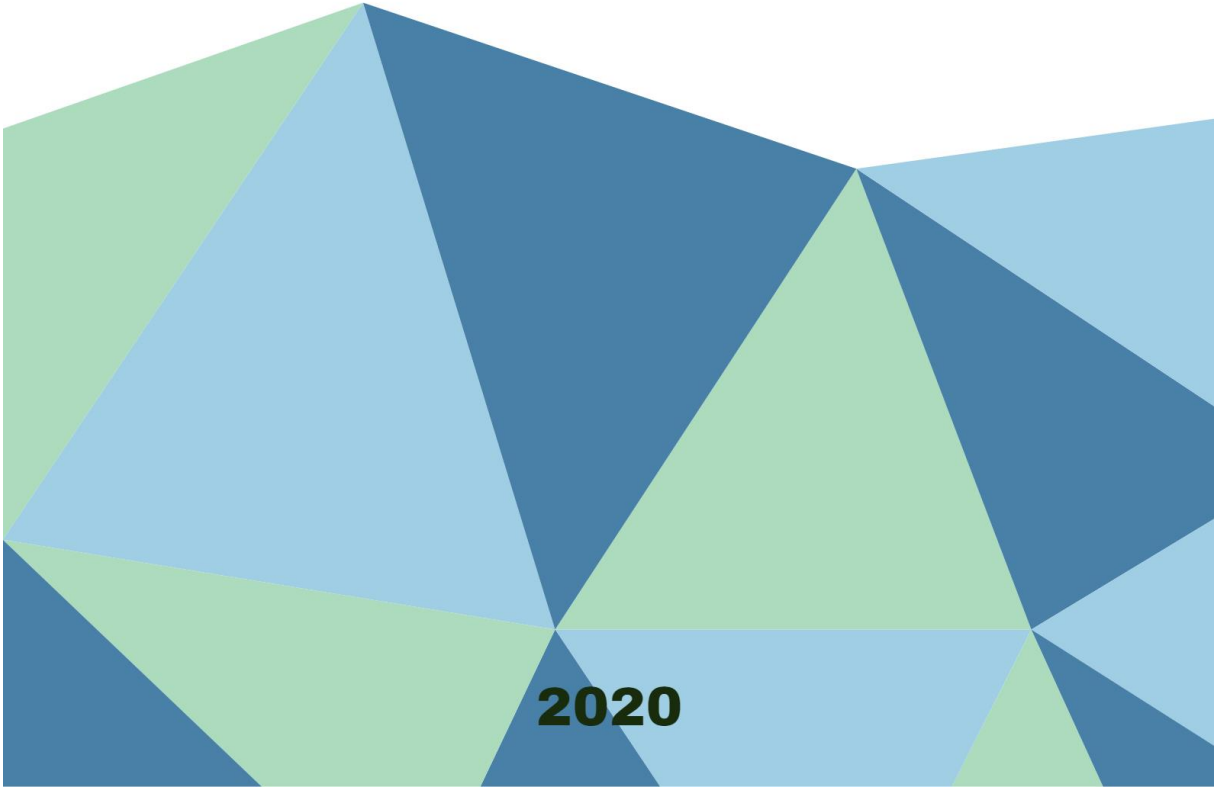




EĞİTİMDE YENİ YAKLAŞIMLAR DERGİSİ EYYAD

Cilt 3, Sayı 1

www.eyyad.com





Editörler:

Ahmet DURMAZ | Ahmet Galip YÜCEL | Emin Tamer YENEN

**EĞİTİMDE YENİ
YAKLAŞIMLAR DERGİSİ
EYYAD**

Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (EYYAD), 6 ayda bir yayınlanan ulusal hakemli bir dergidir. EYYAD'da yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukukî açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları www.eyyad.com'a aittir. Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Dergiye gönderilen yazılar iade edilmez.

EDİTÖRLER

Dr. Ahmet DURMAZ

Dr. Emin Tamer YENEN

Ahmet Galip YÜCEL

BU SAYININ HAKEMLERİ

Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

Doç. Dr. Murat ŞENGÜL

Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU

Dr. Öğr. Üyesi Emine KARASU AVCI

Dr. Öğr. Üyesi Fatma Ülkü YILDIZ

Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLAT

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Kemal YÖNTEM

Dr. Öğr. Üyesi Oktay KIZKAPAN

Dr. Öğr. Üyesi Tuba ACAR ERDOL

Dr. Kibar SUNGUR GÜL

İÇİNDEKİLER

İLKOKUL ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEĞE YÖNELİK
DEĞER, İLGİ, İSTEK VE MEMNUNİYET DURUMLARININ
İNCELENMESİ

THE INVESTIGATION OF PROSPECTIVE PRIMARY SCHOOL
TEACHERS' VALUE, INTEREST, DESIRES AND SATISFACTION
STATUS TOWARDS PROFESSION

Mustafa TAHİROĞLU

Alper Murat ÖZDEMİR

1-27

FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA BİLİM- KÜLTÜR-BİLİM TARİHİ
İLİŞKİSİ ve UYGUN BİR İLİŞKİ İÇİN BAZI KURAMSAL ÖNERİLER

THE RELATIONSHIP OF SCIENCE-CULTURE- HISTORY OF SCIENCE IN THE
SCIENCE CURRICULUM, and SOME THEORETICAL PROPOSALS FOR A SUITABLE
RELATIONSHIP

Davut SARITAŞ

28-38

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK
UYGULAMASINDAN BEKLENTİLERİ

PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS' EXPECTATIONS FROM TEACHING
PRACTICE

Ahsen TANŞU

Oktay BEKTAŞ

39-54

TÜRKİYE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI VE OHIO ERKEN ÖĞRENME
STANDARTLARI ÖĞRENME SÜRECİNDE YER ALAN DEĞERLER

THE VALUES IN THE PROCESS OF TURKEY AND OHIO EARLY LEARNING
PRESCHOOL EDUCATION PROGRAM STANDARDS

Perihan ULUCAN

55-79

TÜRKİYE'DE MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİ ÜZERİNE BİR META-SENTEZ
ÇALIŞMASI: SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ
STUDENT EDUCATION FOR REFUGEES IN TURKEY ON THE META-SYNTHESIS
STUDY: PROBLEMS AND SOLUTION SUGGESTIONS

Yılmaz SARIER

80-111



İLKOKUL ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEĞE YÖNELİK DEĞER, İLGI, İSTEK VE MEMNUNİYET DURUMLARININ İNCELENMESİ*

Mustafa TAHİROĞLU¹

Alper Murat ÖZDEMİR²

ÖZ

Sınıf öğretmenlerinin de diğer mesleklerde olduğu gibi yaptıkları iş, ilgileri, istekleri, amaçları ve değer yargıları ile uyumuyorsa bu işte pekte mutlu ve istekli oldukları söylenemez. Ayrıca bu durumun, onların mesleğe yönelik motivasyonlarını ve başarılarını ister istemez olumsuz yönde etkileme ihtimalide yüksektir. Bu yüzden öğretmen adaylarının değerleri, ilgileri, istekleri ve amaçları ile sınıf öğretmenliği mesleğinin özelliklerinin uyumu önem arz etmektedir. Bu bağlamda çalışmamızda ilkököl öğretmen adaylarının değer yönelimleri, sınıf öğretmenliğine yönelik ilgileri, istekleri ve memnun olma durumlarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada; Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Haris ve Owens (2001) tarafından geliştirilen ve Demirutku (2007) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan Portre Değerler Anketi ve araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda; katılımcıların değer yönelimlerinin (ülke güvenliği, bağımsızlık, eşitlik, doğanın korunması, adil olma, yaşamdan zevk alma, nezaketli olma, yardımseverlik gibi değerlere en yüksek düzeyde önem verdikleri...) öğretmenlik mesleki değerleriyle uyumlu olduğu, yaklaşık %26.4'ünün sınıf öğretmenliğini oldukça çok ilgi ve istek duyarak tercih ettiği, yaklaşık %32'sinin ise çeşitli nedenlerden dolayı, tamamen ilgi ve istekleri dışında tercih etmek zorunda kaldığı görülmüştür. Fakat bu adayların büyük bir çoğunluğu (yaklaşık %94'ü), sınıf öğretmenliğini her ne sebeple tercih ederse etsin, bu mesleği yapacak olmaktan memnun olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenliği, değer yönelimi, ilgi, istek, memnuniyet.

THE INVESTIGATION OF PROSPECTIVE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' VALUE, INTEREST, DESIRES AND SATISFACTION STATUS TOWARDS PROFESSION

ABSTRACT

As in other professions, if the work primary school teachers do do not match with their interests, aspirations, goals and value judgments, they may not be happy and willing in this profession. Such a situation necessarily affects their job motivation and achievement negatively. Therefore, it is important that primary school teachers' values, interests,

* Bu araştırma, "II. International Congress of Eurasian Social Sciences (4-7 Nisan 2018, Antalya)"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Doç. Dr. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, mtahiroglu@nevsehir.edu.tr

² Dr. Öğr. Üyesi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, alperozdemir@nevsehir.edu.tr

aspirations, and goals should correspond to the characteristics of the primary school teaching profession. In this regard, this study aimed to determine value orientation, interest, aspiration, and satisfaction levels of primary school teacher candidates. This study employed survey method. In addition to the questionnaire form developed by the researchers of the current study, the Portrait Values Questionnaire (PVQ) developed by Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Haris and Owens (2001) and adopted to Turkish by Demirutku (2007) were used in the data collection process of the study. Data analysis of the study showed that value orientation of the participants (country security, independence, equality, protection of nature, fairness, enjoyment of life, kindness, helpfulness, etc.) match with the characteristics of teaching profession. Moreover, the results revealed that 26.6% of the participants preferred primary school teaching with much interest in this profession. It was also observed that approximately 32% of the participants have had to choose for a variety of reasons, completely out of their interests and desires. This study showed that approximately 94% of the participants were very pleased to be primary school teachers for whatever reason they had preferred it.

Keywords: Primary Education, Value orientation, interest, aspiration, satisfaction

1. GİRİŞ

İnsanı, doğru bir şekilde anlayabilmek için, onun etkileşimlerini ve içinde bulunduğu duygusal bağları içeren değerler ve inançlar sistemini dikkate almak gerekir (Lopes-de-Oliveira, Toledo ve Araújo, 2018, s. 191). Çünkü değerler, birçok yaşam ve öğrenme deneyimlerinden ortaya çıkarlar. Bunlar da çevresel ve sosyal değişimin doğası ve hızının getirdiği baskıları yansıtır. Aslında öğrenilen şey geçmiş deneyimler, şimdiki ihtiyaçlar ve beklentilerle sentezlenen kişiselleştirilmiş bir algıdır (Smyth, 2005, s.52). Örneğin kişiler, olaylar, eylemler, nesnelere dahil kısacası her türlü şeyin olumlu veya olumsuz niteliklere sahip olarak veya çeşitli açılardan iyi ya da kötü (veya her ikisi de) olarak değerlendirilmesi gibi... Bu yüzden değerler, bir şey için eyleme geçmenin nedenlerini sağlayarak (Dunlop, 2005, s.67) insanların kararlarını, davranışlarını ve onların diğer insanlarla olan ilişkilerini etkiler (Matusov, 2018, s.2). Fakat bu durum, değerlerin, mutlaka açık bir şekilde bir şey yapmamızla sonuçlandığı anlamına gelmez (Dunlop, 2005, s.67). Ama bunlar genellikle zihnin, düşünmesine ve akıl yürütmesine yardımcı olurlar. Bu tür faaliyetler de kişinin daha etkili ve akıllı bir şekilde düşünmesini ve akıl yürütmesini sağlarsa değerlidir. Çünkü kişi bir zihne sahiptir ve bu sayede akıl yürütmeyi bilebilir, anlayabilir. Ancak bir zihne sahip olmak kişisel ve sosyal ilişkiler dünyasının, ahlaki fikirler ve ahlaki idealler dünyasının, güzellikler ve hayal dünyasının oluşturulması açısından tek başına son derece sınırlıdır. Bu yüzden sahip olduğumuz fikirler, kullandığımız dil ve yaşadığımız değerlerin temeli zorunlu olarak sosyal bir çerçeve içinde oluşur (Pring, 2005, s.110). Bu oluşum başlangıçta içinde bulunulan koşullara maruz kalma, yönlendirme, alışkanlıklar, eğilimler, rol modeller, örnekler vb. aracılığıyla oluşurken ilerleyen süreçlerde okullar ve öğretmenlerde devreye girmektedir.

Halstead'a (2005, s.2) göre okullar ve okullardaki öğretmenler, ailenin, medyanın ve akran grubunun yanı sıra çocukların ve gençlerin dolayısıyla da toplumun gelişmekte olan değerleri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Öte yandan insanların okullardan ve okullardaki eğitimden beklemedikleri pek çok faydadan

biri de bir meslek sahibi olmak ve geçimini sağlayabilmektir. Ancak kişinin mesleği, sadece geçimini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda yaşamının tamamını da derinden etkiler (Pring, 2005, s.107). Bu yüzden insanların bir meslek sahibi olmak istemelerinin tek nedeni geçimlerini sağlamak değildir (Kuzgun, 2009, s.1-5).

Kişinin yapacağı meslek, tüm yaşantısına şekil vererek; yaşayacağı sosyo-kültürel ortamı, gelir düzeyini, yaşam standartlarını, arkadaş çevresini, aile yaşamını, sorumluluk duygusunu, mutlu veya mutsuz olma durumunu vb. hayatının tüm yönlerini önemli derecede etkileyecektir. Bu bağlamda kişi seçeceği meslekle, aslında yaşam biçimini de seçmektedir (Bozgeyikli, Toprak ve Derin, 2016, s.206). Bu yüzden kişinin ileride yaşamını her yönüyle etkileyecek olan mesleğini “*seçme özgürlüğünü kullanması bir hak olmaktan öte, çağdaş insan olmanın da bir gereğidir.*” (Kuzgun, 2009, s.3). Ancak kişinin tüm yaşamı sürecinde yapacağı hiçbir tercih hangi mesleği yapacağına yönelik yaptığı tercih kadar önemli değildir. Fakat insanlar, yaşamlarının bu en önemli tercihini çoğu zaman, daha yetişkinlik döneminin başında bazı yönlendirmelerinde etkisiyle yapmak durumundadırlar (Bozgeyikli ve diğerleri, 2016, s.206). Oysa, bir bireyin kendi nitelik ve şartlarını kavrayarak kendisi için en doğru mesleği seçmesi, bu meslek için hazırlanması ve başarıyla ilerlemesi için oldukça önemlidir (Bağatır ve Peker, 2004, s. 330).

Doğru bir meslek seçimi ise genel hatlarıyla, insanın gelişimi ile ilgilidir. Yani meslek seçimi, fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimle yakından ilgilidir. Bu bağlamda çocuk büyüyüp gelişerek, öğrenerek deneyimler, beceriler kazanır ve bu süreçte de ilgi alanları gelişir (Tan ve Baloğlu, 2011, s.128). Ancak bu ilgi alanları belli bir deneyim ve beceri kazanana kadar tam olarak oturmayacağından sık sık değişebilmektedir. Yaklaşık 17’li yaşlara gelindiğinde, belli bir alana yönelerek netlik kazanmaya başlamaktadır (Eroğlu, 2015, s.111-118). Super’in Mesleki Gelişim Kuramına göre bu yaşlar meslek seçimi ile ilgili bir karara varmak için “deneme dönemi” olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde ilgi ve seçim alanları daralmış fakat meslek seçimi konusunda halen tam bir karara varılamamıştır. Bir sonraki evre “geçiş evresi”dir ve bu evrede geçici meslek tercihlerinden belirli bir mesleğin seçilmesine geçilir. Bu evre Super’in Mesleki Gelişim Kuramına göre 18-21 yaş aralığını temsil etmektedir (Tan ve Baloğlu, 2011, s.130-131). Ülkemizde ise bu yaş aralığında gençler, genellikle bir mesleğe yönelik eğitim almaya ve ilgili mesleğe hazırlanmaya başlamış bulunmaktadırlar.

Mesleki hazırlık dönemi, genellikle belirli işlere hazırlık ile ilişkilendirilmekte ve bir işi etkili bir şekilde yapmak için gereken yeterlilikleri kazandırmaya odaklanmaktadır. Bu yüzden öğrenme hedefleri, farklı disiplinlerden değil, yapılması gereken işlerin analizinden oluşturulmaktadır. Fakat burada eğitimsel ve mesleki amaçlar arasındaki ayrım önemlidir. Bunlardan birisi (mesleki amaçlar) ekonomik veya mesleki açıdan faydalı olan becerilere ve faaliyetlere atıfta bulunurken, diğeri (eğitimsel hedefler) değerli olan beceri

ve faaliyetlere atıfta bulunur. Yani, mesleki gelenekte, bir işi iyi yapmak için gereken yeterliliklere sahip bireyleri yetiştirmek hedeflenirken; eğitimde ise sadece mesleki ve akademik niteliklere sahip bireyleri değil, tüm insanı yönlerin geliştirilmesi hedeflenir. Eğitimin bu hedefleri aşında insani olarak gördüğümüz değerlerle ilgilidir. Örneğin, sanat ve beşeri bilimler yoluyla gençlerin, insan olmanın ne olduğu ve değerli bir yaşam biçimini nasıl keşfetmeleri gerektiği öğretilir (Pring, 2005, s.107-114).

Blindiği gibi “*insan, düşünen, duyguları olan, bu duygularının farkında olan ve bunları paylaşan, yaratan, yarattığını paylaşan ve aktarabilen, birlikte yaşadığı toplulukla ortak değerleri olan bir varlıktır.*” (Akbaba-Altun, 2003, s.8). Bu yüzden sosyal yetkinliğin gelişimi, iş etiği, teknolojik ve girişimcilik becerilerinin yanı sıra sorumluluklarını bilen vatandaşlar yetiştirmek için insanî değerleri ve standartları vermek de çok önemlidir (UNESCO, 2005, s.14). Çünkü insan, seçtiği meslekle yaşamında hazzı ve doyuma ulaşmayı ister. Bu nedenle maddi yönden ihtiyacı olmayan insanların bile bir meslek edinip çalışmayı tercih ettiklerini görmekteyiz. O halde meslek sahibi olmak, geçimini sağlamanın yanında yeteneklerini kullanmanın, kendini gerçekleştirmenin ve yaşamı değerli kılmmanın önemli bir yoludur diyebiliriz. Çünkü yapılan işten (meslekten) duyulan memnuniyet ve sağlanan doyum kişinin tüm yaşamını olumlu yönde etkiler. Aynı şekilde, yaptığı işteki huzursuzluk ve doyumsuzluk da tüm yaşamını olumsuz yönde etkiler. “*Bunun en önemli nedeni ise kişinin seçtiği mesleğin, niteliklerine uygun olmamasıdır.*” (Kuzgun, 2009, s.1-5).

Holland’a göre bireyin kendi baskın kişilik tipine uygun bir mesleği seçmesi, girilen meslekteki istikrar, başarı ve doyum açısından önemlidir (Tan ve Baloğlu, 2011, s.133). Özellikle “*...gençlik sürecinde kimlik ve kişiliğin oluşumunda, dünyaya bakışın ve problemleri çözümleyiş tarzının şekillenmesinde değerlerin önemli bir rolü vardır.*” (Aydın, 2003, s.129). Bu açıklamalara bakıldığında kişinin yaptığı işten keyif alması, başarılı olması ve doyuma ulaşması için öncelikle niteliklerine, ilgilerine, isteklerine, ihtiyaçlarına ve değerlerine uygun bir meslek seçmesi gerektiği görülmektedir.

Değerlerin, yaygın bir şekilde göreceli olmasına rağmen, aslında işlevleri üzerine yüksek derecede bir fikir birliği vardır (Warnock, 2005, s.43). Bu yüzden konuyla ilgilenen birçok uzman, insanların davranışlarının, seçimlerinin ve kararlarının temel dayanağı olarak değerleri işaret etmektedirler (UNESCO, 1992). Değerlerin işlevlerine yönelik bazı açıklamalarda bu düşünceleri destekler niteliktedir. Örneğin, Ulusoy’a (2019) göre değerler “*...Hayat prensiplerini yönlendiren, hayata yön, dayanma gücü, yaşama sevinci, mutluluk, huzur vb. getiren olgulardır.*” (s.65). UNESCO’ya (2005) göre ise farkında olarak veya olmayarak yaşamımızın her anında fikirlerimize ve düşüncelerimize yön veren asli unsurlardır (s.13). Bu bağlamda değerler davranışlarımıza, eylemlerimize, tutumlarımıza, ideolojimize, ahlaki yargılarımıza, kendimizi ifade etme şeklimize, başkaları ile olan ilişkilerimize vb. rehberlik ederek (Rokeach, 1973, s.13) bir şeyin arzu edilir veya edilemez olduğunu (Güngör, 2000, s. 27-28) ya da neyin doğru neyin yanlış olduğunu (Altuner, 2009, s. 114) gösterirler. Bu şekilde kişi iyi ve kötüyü belirleyerek ideal düşünme ve davranma yollarını

oluşturur (Özensel, 2003, s.237). Ayrıca değerler, önceliklerimizi, ilgilerimizi, isteklerimizi, hedeflerimizi, ihtiyaçlarımızı, olanla olması gerekenin ayrımını, aradığımız sebepleri ve amaçları temsil ederler. Onlar, herhangi bir durum karşısında ne yapacağımızı, verdiğimiz kararları, hatta vereceğimiz tepkilerin niteliğini bile belirlerler. Yani değerler, yaşamın her anına rehberlik eder ve bu süreçte tutumlarımızı, davranışlarımızı, kararlarımızı ve planlamalarımızı düzenleyerek kişisel ve sosyal davranışlarımızın arkasındaki temel dayanağı oluştururlar (Öztürk, 2005, s.43 ve UNESCO, 2005, s.13-15). Böylece, kimliğimiz, kişiliğimiz ve yaşantımız üzerinde önemli bir rol oynarlar (Oktay, 2007, s.142).

