

“Okullarda Görsel Sanatlar Eğitimi genel eğitimin bir parçası olarak görülmekle birlikte kendine özgü, kendine özel eğitim yöntemi ve teknikleri olan bir alandır. Öğrenciler için bu ders, düşünsel, bilişsel, duyuşsal ve bedensel etkinlikler içinde bulunarak kendilerini ifade etmeye olanak sağlayan çok yönlü önemli sanatsal bir araçtır” (Artut, 2013, s. 227).

Eğitimin, birey ve toplum üzerindeki etkileri düşünülecek olursak toplumumuzu çağdaşlık seviyesinin üstüne taşıyacağı anlaşılabilir bir gerçektir. Sanat eğitimi, toplumun ihtiyaç duyduğu pragmatist üretken bireyler yetiştirilmesinde önemli yer tutmaktadır. Sanat eğitiminin amacı düşünüldüğünde, toplumumuzun sahip olduğu kültürel zenginlik, sanat eğitimi ile korunarak gelecek kuşaklara bireyler aracılığıyla sahip olduğumuz değerler olarak aktarılmasını sağlamaktadır. “Hangi mesleğe yönelirse yönelsin, amacına uygun sanat eğitimi ile yetişmiş, estetik beğenisi gelişmiş bireylerin kendilerine ve toplumlarına katkıları daha fazla olacaktır” (Buyurgan & Buyurgan, 2012, s.5). Çağımızın gereksinimlerini karşılayacak sanat eğitimi, toplumsal faydaların yanında bireysel faydalar da sağlayacak bir eğitim dalı olduğu anlaşılmaktadır. Medeniyet göstergesi olarak görülen kültür, geçmişten bugüne gelen sahip olduğu varlıklar birer sanatsal değer taşımaktadırlar. Kültürel değerler toplumun zenginliğinin göstergesi olmakla birlikte değeri ancak verilen sanat eğitimi ile anlaşılabilir (Buyurgan & Buyurgan, 2012). Ülkenin zenginliğinin ve gelişmişlik seviyesini göstergesi olan kültürel mirasların korunmasında gerekmektedir. Yolcu (2009) eserinde sanat eğitiminin önemini şu şekilde vurgulamıştır;

“Sanat eğitimi; kişiye estetik yargı yapabilme konusunda yardımcı olmayı amaçlarken, yeni biçimleri hissedip heyecanlarını doğru biçimlerde yönlendirmeyi öğretir. Demek ki sanat eğitimi, sanatçı yetiştirmeye değil; yetiştirmek durumunda olduğu her kişiyi yaratıcılığa yöneltip onu bilişsel, duyuşsal ve duygusal eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yöneltilir” (s. 93).

Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar

2018 yılında güncellenen ilköğretim ve ortaokul görsel sanatlar dersinin önemi ve gereksinimi içi şu şekilde açıklanmıştır;

“Bireyin Görsel Sanatlar eğitimi alması onun bir sanatçı veya çok üstün yeteneklere sahip olmasını gerektirmez. Görsel Sanatlar eğitimi, bireyin kendini ifade edebilme,

estetik bilinç kazanma gibi kişisel yaşantısına katacağı olumlu edinimler ve toplumlar açısından avantajlar sağladığından her düzeydeki yaş grubundan bireyler için bir gereksinimdir.” (MEB, 2018).

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları incelendiğinde bu dersi alan bireylerde bulunması gereken özellikler özetle şunlardır: Görsel sanatlarla ilgili olarak; görsel okuryazarlık, algı ve estetik bilincine sahip; temel kavram ve uygulamalar konusunda bilgi, beceri ve anlayışa sahip; ilgili tartışmalara katılabilen ve bu tartışmaları değerlendiren; alanın doğası ve kökenini inceleyen, değerini sorgulayan; güncel kültür-sanat nesnelere/tasarımlarını bilinçli olarak izleyen; kültürel mirasın değerini anlayan ve onları koruyan; bilgi, malzeme, beceri, teknik ile teknolojiyi etkin ve güvenli bir şekilde kullanarak düşüncelerini ifade eden; disiplinlerle ilişkilendiren; etik davranış gösteren; ilgili meslekleri tanıyan; öğrenmeye ve uygulamaya istekli bireylerdir (MEB, 2018).