Değerlerin işlevleri ile ilgili açıklamalara bakıldığında, kişinin değer yönelimlerinin ilgileri, istekleri, amaçları ve memnun olma durumları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Uzmanlara göre yapılan işe duyulan ilgi, istek ve memnuniyet de oldukça önemlidir. Örneğin Kuzgun ve Razon'a göre meslek sahibi olmak, geçimini sağlamanın yanında yeteneklerini kullanmanın, kendini gerçekleştirmenin ve yaşamı değerli kılmamanın da önemli bir yoludur. Çünkü yapılan işten duyulan memnuniyet ve sağlanan doyum kişinin tüm yaşamını olumlu yönde etkiler ve yaptığı işte başarılı, verimli, mutlu olmasını sağlar. Aynı şekilde, yaptığı işteki memnuniyetsizlik, mutsuzluk ve doyumsuzluk da tüm yaşamını olumsuz yönde etkiler ve yaptığı işte başarısız, verimsiz ve mutsuz olmasına yol açar (Kuzgun, 2009; Razon, 2019). Bu durum, öğrencilerinin gelişimleri, başarıları ve gelecekleri üzerinde oldukça önemli bir role sahip olan sınıf öğretmenleri açısından oldukça önemli durumdur.

Yörükoğlu'na (2010) göre “İlkokul yıllarında öğretimde en can alıcı etken, ne öğretim araçları ne de izlenen yöntemlerdir. En önemli etken öğretmenin kendisidir! Başka bir deyişle, kişiliği ve çocuklarla kuracağı güven ve sevgiye dayalı ilişkidir. Bu olmadan başarılı öğretim olanaksızdır... Çünkü çocuk öğretmenin öğrettiklerinden çok, kişiliğine duyarlık gösterir. Onunla özdeşim yapar. Doğal merakı yanında, öğrenimini kamçılayan, hızlandıran, itici güç öğretmenden kaynak alır.” (s. 80). Bu bağlamda şefkatli, sorumlu, mutlu ve neşeli bir öğretmenin öğrencileri de genellikle kendi ayaklarının üstünde durma, neşeli, mutlu olma ve öğretmeni sevme eğilimindedirler. Öğrenci, öğretmenini sevdiğinde ve dersinde mutlu olduğunda da bu ders sevmediği bir ders olsa bile, ona ilgi göstererek öğrenmeye heveslenmektedir (Külahoğlu, 2005). Ayrıca “sınıf öğretmeni sadece sınıf içindeki etkinlikler ile sınırlı kalmaz, çocuğun sınıf dışında yaşadığı her süreçte ve hayatta tıpkı bir kılavuz gibi aklında, beyinde ve davranışlarındaki yerini alır.” (Başar, Doğan, Şener, Uzun ve Topal, 2018, s.2). Yani ilkökul öğretmeni, çocuğun sadece akademik başarısıyla sınırlı kalmamaktadır. Onların, tutumlarını ve davranışlarını da etkileyerek kişilik, kimlik ve sosyal gelişimleri üzerinde önemli bir rol oynamaktadır (Saritaş, 2005; Gençtanırım, Torunoğlu ve Köroğlu, 2014; Sezer, 2018). Bu nedenle de özellikle ilkökulda, öğrencilerin öğretmenlerini sevmeleri ve dersinde mutlu olmaları onların, hem okul yıllarında hem de ilerleyen süreçlerde sosyal ve akademik açıdan daha başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır (Sezer, 2018, s.543-544).

Konuyla ilgili bazı çalışmalar incelendiğinde; Aydın, Kara ve Günbey (2019), yaptıkları bir çalışmada, öğretmenin olumlu tutum ve davranışlarının öğrenciler üzerinde dersi sevme, ilgi duyma, katılma, derse daha fazla çalışma isteği, dersi daha iyi öğrenme, daha başarılı olma, derste istenmeyen davranışta bulunmama, öğretmeni sevme ve dolayısıyla da okulu sevme gibi önemli etkilerinin olduğunu tespit etmişlerdir (s.87). Sürücü ve Ünal'da (2018), öğretmenlerin ilgi, coşku gibi olumlu davranışlarının öğrenci motivasyonunu ve başarısını artırdığını ortaya koymuşlardır (s.276). Benzer bir çalışma ile Uluğ, Özden ve Eryılmaz (2011), pozitif öğretmen tutum ve davranışlarının öğrencilerin başarılarını, kişiliklerini ve yaşam performanslarını olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır (s.742). Başar ve diğerleri (2018) ise kırk yaş üzeri yetişkinlerle yaptıkları bir çalışmada, ilkokul yıllarına ait hatırlamalarla ilgili olarak katılımcıların en çok hatırladıkları, öğretmenin neşeli ve güler yüzlü davranışları ile takdir görmeleridir (s.12). Bu açıklamalara ve araştırmalara bakıldığında, öğretmenin isteksiz ve memnuniyetsizliğinden dolayı mutsuz ve başarısız olma durumunun, öğrencilerin gelişimlerini, başarılarını ve dolayısıyla da geleceklelerini olumsuz etkileme ihtimalinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Bu yüzden çalışmamızda, konuya dikkat çekmek ve sınıf öğretmeni adaylarında farkındalık oluşturmak amacıyla onların değer yönelimleri, sınıf öğretmenliğine yönelik ilgileri, istekleri ve memnun olma durumları incelenmek istenmiştir.

1.1. Amaç

Bu çalışmanın amacı, ilkokul öğretmen adaylarının değer yönelimleri, sınıf öğretmenliğine yönelik ilgileri, istekleri ve memnun olma durumlarını tespit etmektir.

Bu amaç doğrultusunda;

- ✓ İlkokul öğretmen adaylarının değer yönelimleri nelerdir?
- ✓ İlkokul öğretmen adaylarının bölüm tercihinde bulunmadan önce sınıf öğretmenliğine yönelik ilgileri var mıydı?
- ✓ İlkokul öğretmen adayları sınıf öğretmenliğini tercih etme konusunda istekli miydiler?
- ✓ İlkokul öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler nelerdir?
- ✓ İlkokul öğretmen adayları, sınıf öğretmenliği yapacak olmaktan memnunlar mı? gibi sorulara cevap aranmıştır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, eş zamanlı olarak hem nitel hem de nicel verileri toplamak, bu verileri birleştirmek ve araştırma problemini anlamak için çıkan sonuçları kullanmak amacıyla paralel karma yöntem tekniklerine uygun olarak tasarlanmaya çalışılmıştır. Bu süreçte araştırmanın amacı doğrultusunda ilkokul öğretmen adaylarının değerler yönelimlerini tespit etmek amacıyla nicel verilerden yararlanılmıştır. Daha sonra, sınıf öğretmenliğine yönelik ilgilerini, isteklerini, hangi faktörlerin etkili olduğunu ve sınıf öğretmenliği yapacak

olmaktan memnun olma durumlarını tespit etmek için de nitel verilerden yararlanılmıştır. Temel aldıkları felsefeye göre çalışmanın nicel araştırma süreçleri genel tarama desenlerinden tekli tarama desenine, nitel araştırma süreçleri ise olgubilim desenine göre yürütülmüştür.

2.1.Örnekleme

Araştırmanın çalışma grubunu İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir üniversitenin sınıf eğitimi programında öğrenim gören 106 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Nicel verilerin toplanmasında, Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Haris ve Owens (2001) tarafından geliştirilen ve Demirutku (2007) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan "Portre Değerler Anketi" kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarına yönelik açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

Portre Değerler Anketi (PDA): Bu çalışmada, katılımcıların değer yönelimlerini belirlemek amacıyla Schwartz ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen Portre Değerler Anketi (PDA) kullanılmıştır. Bu ölçek Demirutku (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve geçerlilik-güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formu 40 maddeden oluşmuş ve maddeler 6'lı Likert tarzında derecelendirilmiştir (Bana çok benziyor..... Bana hiç benzemiyor). Ölçek 10 boyut içermektedir (1-Güç, 2- Başarı, 3- Hazcılık, 4- Uyarılım, 5- Özyönelim, 6-Evrensellik, 7- İyilikseverlik, 8- Geleneksellik, 9-Uyma ve 10- Güvenlik) ve ölçeğin her bir maddesi bu 10 boyuttan biriyle ilişkilidir. Her bir boyuta 2 ile 6 arasında madde düşmektedir. Ayrıca her maddede, on değer tipinden biriyle ilişkili hedefleri veya istekleri temelinde kurgusal bir kişi betimlenmiştir. Katılımcılardan da bu her bir maddedeki kişinin kendilerine ne derece benzediğini belirtmeleri istenmektedir.

Anket formu, katılımcıların sınıf öğretmenliğini tercih ederken bu mesleğe yönelik ilgi ve isteklilik durumlarını, sınıf öğretmenliğini tercih etmelerinde hangi faktörlerin ne derece etkili olduğunu ve sınıf öğretmenliği yapacak olmaktan memnun olma durumlarını tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla katılımcıların, bu konulara yönelik düşüncelerini önceden belirlenmiş bir cevap listesinden seçim yapmak yerine derecelemelerini, listelemelerini ve yorumlamalarını serbestçe yapacak şekilde yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Örneğin. "Sınıf öğretmenliğini tercih etmenizdeki etkisi olan faktörler nelerdir? Bu faktörlerin etki düzeylerini açıklayabilir misiniz?" Burada sınıf öğretmenliğini tercih etmesinde etkisi olan faktörleri listelemesi, etki düzeylerini derecelendirmesi (çok etkili, kısmen etkili vb.) ve bunun nedenini yorumlaması istenmektedir.

2.3.Verilerin Analizi

Portre Değerler Anketi, yukarıda da belirtildiği gibi 40 madde ve 10 alt boyuttan oluşmaktadır. Anketin her bir maddesi de bu 10 boyuttan biriyle ilişkilidir. Katılımcıların her madde de kurgusal kişiye benzeme durumları 1-6 arası puanlanmıştır (Bana çok benziyor = 6 ... Bana hiç benzemiyor = 1). Çalışmamızın bulguları incelendiğinde katılımcıların, aynı alt boyutlarda bulunan maddelerden bazılarında yüksek puan verdikleri, bazılarında da düşük puan verdikleri görülmüştür. Bu yüzden çalışmanın amaçları da göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarının öncelikli değer yönelimlerini belirlemek için ölçek maddelerine verdikleri cevapların genelinin (alt boyutlar göz önünde bulundurulmadan) aritmetik ortalama değerleri incelenmiştir. Bu süreçte, katılımcıların maddelere verdikleri puan durumuna göre kendilerini hangi maddelerle yüksek; hangi maddelerle düşük düzeyde özdeşleştirdikleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu süreçte, nitel veri analizi tekniğinin temel ilke ve kuralları çerçevesinde hareket edilmeye çalışılmıştır. Bu aşamada, elde edilen veriler incelenerek içerik kategorileri oluşturulmuştur. Kategori oluşturma sürecinde verilerin hangi temalar altında düzenleneceği belirlenmiştir. Bu işlemden sonra oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunmuş ve düzenlenmiştir. Bu işlem tamamlandıktan sonra bulguların tanımlanması aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada, düzenlenen veriler tanımlanarak daha anlaşılır ve kolay okunabilir bir duruma getirilmiştir. Ayrıca bu süreçte bazı katılımcılardan ilgili konuya yönelik doğrudan ifadeler yer verilmiştir. Bu ifadeler katılımcıların söylediği şekliyle herhangi bir düzenleme yapılmadan doğrudan aktarılmıştır. Ancak sadece konuyla ilgili olan ifadeler alınmış (hangi tema ya da konu analiz ediliyorsa katılımcıların o konu ya da temaya yönelik ifadeleri), diğer ifadeler çıkarılmıştır. Çıkarılan ifadeler üç nokta (...) ile gösterilmiştir. Katılımcıların doğrudan ifadelerinin kullanılmasında kodlama kullanılmıştır. Kodlama yöntemi: Katılımcı 1 (K1), Katılımcı 2 (K2)... şeklinde yazılarak yapılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, katılımcıların değer yönelimlerinin, sınıf öğretmenliğine yönelik ilgileri, istekleri, memnuniyet durumları ve bu mesleği seçmelerine etkisi olan temel faktörlerin neler olduğuna yönelik bulgular ele alınmıştır. Değer yönelimlerinin belirlenmesine yönelik yapılan analiz sonucunda katılımcıların Portre Değerler Anketindeki maddelere 1-6 aralığında verdikleri cevapların aritmetik ortalaması 4.89 çıkmıştır. Bu durum, katılımcıların değerler ölçeğinde yer alan değerlerin geneliyle kendilerini yüksek düzeyde (%81.5 oranında) özdeşleştirdiklerini yani bu değerlere önem verdiklerini göstermektedir.

Portre Değerler Anketindeki maddelerin puan ortalamaları 3.52 - 5.65 arasında gerçekleşmiştir. Öğretmen adaylarının kendileri ile yüksek düzeyde (5.40 = %90 ve üzeri) özdeşleştirdikleri maddelerin sırasıyla: 1. sırada 5.65 ortalamayla madde-14'ün (*Ülkesinin güvende olması...*), 2. sırada 5.59 ortalamayla

madde-34'ün (*Bağımsız olmak...*), 3. sırada 5.50 ortalamayla madde-3 (*Dünyada herkesin eşit muamele görmesi...*) ve madde-19'un (*Doğayı... çevreyi korumak...*), 4. sırada 5.48 ortalamayla madde-29 (*Herkes... adil muamele yapılması...*) ve madde-37'nin (*Hayattan zevk alma...*), 5. sırada 5.47 ortalamayla madde-36'nın (*Başkalarına karşı her zaman nezaketli olmak...*) ve 6. sırada 5.40 ortalamayla madde-12'nin (*Çevresindeki insanlara yardım etmek...*) olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının kendileri ile en az düzeyde (4.00 = %66'nın altı) özdeşleştirdikleri maddeler ise sırasıyla: 1. sırada 3.52 ortalamayla madde-2'nin (*Zengin olmak...*), 2. sırada 3.63 ortalamayla madde-17'nin (*İşinin başında olmak ve başkalarının ne yapacağını söylemek...*), 3. sırada 3.68 ortalamayla madde-25'in (*İşleri geleneksel yollarla yapmanın en iyisi olduğu...*), 4. sırada 3.85 ortalamayla madde-24'ün (*Hırslı olmak... ve yeteneklerini göstermek*) ve 5. sırada 3.87 ortalamayla madde-15'in (*Risk almak ve macera peşinde koşmak...*) olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu bulgularına göre; öğretmen adaylarının kendilerini en yüksek düzeyde “*Ülke güvenliği, bağımsızlık, eşitlik, doğanın korunması, adil olma, yaşamdan zevk alma, nezaketli olma, yardımseverlik*” gibi değerlerle özdeşleştirdikleri görülmüştür. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öncelikli değer yönelimlerinin “*ülke güvenliği*”, “*bağımsızlık*”, “*eşitlik*”, “*doğanın korunması*”, “*adil olma*”, “*yaşamdan zevk alma*”, “*nezaketli olma*” ve “*yardımseverlik*” gibi değerlere olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgulardan sonra öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliğine yönelik ilgileri, istekleri ve meslek seçimlerine etki eden faktörlerin neler olduğunu tespit etmek için anket sorularına verilen cevaplar incelenmiştir.

3.1. Katılımcıların Sınıf Öğretmenliğine Yönelik İlgi, İstek ve Öncelik Durumları

3.1.1. İlgi Durumu

“*Bu bölümü tercih etmeden önce sınıf öğretmenliğine ilginiz var mıydı? Ne kadar ilgi duyuyordunuz? Açıklar mısınız?*” sorusuna katılımcılardan 28 tanesi (%26.4) sınıf öğretmenliğini oldukça ilgi duyarak tercih ettiklerini, 31 tanesi (%29.2) ise kısmen ilgi duyarak tercih ettiklerini ifade eden cümleler kullanmışlardır. İlgili cevapların dağılımları Tablo-1'deki gibidir.

Tablo 1. Sınıf öğretmenliğine yönelik ilgi

Faktör	Etki oranı	Katılımcı	f
İlgi	Oldukça ilgili	k7, k11, k13, k15, k17, k27, k28, k31, k33, k34, k36, k44, k45, k48, k52, k53, k57, k63, k64, k67, k69, k72, k73, k82, k83, k84, k89, k104	28
	Kısmen ilgili	k2, k3, k4, k6, k9, k10, k16, k18, k20, k21, k29, k30, k35, k42, k46, k47, k51, k65, k66, k70, k74, k76, k78, k80, k87, k90, k94, k96, k97, k101, k105	31

Aşağıda bazı katılımcıların tercihlerinden önce, sınıf öğretmenliğine yönelik ilgilerini belirttikleri ifadeler yer verilmiştir.

K39: “İlgilerim bu yönde değildi...”

K42: “... birazda ilgim vardı...”

K44: “Bu mesleği tercih etmemde tamamıyla ilgim, isteklerim etkili”

K48: “Herhangi bir şeyi birine öğretmekten keyif duyarım. Hayatım boyunca hep ilgimim olması bu mesleği seçmende temel etken...”

K89: “... yaklaşık 4 yıldır çok istiyordum bu mesleği ve ilgi duyuyordum.”

K101: “Bu mesleği tercihimdeki en etkili neden aldığım puan... ama çocuklara olan ilgimde bu mesleğe yönelmeme neden oldu.”

3.1.2. İstek ve Öncelik Durumu

“Bu bölümü seçmek sizin isteğiniz miydi? Ne kadar istiyordunuz? Sizin için ne kadar öncelikliydi?” sorusuna, sınıf öğretmenliğine oldukça ilgi duyduğunu belirten 28 katılımcının tamamı bu bölümü çok istediklerini ve birinci dereceden öncelikli tercihleri olduğunu belirten ifadeler kullanmışlardır. Kısmen ilgi duyduğunu belirten 31 katılımcı ise sınıf öğretmenliğini isteyerek tercih ettiklerini ancak bunun birinci öncelikleri olmadığını belirten ifadeler kullanmıştır. Öte yandan 13 katılımcı, sınıf öğretmenliğine ilgi duymadığını veya kendilerine uygun olmadığını düşündükleri halde çeşitli nedenlerden dolayı tercih ettiğini ancak bunun en son tercihleri olduğunu belirten ifadeler kullanmışlardır. Son olarak 34 katılımcı ise sınıf öğretmenliğini tamamen ilgi ve istekleri dışında tercih etmek zorunda kaldığını belirten ifadeler kullanmışlardır. Aşağıda bazı katılımcıların sınıf öğretmenliğini tercih etmeye yönelik istekliliklerini belirttikleri doğrudan ifadeler yer verilmiştir.

K1: “Öncelikli tercihim değildi. İstedğin okullara puanım yetmediği için ve yaşadığım yere (...) yakın olmasından dolayı, birazda aile onayıyla seçtim.”

K2: “Daha öncelikli seçeneklerim vardı. Ama sınıf öğretmenliğine de biraz ilgim vardı...”

K4: “Hayır değildi. Daha iyi bir puan yapsam farklı bir bölüm tercih ederdim.”

K5: “Bana uygun bir iş olduğunu düşünmüyordum. Öncelikli tercihim değildi. Öğretmenlik için gerekli fiziksel ve zihinsel hazırlıklarımın yetersiz olacağını düşünüyordum ve ilerleyen hayatımda okul ortamında bulunmak istemiyordum. Ama yine de kendi tercihim. Çünkü bu şartlarda ve puanıma en uygun olanıydı...”

K7: “Çocukluk hayalim ve çocuklara ilgim...”

K11: “Evet, en öncelikli tercihimdi.”

K15: “Benim tek meslek tercihimdi.”

K22: “İstemiyordum ama mecburiyet... Benim tercihim değildi. ... yazdım. Sadece bu bölümü kazanabildim ve okumaya başladım. Başka bölümleri kazanamadım.”

K23: *Hiç istemiyordum... Çünkü o kadar çocukla uğraşmak istemiyordum.”*

K25: *“Hayır, hiçbir zaman öğretmen olmak istemedim. Ama aldığım puanı da riske atamadık. Çevrenin önerisi ile seçtik...”*

K30: *“Başka önceliklerim ve isteklerim vardı. ...Öğretmenlik için de önceliğim branş öğretmenliğiydi.”*

K40: *“Benim hedefim çok başka bir alandı. Ailem benim için burayı uygun gördüğü için buradayım.”*

K44: *“Evet tamamen kendi isteğim ve sınıf öğretmeni olmayı çok istiyordum... Çocukluk yıllarımdan beri istediğim ve bu yüzden de kendimi geliştirmeye adanmış bir meslek...”*

K48: *“Bu mesleğin tam olarak ruhumu yansıttığı ve yeteneklerim, ilgilerim olduğunu düşündüğüm için en öncelikli tercihimdi...”*

K49: *Sosyal hizmetler ya da hemşirelik istiyordum. Hasta birine yardım etmek, onun ruhuna can katmak benim için mutluluk kaynağıydı...Ama zorunluluktan bu bölümü seçtim...”*

K66: *“Öncesinde branş öğretmenliği vardı. Ama birazda sınıf öğretmenliğine de isteyerek yazdım.”*

K72: *“Benim ilk sıradaki tercihimdi. Başka bir meslek düşünmedim.”*

K84: *“...Tercih listemde sınıf öğretmenliğinden başka meslek yoktu.”*

K88: *“Öncelikli değildi, B planımdı... hiçbir yer gelmezse bu olsun...”*

K89: *“... Çok severek ve isteyerek geldim.”*

K90: *“Aslında hakim ya da savcı olmak istiyordum. Ama asıl hedefim yazar olmaktı... sınıf öğretmenliğine de biraz ilgim vardı ve asıl hedefimi etkilemeyeceğini düşünmedim...”*

K102: *“...Hedefim dış bekimliği idi. Bu yüzden sayısal olarak hazırlandım... kesinlikle zorunluluktan buradayım”*

3.2.Katılımcıların Kendi İlgi ve İstekleri Dışında Sınıf Öğretmenliğini Tercih Etmelerine Neden Olan Faktörler:

“Bu bölümü seçmenizde etkisi olan faktörler nelerdir? Nasıl ve ne kadar etkili?” sorusuna katılımcılar aile, çevre (arkadaşlar, öğretmenler, rehber öğretmen) alınan puan, maddi imkanlar, iş kaygısı, mesleğin çalışma şartları, üniversitenin yakınlığı gibi faktörlerin etkili olduğunu ifade eden cümleler kullanmışlardır. Aşağıda bu faktörlerin ne kadar etkili olduğuna yönelik bulgular verilmiştir:

3.2.1. Aile

Katılımcıların, sınıf öğretmenliğini tercih etmelerinde ailelerinin etkisine yönelik ifadelerininin dağılımları Tablo-2’deki gibidir.

Tablo 2. Sınıf öğretmenliğini tercih etme sürecinde aile etkisi

Faktör	Etki oranı	Katılımcı	f
Aile	Oldukça Etkili	k1, k2, k3, k4, k5, k6, k8, k9, k13, k19, k21, k23, k24, k26, k27, k28, k30, k32, k33, k34, k35, k37, k38, k40,	42

	k42, k50, k51, k52, k53, k54, k57, k57, k59, k60, k62, k73, k74, k81, k93, k98, k106	
Kısmen etkili	k10, k16, k17, k18, k20, k25, k36, k41, k43, k46, k55, k56, k61, k66, k67, k68, k70, k71, k75, k78, k79, k86, k87, k88, k90, k92, k97, k102, k103	29

Tablo 2. incelendiğinde, katılımcıların 42 (yaklaşık %40'ının) tanesinin sınıf öğretmenliğini tercih etmelerinde en önemli faktörün aileleri olduğu; hatta bazı katılımcılardan ifadelerinde, tek nedenin aileleri olduğunu belirttikleri görülmüştür. Diğer yandan 29 katılımcının (yaklaşık %27), sınıf öğretmenliğini tercih etmelerinde ailelerinin kısmen de olsa etkili olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, sınıf öğretmenliğini tercih eden katılımcıların önemli bir bölümünün (yaklaşık %67'sinin) ailelerinin, bu mesleği tercih etmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu durum, meslek seçiminde ailenin çok önemli bir faktör olduğunu; hatta bazıları için tek faktör olabileceğini ortaya koymaktadır.

3.2.2. Çevre

Ailenin dışında, adayların çevrelerinde sınıf öğretmenliğini tercih etmelerine etkisi olan kişiler de bulunmaktadır. Bu kişilere yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.2.2.1. Arkadaş/Akran

Katılımcıların, sınıf öğretmenliğini tercih etmelerinde arkadaş çevresinin etkisine yönelik cevaplarının dağılımları Tablo-3'deki gibidir.

Tablo 3. Sınıf öğretmenliğini tercih etme sürecinde arkadaş/akran etkisi

Faktör	Etki oranı	Katılımcı	f
Arkadaş/Akran	Oldukça Etkili	k30, k106	2
	Kısmen Etkili	k9, k16, k18, k25, k26, k29, k31, k36, k43, k49, k56, k66, k78, k79, k81, k96, k98, k100	18

3.2.2.2. Öğretmenler

Katılımcıların, sınıf öğretmenliğini tercih etmelerinde öğretmenlerinin etkisine yönelik cevaplarının dağılımları Tablo-4'deki gibidir.

Tablo 4. Sınıf öğretmenliğini tercih etme sürecinde öğretmenlerin etkisi

Faktör	Etki oranı	Katılımcı	f
Öğretmenler	Oldukça Etkili	k25, k28, k31, k50, k52, k64, k81, k82	8
	Kısmen Etkili	k3, k7, k8, k16, k18, k27, k29, k30, k32, k34, k36, k43, k46, k47, k49, k51, k54, k56, k60, k65, k66, k75, k78, k86, k87, k89, k90, k96, k97, k98, k99, k103	32

3.2.2.3. Rehber Öğretmen

Katılımcıların, sınıf öğretmenliğini tercih etmelerinde rehber öğretmenlerinin etkisine yönelik ifadelerinin dağılımları Tablo-5'deki gibidir.

Tablo 5. Sınıf öğretmenliğini tercih etme sürecinde rehber öğretmenlerin etkisi

Faktör	Etki oranı	Katılımcı	f
Rehber Öğretmen	Oldukça Etkili	k7, k10, k100, k103	4
	Kısmen Etkili	k3, k16, k17, k18, k21, k25, k26, k27, k30, k32, k36, k38, k46, k47, k50, k52, k54, k56, k65, k81, k86, k87, k88, k89, k97, k99, k105	27

Tablo 3., 4 ve 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan katılımcıların 8 (%7.5) tanesinin öğretmenlerinin, 4 (%3.77) tanesinin rehber öğretmeninin, 2 (%1.88) tanesinin ise arkadaş çevresinin sınıf öğretmenliğini tercih etmelerinde oldukça etkili olduğu görülmüştür. Bu durum, meslek seçiminde ailenin yanında çevredeki diğer kişilerinde (bazıları için) oldukça önemli bir faktör olabileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca 32 (%30.2) katılımcının öğretmenleri, 27 (%25.5) katılımcının rehber öğretmeni, 18 (%17) katılımcının ise arkadaş çevresi sınıf öğretmenliğini tercih etmelerini kısmen de olsa etkilemiştir. Buda, öğretmenlerin ve arkadaş çevresinin kısmen de olsa meslek seçiminde etkili olabileceğinin bir göstergesidir.

3.2.3. Alınan Puan

Katılımcıların sınıf öğretmenliğini tercih etmelerinde aldıkları puanın etkisine yönelik ifadelerinin dağılımları Tablo-6'daki gibidir.

Tablo 6. Sınıf öğretmenliğini tercih etme sürecinde alınan puanın etkisi

Faktör	Etki oranı	Katılımcı	f
Alınan Puan	Oldukça Etkili	k3, k4, k8, k9, k19, k21, k22, k24, k25, k26, k29, k30, k32, k38, k40, k41, k42, k43, k47, k49, k51, k54, k55, k56, k58, k59, k60, k61, k65, k66, k74, k88, k93, k95, k101, k103, k106	37
	Kısmen Etkili	k13, k16, k17, k18, k20, k23, k29, k34, k35, k38, k39, k46, k48, k52, k67, k68, k74, k78, k79, k85, k86, k88, k89, k90, k94, k96, k97, k99, k105	29

Tablo 6. incelendiğinde, katılımcılardan 37 tanesinin (%34.9) sınıf öğretmenliğini tercih etmelerinde aldıkları puanın birinci dereceden etkili olduğu (Bazı öğrenciler, sınıf öğretmenliğini

tercih etmelerinin tek nedenin aldıkları puan olduğunu belirtmişlerdir.); 29 katılımcının (%27.4) ise aldıkları puanın tercihlerine kısmen de olsa etki ettiği görülmüştür.

3.2.4. Üniversitenin Yakınlığı

Katılımcıların bazıları, bazı nedenlerden dolayı uzak bir üniversiteye gidemedikleri için yakın bir üniversitede sınıf öğretmenliği okumayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, katılımcıların sınıf öğretmenliğini tercih etmelerinde üniversitenin yakınlığının etkisine yönelik ifadelerininin dağılımları Tablo-7'deki gibidir.

Tablo 7. Sınıf öğretmenliğini tercih etme sürecinde üniversitenin yakınlığının etkisi

Faktör	Etki oranı	Katılımcı	f
Üniversitenin Yakınlığı	Oldukça Etkili	k1, k2, k6, k26, k30, k43, k47, k70, k77, k85, k93, k98, k106	13
	Kısmen Etkili	k13, k16, k18, k20, k23, k25, k32, k38, k39, k40, k46, k49, k51, k55, k58, k86, k88, k94, k96, k99, k102, k103, k105	23

Tablo 7. incelendiğinde, katılımcılardan 13 tanesi (%12.26) sınıf öğretmenliğini tercih etmelerinde tercih ettikleri bölümün bulunduğu üniversitenin yakınlığının oldukça etkili bir faktör olduğunu belirtirken; 23 katılımcı (%21.7), bu durumun kısmen de olsa etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, meslek tercihinde ilgili mesleğe yönelik alınacak eğitim imkanlarının ulaşılabilir olmasının da önemli bir faktör olabileceğini ortaya koymaktadır.

3.2.5. Maddi İmkânlar

Katılımcıların bazıları, maddi nedenlerden dolayı sınıf öğretmenliği okumayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, katılımcıların sınıf öğretmenliğini tercih etmelerinde maddi imkanlarının etkisine yönelik ifadelerininin dağılımları Tablo-8'deki gibidir.

Tablo 8. Sınıf öğretmenliğini tercih etme sürecinde maddi imkanların etkisi

Faktör	Etki oranı	Katılımcı	f
Maddi İmkânlar	Oldukça Etkili	k21, k26	2
	Kısmen Etkili	k3, k13, k18, k22, k23, k25, k27, k28, k32, k36, k41, k46, k49, k50, k53, k59, k60, k66, k77, k87, k96	21

Tablo 8. incelendiğinde, katılımcılardan 2 tanesinin (%1.88) sınıf öğretmenliğini tercih etmelerinde maddi imkânlarının oldukça etkili bir faktör olduğu; 21 katılımcıda (%19.81) ise bu durumun kısmen de olsa etkili olduğu görülmüştür. Bu durum, maddi imkanlarında sınıf öğretmenliğinin tercih edilmesinde etkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

3.2.6. İş Bulma Kaygısı

Katılımcıların bazıları, üniversiteyi bitirince atanma veya iş bulma kaygısından dolayı sınıf öğretmenliği okumayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, katılımcıların sınıf öğretmenliğini tercih etmelerinde atanma veya iş bulma durumunun etkisine yönelik ifadelerininin dağılımları Tablo-9'daki gibidir.

Tablo 9. Sınıf öğretmenliğini tercih etme sürecinde iş bulma kaygısının etkisi

Faktör	Etki oranı	Katılımcı	f
İş Kaygısı	Oldukça Etkili	k3, k29, k32, k37, k39, k40, k50, k56, k59, k66, k75, k78, k 91, k106	14
	Etkili	k2, k5, k6, k9, k10, k14, k18, k20, k21, k23, k25, k26, k38, k41, k42, k43, k51, k52, k55, k64, k65, k68, k74, k77, k80, k81, k85, k86, k87, k88, k89, k90, k92, k93, k94, k97, k100, k105	38
	Kısmen Etkili	k4, k11, k16, k19, k34, k47, k60, k61, k79, k95, k96, k103	12

Tablo 9. incelendiğinde, katılımcılardan 14 tanesinin (%13.20) sınıf öğretmenliğini tercih etmelerinde atanma veya iş bulma durumunun oldukça etkili bir faktör olduğu görülürken; 38 katılımcıda (%35.85) bu durumun normal düzeyde etkili olduğu, 12 katılımcıda (%11.32) ise kısmen de olsa etkili olduğu görülmüştür.

3.2.7. Mesleğin Çalışma Şartları (Tatil imkanları, çalışma zamanları, çalışma koşulları vb.)

Katılımcıların bazıları, çalışma şartlarından dolayı sınıf öğretmenliği okumayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, katılımcıların sınıf öğretmenliğini tercih etmelerinde mesleğin çalışma şartlarının etkisine yönelik ifadelerininin dağılımları Tablo-10'daki gibidir.

Tablo 10. Sınıf öğretmenliğini tercih etme sürecinde çalışma şartlarının etkisi

Faktör	Etki oranı	Katılımcı	f
Çalışma Şartları	Oldukça Etkili	k1, k2, k6, k8, k9, k10, k14, k19, k21, k29, k30, k32, k36, k64, k67, k78, k91, k99, k106	19
	Etkili	k4, k5, k18, k20, k25, k37, k38, k41, k42, k43, k46, k50, k51, k56, k65, k66, k74, k77, k81, k85, k87, k88, k93, k94, k96, k105	26
	Kısmen Etkili	k3, k16, k17, k24, k27, k28, k34, k39, k47, k48, k55, k58, k59, k60, k71, k79, k80, k86, k90, k95, k102	21

Tablo 10. incelendiğinde, sınıf öğretmenliğinin tercih edilmesinde mesleğin çalışma şartlarının da (Tatil imkânları, çalışma zamanları, çalışma koşulları vb.) önemli bir rol oynadı görülmüştür. Bu bağlamda, araştırmaya katılan katılımcılardan 19 tanesinin (%17.92) sınıf öğretmenliğini tercih etmelerinde mesleğin

çalışma şartlarının oldukça etkili bir faktör olduğu görülürken; 26 katılımcıda (24.53) bu durumun normal düzeyde etkili olduğu, 21 katılımcıda (%19.81) ise kısmen de olsa etkili olduğu görülmüştür. Bu durum, sınıf öğretmenliğinin çalışma koşullarının, mesleğin tercih edilmesinde önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

3.2.8. Diğer

Yukarıda belirtilen faktörlerin dışında, , katılımcıların sınıf öğretmenliğini tercih etmelerinde diğer bazı faktörlerin de etkili olduğu görülmüştür. Bu faktörlere yönelik bulgular Tablo-11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Sınıf öğretmenliğini tercih etme sürecinde diğer faktörler

Faktör	Etki oranı	Katılımcı	f
Diğer	Cinsiyet	k21,	1
	Çocuklara olan sevgi ve ilgi	k64, k84, k100, k101	4
	Mesleğin maneviyatı	k75,	1

Tablo 11. incelendiğinde, katılımcıların 1 tanesi kadın olmasının, 3 tanesi çocuklara olan ilgi ve sevgilerinin ve 1 tanesi de manevi duygularının sınıf öğretmenliğini tercih etmelerinde etkili olduğunu belirten ifadeler kullanmıştır. Bu durum cinsiyetin, çocuklara olan ilginin ve manevi duygularında sınıf öğretmenliğinin tercih edilmesinde etkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

Aşağıda bazı katılımcıların sınıf öğretmenliğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlere yönelik doğrudan ifadelerine yer verilmiştir.

K39: “... Ailemin isteği üzerine buraya yerleştim. Ailem çok fazla etkili... Aldığım puan da etkili tabi ki. Daha fazla puan alsaydım burada olmazdım... sınıf öğretmenliğinin atamasının fazla olması da etkili...”

K40: “Ailem çok fazla etkili. Maddi imkanlar etkili. Bir sene daha bekleseydim ailemi tekrar aynı maddi yükün altına sokacaktım. Aldığım puan çok etkili... daha iyi bir puan alsaydım farklı bir bölüme gidecektim. Mesleğin çalışma şartlarından dolayı hem çalışıp hem de kendime yeterince zaman ayırabilirim...”

K42: “Puanıma uygundu, atamaları fazlaydı, çalışma şartları iyiydi, birazda ilgim vardı...”

K43: “Uzak bir üniversite tercihi yapmama izin verilmedi... aldığım puanla ve yakın üniversitelerden yapılacak en iyi tercih bu bölümdü... çok atanamama problemi olmazdı... çalışmada imkanları etkili”

K44: “Tamamıyla ilgim, isteklerim etkili”

K45: “Puan etkili evet ama puanım yetmese de çalışıp yine de gelirdim... İlgi duyduğum ve istediğim bir meslekti...”

K48: “Herhangi bir şeyi birine öğretmekten keyif duyarım. Hayatım boyunca hep ilgimim olması bu mesleği seçmende etkili...”

K49: “İlkokul öğretmenimin bana bu mesleği sevdirdiğini, tercihimde önemli rol oynadığını düşünüyorum...”

K59: “Bu bölümü seçmemde en büyük etki eden faktör ailem. Gelecek kaygısıyla maddi imkanlar orta düzeyde etkili, aldığım puan yüksek düzeyde etkili, düşük düzeyde de çalışma şartları etkili...”

K62: “Tek etkili olan şey ailem.”

K63: “Tercih den de öte, çok severek, hayal ederek geldiğim bir bölüm.”

K68: “İstedğim bölüme puanım yetmeyince geleceği olan bir meslek seçmeliydim... buda yazabileceğim bir meslekti. Birazda ailem destekledi...”

K77: “Üniversitenin yakınlığı oldukça etkili. Çünkü puanımın çok altında olmasına rağmen yakın diye burayı yazdım... çok masraf yapmak istemedim... önü açık (ataması olan) bir bölüm istedim.”

K78: “...Arkadaşlarımdan bu bölümü seçenler oldu. Onları görünce bu bölüme isteğim arttı... öğretmenlerim iyi bir sınıf öğretmeni olacağını söylediler... ataması yüksek olduğu için avantaj olarak gördüm... birazda ilgim vardı...”

K89: “Rehber öğretmenim bu mesleğin geleceğim olduğunu söylüyordu... sınıf öğretmenliğinin atamasının sıkıntı olmadığını biliyordum... yaklaşık 4 yıldır çok istiyordum bu mesleği ve ilgi duyuyordum.”

K91: “Devlete atanma ihtimali ve çalışma şartları... Ashında bu mesleği tercih etmemde en etkili neden; bu mesleğin atanma durumundan dolayı, yani atanma şansım yüksek diye yazdım.”

K101: “Bu mesleği tercihindeki en etkili neden aldığım puan... ama çocuklara olan ilgimde bu mesleğe yönelmeme neden oldu.”

3.4.Katılımcıların Sınıf Öğretmenliği Yapacak Olmaya Yönelik Memnuniyet Durumları

Yukarıda belirlenen koşullarda sınıf öğretmenliği mesleğini tercih eden adayların, eğitim öğretim sürecine başladıktan sonra bu mesleği yapacak olmaktan memnuniyet duyma durumları incelendiğinde, araştırmaya katılan adayların çok büyük bir bölümünün sınıf öğretmenliği yapacak olmaktan memnun oldukları görülmüştür. Katılımcıların konuya yönelik ifadelerinin dağılımları Tablo-12'deki gibidir.

Tablo 12. Sınıf öğretmenliği yapacak olmaktan memnun olma durumu

Durum	Katılımcı	f
Çok memnunum	k2, k3, k4, k5, k6, k7, k9, k10, k11, k13, k15, k17, k20, k21, k22, 24, k26, k27, k28, k29, k31, k33, k34, k36, k41, k44, k45, k46, k47, k48, k50, k51, k52, k53, k54, k56, k57, k58, k59, k60, k61, k63, k64, k65, k66, k67, k69, k70, k71, k72, k73, k75, k76 k78, k82, k83, k84, k87, k89, k100, k104	61
Memnunum	k12, k14, k16, k18, k30, k35, k49, k74, k77, k79, k80, k81, k85, k86, k90, k91, k94, k95, k96, k97, k98, k101, k105, k106	24
Kısmen memnunum	k1, k8, k19, k23, k32, k37, k38, k40, k42, k55, k68, k88, k93, k102, k103,	15
Kararsızım	k25, k39, k43, k92,	4
Memnun değilim	k62, k99	2

Tablo 12. incelendiğinde, araştırmaya katılan adayların 61 tanesinin (%57.5) oldukça memnun olduğu; 24 tanesinin (%22.6) normal düzeyde bir memnun olduğu; 15 tanesinin (%13.2) ise kısmen de olsa

memnun olduğu görülmüştür. Ancak 4 katılımcının (%3.77) hala kararsız olduğu; 2 katılımcının (%1.88) ise memnun olmadığı görülmüştür. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan adayların yaklaşık %94'ünün sınıf öğretmenliği yapacak olmaktan memnun olduğu görülmektedir. Bu durum, sınıf öğretmenliğini tercih eden kişilerin bu mesleği tercih ederken gönülsüz olsalar bile, eğitim-öğretim süreçlerinde olumlu duygular geliştirerek yapacakları işten memnuniyet duymaya başlayabileceklerinin bir göstergesi şeklinde yorumlanabilir.