Yolcu (2009) bir çalışmada sanat eğitiminin gerekliliğini ve faydalarını şu şekilde açıklamıştır;

“Sanat eğitimi, bireyin yaratıcı güç ve potansiyellerini eğitmek, estetik düşünce ve bilinci örgütlemek için gereklidir. Sanat, bireyin sosyal ilişkilerini ayarlamasını, işbirliği ve yardımlaşmayı, doğruyu seçme ve ifade edebilmeyi, bir işe başlayıp bitirme zevkini tatmayı, üretken olmayı sağladığı için gereklidir. Sanat eğitimi, gözlem yapma, orijinalite, buluş ve kişisel yaklaşımları destekler. Pratik düşünceyi geliştirir. Bireyin el becerisini geliştirir ve sentez yapmasına yardımcı olur (s.93-94).”

Alanda sanat eğitimi genel olarak ele alınırken Görsel Sanatlar dersi ise öğretim programlarında yer almaktadır. Amaçlar ve faydalar olarak birbirini tamamlamaktadır. Görsel sanat becerisiyle bu nitelikleri kazanan bireyler, kültürel değerlerin geliştirilmesine estetiksel yönden katkıda da bulunmaktadır. Görsel sanatlar eğitimi veya sanat eğitiminde bir ürün oluşturmaktan çok, zihinsel ve fiziksel etkinliklerin ortaya koyulduğu yaratıcı süreçler daha çok önem kazanmaktadır. “Fiziksel güçle doğaya egemen olma güdüsünün ve estetik anlayışın bir araya gelmesi sanat eğitimi için eğitsel bir anlam taşır. Böylece çocukların duyuşsal ve fiziksel yetilerini geliştirme fırsatı yaratılmış olur” (Gel, 1990, s.194).

Sanatsal olguların etkili ve kalıcı olması eğitimin her kademesinde verilmesi ile anlam kazanmaktadır. Sanata ülkemizde daha fazla ilginin sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle yaratıcı özgün bir zihinle önemli buluşlara imza atacak gençlere bakacak olursak ilerlemenin yolu açılacaktır. Her bireyin sanat eğitimi alması sayesinde, zihninde beliren ışığın somut olarak işleme koyulması sağlanır, bu açıdan onu anlamlandırması, önemle üzerinde durulması gereken bir konudur.

San (2010) çalışmada, sanat eğitimi tanımlamasında “genel anlamda sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimidir” (s.17) ifadelerini kullanmıştır. San (1977) yılındaki çalışmada sanat eğitiminin amacının “sanat yoluyla eğitim” olduğunu açıklamıştır. Kırıçoğlu (2002)'na göre ise sanatın öğretimindeki amaç yaratıcılar yetiştirmek ya da herkesi yaratıcı yapmak değil, amaç, sanatı yaşatmak, sanatı öğretmek olduğunu vurgulamıştır.

Sanat eğitimi ile yaratıcılık iç içe olduğu bir gerçektir. Sanat eğitimi ile bireyin yeteneklerinin işletilip yaratıcı kendine güvenli, üretken, estetik duygular geliştirilmiş kişi olmaları sağlanırken, uygar bir toplum yaratma düş'ünün de sanat eğitimi ile gerçekleştirileceği düşünülmelidir (Artut, 2013, s.121).

Çocuklarda var olduğu düşünülen yaratıcılık yeteneğinin gelişimi için onlara yaratıcı ortamların hazırlanması önemlidir (Bell, 1997). Çocuklarda yaratıcılık yeteneğinin gelişmesinde

Görsel Sanatlar dersi önemli yer tutar. Sanat dersleri sadece sanat eğitimiyle sınırlı kalmaz. Doğa ile insan arasındaki ilişkileri tanır, yaşamın zenginliğini görerek kişisel bütünlüğünü ve özgüvenini kazandıran vazgeçilmez bir unsurdur” (Artut, 2013, s.228).