Aşağıda bazı katılımcıların sınıf öğretmenliği yapacak olmalarına yönelik memnuniyet durumlarına ilişkin doğrudan ifadelerine yer verilmiştir.

K2: “Çocukların hayatlarına dokunacağım için memnunum ve mutluyum.”

K3: “Çünkü benimsediğim bir meslekle uğraşacağım ve çocukları, öğretmenliği ve öğretmeyi ve öğrenmeyi seviyorum.”

K4: “Aslında, çocukları seviyorum, birilerine bir şeyler öğretebilecek olmak beni mutlu ediyor.”

K5: “Böliime geldim ve bu mesleğe karşı düşüncelerimi hocalarımdan verdiğim etkili eğitimler etkiledi. İyi bir öğretmen olmanın öneminden bahsederken bizlere rol model oldular. Bende bu davranışlarından etkilendim. ‘Öğretmen söyledikleri ve söylediklerini davranışa döken toplumun liderleridir’ düşüncem oluştu. Tüm bakış açım değişti. Bu mesleği yapmaktan büyük bir zevk alacağım. Öğretmenler yarının en güzel mimarlarıdır.”

K7: “Çok memnunum... Çok istiyorum bu işi yapmak. Topluma, çocuklara yön göstererek ışık olacak olmak bana mutluluk veriyor. Evden çıkarken işe değil, okula gidiyorum demek başka bir mutluluk ve güzellik bence. Bu meslek benim için önemli çünkü tüm yaşamımı çocuklarla ve onların saf duygularıyla geçirmek çok güzel geliyor bana. Birilerine bir şeyler öğretmek çok farklı bir duygu hele ki ilk kez sizden öğrenmeleri çok daha başka olsa gerek.”

K11: “Karakterime ve hayattan edindiğim amaçlara en uygun meslek olduğunu düşünüyorum.”

K15: “Çocukların hayatında güzel izler bırakacak olmak, benim için başlı başına bir memnuniyet sebebidir.”

K17: “İlgim ve isteklerim bu mesleği seçmemde aşırı etkili, geleceğe ışık olmak, umut olmak beni bu mesleğe daha çok bağlıyor.”

K22: “Şimdi memnunum. Bölümü okumaya başladıktan sonra bu bölümü çok sevdim. Bir neslin yetişmesine katkıda bulunacağım için gururluyum.”

K24: “Evet, çok memnunum. Çünkü bu mesleği severek ve isteyerek seçtim...”

K25: “Bilmiyorum, hala çok kararsızım... Benim için zor olacağını düşünüyorum. İstedğim bir meslek değildi.”

K27: “Bu mesleğin bana ve karakterime çok uygun olduğunu düşünüyorum. İlerde birinin hayatına dokunacak olmak ve olumlu etkiler yaratacak olmak beni mutlu ediyor.”

K28: “Eğitim hayatımda acımasız öğretmenlerle karşılaştım. Okumayı çok geç öğrendim. İyi sınıf öğretmenlerim olmadı. Yaşadıklarımı başka öğrenciler yaşamassın. Onun için öğretmen olacağım.”

K31: “Öğretmenliğe çocukluk yıllarımdan ilgim vardı... şimdi, çocuklara sevgim, ilgim, merhametim olduğundan kaynaklı... ve benim hem geleceğime yönelik hem de karakterime uygun bir meslek olmasından kaynaklı bir memnuniyetim var.”

K39: “...tam olarak bu mesleği yapmak istiyor muyum emin değilim.”

K40: “Ne kadar istemeyerek de gelsem stajda sınıfa girince, çocuklarla tanışınca çok mutlu oldum ve anladım ki ben bu mesleği yaparken mutlu olabilirim.”

K48: “Bu mesleğe bir iş gibi bakmıyorum... bu mesleğe başlayacak olmak beni oldukça heyecanlandırıyor.”

K54: “İlk başta istemeyerek gelsem de şu an bu mesleği seviyorum. Stajlarda öğrencileri tanıyınca, onların hayatına dokunmak, onlarla ilgilenmek bana zevk veriyor... bu yüzden bu mesleği sevdim.”

K62: “Bu aşamadan sonra yapacak bir şey yok ... bu mesleği yapacak olmaktan içten gelen bir memnuniyet yok. Fakat elimden geleni yapmaktan başka bir çarem yok. Mesleğe atıldığımda fikrimin değişmesini ümit ediyorum.”

K63: “...Büyük bir zevkle yapacağım bir meslek olacaktır. Şüphesiz.”

K89: “Hem de çok memnunum. Biran önce okul bitsin de mesleğime başlamak istiyorum...”

K99: “Şu anda memnun değilim. Alışmak için zorluyorum kendimi. Yapacak bir şey yok mecburen öğretmen olacağız.”

K104: “Çok memnunum. Çünkü ülkemizin geleceği olan aydınlık insanları yetiştireceğim...”

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırma bulgularında, öğretmen adaylarının Portre Değerler Ölçeğinde yer alan değerlerin geneline yüksek düzeyde (1-6 aralığında 4.89 = %81.5 düzeyinde) önem verdikleri görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının kendileri ile en yüksek düzeyde özdeşleştirdikleri ve önem verdikleri değerlerin sırasıyla “ülke güvenliği, bağımsızlık, eşitlik, doğanın korunması, adil olma, yaşamdan zevk alma, nezaketli olma, yardımseverlik” olduğu görülürken; en az özdeşleştirdikleri ve önem verdikleri değerlerin ise “zengin olma, yönetme, gelenekselcilik, bırsız olmak, ve risk almak” olduğu görülmüştür. Bu durum, sınıf öğretmenliği mesleğini tercih eden adayların “ülke güvenliği, adil olma, eşitlik, doğa sevgisi, yardımseverlik ve nezaketli olma” gibi öğretmenlik mesleği için benimsenen değerlere (Tunca, 2012) eğilimlerinin yüksek olduğunu; bu değerleri öncelikli değerler olarak benimsediklerini ve en yüksek düzeyde önem verdiklerini ortaya koymaktadır.

Yukarıda belirtilen bulgulara göre katılımcıların, öğretmenlik mesleki değerleriyle uyumlu olan değerlere eğilimlerinin yüksek olmasının, bu mesleği tercih etmelerinde etkili olduğu şeklinde düşünülebilir. Ancak öğretmen adayları, yüksek düzeyde öncelik verdikleri bu değerleri mesleki eğitim sürecinde de benimsemiş olabilirler. Fakat değerlerin edinimi ve oluşumu göz önünde bulundurulduğunda bu değerlerin sadece mesleki eğitim süreçlerinde edinildiğini söylemek de doğru olmaz. Çünkü uzmanlar, değerlerin

küçük yaşlardan itibaren içinde bulunulan koşullar doğrultusunda oluşmaya başladığını belirtmektedirler. Örneğin Bobaroğlu (2001), değerlerin birden bire ortaya çıkmadığını, insanın kültür, doğa, toplum ve kendisiyle olan ilişkilerinde, yaşama biçim ve anlam vererek üretildiğini; Oktay (2007, s.140) ve Öztürk (2005, s.43) ise değerlerin amaçlarımızdan, arzularımızdan, inançlarımızdan, eylemlerimizden ortaya çıktığını ve uzun bir zaman süreci içinde yavaş yavaş oluştuğunu belirtmektedirler. Smyth'e (2005) göre değerler, birçok yaşam ve öğrenme deneyimlerinden ortaya çıkarlar. Bunlar da çevresel ve sosyal değişimin doğası ve hızının getirdiği baskıları yansıtır. Aslında öğrenilen şey geçmiş deneyimler, şimdiki ihtiyaçlar ve beklentilerle sentezlenen kişiselleştirilmiş bir algıdır (s. 52). Ayrıca uzmanlar, değerlerin her zaman açık bir şekilde bir şey yapmakla sonuçlanmadığını (Dunlop, 2005, s. 67) yani değerlerin, aslında bir davranışta bulunurken veya bir şeyle ilgili karar verirken bireyin nasıl davranacağına ve neye yöneleceğine ya da olayları veya durumları önem sırasına koymasına yardımcı kavramlar (Kesim, 2019, Para. 2) olduğunu belirtmektedirler.

Pring'e (2005) göre birey, bir davranışta bulunurken veya karar verirken sadece duyuşsal etkiyle hareket etmez. Burada bilişsel süreçlerde (düşünme, akıl yürütme, anlama kavrama vb.) önemli derecede etkilidir. Ancak değerler genellikle zihnin, düşünürken veya akıl yürütürken neye yöneleceğine yardımcı olur (s. 110). Bu tanımlamalara bakıldığında değerlerin, bireyin meslek seçimi üzerindeki kararlarını etkilese de bunun her zaman doğrudan bir ekileme olmadığı söylenebilir. Ancak değerler, "Çevresel ve toplumsal faktörlerinde etkisiyle amaçlarımızdan, ilgilerimizden, arzularımızdan, tutumlarımızdan, inançlarımızdan, ilgi, istek, ihtiyaç ve beklentilerimizden ortaya çıkmakta ve belli bir zaman dilimi içinde deneyimlerle oluşmaktadır (Smyth, 2005: 52; Oktay, 2007: 140; Öztürk, 2005: 43)." Bu açıdan bakıldığında insanların ilgileri istekleri ve amaçları ile değerleri arasında yakın bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca yukarıda da belirtildiği gibi (Kesim, 2019) değerler, herhangi bir şeyle ilgili tercih yaparken seçenekler arasından hangisine yöneleceğimize yardımcı olan kavramlardır. Bu yüzden çalışmamızda değerlerle ilişkili olduğunu düşündüğümüz sınıf öğretmenliğine yönelik ilgi, istek ve öncelikli tercih durumlarını tespit etmeye çalıştık. Bu bağlamda, 28 katılımcı meslek tercihi yapmadan önce sınıf öğretmenliğine oldukça ilgi duydukları ve kendi istedikleriyle birinci dereceden öncelikli bir tercih olarak tercih ettiklerini ifade ederken; 31 katılımcı ise meslek tercihi yapmadan önce sınıf öğretmenliğine kısmen ilgi duyduklarını ve kendi istekleriyle ancak ikinci dereceden öncelikli bir tercih olarak tercih ettiklerini ifade eden cümleler kullanmışlardır. Bu sonuçlara göre katılımcıların %26.4'ünün (sınıf öğretmenliğine oldukça çok ilgi ve istek duyanların) sınıf öğretmenliğini birinci dereceden tercih ederek kendi değerlerine, ilgilerine ve amaçlarına uygun bir meslek tercih ettikleri; %29.2'sinin ise kısmen de olsa ilgi ve istekleri doğrultusunda bir meslek tercih ettikleri görülmektedir. Bozgeyikli ve diğerlerine (2016) göre "Öğrenim gördüğü bölümü isteyerek tercih edenlerin ailenin ve toplumun beklentilerinden ziyade daha çok kendi ilgi, yetenek ve değerleri doğrultusunda tercih etmiş olabilecekleri bu sebeple

de daha içsel olan 'başarı' değerine ilk sırada yer verdikleri söylenebilir." (s.223). Posner'e (2010) göre de "Yapılan araştırmalar, bireyin kendi değerlerine uygun meslek seçmesinin meslekte başarılı olma olasılığını artırdığını göstermektedir. Bu uyum özellikle bireyin çalıştığı kurum ve kendisi için daha fazla verim sağlamaktadır." (Akt. Atlı ve Kaya, 2016, , s.315). Razon'a (2019) göre ise "Birey, yetenek, ilgi ve istekleri doğrultusunda meslek seçtiği oranda başarılı, verimli ve mutlu olur." (Para. 2). Bu açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda, sınıf öğretmenliğini oldukça çok ilgi ve istek duyarak tercih eden adayların, amaçları ve değerleriyle uyumlu bir mesleği yapacak olmalarından dolayı başarılı, verimli ve mutlu olma olasılıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Öte yandan, bireyin kendi değerlerini, ilgilerini, isteklerini, yeteneklerini vb. özelliklerini göz önünde bulundurmadan bir meslek yaptığında ise başarısız, verimsiz ve mutsuz olma ihtimali yüksektir (Kuzgun, 2009; Tan ve Baloğlu, 2011; Atlı ve Kaya, 2016; Bozgeyikli ve diğerleri, 2016; Razon, 2019). Bu bağlamda çalışmamızda, katılımcıların yaklaşık %12'sinin sınıf öğretmenliğine ilgi duymadığı halde çeşitli nedenlerden dolayı tercih ettiği; yaklaşık %32'sinin ise tamamen ilgi ve istekleri dışında tercih etmek zorunda kaldığı görülmüştür. Bu durum, katılımcıların yaklaşık %44'ünün sınıf öğretmenliğini kendi ilgi, istek ve amaçları dışındaki çeşitli nedenlerden dolayı tercih etmek zorunda kaldıklarını ortaya koymaktadır. Türk Eğitim Derneği (TED, 2009), tarafından yapılan bir araştırmada da sınıf öğretmenlerinin %38,8'inin kendi ilgi ve isteği dışındaki zorunluluklardan kaynaklanan nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçtiği sonucuna ulaşılmıştır (s. 24-25). Dolayısıyla bu bulgularda, bizim yaptığımız çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Peki, sınıf öğretmeni adaylarının kendi ilgi ve istekleri dışında bu mesleği tercih etmelerinin nedenleri yani zorunlulukları nelerdir?

Schvaneveldt ve Adams (1993) yaptıkları bir çalışmada, ergenlerin kararlarının çoğunun ev işleri, okul aktiviteleri, ödevler, giyim, müzik, akran etkileşimleri ve aile hayatı gibi rutin işleri içerdiğini; az sayıda da olsa bazı gençlerin politika, ekonomi, mesleki planlama, barış sorunları, evlilik ve aile veya sivil haklarla ilgili konuları içeren kararlar aldıklarını belirtmişlerdir. Karar verme süreçlerinde ise yaşın, cinsiyetin, aile durumlarının, içinde buldukları sosyal sınıfın, mizaçlarının, inançlarının, yaşam tarzlarının etkili olduğunu ve bu faktörlere göre karar verme durumlarının farklılaştığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu çalışmada, gençlerin bağımsız kararlar vermek istedikleri ancak genellikle verdikleri kararın sorumluluklarını üstlenmekten kaçındıkları bu yüzden, karar verirken ebeveynlerinin, ailenin ve toplumun güvencesini terk etmek istemedikleri de vurgulanmıştır (s. 103). Konuyla ilgili yapılan açıklamalara ve araştırmalara bakıldığında da özellikle meslek seçimi gibi önemli bir karar verirken bireylerin ilgilerinin, isteklerinin, değerlerinin, amaçlarının, kişilik özelliklerinin, inançlarının, yaşam tarzlarının, yaşlarının, cinsiyetlerinin, aile durumlarının, içinde buldukları sosyal sınıf ve çevrenin, mesleğe verilen değer, mesleğin çalışma koşullarının, mezun olduktan sonra iş bulma olanaklarının, ailenin ve çevrenin

beklentilerinin, alınan puanın ilgili bölüme yetmesinin oldukça etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca gençlerin mesleki karar verirken tek başlarına karar vermekten ve sorumluluk almaktan kaçındıkları ailelerin ve çevrenin desteğine ihtiyaç duydukları görülmektedir (Schvaneveldt ve Adams, 1983; Uyguç, 2003; Kıyak, 2006; Bozgeyikli, ve diğerleri., 2016; Bozgeyikli, Derin ve Toprak, 2016; Atlı ve Kaya, 2016; Gelişli, Kazykhankyzy ve Shauyenova, 2018; TED, 2009; Razon, 2019). Bu durum bireyin ilgi, istek, değer ve amaçlarının dışında; ailenin, çevrenin, alınan puanın, atanma veya iş bulma imkanlarının, cinsiyetin ve içinde bulunulan koşulların da meslek seçiminde oldukça önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Çalışmanın konuya yönelik bulguları incelendiğinde, sınıf öğretmenliğini tercih eden katılımcıların önemli bir bölümünün (yaklaşık %68'inin) ailelerinin, bu mesleği tercih etmelerinde etkili olduğu; hatta bazıları için de tek faktör olabileceği görülmüştür. Ayrıca ailenin dışında, adayların sınıf öğretmenliğini tercih etmelerinde öğretmenleri, rehber öğretmenleri ve arkadaşları da önemli roller oynayabilmektedir.

Diğer yandan, sınıf öğretmenliğinin tercih edilmesinde en önemli faktörlerden birisi de alınan puandır. Bu bağlamda, katılımcıların önemli bir bölümü, aldıkları puanın sınıf öğretmenliğini tercih etmelerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bilindiği gibi ülkemizde bir üniversitede ve o üniversitenin ilgili bölümlerinde eğitim alabilmek için öncelikle yüksek öğretime giriş sınavlarından belli bir puanın alınması gerekmektedir (Bu puanın düzeyi ise ilgili bölümün tercih edilme durumuna göre değişebilmektedir). Aslında, burada istediğin bölüme veya bölümlere gidip gidemeyeceğinizi de bu puan belirlemektedir. Yani gitmek istediğiniz bölüm için yeterli puanı alamamışsanız o bölüme gidemezsiniz. Ancak belli bir puan aldınız ve o puanınızla gidebileceğiniz pek çok bölüm varsa bu bölümler arasından tercih yapabilirsiniz. Burada da bazıları için alınan puanla pek çok bölüme gitme imkanı varken sınıf öğretmenliğinin tercih edilmesi söz konusudur. Bazıları içinse istedikleri bölüme gidecek puanı alamadıkları için sınıf öğretmenliğini tercih etmek zorunda kalmaları söz konusudur.

Sınıf öğretmenliğinin tercih edilmesinde önemli bir faktörde atanma veya iş bulma durumudur. Bilindiği gibi kişiler genelde bir meslek seçerken bu meslekle ilgili iş bulma veya iş yapma durumlarını ön planda tutmaktadırlar. Ancak sınıf öğretmenliğini tercih eden ve araştırmaya katılan adayların yarıya yakınının meslek tercihi yaparken bu durumun pekte ön planda olmadığı; yani sınıf öğretmenliğinin tercih edilmesinde çoğunlukla iş bulma kaygısının ötesinde, farklı nedenlerin daha etkili olduğu söylenebilir.

Yukarıda belirtilenlerin dışında araştırmaya katılan adayların bazıları, uzak bir üniversiteye gidemedikleri için yakın bir üniversitede sınıf öğretmenliği okumayı tercih ettiklerini; bazıları, maddi nedenlerden dolayı sınıf öğretmenliği okumayı tercih ettiklerini; bazıları mesleğin çalışma şartlarının etkili olduğunu; bazıları ise çocuklara olan ilgisinin, cinsiyetin ve manevi duygularının sınıf öğretmenliğinin tercih etmelerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, ulaşım imkanlarının, maddi imkanların, çalışma

şartlarının, cinsiyetin, çocuklara olan ilginin ve manevi duygularında sınıf öğretmenliğinin tercih edilmesinde etkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

Yukarıda belirlenen koşullarda, sınıf öğretmenliği mesleğini tercih eden adayların, eğitim öğretim sürecine başladıktan sonra bu mesleği yapacak olmaktan memnuniyet duyma durumları incelendiğinde, araştırmaya katılan adayların çok büyük bir bölümünün (yaklaşık %94'ünün) sınıf öğretmenliği yapacak olmaktan memnun olduğu görülmektedir. Bu katılımcılardan özellikle 28 tanesi memnun olma nedeni olarak sınıf öğretmeni olmayı zaten amaçladıklarını, bu işe ilgi duyduklarını ve kendi istekleri ile tercih ettiklerini belirtirken; 48 katılımcı kendi ilgi ve istekleri dışında bazı zorunluluklardan dolayı tercih etmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdi. Ancak ilgi duyma ve memnun olma durumuna bakıldığında kendi ilgi ve istekleri dışında tercih etmek zorunda kalan adayların da büyük bir çoğunluğunun sınıf öğretmenliğine yönelik ilgi ve memnuniyet durumlarının oldukça arttığı görülmektedir. Bu durum, sınıf öğretmenliğini tercih eden kişilerin bu mesleği tercih ederken gönülsüz olsalar bile, eğitim-öğretim süreçlerinde bu mesleği yapmaya yönelik olumlu duygular geliştirerek yapacakları işten memnuniyet duymaya başlayabileceklerinin bir göstergesi şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenliği mesleğini yapacak olmaktan memnun olmama durumu incelendiğinde ise; memnun olmayan veya kararsız olan adayların (6 katılımcı) tamamının, aslında ilgi ve isteklerinin başka mesleklere yönelik olduğu; ancak tercih süreçlerinde aileleri, maddi imkânları, aldıkları puan, iş bulma kaygısı vb. etkenler nedeniyle sınıf öğretmenliğini tercih etmek zorunda kaldıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuçlarda görüldüğü gibi kendi ilgi, istek ve amaçları dışındaki faktörlerin etkisiyle sınıf öğretmenliğini tercih etmek zorunda kalan bazı öğrencilerin ise ilerleyen süreçlerde de hala bu mesleğe ilgi duymadıkları ve yapacak olmaktan memnun olmadıkları görülmektedir. Yapılan araştırmalara ve açıklamalara bakıldığında (Kuzgun, 2009; Güçlü, 2000; Uslu, 2002; Sarıtaş, 2005; Yörükoğlu, 2010; Uluğ ve diğerleri, 2011; Gençtanırım ve diğerleri, 2014; Başar ve diğerleri, 2018; Sezer, 2018; Sürücü ve Ünal, 2018; Razon, 2019; Aydın ve diğerleri, 2019); mutlu, neşeli, işinden memnun ve işini severek yapan ilkökul öğretmenlerinin, öğrencilerinin başarılarını ve gelişimlerini olumlu yönde etkileyeceği görülürken; yaptığı işten memnun olmayan öğretmenlerin mutsuzluğunun ve isteksizliğinin olumsuz yanlarının öğrenciye yansması da kaçınılmaz gibi görünmektedir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının değer yönelimlerinin öğretmenlik meslek değerleriyle uyumlu olduğu, mesleğe yönelik ilgileri ve istekleri olmasa bile (başlangıçta olmayanlar için) mesleki eğitim-öğretim ve staj uygulamaları süreçlerinde ilgi ve istek duymaya başlayabilecekleri görülmüştür. Ancak bireyin ilgi, istek, amaç ve değerlerine uygun yapılmayan seçimlerin daha sonraki dönemlerde de (mesleki eğitim-öğretim ve uygulama süreçlerinde de) devam edebileceği görülmüştür. Bu sonuçlar, uzmanların

açıklamaları (Kuzgun, 2009; Atlı ve Kaya, 2016; Rozan, 2019) göz önünde bulundurularak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenliği yapacak olmaktan memnun olanların mesleklerinde verimli ve mutlu olacakları; memnun olmayan adayların ise verimliliklerinin ve başarılarının bundan olumsuz yönde etkileneceği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca Bozgeyikli ve diğerlerine (2016) göre “*kişinin yapacağı meslek, onun tüm yaşantısına şekil vererek sorumluluk duygusunu, mutlu veya mutsuz olma durumunu vb. önemli derecede etkilemektedir.*” (s.206). Bu durum, özellikle sınıf öğretmenliğinde oldukça önemlidir. Çünkü öğretmenlerin de, diğer mesleklerde olduğu gibi yaptıkları iş, yaşam tercihleri, ilgileri, istekleri ve değer yargıları ile uyuşmuyorsa mutsuz ve verimsiz olma ihtimalleri yüksektir. Oysa işine ilgi duyan ve onu severek yapan mutlu bir sınıf öğretmenin enerjisi öğrencilerine de yansır ve bu sayede onların başarıları ve gelişimleri üzerinde etkin bir rol oynar. Bu yüzden öğretmen adaylarının ilgileri, istekleri, amaçları ve değerleri ile yapacakları mesleğin özelliklerinin uyuşması önem arz etmektedir.

Çalışmanın bulgularına göre kendi ilgi, istek ve amaçları dışında sınıf öğretmenliğini tercih etmek zorunda kalan adayların büyük bir çoğunluğunun, mesleğe yönelik eğitim-öğretim süreçlerinde sınıf öğretmenliğine yönelik ilgi ve memnuniyet duygusu geliştirdikleri görülmüştür. Bu durum, mesleki eğitim süreçlerinde veya mesleğe başladıktan sonra sınıf öğretmenliğine ilgi duyulabileceğinin ve bu işten memnun kalınabileceğinin bir göstergesidir. Bu yüzden bölüm tercihi yapılırken sınıf öğretmenliğine karşı ön yargılı yaklaşılmaması önerilir. Ayrıca bu araştırma sadece bir üniversitenin sınıf eğitimi alanında okuyan öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Daha kapsamlı sonuçlara ulaşmak için benzer araştırmaların farklı üniversitelerin sınıf eğitimi programlarına yönelik bölümlerinde de yapılması önerilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, A., S. (2003). Eğitim Yönetimi ve Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7-18.
- Altuner, İ. (2009). İhtiyaç, Metafizik ve Bilim Açısından Değerler Felsefesi. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 2 (5), 112-124.
- Atlı, A. ve Kaya, A. (2016). Lise Öğrencilerinin Mesleki Değerleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 314-330.
- Aydın, B., Kara, E. ve Günbey, M. (2019). İlkokul Yıllarında Öğrencileri Mutlu ve Mutsuz Eden Öğretmen Davranışları ve Bu Davranışların Etkileri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (1), 69-92.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1 (3), 121-144.
- Bağatır, S. ve Peker, R. (2004). Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Yetenek İlgi ve Değerleri İle Okudukları Bölümler Arasındaki İlişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 329-340.
- Başar, M., Doğan, M. C., Şener, N., Uzun, Ö. ve Topal, H. (2018). İlkokulda Öğretmen Öğrenci İletişimi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 1- 17.

- Bozgeyikli, H., Derin, S. ve Toprak, E. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Mesleki Değer Algıları. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 2 (1), 139-156.
- Bozgeyikli, H., Toprak, E. ve Derin, S. (2016). Öğretmen Adaylarının Mesleki Değer Algılarının Sıralama Yargılarıyla Ölçeklenmesi. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 11 (5), 204-225.
- Demirutku, K. (2007). *Parenting Styles, Internalization of Values, and the Self-concept*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dunlop, F. (2005). Democratic Values and the Foundations of Political Education. J.M.Halstead and M.J.Taylor (Eds.). *Values in Education and Education in Values*, içinde (s.66-76) USA: Taylor & Francis e-Library. ISBN 0-203-97355-0 (e-book).
- Eroğlu, Y. (2015). İlgi Envanterleri. C. Şahin (Ed.). *Bireyi Tanıma Teknikleri*, içinde (105-123), Ankara: Pegem A Akademi.
- Gelişli, Y., Kazykhankyzy, L. ve Shauyenova, M. (2018). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Meslek Seçimine Etki Eden Değerler (Mardin İli Örneği). *İlköğretim Online*, 17 (4), 2216-2228. Web: <http://ilkogretim-online.org.tr> 15.01.2020.
- Gençtanırım, D., Torunoğlu, H. ve Köroğlu, M. (2014). Olumsuz Öğretmen Davranışlarının Çok Boyutlu İncelenmesi, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (5), 1-18.
- Güçlü, N. (2000). Öğretmen Davranışları, *Millî Eğitim*, 147, 21-23.
- Güngör, E. (2000). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar* (3. baskı). İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Halstead, J. M. (2005). Values and Values Education in Schools. J.M.Halstead and M.J.Taylor (Eds.). *Values in Education and Education in Values*, içinde (1-13), USA: Taylor & Francis e-Library. ISBN 0-203-97355-0 (e-book).
- Kesim, S. (2019). Değerlerin Meslek Seçimine Etkisi. <https://turkegitimrehberi.com/degerlerin-meslek-secimine-etkisi/> 13.03.2020.
- Kıyak, S. (2006). *Genel Lise Öğrencilerinin Meslek Seçimi Yaparken Temel Aldığı Kriterler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuzgun, Y. (2009). *Meslek Gelişimi ve Danışmanlığı* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Külahoğlu, Ş. Ö. (2005). Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Sosyal ve Psikolojik Faktörler. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (4. Baskı), içinde (1-22), Ankara: Nobel Yayınları.
- Lopes-de-Oliveira, M. C., Toledo, D. C. and Araújo, C. M. (2018). Continuity and Discontinuities in the Self-System: A Values-Based Idiographic Analysis of Gender Positionings. A. U. Branco and M. C. Lopes-de-Oliveira (Eds.). *Cultural Psychology of Education-6: Alterity, Values and Socialization*, içinde (s.191-2007), Switzerland: Springer International Publishing AG. ISBN 978-3-319-70506-4 (e-book).

- Matusov, E. (2018). Chronotopic Analysis of Values in Critical Ontological Dialogic Pedagogy. A. U. Branco and M. C. Lopes-de-Oliveira (Eds.). *Cultural Psychology of Education-6: Alterity, Values and Socialization*. İçinde (s.1-29), Switzerland: Springer International Publishing AG. ISBN 978-3-319-70506-4 (e-book).
- Oktay, A. S. (2007). İslam Düşüncesinde Ahlaki Değerler ve Bunların Global Ahlaka Etkileri. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökekleli, Ş. Arslan ve M. Zengin (Eds.). *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildirileri*. İçinde (131-143), İstanbul: DEM Yayınları.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 217-239.
- Öztürk, Z. (2005). On Beşinci Yüzyıl Şairlerinden Akşemseddinzade Hamdullah Hamdi'nin Yusuf ve Zeliha Mesnevisinde İşlenen Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 41-72
- Pring, R. (2005). Values and Education Policy. J.M.Halstead and M.J. Taylor (Eds.). *Values in Education and Education in Values*, içinde (102-115), USA: Taylor & Francis e-Library. ISBN 0-203-97355-0 (e-book).
- Razon, N. (2019). Gencin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler. Web: <https://www.ekipnormarazon.com/makalelerimiz/meslek-secimi/gencin-meslek-secimini-etkileyen-faktorler/> 13.03.2020.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama (Ed. L. Küçükahmet). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, içinde (47-90), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schvaneveldt, J. D. and Adams, G. R. (1983). Adolescents and the Decision-Making Process. *Theory Into Practice*, 22 (2), 98–104. Web: <https://www.jstor.org/stable/1477150> 12.03.2020.
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Tutumlarının Öğrencilerin Gelişimi Üzerindeki Etkileri: Fenomenolojik Bir Çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 534-549.
- Smyth, J. C. (2005). Environmental Values and Education. J.M. Halstead and M.J. Taylor (Eds.). *Values in Education and Education in Values*, içinde (s.52-65), USA: Taylor & Francis e-Library. ISBN 0-203-97355-0 (e-book).
- Sürücü, A. ve Ünal, A. (2018). Öğrenci Motivasyonunu Artıran ve Azaltan Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (14), 253-295.
- Tan, H. ve Baloğlu, M. (2011). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik: Teori ve Uygulama* (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tunca, N. (2012). *İlköğretim Öğretmenleri İçin Mesleki Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Değerlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Türk Eğitim Derneği (TED) (2009). *Öğretmen Yeterlilikleri (Özet Rapor)*. Ankara: Okan Matbaacılık.

-
- Uluğ, M., Özden, M.S. and Eryılmaz, A. (2011). The Effects of Teachers' Attitudes on Students' Personality and Performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 738 – 742.
- Ulusoy, K. (2019). *Karakter ve Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem A Akademi.
- UNESCO (1992). *Education for Affective Development: A Guidebook on Programmes and Practices*. Bangkok (Thailand): UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific. Web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000932/093253eo.pdf> 10.03.2018.
- UNESCO (2005). *Learning To Do: Values for Learning and Working Together in a Globalized World* (Eds. L. R. Quisumbing and J. Leo). Bonn, Germany: UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training. http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/LearningToDo.pdf 06.01.2009.
- Uslu, A. (2002). *Yüzüncü Yıl Üniversitesinde Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uyguç, N. (2003). Cinsiyet, Bireysel Değerler ve Meslek Seçimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 93-104.
- Warnock, M. (2005). Moral Values. J.M.Halstead and M.J.Taylor (Eds.). *Values in Education and Education in Values*, içinde (s.43-51), USA: Taylor & Francis e-Library. ISBN 0-203-97355-0 (e-book).
- Yörükoğlu, A. (2010). *Çocuk Ruh Sağlığı: Çocuğun Kişilik Gelişimi, Eğitimi ve Ruhsal Sorunları* (30.baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.



FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA BİLİM- KÜLTÜR-BİLİM TARİHİ İLİŞKİSİ ve UYGUN BİR İLİŞKİ İÇİN BAZI KURAMSAL ÖNERİLER

Davut SARITAŞ¹

ÖZ

Bu çalışmada 2018 yılında yayımlanan güncel ilk öğretim (3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) fen bilimleri dersi öğretim programında bilim-kültür ilişkisi ve bilim tarihinin durumu araştırılmıştır. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın kuramsal çerçevesinde, ilgili literatür dikkate alınarak bilimin kültür ile olan ilişkisi kültürün bir unsuru olan tarih üzerinden tanımlanmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen bulgular güncel fen bilimleri öğretim programının genel felsefesinde kültür kavramının belirli bir yer edindiğini göstermiştir. Ancak hem bilim-kültür ilişkisi hem de bilim tarihinin programda anlamlı bir yere sahip olmadığı da görülmektedir. Günümüzde öğrencilerin bilimi kültürel yönü olan bir insan etkinliği olarak anlamaları gerektiği kabul edilmektedir. Bu nedenle çalışmanın sonuçları ışığında kültür-bilim-bilim tarihi ilişkisinin öğretim sürecinde kurulması için temel seviyede iki kuramsal öneri de sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bilim tarihi, bilim ve kültür ilişkisi, Türk-İslam bilim insanları, fen bilimleri dersi öğretim programı, bilimin doğası

THE RELATIONSHIP OF SCIENCE-CULTURE- HISTORY OF SCIENCE IN THE SCIENCE CURRICULUM, and SOME THEORETICAL PROPOSALS FOR A SUITABLE RELATIONSHIP

ABSTRACT

This study has investigated the relationship between science-culture and history of science in the current primary education (3,4,5,6,7, and 8th grades) science curriculum published in 2018. The qualitative research was designed with the document analysis. In the theoretical framework of the study, the relationship of science with culture was established through history, which is a component of culture. The findings obtained from the analysis showed that the concept of culture has a certain place in the general philosophy of the current science curriculum. However, it is seen that the relationship between science and culture is not reflected in the curriculum. In this context, the emphasis on the history of science, which is an element of culture, is almost nonexistent. Today, it is accepted that students should understand science as a culturally human activity. For this reason, in the light of the results of the study, two basic theoretical suggestions were presented for the establishment of the relationship between culture and science in the teaching process.

Keywords: History of science, science and culture relationship, Turkish-Islamic scientists, science curriculum, nature of science

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, davutsaritas@gmail.com

1. GİRİŞ

Bilimi anlamayı amaç edinmiş alanların (bilim felsefesi, bilim tarihi, bilim sosyolojisi ve diğerleri) oluşturduğu geniş literatür dikkate alındığında bilimin bir çırpıda tanımlanması oldukça zordur. Ancak günümüzde bilimi pozitivist bir anlayışla; sistematik ve tarafsız gözlemler ile doğa ve doğal olayları inceleyerek doğa yasalarının işleyişini araştıran ve doğal gerçekleri arayan bilgi sistemi olarak ifade eden tanımlamalar yaygın olarak kullanılmaktadır (Baş, 2019). Bilime atfedilen bu niteliklere yakından bakıldığında bilimin nesnellüğünün öne çıkarıldığı, bilim yapanın (epistemolojik açıdan özneyi) ve onun insani bağlamının dikkate alınmadığı görülmektedir.

Ancak içinde bulunduğumuz zaman diliminde bilim anlayışı pozitivist görüşün ötesindedir. Özellikle pozitivismi bilgi ve yöntem açısından eleştiren Popper ile bilimi psikososyal normlardan etkilenen bir insan etkinliği olarak savunan Kuhn'un görüşlerinin uzlaşımına odaklanan bir bilim anlayışı güç kazanmıştır (Yıldırım, 2008). Başka bir ifade ile bilimi nesnel bir ürün olarak ele alan anlayış zamanla yerini bilimi bir insan etkinliği olarak alan bir yaklaşıma bırakmaktadır.

Bilimin bir insan etkinliği olduğu anlayışına fen eğitiminde önem verilmektedir (National Research Council [NRC], 2013). Bu nedenle fen eğitiminde bilimi bilim insanından ve onun insani (sosyol, kültürel, psikolojik ve benzeri) bağlamından soyutlayarak tanımlamanın mümkün olmayacağı açıktır. Nitekim kültür, toplum ve bilim ilişkisi esasen bilimin doğasının bir yönüne karşılık gelmektedir. Bilimin doğasına yönelik fen eğitimi literatüründe bilimin sosyo-kültürel ortamdan etkilendiği ve bilim insanlarının araştırmalarını yaşadıkları toplumdaki politik, ekonomik koşulların, toplumsal değerlerin yönlendirdiği uzun bir süredir ifade edilmektedir (National Science Teachers Association [NSTA], 2000). Lederman' (2004)'a göre eğitim aracılığı ile öğrencilere öğretilmesi gereken bilimin doğasının yönlerinden birisi bilim ve bilimsel bilginin kendi kültür ve sosyal ortamından etkilenmesidir (*socially and culturally embedded*).

1.1. Bilim, Kültür ve Bilim Tarihi İlişkisi

Bilimi kültürden ayırmak zordur. Bilim bir yandan kültür gibi insan etkinliği iken (Driver, Leach, Millar ve Scott,1996), diğer yandan sanatla birlikte kültürdeki iki yaratıcı unsurdan birisidir (Dikmen,2012). Kültür, günlük, akademik, sosyal birçok zeminde sıkça kullanılan bir kavramdır. Türkçe kaynaklarda kültür; “tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü” şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu Sözlüğü [TDK], 2019). Bu tanımdan yola çıkıldığında bir birey için kültürün tarihle anlaşılır ve benimsenir bir olgu olduğu görülmektedir. Nitekim kültür bir toplumun kendi tarihi içinde meydana getirdiği değer yargılarının bütündür (Topçu, 2013). Gadamer (1988) kültürü bir insan pratiği olarak nitelendirirken, Habermas (1970), kültürün yaşama evreni içinde bireyin tarihsellikte etkileşim halinde olan bir bilinç ile kendini anlama çabası üzerinden anlaşılabilir

olduğu vurgulamaktadır. Bu nedenle bir bireyin bilim ve kültür ilişkisini kurması ve bilimin kültürden etkilenen bir doğaya sahip olduğunu anlamasında bilim tarihi önemli bir yere sahiptir. Bilimi anlamak kültürden yalıtılmış evrensel bir bilim tarihi anlamayı değil en az onun kadar bireyin kendi içinde bulunduğu kültürde kodlarını saklayan kendi bilim tarihi anlamasını gerekli kılar (Saritaş,2019).

Bilim tarihinin bilim ve kültür ilişkisini anlamada kritik bir role sahip olduğu tanımlarından da anlaşılabilir. Fazlıoğlu (2004)'a göre bilim tarihi bilimi ne olduğu başta olmak üzere, bilimin kökenini, gelişim sürecini ve bilim insanların hayatlarını, kurumlarını, ürettiği ürünleri inceleyen, bilimin ekonomik, siyasi, dini ve toplumsal bağlamla ilişkisini ve bilimsel bilgini farklı kültürler arasındaki aktarımını araştıran bir disiplindir. Bu açıdan bakıldığında bilim tarihi bilimin iç içe olduğu ekonomi, siyaset, kültür ve sosyal yapılar ile olan etkileşimini olumlu şekilde bireylere kazandırmasında önemli bir yere sahiptir (Tarhan ve Altun, 2018).

Ülkemizdeki güncel öğretim programlarının genelinde benimsenen felsefe milli değerlere ve kültürel farkındalıklara atıf yapmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a;2018b). Bu atıflar dikkate alındığında kültürün bir parçasını oluşturan bilim tarihimize yönelik farkındalığın önemi kendini göstermektedir. Derslerimizde bilim ve kültür ilişkisinin kurulmasının gerektiği açıktır (Saritaş, 2019). Bilim doğasının önemli bir boyutunun da kapsamında olan bilim kültür ilişkisinin derslerimizde kurulması için özellikle bilim tarihi bağlamında programların bu ilişkiyi ne derce yansıttığını bilmek önemlidir. Literatürde incelendiğinde bilim tarihinin ve bilim insanların programlar ve ders kitaplarındaki durumuna yönelik olarak sosyal bilgiler ve geçmiş dönem fen bilimleri programlarına yönelik inceleme çalışmaları vardır (Bayburt ve Çakırca, 2019; İdin ve Yalaki, 2016; İmamoğlu ve Çeken, 2011). Ancak gerek güncel fen bilimleri programını bilim tarihi açısından inceleyen gerekse bunu programlarda kültür ve bilim ilişkisi bağlamında ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

1.2. Amaç

Bu çalışmada 2018 yılında güncellenmiş olan fen bilimleri dersi öğretim program bilim ve kültür ilişkisi ve bu ilişkinin bağlamında bilim tarihi vurguları incelenmiştir. Araştırma soruları şu şekilde ifade edilebilir;

1. Güncel fen bilimleri öğretim programında bilim ve kültür ilişkisi kurulmakta mıdır?
2. Bu ilişkide bilim tarihine yer verilmiş midir?