Sanat eğitimi bireyin bilişsel işlem etkinliklerini artırarak düşünme becerilerini geliştirmektedir. Düşünebilen, problem çözebilen insanlar buldukları çağa uyum sağlayarak, problemleri estetik açıdan da değerlendirme olanağı bulurlar. Tüm sanat eğitimi faaliyetleri düşünüldüğünde, çağdaş insan yetiştirmede sanat eğitiminin önemli bir rolü olduğu kabul edilmektedir (Artut, 2013). Yolcu, (2009) eserinde sanat eğitiminin gerekliliğini şu şekilde belirtmiştir. “Nitelikli ya da niteliksiz; bir şekilde sanat eserleriyle isteyerek ya da istemeden meydana gelen karşılaşmalar, ilkeleri ve hedefleri çok iyi belirlenmiş nitelikli bir sanat eğitiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır” (Yolcu, 2009, s.2).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’ndaki Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları incelendiğinde sanat eğitiminin önemi vurgulanmıştır (Peşkersoy & Yıldırım, 2010). MEB (2018) Görsel Sanatlar dersi öğretim programları da incelendiğinde ülkemizde sanat eğitimine önem verdiği görülebilir. Fakat toplumumuzda bu derslere bakış açısı, ders saatleri, okullardaki malzeme durumu vb. açılardan değerlendirildiğinde yeteri önem verildiğini söylemek oldukça zordur (Buyurgan & Buyurgan, 2012). Kırıçoğlu (2005) ise çalışmasında sanat eğitiminin karmakarışık ve belirsizlik içine okullarda önemsiz bir ders durumuna düştüğünü vurgulamıştır. Ülkemizde görsel sanatlar eğitimine verilen önem teorik olarak yeterli görülse de uygulama aşamasında yetersiz olduğu söylenebilir.

Verilen Sanat Eğitiminin Yeterliliği

Ülkemizde milli eğitimin amaçlarını gerçekleştirmesinde sanat eğitimi önemli katkı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, Türkiye’de görsel sanat eğitimi bir görev değil, bireylerin ülke ve dünya kültürel mirasının farkına vararak bunun koruyucusu olarak yetiştirilmeleri gerektiği de düşünülmelidir.

Millî Eğitim okullarının Görsel Sanatlar dersleri incelendiğinde; kâğıt, kalem ve boya malzemelerinden oluşan, sınırlı teknik ve yöntem dışında çalışma ve uygulamaların az olduğu bilinmektedir. Görsel Sanatlar Eğitimi alanında problemler, programındaki ders saatlerinin azlığı, alandaki öğretmenlerin yetersizliği, fiziksel koşulların yetersizliği, sınıflardaki öğrenci sayıları ve diğer ekonomik problemler olarak düşünülebilir (Aykut, 2006). Görsel Sanatlar dersi için bu eksiklikler öğrencisinin gelişimine psikomotor, bilişsel ve duyuşsal yönden sağlayacağı katkı engellenmektedir.

Bunun yanı sıra okullarda verilen Görsel Sanatlar dersinin yalnızca uygulamayla sınırlı bir disiplin olmadığı düşünülmelidir. Yolcu, (2009) çalışmasında “Endüstri ve sanayisi gelişmiş Batı toplumları, okul öncesinden üniversiteye ve meslek zamanına kadar tüm zamanlarında bireyleri için sanatı bir değer olarak yaşamın bir parçası haline getirmişlerdir” şeklinde buna dikkat çekmiştir (s.3).

Görsel sanatlar eğitiminde öğretmenlere de önemli görevler düşmektedir. Edwards and Nabors (1993) araştırmasında, öğretmenlerin çocukların sadece yaptıklarını değil bunları nasıl yaptıklarını, neler hissettiklerine odaklanmalı ve eğitimi bu amaç doğrultusunda planlamaları gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun ve ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda seçilen uygulamalar ile Görsel Sanatlar dersinin kazanımları için öğrenci ve öğretmen iletişim içinde olmalıdır. Bu süreçte öğretmen, her öğrenci ve ürünü dikkate almalı, öğrencileri süreç içerisinde desteklemeli, tarafsız olarak gözlemlemeli ve değerlendirmelidir. Öğrencilerin sürece istekle katılmalarının sağlanmasında onları motive etmelidir. Süreç içerisinde öğrencilerin görüşleri alınmalı ve geri bildirimler anında verilmesi önemlidir. Değerlendirmeler

yapılırken süreç ve ürün birlikte değerlendirilmelidir. Sanatsal uygulamalarda, farklı yollarda kendini ifade edebilme imkânı oluşmakta ve eğitimin her kademesinde amaca ve seviyeye uygun yöntem ve tekniklerle çocuklara ve gençlere yaptırılabilir (Buyurgan & Buyurgan, 2012).

Öğrencilerin bu süreçte, özgürce çalışabileceği bir ortam oluşturulur ve yaratıcı ve özgün ürünler ortaya çıkarmaları sağlanır. Yaratıcılığı gelişmeyen öğrenci; "...tamamıyla ezber dayalı, kendini ifade edemeyen, özgüveni olmayan, yeni bir şeyler ortaya koyamayan, bir problemle karşılaştığında çözüm önerileri getiremeyen birey olarak ortaya çıkar" (Ayaydın & Mercin, 2013, s.3). Bu süreçte öğrenciye rehberlik edilmesi çok önemlidir. "Sanat eğitimi süresince her öğrenciye kendi kişiliği doğrultusunda geliştirilmeye çalışılmalıdır" (Buyurgan & Buyurgan, 2012, s.10). Mutlu Erbay (2013) da yapıcı eleştiriler öğrencilerin olumlu yönde etkilediğini belirtmiş ve yapıcı bir değerlendirmeye öğrenci katılımı etkilenir.

Yukarıda açıklanan sanat eğitiminin niteliğinin artırılmasında, eğitim politikalarının iyileştirilmesiyle, donanımlı okullar ve öğretmenlerle, etkili ve bireysel programlarla Görsel Sanat eğitiminin önemi de toplumda kendiliğinden arttığı görülecektir. Bununla birlikte, uzun vadede insan yetiştirmeye yönelik politika ve çizgimizde kısa vadede sürekli değişiklikler olması, problemler ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Kırıçoğlu, 2005, s.1). Süreklilik ve tutarlılık koşullarını sağlayan bir eğitim sistemi ülkenin ihtiyaçlarına karşılık verebilir.

Sonuç

Sanatın bireye doğal olarak topluma ve insanlığa olan katkıları ele alındığında, bireyin ve toplumun gelişmesi sanatla, sanat eğitimi ile olasıdır. Toplumun çağdaş medeniyetler seviyesine ve bu seviyeden çok daha öteye taşınması sanatın katkıları ile mümkün olacağı görülmektedir. Geçmişe sahip çıkılması, kültürel mirasın korunup geliştirilerek gelecek kuşaklara aktarılması, sanat eğitiminin önemi büyüktür. Sanatı geliştirme ise eğitim ile olmaktadır.

Örgün eğitim sisteminde öğretim programları içerisinde yer alan Görsel Sanatlar disiplini, diğer disiplinler kadar önem taşımaktadır. Akademik başarının göstergesi olan sınav notlarının karşısında çok daha önemli olan ilgi, tutum ve motivasyon gibi duyuşsal alan kazanımlarının gerçekleşmesi sanat eğitimine bağlıdır.

Görsel sanatlar eğitimi dersinin öneminin ortaya çıkmasındaki nedenler; düzenli, sorgulayabilen, gelişen, geliştirebilen, tutarlı estetik kaygısı olan, değerlendirme yapabilen birey ve topluma sağladığı niteliklerdir. Ezberden uzak, öğrencilerin yaratıcılığını üretkenliğini ve özgün ürünler ortaya koyabilmelerini sağlayan görsel sanatlar diğer derslerden farklı olarak bireylere katkı sağlamaktadır.

Örgün eğitim sisteminin her kademesinde Görsel Sanatlar dersinin her aşamasındaki kazanım ve becerilere sahip olunması için gerekli alt yapı ve imkânlar sağlanmalıdır. Toplumun ihtiyaçları ve bireyin yetenekleri doğrultusunda Görsel Sanatlar dersi sürekli gelişmelere uygun olarak yeniden yapılandırılmalıdır. Nitelikli bir sanat eğitimi olabilmesi için; kendini çağın ihtiyaçlarına göre yenileyen, toplumun değerlerini içinde bulunduran bir öğretim programı ile mümkün olabilir.