2. YÖNTEM

Bu nitel araştırmada fen bilimleri dersi öğretim programı incelendiğinden en uygun yöntem belge (doküman) analizidir. Hem basılı hem dijital birçok farklı veri kaynağını kullanan bu yöntem tek başına bir nitel araştırma yöntemi olarak kullanıldığı gibi bir yöntem içerisinde veri çeşitlemesi amacıyla toplanan doküman niteliğindeki verileri analiz etmek için de kullanılmaktadır (Bowen,2019). Dokümanın tek bir veri kaynağı olarak kullanıldığı çalışmalarda analiz süreci aşamaları genellikle şu şekildedir (Yıldırım ve Şimşek,

2006); analiz edilecek dokümanın seçilmesi, araştırma amacı veya problemlerine göre dokümanın incelenmeye boyutlarının belirlenmesi (kategorileştirme), dokümanda analiz birimlerinin (aranan sözcük, cümle, içerik anlam) belirlenmesi, gerekli durumda verilerin sayısallaştırılması ve son olarak verinin bulguları tanımlamada kullanılması.

Bu çalışmada incelenen doküman Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayınlanmış olan ve halen yürürlükte olan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Kitapçığıdır. Doküman amaca bağlı olarak iki ana kategoride incelenmiştir; *bilim ve kültür ilişkisi ve bu ilişkide bilim tarihinin durumu*. Analizde kültür sözcüğü ve bilim tarihi ilgili sözcükler ve bu sözcüklerin geçtiği yerlerdeki içerikteki sözcük, cümle vb. analiz birimleri olarak belirlenmiştir. Verilerin sıklığı belirlenmiş ve kategoriler altında toplanan verilerden örnekler alınmıştır.

Araştırmada özellikle analiz birimlerini oluşturan kültür ve bilim tarihi ile ilgili ifadelerin bağlamlarındaki içeriğin anlamının belirlenmesinde fen eğitiminde bilim tarihinin öğretimi konusunda uzman bir akademisyen ile görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca programın giriş kısımlarının analizi bağımsız olarak bu araştırmacı tarafından yapılmış ve iki bağımsız analizci arasında yapılan görüşmelerde edilen kategoriler üzerinde tam bir uyumlama ve görüşbirliği sağlanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Programda Bilim ve Kültür İlişkisi

Programda doğrudan kültür ile ilgili ifadelerde “kültür” ve “kültürel” sözcüklerine rastlanmıştır (Tablo 1). Bunlardan “kültür” sözcüğü 4 kez, “kültürel” sözcüğü ise niteleyici olarak 9 kez yer almaktadır

Tablo 1. Kültür ve Kültürel sözcüklerinin verildiği ifade bölümleri ve programdaki yerleri

Sözcük	İfade	Yer
“Kültür” (f:4)	“...topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir birey...”	Millî eğitim bakanlığı öğretim programları; Giriş, s.4
	“...iletişim, aracılık etme ve kültürlerarası anlayış becerilerini...”	Yetkinlikler; Yabancı dillerde iletişim, s.5
	“...kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikler...”	Yetkinlikler; Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, s.6
	“...hayata değer katma ve maddi kültürün gelişimine ve ekonomik yaşama...”	Öğretim programı'nın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar; Benimsenen Strateji ve Yöntemler, s.11
“Kültürel” (f:9)	“...iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma...”	Öğretim programının amaçları,s.4
	“...sosyal ve kültürel bağlamda...”	Yetkinlikler; Anadilde iletişim, s.5
	“...sosyal ve kültürel bağlamda...”	Yetkinlikler; Yabancı dilde iletişim, s.5
	“...bireyin sosyal ve kültürel geçmişi...”	Yetkinlikler; Yabancı dilde iletişim, s.6

“Kültürel farkındalık ve ifade:”	Yetkinlikler; Kültürel farkındalık ve ifade, s.6
“...çevresel ve kültürel faktörler...”	Bireysel gelişim ve öğretim programları, s.7
“Evrensel ahlak değerleri, millî ve kültürel değerler ile bilimsel etik ilkeleri...”	Öğretim programının özel amaçları, s.9
“...evrensel ahlak değerleri, millî ve kültürel değerler ve bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini...”	Öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar; Öğretmen-Öğrencinin rolü, s.11
“Modern ve kültürel mimarideki uygulamalara...”	Kazanımlar; F.6.5.4. Sesin Maddeyle Etkileşmesi, s.36

“Kültür” ve “kültürel” sözcüklerinin geçtikleri bağlamlar dikkate alındığında bilim ve bilimle doğrudan ilişkili bir şekilde ve aynı formda iki yerde geçtiği görülmektedir. Bunlar programın özel amaçları ve programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar hakkındaki bölümlerdir. Vurgunun bütünü şu şekildedir (s.9);

*“10. Evrensel ahlak değerleri, millî ve **kültürel değerler** ile **bilimsel etik** ilkelerinin benimsenmesini sağlamak.”*

Görüldüğü üzere bu vurgularda kültürel değerler ve bilimsel etik ilkelerin haricinde milli değerler, evrensel ahlak da bağlamı oluşturmaktadır.

Kültürün dolaylı olarak bilim ve bilim tarihi ile ilişkisine yönelik olarak ise kazanımlar bölümünde bir konudaki (Sesin Maddeyle İlişkisi) bir kazanımda geçen bir ifade dikkate alınabilir. İfade şu şekildedir (s.36);

*“F.6.5.4.4. Akustik uygulamalarına örnekler verir. Modern ve **kültürel mimarideki** uygulamalara vurgu yapılır. Örneğin Süleymaniye Camii'nin akustik mimarisine atıf yapılır.”*

Bu ifade kültürün mimari üzerinden bilim ile ilişkilendirilmesi olarak görünmektedir. Ayrıca kültür ile ilişkili olarak programın giriş bölümünde “kültürel farkındalık ve ifade” adıyla bir yetkinlik tanımlanmaktadır (s.6);

*“**Kültürel farkındalık** ve ifade: Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar dâbil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin öneminin takdididir.”*

Bu yetkinlikte kültürün bazı bileşenine (sanat, edebiyat) yönelik farkındalık ifade edilmiştir ancak kültür ile tarih/bilim tarihi ilişkisi bağlamında bir içerik olmadığı görülmektedir.

Programda kültür ilgili çoğunluğu oluşturan diğer ifadeler (ör. anadilde ve yabancı dilde iletişim yetkinlikleri, program amaçları vd.) yer almaktadır. Bu ifadeler incelendiğinde kültür, başta sosyal yapı, olmak üzere iletişim gibi insan etkinliklerini içeren vurgular ile verilmektedir. Buralarda bilim veya bilim tarihi vurguları yoktur.

3.2. Programda Bilim Tarihi

Programda bilim tarihi ile ilişki kurulabilecek bazı sözcüklerin yer aldığı ifadelere rastlanmıştır (Tablo 2). Ancak “bilim tarihi” sözcüğüne veya herhangi bir bilim insanının ismine rastlanmamıştır. İlgili sözcüklerden “tarih” e bir yerde, “bilim insanı” sözcüğüne 3 yerde rastlanmıştır.

Tablo 2. Bilim tarihi ile ilişkili sözcüklerinin verildiği ifade bölümleri ve programdaki yerleri

Sözcük	İfade	Yer
“Bilim Tarihi” (f:0)	-	-
“Tarih” (f:1)	“...paketlenmiş besinler, son kullanma tarihi...”	Kazanımlar; F.4.2.1.Besinler ve Özellikleri, s.21
“Bilim insanı” (f:3)	“...kontrol etme, deney yapma gibi bilim insanlarının çalışmaları...”	Öğretim programı’nda alana özgü beceriler; Bilimsel süreç becerileri,s.9
	“Bilim insanlarıncı bilimsel bilginin nasıl oluşturulduğunu...”	Öğretim programı’nın özel amaçları, s. 9
	“Türk-İslam bilim insanlarının uzay araştırmalarına yaptıkları katkıları anlamaları...”	Kazanımlar; F.7.1.1. Uzay Araştırmaları, s.39
“Bilimci” (f:1)	“Batılı gök bilimciler ve Türk İslam gök bilimcilerinin katkılarına değinilir”	Kazanımlar; F.7.1.1. Uzay Araştırmaları, s.39
Bilim insanı ismi (f:0)	-	-

“Bilim tarihi” sözcüğü programda hiç yer alamamakla birlikte “tarih” sözcüğü ilgisiz bir bağlamda geçmektedir (Tablo 2).

“Bilim insanı” sözcüğü ise üç farklı yerde geçmektedir. Bunlardan ikisi nesnel bilimsel süreci tanımlayan bağlamlarda verilmiştir. Bu bağlamda sözcüğün ilki programın özel amaçlarında şu şekilde geçmektedir (s.9);

“Bilim insanlarıncı bilimsel bilginin nasıl oluşturulduğunu, oluşturulan bu bilginin geçtiği süreçleri ve yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmak”

Diğeri ise alana özgü becerilerde geçmektedir (s.9);

“Bilimsel Süreç Becerileri: Bu alan; gözlem yapma, ölçme, sınıflama, verileri kaydetme, hipotez kurma, verileri kullanma ve model oluşturma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, deney yapma gibi bilim insanlarının çalışmaları sırasında kullandıkları becerileri kapsamaktadır.”

Araştırmanın konusu ile ilgili olarak bilim insanı sadece kazanımlar bölümünde bir konuda (Uzay Araştırmaları) açıklama kısmında yer almaktadır (s.39);

*“Bu ünitelerde öğrencilerin; Güneş sistemini ve Güneş sisteminde bulunan gök cisimlerini ve birbirleriyle olan ilişkileri tanımaları, teleskobun önemli bir gözlem aracı olması münasebetiyle gök bilimdeki önemini kavramaları ve teknoloji boyutu dikkate alınarak uzay araştırmalarının sağladığı katkılar hakkında bilgi ve beceriler kazanmaları; uzay kirliliğinin sebeplerini tartışmaları; **Türk-İslam bilim insanlarının** uzay araştırmalarına yaptıkları katkıları anlamaları; yıldız, yıldız çeşitleri, takımyıldızlar, galaksileri tanımaları hedeflenmektedir.”*

Görüldüğü üzere burada genel/evrensel bir gönderme ile değil kültürel ve yerel bir gönderme ile verilmiştir.

Benzer şekilde bilim insanına karşılık gelen başka bir sözcük olan “bilimci” yine aynı bölümde bir kazanım açıklamasında yine aynı vurgu ile verilmiştir (s.39);

*“Teleskobun gök bilimin gelişimindeki önemine yönelik çıkarımda bulunur. a. Rasathane (gözlemevi) kurulma yerlerinin seçimine ve bu yerlerin taşıdığı şartlara değinilir. b. Batılı gök bilimciler ve **Türk İslam gök bilimcilerinin** katkılarına değinilir.”*

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bulgulara göre, kültürün programın giriş kısımlarında toplum, iletişim bağlamlarında ve milli, manevi değerler ve yer yer evrensel vurgularla felsefi bir çerçevede ele alındığı görülmektedir. Programda kültürel farkındalık yetkinlik olarak verilmekle birlikte kazanımlarda bunu bir karşılığının olduğu söylemek çok zordur. Kültürün bilimle ilişkisine programın giriş kısımlarında sadece evrensel bilim etiği üzerinden örtük bir şekilde yer verildiği görülmektedir. Programın kazanımlar ile ilgili kısımlarında ise tek bir kazanımda yine örtük bir şekildedir. Diğer taraftan programda bilim tarihine “Türk-İslam bilim insanları” ve bu konuda bir kazanımda “Türk İslam gök bilimcileri” ifadeleri ile sadece bir konu açıklamasında ve sadece bir bilim alanı üzerinden vurgu yapıldığı görülmektedir. Bunu haricinde bilim insanı, bilimin evrensel yönleri bağlamında giriş kısmında vurgulanmıştır.

Bu sonuçlar ışığında bakıldığında güncel fen bilimleri programının genel felsefesinde kültür kavramının belirli bir yer edindiği söylenebilir. Ancak ne bilim kültür ilişkisinin ne de kültürün bir unsuru olan bilim tarihinin programda evrensel veya yerel anlamda bir yer edindiği söylemek zordur. İlgili literatür incelendiğinde bilim insanları ve bilim tarihinin uzun bir süredir öğretim programlarında yer aldığı görülmektedir. Örneğin sosyal bilgiler dersinin gerek eski (ör. 2005 ve 2006) gerekse güncel programlarında ve ders kitaplarında ilgili içeriğin olduğu bilinmektedir. Bu içerikte büyük oranda fen alanlarının bilim tarihi ve bilim insanlarına yer verildiği görülmektedir (İmamoğlu ve Çeken, 2011; Bayburt ve Çakırca, 2019; Tarhan ve Altun, 2018).

Fen bilimleri eğitimi açısından bakıldığında ise bilim tarihi ve bilim insanı vurgularının program ve kitaplarda sosyal bilimlere nazaran daha az olduğu belirtilmektedir. Örneğin İdin ve Yalaki (2016) tarafından yapılan çalışmada programların (ör. 2005 ve 2013) giriş bölümlerinde bilim tarihine atıflar

yapılmasına rağmen, programlara göre hazırlanan ortaokul ders kitaplarında daha çok batılı bilim insanlarına yer verildiği görülmüştür. Türk-İslam bilim insanlarına ise çok az yer verildiği ve bilime yapmış oldukları katkılardan yeterince bahsedilmediği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmacılar 2013 programında bilim tarihine yapılan vurguların program felsefesinde ve kazanımlarda öncekilere kıyasla azaldığı ve bu durumunun fen okuryazarlığı hedefleri ve ilgili literatür ile çeliştiğini ifade etmişlerdir. Benzer sonuçlara Laçın-Simşek (2009; 2011a) tarafından yapılan çalışmalarda da rastlanmıştır. Bu çalışmaların sonucunda programlarda bilim tarihine çok sınırlı düzeyde de olsa yer verildiği ifade edilerek, ders kitaplarında bazı sınıf seviyelerinde (4,5 ve 6) Türk-İslam bilim insanlarına hiç yer verilmediğini, bazı sınıf seviyelerinde ise (7. ve 8.) çok az yer verildiği görülmüştür. Bu genel bağlamda çalışma sonuçlarının fen eğitimi alanında yapılan çalışmalar ile benzeştiği görülmektedir.

Literatürde bilim tarihinden bağımsız olarak genel anlamda bireylerdeki bilim adamı imajına (Bilir, Eceyurt Türk ve Tüzün, 2020), bilim tarihi ve bilim insanlarına yönelik bireylerin (öğretmen ve öğretmen adayları ve öğrenciler) bilgi düzeylerine yönelik çalışmalar vardır (Baş, 2019; Bozdoğan, Şengül ve Bozdoğan, 2013; Laçın Şimşek, 2011b; Mısır ve Laçın-Şimşek, 2018; Görecek-Baybars, 2018; Takaoğlu, 2018). Bu çalışmaların birçoğu bireylerin yabancı ve ağırlıklı olarak da Türk-İslam bilim insanları hakkında yeterli bilgilerinin olmadığını göstermektedir. Bu durum kültür coğrafyamızda yetişmiş bilim insanları ve kendi kültürümüzün bir bileşeni olan bilim tarihi hakkında yeterli düzeyin yakalanamadığını göstermektedir. Oysa bilimin kültürle ilişkisinin bilimi anlamada önemli bir yere sahip olduğu bilinmesine rağmen, bilimin doğası noktasında ilgili literatürde bilime ve özellikle yerel anlamda kültür ile ilişkisine yönelik bir çalışma yoktur.

Literatürdeki bilimin doğası ile ilgili çalışmaların bir şekilde bu ilişkiyi içerdiği düşünülebilir. Ancak hala güncel bir alanda yapılan bu tür çalışmalar bilim ve sosyokültürel ortam ilişkisine doğrudan odaklanmadan bilimin doğasına yönelik anlayışların genel çerçevesine odaklanmaktadır (ör. Dursun ve Özmen, 2018; Kardaş ve Şahin, 2020; Süzük, Derin ve Aydın 2020; Türköz, 2020). Başka bir ifade ile literatürdeki bilimin doğası çalışmalarının örtük olarak bilimin kültürden etkilendiğine yönelik genel geçer bir anlayışı bilimin doğasının çerçeve kabulleri içerisinde tespit etmeyi ve geliştirmeyi amaçladığı söylenebilir.

Bu genel çerçeveden yola çıkıldığında ileride bilim-kültür-bilim tarihi ilişkisi açısından bilimi anlamaya odaklı literatür açısından temel bazı kuramsal öneriler sunulabilir.

4.1. Temel Öneriler

Ülkemizdeki güncel öğretim programlarının genelinde benimsenen felsefede atıf yapılan milli, manevi değerler ve bir yetkinlik olarak verilen kültürel farkındalık dikkate alındığında ilk öğretim seviyesinde bilim-

kültür ve bilim tarihi ilişkisinin kurulması eğitimsel bir hedef olarak düşünülebilir. Bu ilişkisinin kurulmasının iki boyutundan bahsedilebilir;

Evrensel bağlamda bilim ve kültür ilişkisi

İlki bilimin kültürden etkilendiğine yönelik evrensel bir anlayış geliştirmektir. Bu ise literatürde bilimin doğasının bir yönüne karşılık gelmektedir. Bu yön; bilimin sosyal ve kültürel ortamdaki etkilenmesi, fen eğitiminde bilimin doğasının genel geçer yönleri ile ele alınması gerektiğini savunan uzlaşım görüşün bileşenlerinden birisidir (ör. *socially and culturally embedded*, Lederman, 2004). Bu nedenle ilk akla gelen bilim ve kültür ilişkisini bir beşerî bilimci gibi nesnel bir şekilde kurmaktır. Örneğin *bir öğrencinin bilim insanlarını kendi tarihsel dönemlerinde etkin olan sosyokültürel ortamın yetiştirdiği bireyler olarak değerlendirmesi* gibi. Bu şekilde bir ilişki bireyin dışsal bir okuma ile bilimi anlamaya çalışmasını gerektirir.

Yerel bağlamda bilim ve kültür ilişkisi

Diğer taraftan ikinci boyut daha öznedir. Bu ise yukarıda ifade edilen kültür kavramı ile ilişkili olarak öğrenen bireyin bilimi kendi kültürel penceresinden bakarak değerleri ile bir yere konumlandırması ve kendi tarihsel mirası üzerinden bilimi taktir etmesi anlamına gelir. Başka bir ifade ile programlarımızda önem verilen kültürel farkındalığının bir parçası olarak öğrencilerimizde kendi bilim tarihimize yönelik bir farkındalık geliştirmektir. Örneğin *bir öğrencinin bilimi benimsemesi için kendi kültür coğrafyasında yaşamış olan bilim insanlarına yönelik bilgilerinin ve farkındalıklarına sahip olması* gibi. Bu boyut diğeri kadar önemlidir, nitekim bilimin sonuçları evrensel olsa da etkilendiği sosyokültürel unsurlar yereldir (Saritaş, 2019).

Sonuç olarak kültürün bir parçası olan tarihin ve bağlamında bilim tarihinin sadece sosyal bilimlerin bir içeriği olarak görmek yeterli görünmemektedir. Çünkü bilim tarihi ve bilim insanları açısından sosyal bilgiler programları ve ders kitapları fen bilimlerine nazaran daha zengin olmakla birlikte, bunlarda verilen bilim tarihi büyük ölçüde fen bilimlerinin tarihi, bilim insanları da büyük ölçüde fen bilimleri alanlarında çalışan bilim insanlarıdır.

KAYNAKÇA

- Baş, R.F. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim tarihi algısına bilimin sultanları sergisinin etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Başkan Takaoğlu, Z. (2018). Lise öğrencilerinin bilim tarihi hakkındaki bilgi düzeyleri. *Mavi Atlas*, 6(1), 349-370. <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.419094>
- Bayburt, B. & Çakırca, P. (2019). Türkiye’de ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler programlarında bilim tarihi üzerine değerlendirme. *VI. Yıldız Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu*, 12-13 Aralık.
- Bilir, V., Eyceyurt Türk, G., & Tüzün, Ü. (2020). Öğretmen adaylarının kimya alanında çalışan bilim insanı imajları ve bu imajları etkileyen faktörler. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 76-91. <https://doi.org/10.24315/tred.533849>

- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bozdoğan, B., Şengül, Ü., & Bozdoğan, A.E. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim insanları hakkındaki bilgi düzeylerinin incelenmesi: Giresun eğitim fakültesi örneği. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), <https://dergipark.org.tr/download/article-file/149886>
- Dikmen, B. (2012). Değişen dünyada kültür sanat ve bilim ilişkisi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 137-144. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buyasambid/issue/29824/320863>
- Driver, R., Leach, J., Millar, R. & Scott, P. (1996). *Young people's images of science*. Buckingham: Open University.
- Dursun, B. & Özmen, N. (2018). Science preservice teachers' views on nature of science and technology. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 37-53. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader/issue/44691/555160>
- Fazlıoğlu, İ. (2004). İki ucu müphem bir köprü: bilim ile tarih ya da bilim tarihi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 2(4), 9-27.
- Gadamer, H.G. (1988). *On the circle of understanding" hermeneutics versus science?* (Trans. J.M. Connolly ve T. Keutner). Indiana: University of Notre Dame Press.
- Görecek Baybars, M. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim insanı farkındalıklarının belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 3(8), 564-577.
- Habermas, J. (1970). *On the logic of the social sciences*. Frankfurt: Federal Republic of Germany.
- İdin, Ş. & Yalaki, Y. (2016). Türkiye'deki ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer verilen türk-islam bilim insanlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 30(2), 37-52.
- İmamoğlu, H.B. & Çeken, R. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler dersinin bilim tarihi açısından fen ve teknoloji dersi ile ilişkilendirilmesi üzerine disiplinlerarası bir bakış. *ODU Journal of Social Sciences Research*, 2(3), 71-87.
- Kardaş, S. & Şahin, F. (2020). Bilimsel hikâyelerin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve bilimin doğasını anlamalarına etkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 222-234. <https://doi.10.21733/ibad.686456>
- Laçın Şimşek, C. (2011b). Science and technology teachers' situation of integrating history of science into their lessons. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 707-742.
- Laçın-Şimşek, C. (2009). Fen ve Teknoloji dersi öğretim programları ve ders kitapları bilim tarihinden ne kadar ve nasıl yararlanıyor? *İlköğretim Online*, 8(1), 129-145.
- Laçın-Şimşek, C. (2011a). Fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kitaplarında Türk-İslam bilginlerine yer verilme durumu. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(4), 154-168.
- Lederman, N.G. (2004). *Syntax of nature of science within inquiry and science instruction*. In L.B. Flick and N.G. Lederman (Eds.), *Scientific Inquiry and Nature of Science*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Mısır, M.E. & Laçın Şimşek, C. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin bilim tarihinin öğretimsel değeri üzerine görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018a). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*, Ankara.

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7 sınıflar)*, Ankara.
- National Research Council.[NRC], (2013). *Next generation science standards: for states, by states*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/18290>
- National Science Teachers Association [NSTA]. (2000). Position statement on the nature of science. <http://www.nsta.org/about/positions/natureofscience.aspx>
- Sarıtaş, D . (2019). Bilimin sosyo-kültürel doğası bağlamında fen bilimleri öğretmenlerinin yerli ve yabancı bilim insanları hakkındaki bilgilerinin karşılaştırılması. *Neşebir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi* , 9(2), 720-735. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nevsosbilen/issue/51363/605565>
- Süzük, E., Derin, G., & Aydın, E. (2020). Bir matematik öğretmenin bilimin doğası hakkındaki görüşleri: bir tekli durum çalışması. *Turkish Studies - Education*, 15(2), 1189-1212. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.39635>
- Tarhan, M. & Altun, E. (2018). Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan bilim tarihi konularına yönelik bir değerlendirme. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 4(2) , 111-127. <https://doi.10.32570/ijofe.485218>
- Topçu, N. (2013). *Yarımkü Tü rkiye*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü [TDK], (2019). “Kültür”. <http://sozluk.gov.tr>
- Türköz, Ü.G. (2020). The effect of nature of science activities on 4.th grade students’ scientific process skills: Bilimin doğası etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Journal of Human Sciences*, 17(2), 558-571. <https://doi.org/10.14687/jhs.v17i2.3834>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, C. (2008). *Bilimsel düşünme yöntemi*. Ankara: İmge Kitabevi.



FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASINDAN BEKLENTİLERİ*

Ahsen TANŞU¹
Oktay BEKTAŞ²

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması öncesi beklentilerini belirlemektir. Bu amaçla yöntem olarak nitel araştırma yöntemi desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları fen bilgisi öğretmenliği ana bilim dalının son sınıfında öğretmenlik uygulaması stajını yapan sekiz öğretmen adaydır. Veri toplama aracı olarak on (10) sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Veriler öğretmen adaylarının stajları başlamadan önce toplanmıştır. Verilerin analizi içerik analizi kullanılarak yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular öğretmen adayı yeterliği, uygulama öğretmeninin sağlayacağı katkılar, okul idaresinin sağlayacağı katkılar, öğrenci başarısı ile ilgili beklentiler ve okulun fiziki koşulları ile ilgili beklentiler temaları altında sunulmuştur. Öğretmen adaylarının stajdan beklentilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Uygulama öğretmeni açısından üç öğretmen adayı düşük, beş öğretmen adayı ise yüksek bir beklenti içerisine girmiştir. Yedi fen bilimleri öğretmen adayı okul yönetimi açısından yüksek beklentilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının her ne kadar beklenti düzeyleri farklı şekilde kodlansa da, onların hepsi öğrencilerin sosyo-ekonomik seviyeleri arttıkça fen bilimlerini daha iyi öğreneceklerini düşünmüşlerdir. Fen bilimleri laboratuvarı açısından, yedi katılımcı yüksek beklenti taşıdığını belirtmiştir. Sonuçları alanyazınla ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Fiziki imkânlar, uygulama öğretmeninin nitelikleri, öğrenci profili gibi değişkenler açısından önerilerde bulunulmuştur. Örneğin, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması için gönderilecekleri okullardaki uygulama öğretmenlerinin yapılandırmacı felsefe hakkında eğitim almaları sağlanabilir.

Anahtar sözcükler: Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adayları, fen eğitimi, nitel araştırma, durum çalışması

PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS' EXPECTATIONS FROM TEACHING PRACTICE

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the expectations of pre-service science teachers before teaching practice. For this purpose, phenomenology design was used. Participants were eight pre-service teachers doing teaching practice. For data collection, interviews were conducted using a semi-structured interview form consisting of ten (10) questions. The data were collected before the pre-service teachers' internships started. Data were analyzed using content analysis. Validity and reliability studies have been conducted. The findings are presented under the themes of expectations of teacher candidate competence, contributions of the teacher, the contributions of the school administration, and expectations about student success and the physical conditions of the school. It was determined

*Birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ MEB, Öğretmen, ORCID NO: 0000 0002 5222 3828, ahseen-avci@hotmail.com

² Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı, ORCID NO: 0000 0002 2562 2864, obektas@erciyes.edu.tr

that pre-service science teachers have high expectations from the internship. In terms of mentor, three pre-service science teachers were in low expectation and five pre-service science teachers were in high expectation. Seven pre-service science teachers stated that they had high expectations in terms of school management. Although the expectation levels of pre-service science teachers were coded differently, all of them thought that as students' socio-economic levels increased, they would learn science better. In terms of the science laboratory, seven participants stated that they had high expectations. The results were discussed comparing to the literature. Suggestions were made in terms of variables such as physical facilities, qualification of the teacher and student profile. For example, mentors should be provided with instruction on constructivist philosophy.

Keywords: Teaching practice, pre-service teachers, science education, qualitative research, case study

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

In order for a society to reach the level of contemporary civilization and to become productive individuals of that society, education has an important role. Therefore, according to the requirements of the age, training and restructuring of education is inevitable for every society. It is seen that the education system has three main components. These are students, teachers and education programs (Gültekin, 2020). In order to sustain social progress, these three basic components of the education system must be compatible. At the same time, it is necessary to make necessary arrangements in the curriculum and applications of the three components. Also, pre-service teachers should be educated according to the need of the society (Tatliloğlu, 2012).

It is known that teachers raise qualified people. Therefore, emphasis should be given on educating qualified teachers (Kudu, Özbek & Bindak, 2006). Although there can be seen many studies on the teaching practice as a result of the literature view (Azar, 2003; Ekinci, 2010; Eraslan, 2008; Tillema, 2009), it has been determined that there is not enough study on this subject regarding the pre-service science teachers (Uzuntiryaki, Boz, Kirbulut & Bektas, 2010). In this context, the aim of the study is to determine what the pre-service science teachers expect before the teaching practice. Based on this main purpose, the research question of this study is determined as "How are the expectations of pre-service science teachers from teaching practice?"

METHOD

This research was carried out with the case study design of qualitative research method. In this study, case study was preferred since it was aimed to determine the opinions of pre-service science teachers about their expectations from their teaching practice. Participants were eight pre-service science teachers doing teaching practice. For data collection, interviews were conducted using a semi-structured interview form consisting of ten (10) questions. Data were analyzed using content analysis. Validity and reliability studies were executed.

RESULTS AND DISCUSSIONS

The findings are presented under the themes of expectations of teacher candidate competence, contributions of the teacher, the contributions of the school administration, and expectations about student success and the physical conditions of the school. Under the pre-service science teachers' competence theme, it was concluded that four participants have low expectations from teaching practice in terms of developing science knowledge, three participants have moderate expectations and one participant has high level expectation. When the literature is examined, the results of this study are parallel to the results of Özmen (2008). Teaching practice should be seen as an important course by both teachers and faculty members (Özmen, 2008). When the answers of the participants' expectations to the use science laboratory were examined, it was seen that three of the eight participants have high, three of them have moderate and two participants have low expectations. Different from the results of this study, studies conducted in the literature show that teachers do not use the laboratory very effectively in their lessons (Kocakulah & Savaş, 2011). In terms of the classroom management expectation of pre-service science teachers about their own development, it was seen that three of the participants have high expectation and five participants have moderate expectation. Seven of the pre-service teachers had low expectation; one had high expectation in terms of ability of school management. Pre-service science teachers did not have high expectations when it comes to benefiting from textbooks.

Under the theme “contributions of mentor teacher”, three of the participants had low and five participants had high expectation in terms of domain specific knowledge. However, it was seen that pre-service science teachers have high expectations from mentor in terms of teaching methods and techniques. Therefore, it has great importance that pre-service science teachers are sent to the schools where they can see the practices of teaching methods they study at the faculty (Potthoff & Alley, 1995; cited in: Eraslan, 2008). When the classroom management skill code was examined, it was seen that while one of the participants have low expectation from the practice teacher, seven of them were high expectation from their mentor. There are studies in the literature that supports this result (eg. Kaliska, 2002).

When the expectations from school administration are examined, it is possible to describe the expectations of the participants from the school administration as orienting them to the school, introducing the school and behaving them like their own teacher. It was realized that seven of the participants have high expectation from school administration and one has low expectation. (Boyraz, 2007; cited in: Ekinci, 2010). Boyraz’s result also supports the expectations of pre-service science teachers from school administrators in the current study.

Under the theme “expectations regarding students’ academic achievement”, when the participants’ expectations about the impact of the socio-economic status of the students on their success were considered, two of the participants assessed low expectations, four of them estimated moderate expectation and two of them ensured high expectation. When the theme of the expectations for student achievement was examined in terms of students’ attitude towards science course, it was seen that all of the eight participants evaluated high expectation. As the positive attitude towards science increases, the success of students in the science course also increases (Anil, 2009). Therefore, it has great importance that pre-service science teachers should be educated to increase their attitudes in both faculty and teaching practices positively.

One of the participants had low expectation regarding the existence of a science laboratory in the practice schools, while seven of them possessed high expectation in terms of physical conditions theme. However, it is stated in the literature that teachers avoid laboratory use due to insufficient laboratory equipment, lack of time, lack of conditions and the inability to control students in the laboratory (Böyük, Demir & Mustafa, 2010). Despite these negative situations, Aydın, Bektaş and Öner-Armağan (2016) argued that experiments could be performed by providing the necessary tools in the classes even if there is no laboratory at school.

Based on the results obtained, several suggestions can be presented prospectively in order to make the teaching practice lesson more useful for teacher candidates. For example, the number of hours in which teacher trainees can put their theoretical knowledge into practice such as teaching practice can be increased and the trainings they have at the faculty can be distributed to every year rather than the last year. Also, mentor teachers should have the equipment and quality to be able to do teaching practice. For this, they should receive an education if it is necessary.

GİRİŞ

Bir toplumun çağdaş uygarlık düzeyine erişebilmesi ve o toplumun fertlerinin üretken bireyler olabilmesi için eğitimin bireysel ve toplumsal gelişmeyi arttırabilme gücü olmalıdır. Bu sebeple çağın gereklerine göre bir eğitime geçilmesi ve bu yönde eğitimin tekrar yapılandırılması her toplum için olması gereken bir durumdur. Eğitim sisteminin öğrenci, öğretmen ve eğitim programları şeklinde üç temel bileşene sahip olduğu görülmektedir (Gültekin, 2020). Toplumsal ilerlemenin sürdürülebilmesi için eğitim sisteminin bu üç temel bileşenin uyumlu olması gerekir. Aynı zamanda üç bileşenden birisi olan öğretim program ve uygulamalarında gerekli düzenlemeler yapılarak toplum için ideal öğretmen ve faydalı birey/öğrenci yetiştirilmelidir (Tatliloğlu, 2012).

Günümüzde öğretmenin niteliği üzerinde düşünölmeye ve öğretmenle ilgili farklı yaklaşımlar ileri sürölmeye başlanmıştır. Bu yaklaşımlardan birisi de yapılandırmacı yaklaşımdır. Geleneksel olarak öğretmen; bilginin tek kaynağı ve anlatanı iken yapılandırmacı yaklaşımda, öğrencilere balığı vermeyen, balık tutmayı öğreten bir konuma gelmiştir (Amineh, & Asl, 2015). Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımdır ve bu yaklaşıma göre öğrenme sürecinde öğrenci etkin rol alır. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin eski bilgileri ile yeni bilgileri arasında bağ kurmalarını sonucu, zihinlerinde anlamlı olacak yeni bilgilerini oluşturmalarını öngörür. Bu yaklaşımda öğretmen; direkt bilgiyi veren değil,

öğrencilere rehberlik eden ve onları yönlendiren konumundadır (Mvududu & Thiel-Burgess, 2012; Von Glasersfeld, 1995).

Eğitim fakültelerinde 1997-1998’de uygulanan “Fakülte-Okul İşbirliği Modeli” ile programlarda yer edinen dersler “Okul Deneyimi I-II” ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersleridir. Bu derslerde yapılandırmacı felsefenin yukarıda bahsedilen unsurları göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarının; okul ile ilgili bilgi sahibi olmaları, deneyimli öğretmenleri sınıflarda gözlemleyebilmeleri, teorik bilgilerini pratiğe dönüştürmeleri ve öğretmenlikle ilgili tecrübe kazanmaları hedeflenmektedir. Bir başka ifadeyle, “Okul Deneyimi I” dersinde öğretmen adayının mesleğini farklı açılardan tanınması hedeflenirken; “Okul Deneyimi II ve öğretmenlik uygulaması” derslerinde ise uygulama ve değerlendirme yeteneklerinin artması ve geliştirilmesi hedeflenmektedir (YÖK, 2007). Bu hedeflerin belirli bir standartta gerçekleştirilmesi gerekmektedir çünkü Chong ve Low’a (2009) göre bu dersler öğretmen adaylarının öğretmen olup olmayacaklarına karar vermede kilit bir rol üstlenmektedirler. Ayrıca, öğretmen adaylarının pratik açıdan kendilerini geliştirebilmeleri için bu dersler olumlu kazanımlara sahiptir.

Olumsuz kazanımlar açısından alan-yazın incelendiğinde ise, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri açısından içerikte olan bazı olumsuz durumlar göze çarpmaktadır. Örneğin, bazı faaliyetlerin pratik edilmesinin güç olması ve etkinliklerin bir kısmının öğretmen adaylarının kavranamaması (Azar, 2003; Güzel & Oral, 2008) bu olumsuzluklar arasındadır. Ayrıca, uygulama öğretmenlerinin adaylara yeterli yol göstermemesi (Baştürk, 2010; Güzel, Berber & Oral, 2010; Talvitie, Peltokallio, & Mannisto, 2000) diğer bir olumsuzluk olarak göze çarpmaktadır. İlave olarak, ilgili öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına gereken dönüt ve düzeltmeleri yerinde vermemesi (Demircan 2007; Güzel, Berber & Oral, 2010) ve öğretmen adaylarının gerçek olmayan gözlemlerle ödev yapmaları (Dursun & Kuzu, 2008) gibi bir takım sıkıntılar ise çalışmalarla belirlenen diğer olumsuzluklardır. Bu olumsuzlukların olup olmadığını öğretmenlik uygulamasına gitmeden beklenti olarak öğretmen adaylarında tespit etmek bu çalışmanın hem mentör öğretmenlere hem de fakültekteki öğretim üyelerine tutacağı önemli bir ışıktır. Bu beklentilerin bu bahsedilen olumsuzluklar arasında olması hem öğretmenlerin hem de öğretim üyelerinin onları daha etkili yetiştirme anlamında kendilerini kontrol etmelerini ve geliştirmelerini sağlayacaktır.

Yukarıda bahsedilen olumsuzlardan hareketle okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması ile ilgili alan-yazında yapılan çalışmalar (örneğin, Seçer, Çeliköz & Kayılı, 2010; Yılmaz, & Kab, 2013), bu derslerin genellikle öğretmen adayları için hedefsiz olarak yürütüldüğünü göstermektedir. Dolayısıyla, ders sürecinde ortaya çıkan sıkıntılarının ve bunların nasıl giderilebileceğinin tespit edilmesi önemlidir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde (örneğin, Seçer, Çeliköz & Kayılı, 2010) genel olarak süreçte karşılaşılan sorunlara yönelik çalışmalar yapıldığı açıkça ortadadır. Dolayısıyla sürecin başında öğretmen adaylarının beklentilerinin belirlendiği çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır.

Alan-yazından da görüldüğü gibi, kaliteli insanları yetiştirenlerin öğretmenler olduğu bilindiğine göre; nitelikli öğretmen yetiştirebilmenin önemi üzerinde yeterince durulmalıdır (Kudu, Özbek & Bindak, 2006). Yapılan alan-yazın taraması sonucunda öğretmenlik uygulaması üzerine birçok çalışma yapılmasına rağmen (Azar, 2003; Ekinci, 2010; Eraslan, 2008; Tillema, 2009), fen bilimleri öğretmen adayları ile birlikte bu konu üzerinde yeterli çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir (Uzuntiryaki, Boz, Kırbulut & Bektas, 2010). Bu bağlamda çalışmanın amacı, fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması öncesi beklentilerinin neler olduğunu ortaya koymaktır. Bu temel amaçtan yola çıkarak bu çalışmanın araştırma sorusu “Fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması öncesi beklentileri nasıldır?” şeklindedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Örneğin, çalışmada sadece “Fen Bilgisi Öğretmenliği” bölümünde öğrenim gören son sınıftaki öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Ayrıca, veri toplama aracı olarak sadece görüşmelerden yararlanılmıştır. İlave olarak, sekiz katılımcı ile çalışılmış olması

ve uygulama okulları ile uygulama öğretmenlerinin farklılıklarına değinilmemiş olması çalışmanın sınırlılıkları olarak belirtilebilir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yönteminin bir deseni olan durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Durum çalışması bir durumun tespit edilmesi ve incelenmesi amacıyla yürütülür (Creswell, 2017; Merriam, 2009; Patton, 2018). Dolayısıyla, bu çalışmada da öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması öncesi beklentileri tespit edilmiş ve incelenmiştir. Ayrıca, durum çalışmasında “analiz birimi” ve “çalışılacak durum” kavramları iki önemli kavramdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada analiz birimi fen bilgisi son sınıf öğretmen adayları, çalışılacak durum ise onların öğretmenlik uygulamasından beklentileridir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada katılımcıları belirlemek için amaçlı örneklem türlerinden “kolay ulaşılabilir durum örneklem” kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ekonomik ve zaman gibi bazı faktörlerden dolayı araştırmacının rahat bir şekilde katılımcılara ulaştığı örneklem türüdür (Marshall & Rossman, 2006). Bu çalışmada da birinci araştırmacı kolaylıkla ulaştığı ve zaman açısından sıkıntı yaşamadığı okullarda veriyi toplamıştır. Ayrıca, bu okullar ikinci araştırmacının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğrencileri olan öğretmen adaylarının gittiği okullardır. Okullar ve uygulama öğretmenleri ile daha kolay iletişim kurulacağı düşünüldüğü için bu okullar tercih edilmiştir. Okullar sosyo ekonomik ve öğrenci düzeyi açısından birbirine benzer bölgelerde yer alan okullardır. Dolayısıyla, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında bu okula giden sekiz öğretmen adayı tercih edilmiştir. Eğitim fakültelerinde kadın öğretmen adaylarının sayısının fazla olması bu çalışmada da kendisini göstermiş ve 2013-2014 eğitim öğretim yılında İç Anadolu bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin “Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri Öğretmenliği” dördüncü sınıf altı kadın, iki erkek öğretmen adayı çalışmada yer almıştır.