Eğitim kurumlarında ve öğretim programlarında teorik olarak iyi durumda gözükken Görsel Sanatlar dersi, fiziksel yetersizlikler, sosyo-kültürel çevre ve öğretmen yetersizlikleri Görsel Sanatlar dersinin istenilen düzeyde gerçekleşmesini engellemektedir. Sanat eğitimi güzel resim yaptırabilmenin çok ötesinde öğrencilere fikir üretebilme, yorum yapabilme, problem çözebilme ve değerlendirme yapma gibi üst düzey düşünme becerileri kazandıracak şekilde olduğu bilinci de bireylerde ve toplumda geliştirilmelidir. Görsel sanatlar dersi, öğrencilerin

entelektüel seviyelerini yükseltecek şekilde uygulanmalı ve yaşama estetik yönden bakabilmeleri sağlanmalıdır. Bu ders ayrıca, hayatı anlamaya ve anlamlandırmaya yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda düşünebilme ve farkındalık için vardır. Başka derslerle karşılanmayacak ihtiyaçlar için gerekli bir disiplindir.

Her birey fizyolojik ihtiyaçları kadar sanat eğitime de ihtiyaç duyduğu bir gerçektir. Yaşamsal gereksinmelerin yanında, sanat eğitimi de bu açıdan kaliteli bir yaşam için gereklidir. Görsel sanatlar eğitime gerekli önemin verilmesiyle istenilen seviyenin de çok ötesine gidilecektir. Çağdaş toplum ve kültürel zenginliği korunmuş ülke için sanat eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır.

Çalışmanın içeriğinde Görsel Sanatlar disiplini bireye olan katkıları doğrultusunda bu eğitimin ülke geleceği için önemli olduğu vurgulanmıştır.

Kaynakça

- Artut, K. (2013). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Ayaydın, A., & Mercin, L. (2013). *Görsel sanatlar eğitiminde uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aykut, A. (2006). Günümüzde görsel sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 33-42.
- Bell, K. (1997). *Creativity: a mode of thinking*. Greenville. South Carolina Home School: Bob Jones University Pres.
- Buyurgan, S. & Buyurgan, U. (2007). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Buyurgan, S. & Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dikici, A. (2006). Art education and the creativity level of the students. *Education and Science*, 31(139), 3-9.
- Edwards, L.C. & Nabors, M.L. (1993). The creative art process: what it is and what it is not. *Young Children*, 48(3); 77-81.
- Erbay, M. (2013). *Sanat eğitimi üzerine*. İstanbul: Beta.
- Ersoy, A. (1995) *Sanat kavramlarına giriş (2. Baskı)*. İstanbul: Yorum-Sanat Yayıncılık
- Feeney, S., & E. Moravcik. (1987). A thing of beauty: Aesthetic development in young children. *Young Children*, 42 (6): 7-15.
- Gel, H. Y. (1990). *Türkiye’de Resim-İş Öğretiminde Yöntem ve Değerlendirme. Ortaöğretim Kurumlarında Resim-İş Öğretimi ve Sorunları. Türk Eğitim Derneği VIII. Öğretim Toplantısı*. Ankara: TED Yayınları.
- Kırıçoğlu, O. T. (2002). *Sanatta eğitim (2. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kırıçoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim-görmek, öğrenmek, yaratmak*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- MEB, (2018). *Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara
- Peşkersoy, E., & Yıldırım, O. (2010). *İlköğretim görsel sanatlar dersi 1-8. sınıflar öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Read, H. (1981). *Sanat ve Toplum (S. Mülâyim, çev.)*. Ankara: Umran Yayınları.
- San, İ. (1977). *Sanatsal yaratma, çocukta yaratıcılık*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- San, İ. (2010). *Sanat eğitimi kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Sezer, H. (2001). *İlköğretimde resim-iş eğitimi*. Ankara: MEB Projeler Koordinasyon Dairesi Başkanlığı,
- Yolcu, E. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.