Tablo 1’de de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre kişisel bilgileri Can, Ali, Ece, Oya, Ela, Gül, Su ve Lale; olarak kodlanmıştır. Ayrıca uygulama okulları ise U-1 ve U-2 ile temsil edilmiştir. Öğretmen adaylarının mentörü olarak okullarda görev yapan iki öğretmen ise “mentör-1” ve “mentör-2” olarak kodlanmıştır.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının demografik bilgisi

Katılımcı	Cinsiyet	Uygulama okulu (UO)	Uygulama Öğretmeni
Can	Erkek	UO-1	Mentör-1
Ali	Erkek	UO-1	Mentör-1
Ece	Kadın	UO-1	Mentör-1
Gül	Kadın	UO-1	Mentör-1
Oya	Kadın	UO-2	Mentör-2
Ela	Kadın	UO-2	Mentör-2
Su	Kadın	UO-2	Mentör-2
Lale	Kadın	UO-2	Mentör-2

Veri Toplama Araçları

Mevcut araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeye uygun olarak hazırlanan görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme; insanların görüşlerini, tecrübelerini, duygularını ve anladıklarını belirtmede kullanılan oldukça güçlü bir veri toplama aracıdır (Bogdan & Biklen, 2007). Görüşmeyle his, düşünce, algı, bakış açısı, niyet, düşünce, tutum ve yorum gibi bireyin gözlenemeyen özellikleri belirlenmeye çalışılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Görüşme soruları, öğretmen adaylarının bir okulda öğretmen olarak göreve başladıklarında olmasını bekledikleri durumları anlamaya yönelik olarak oluşturulmuştur. Kırbulut ve Bektaş (2011)'in çalışmalarında kullanılan görüşme soruları göz önünde bulundurularak sorular hazırlanmış ve fen eğitiminde uzman iki kişiye kontrol ettirilerek kapsam geçerliği sağlanmıştır.

Uygulama okullarına gitmeden önce yapılan görüşmede 10 soruluk bir form hazırlanmıştır. Soruların amacı ve örnek sorular aşağıdaki Tablo 2'de belirtilmiştir. Amaçlar öğretmen adaylarının beklentileri açısından belirlenmiştir.

Tablo 2. Görüşme sorularının amacı ve örnek sorular

Soru Numarası	Amacı	Örnek Soru
1	Öğretmen adayının özgüvenini tespit etmek	-
2	Öğretmen adayının öğretim yöntem ve tekniklerine dair yeterince bilgiye sahibi olup olmadığını tespit etmek	Fen bilimleri dersinde kullanacağınız öğretim yöntem ve teknikleri açısından kendinizi yeterli görüyor musunuz? Neden? Bu konuyla ilgili öğretmenlik uygulamasından ne bekliyorsunuz?
3	Öğretmen adayının uygulama okulundaki öğretmenden beklentisini belirlemek	Uygulama öğretmeninden beklentileriniz nelerdir?
4	Teknoloji kullanımı açısından öğretmen adayının uygulama öğretmeninden beklentilerini tespit etmek	-
5	Öğretmen adayının müdür ve müdür yardımcısından beklentisini belirlemek	-
6	Öğrencilerin fen alan bilgisi, onların sosyo-ekonomik durumlarından kaynaklı fen başarıları ve dersle ilgili tutumları hakkındaki öğretmen adayının beklentilerini belirlemek	-
7	Kullanılan ders kitapları ile ilgili beklentileri belirlemek	Okullarda kullanılan fen bilimleri ders kitapları ile ilgili beklentileriniz nelerdir?
8	Fen bilimleri laboratuvarından beklentileri tespit etmek	-
9	Sınıf yönetimi hakkındaki beklentileri belirlemek	-
10	Fen derslerindeki zaman yönetimi ile ilgili beklentilerini belirlemek	-

Veri Toplama Süreci

Görüşmeler, fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması için uygulama okuluna gidip mentör öğretmenlerle tanışmaları sonrasında gerçekleştirilmiştir. Bir başka ifadeyle, öğretmenlik uygulaması başlamadan, uygulamanın hemen ilk haftasında "Tanışma" yapıldıktan sonra yapılmıştır. Görüşmede; öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasından beklentilerinin neler olduğu araştırılmıştır. Görüşmeler, eğitim fakültesinde gürültüden uzak bir toplantı salonunda yapılmıştır. Birinci araştırmacı tarafından öğretmen adayları ile öncelikle ne zaman görüşme yapılacağını belirlenmiş ve uygun bir günde bireysel olarak görüşmeler yapılmıştır. Her bir öğretmen adayı ile 20-30 dakika arası süren görüşmeler, öğretmen adayını rahatlatmak amacı ile yapılan konuşmalarla başlamıştır. Görüşmeler katılımcının izni ile ses kayıt cihazlarına kaydedilerek sonrasında birinci araştırmacı tarafından yazıya aktarılmıştır. Yazılanlar ikinci araştırmacı tarafından okunarak düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Veri analizinde kategorik birleştirme yönteminden faydalanılmıştır. Bu bağlamda, birbirine benzeyen veriler belirlenmiş; tema, kategori ve kodlar altında sınıflandırılarak okuyucuya daha açık ve net olarak sunulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu sınıflandırma oluşturulurken yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden faydalanılmıştır. Yapılan görüşmelerde katılımcılara sorulan sorular kodları oluştururken, kodları genel olarak toplayabildiğimiz başlıklar ise kategorileri oluşturmuştur. Çalışmada beş kategori (Öğretmen adayı yeterliği, uygulama öğretmeni, okul idaresi, öğrenci başarısı ve okulun fiziki koşulları) oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının yeterliliği tespit edilirken kendilerine ait düşüncelerinden yola çıkılmıştır. Ayrıca ders notu gibi verilerden ve değerlendirmelerden yararlanılmamıştır. Ayrıca bulgular bölümünde oluşturulan tablolarda veriler “düşük”, “orta” ve “yüksek” olarak kodlanmıştır. Bu kodlama yapılırken Tablo 3’te katılımcılara sorulan sorulara alınan cevapların katılımcıların beklentileri çoksa yüksek, pek fazla beklentileri yoksa düşük, bir miktar beklenti içerisindedir ise orta olarak derecelendirilmiştir. Bahsedilen tüm adımlarda her iki araştırmacı fikir birliğine varmış ve nihai bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca, iç güvenilirliği artırmak için ikinci araştırmacının içerik analizi yapması sağlanmış ve bulgular ile sonuçlar karşılaştırılarak güvenilirlik artırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Mevcut araştırmanın geçerliğini artırmak için katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. İç geçerlik; araştırmacının verileri toplama, analiz etme ve yorumlama bölümlerinde tutarlı olması ve bu tutarlılığı nasıl düzenlediğini net olarak ifade etmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorularla soruların anlaşılabilirliğini, açık ve net oluşunu test edebilmek için farklı bir son sınıf öğretmen adayı ile görüşme yapılmıştır. Yapılan araştırmada görüşmeler sırasında iç geçerliği artırmak için öğretmen adaylarının daha rahat olması, görüşmelerin güven ortamında yapılması, görüşmelerin başında tanışma ve sohbetlere yer verilmesi sağlanmıştır. Ayrıca görüşmeler yapıldıktan sonra metne dönüştürülen veriler görüşme yapılan kişilere verilerek metinlerin eksiksiz ve hatasız olduğunun doğrulanması sağlanmıştır. Kod, kategori ve tema oluşturulurken uzman iki fen eğitimcisinin görüşlerine başvurulmuştur ve analizin son şekli verilmiştir. Dış geçerlik, araştırma sonuçlarının benzer durumları kapsayabilmesi için araştırmanın tüm bölümleri hakkında ayrıntılı bilgi verilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Mevcut olan araştırmada dış geçerliği artırmak için tüm bölümler ayrıntılı bir şekilde belli başlıklar altında açıklanmıştır. İç güvenilirliği artırmak için ise yarı yapılandırılmış görüşme sorularının ve cevaplarının değerlendirilmesi her iki araştırmacı tarafından yapılarak sağlanmıştır. Birinci araştırmacının tezinin kapsamı içinde yapılan bu çalışmada ikinci araştırmacı danışman olarak çalışmanın her aşamasında görev almıştır. Dış güvenilirliği sağlamak amacıyla ise yapılan araştırmanın her bir aşaması hakkında detaylı bilgilendirme belli başlıklar altında yapılmıştır.

BULGULAR

Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular uygulama okulları ve uygulama öğretmeni farklılığına göre incelenmiştir. Öğretmen adaylarından oluşan çalışma grubu ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler araştırma sorularına cevap verecek biçimde incelenmiştir. İnceleme neticesinde ulaşılan veriler ışığında kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuş; Tablo 3’te oluşturulan tema, kategori ve kodlar sunulmuştur. Ayrıca katılımcılar beklentilerine göre düşük, orta ve yüksek seviye olarak sınıflandırılmışlardır. Bu durumda Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlik uygulaması dersinden beklentiler

Tema	Kategori	Kod	Can	Ali	Ece	Gül	Lale	Ela	Su	Oya
Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklentiler	Öğretmen adayı yeterliği	Fen alan bilgisi	2	1	1	1	2	2	1	3
		Öğretim-yöntem teknikleri	3	3	3	3	2	3	3	2
		Fen laboratuvarı kullanabilme	1	3	3	1	2	2	2	3
		Sınıf yönetimi becerisi	3	2	2	3	3	2	2	2
		İdarecilik yapabilme	1	1	1	3	1	1	1	1
		Ders kitaplarından faydalanma	1	1	3	1	2	2	3	1
	Uygulama öğretmeni	Fen alan bilgisi gelişimi	3	1	1	1	3	3	3	3
		Öğretim yöntem-tekniklerinin gelişimi	3	1	3	1	3	3	3	3
		Sınıf yönetimi becerisi	3	3	1	3	3	3	3	3
		Laboratuvar kullanma becerisi	3	3	3	1	3	3	3	3
	Okul idaresi	Yönetim-öğretmen ilişkisi	3	3	3	3	3	3	3	3
	Öğrenci başarısı	Sosyo-ekonomik durum	1	3	2	2	2	3	1	2
		Fen dersine karşı tutum	3	3	3	3	3	3	3	3
	Okulun fiziki koşulları	Fen laboratuvarı bulundurması	3	3	3	3	2	3	3	3
		Gerekli fen araç - gereç donanımı	3	3	3	3	2	3	3	3

Düşük:1 Orta:2 Yüksek:3

Öğretmen adaylarına okulda beraber çalıştıkları uygulama öğretmeninin (mentör) onların alan bilgilerine sağlayacağı katkı olarak beklentileri sorulduğunda, Tablo 2’de görüldüğü gibi Ali, Ece ve Gül beklentilerinin düşük olduğunu ifade ederken, diğer katılımcılar ise beklentilerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Yüksek beklenti içerisinde olan katılımcılardan Oya’nın düşüncesi aşağıdaki diyalogda verilmiştir:

Araştırmacı: “Peki gideceğin staj okulundaki öğretmenin alan bilgisinin ne düzeyde olacağını bekliyorsun yeterli olacak mı sence yeterli midir?”

Oya: “Şehir merkezî olduğu için burada olabileceğini düşünüyorum...Alan konusunda baya donanımlı olacağımı düşünüyorum....”

Öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme açısından öğretmen adaylarının kendilerini yeterli görmesi konusunda Tablo 2’den de görüleceği gibi katılımcılardan Lale ve Oya “orta” düzeyde yeterli olduklarını düşünürken, diğer katılımcılar yüksek düzeyde yeterliliğe sahip olduklarını belirtmişlerdir. Yüksek bir beklentiye sahip olan Gül; “*Öğretim yöntem teknikleri dersinde gördüklerimizi baz alacak olursak yapabiliriz diyorum. Mesela analogi (öğretim aracı) olabilir. Öğrenciler bunu yaparak yaşayarak öğrendikleri zaman kendilerini derste daha aktif buldukları zaman daha iyi öğreniyorlar. Bu sebeple öğretim yöntem teknikleri olarak evet öğrencilere iyi yardım edebileceğimi düşünüyorum, kullanabiliriz teknikleri*” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Uygulama öğretmenin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmesi ile ilgili olarak katılımcılara sağlayacağı katkılar açısından beklentilere bakıldığı zaman Ali ve Gül beklentilerinin düşük olduğunu ifade ederken, diğer katılımcılar beklentilerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Beklentisi düşük olan Gül’ün araştırmacı ile olan diyalogu aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: “Peki bu öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile ilgili kendini geliştirme açısından staj okulundan veya staj öğretmeninden beklentilerin neler?”

Gül: “Staj okulundaki öğretmenimden aslında çok da bir şey beklemediğimi söyleyemeyeceğim... ilk tanışmaya gittiğimde de bana öyle izlenim almadım hani.”

Bir diğer kod olan fen laboratuvarını kullanabilme becerisi açısından beklentilerine bakıldığı zaman Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcılardan Lale, Ela ve Su “orta” düzeyde bir beklentiye sahip olduklarını belirtirken, Can ve Gül “düşük” bir beklentiye sahip olduklarını ve diğer katılımcılar ise “yüksek” seviyede beklentiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Laboratuvar kullanma becerisi bakımından kendisini “düşük” beklenti içinde bulan Can “*Ya bu ilk etapta işin açıkçası okul şeyiyle yeterli olacağını düşünmüyorum. Çünkü pratikliğin yapılması gerekiyor. Bu pratiklik de belki işte ilgi duyuyorsanız yani seviyorsanız o işi ve kendinize biraz saygınız varsa. Yani bunu kurcalayıp öğrenmek gerekiyor. O öğrenim sırasında da umu o pratiklik arttırılabilir. Yani bu zamana bağlı olduğunu düşünüyorum yani belki ilk yıl içerisinde değil de belki 3-5 yıl içerisinde daha oturacağımı düşünüyorum.*” sözleri ile ifade ederken, “orta” düzeyde beklentiye sahip olduğunu düşünen Ela ise bu beklentisini “*Çok yeterli görmüyorum öğrenmem gerekenlerin olduğunu düşünüyorum*” sözleri ile ifade etmiştir.

Uygulama öğretmenin laboratuvar kullanma becerisine katkıları açısından beklentilere bakıldığı zaman, Gül haricinde bütün katılımcıların beklentisinin yüksek olduğu görülmüştür. Gül uygulama öğretmenin laboratuvar kullanma becerisi bakımından “düşük” beklentide olduğunu şu sözleri ile ifade etmiştir: “*Biraz daha ezberci daha çok ders kitabına bağlı bir öğretmen olarak geldi ilk tanıştığım durumda bana verdiği izlenim bu ama inşallah kullanır çünkü öğrenciler orada görerek daha da iyi anladıklarını düşünüyorum.*”

Tablo 2’de görüldüğü gibi sınıf yönetimi becerisi kazanabilme açısından katılımcıların beklentilerine bakıldığında Gül, Lale ve Can “yüksek” beklentiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Diğer katılımcılar “orta” düzeyde beklenti içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Sınıf yönetimi becerisi açısından “orta” düzeyde olduğunu düşünen Oya, bu düşüncesini “*Öğrencilerin falan hani seviyesini anlarım. Şimdi mesela konu anlatacağım öğrenci seviyesini bilmediğim için nasıl hazırlanacağımı bilemiyorum. Hani ben çok detaylı hazırlıyorum öğrenci çok aşağıda kalıyor*” şeklindeki ifade ederek aslında öğrencinin seviyesine inemezse ya da süreyi tam olarak ayarlayamazsa sınıf yönetimi açısından zorlanacağını; ama bu sıkıntıyı aşabilirse sınıf yönetimi açısından bir sorun yaşamayacağını vurgulamıştır.

Uygulama öğretmenin sınıf yönetimi açısından öğretmen adaylarına sağlayacağı katkılara bakıldığında; Ece “düşük” beklenti içerisindeyken, diğer katılımcıların “yüksek” beklenti içerisinde olduğu görülmüştür. Ece düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir: “*Öğrenciler kendi arasında konuştuğunda sesini yükselt, işte azarla, işte uyar, sınıf baskıyı kullan gibisinden şeyler... eğer buysa sınıf yönetimi bilmiyorum hocam beklentim bu yönde olur herhalde. Ama ben sınıf yönetiminden biraz önce söyledim bu şekilde beklemiyorum bu şekilde olmamalı. Ya da öğretmenlerde bu algı olmamalı.*”

Yönetimde görev alma beklentisine bakıldığında katılımcılardan Gül hariç diğerlerinin yönetimde görev alma beklentisi içerisinde olmadıkları görülmüştür. Gül “yüksek” düzeydeki bu beklentisini “*İdareci olmak konusunda da neden olmasın ...*” sözleriyle açıklamıştır.

Ders kitaplarından faydalanma konusuna bakıldığında katılımcılarımızdan dördü “düşük” beklenti içerisindeyken iki katılımcımız “orta”, iki katılımcımız ise “yüksek” beklenti içerisindeydi. Yüksek beklenti içerisinde olan Ece’nin araştırmacı ile arasındaki diyalog aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı: Bu tür ders kitaplarının mı sana katkısının olacağını düşünüyorsun.

Ece: Olur evet hocam görsellik fazlaysa etkinlik fazlaysa katkısı olur bir tek bana değil öğrencilere de katkısı olabileceğini düşünüyorum.

Tablo 2’ye bakıldığında, okul yönetiminin sağlayacağı katkılar açısından öğretmen adayları “yönetim-öğretmen” ilişkileri bakımından “yüksek” beklenti içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Bir başka deyişle, iletişim açısından öğretmen adaylarının bu ikili gruplar arasında yüksek beklenti içerisinde olduğu görülmüştür. Örneğin, “yönetim ve öğretmen” iletişimi açısından yüksek beklenti içerisinde olan Ela düşüncesini “*Okul yönetiminden hani öğrenciler olsun öğretmenler olsun iletişiminin iyi olmasını bekliyorum.*” şeklinde açıklamıştır.

Uygulama okulundaki farklı sosyo-ekonomik durumlara sahip ortaokul öğrencilerinin başarılarına dair öğretmen adaylarının beklentileri sorulduğunda, Tablo 2’den görüldüğü gibi, Ali ve Ela’nın “yüksek”, Su ve Can’ın “düşük”, diğer katılımcıların ise “orta düzeyde” bir beklenti içerisinde oldukları görülmüştür. Sosyo-ekonomik durumun öğrenci hazır bulunuşluğuna etkisinin olmayacağını, dolayısıyla bu öğrencilerden beklentisinin yüksek olacağını belirten Ela bu durumu şu sözleri ile ifade etmiştir: “*Öğrencilerin öğrenim seviyelerine bağlı bence onlar hani direkt sosyo-ekonomik kültür yerine değil de öğrencinin kendi öğrenme kapasitesine ilgisine zekâsına bağlı*” sözleri ile düşüncelerini ifade etmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin fen dersine karşı tutumları açısından öğrencilerin başarılarına dair öğretmen adaylarının beklentileri sorulduğunda katılımcıların tamamının “yüksek” beklenti içerisinde oldukları görülmüştür. Gül bu beklentisini “*Ben derse girersem öğrencilerin katılımı da yüksek olacaktır, tutumları da yüksek olacaktır diye düşünüyorum*” sözleri ile ifade ederek, öğrencilerinin tutumlarının pozitif olmasının kendisine bağlı olacağını ve kendisinin de onların fen dersine karşı tutumlarını olumlu yapacak şekilde davranacağını ifade etmiştir. Bu sebeple de öğrencilerin fen başarılarının artacağını söyleyerek yüksek düzeyde bir beklenti içinde olduğunu göstermiştir.

Öğretmen adaylarından Lale hariç diğerleri laboratuvar bulundurma ve gerekli fen araç-gereci bulundurma açılarından okulun fiziki koşullarının yeterli olacağını düşünerek “yüksek” beklenti içerisinde fikirlerini belirtmişlerdir. Lale’nin laboratuvar bulundurma kodu için “orta” düzeyde bir beklenti içerisinde olduğunu destekleyen araştırmacı ile olan diyalogu aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı: Okuldaki laboratuvarla ilgili beklentilerin nelerdir?

Lale: Ufakta olsa şöyle işlerini görecektir kadar hani malzemesi olan ondan sonra laboratuvar adı altında bir oda olan.

Araştırmacı: Çok büyük bir beklentin yok yani?

Lale: Hı bı. Çoğu hani duyduğumuz çoğu okulda laboratuvarımız yok hani malzememiz yok falan diyorlar ya belki de o açıdan öyle düşünmüş olabilirim.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentilerine ait bulgular, ilgili alanyazınla ilişkilendirilerek sunulmuştur. Bu bölümde her bölümde bir kategori sonucuna değinilmiştir.

Katılımcıların Yeterlilikleriyle İlgili Beklentileri

Tablo 2'den de görüldüğü gibi dört katılımcının fen alan bilgisini geliştirme açısından öğretmenlik uygulamasından “düşük düzeyde”, üç katılımcının “orta düzeyde” ve bir katılımcının da “yüksek düzeyde” beklenti içerisinde olduğu sonucuna varılmıştır. Alan-yazına bakıldığında bu çalışmanın sonuçlarına paralel sonuçlar görülmektedir (Özmen 2008). Öğretmenlik uygulaması hem öğretmenler hem de öğretim üeleri tarafından önemli olarak görülmelidir (Özmen, 2008). Aksi takdirde fen öğretmen adayı bu uygulamanın kendi alan bilgisini geliştireceğini görmeyebilir. Kaldı ki, bu çalışmanın başlangıcında katılımcıların alan bilgisi açısından beklentilerinin fazla olmaması bu görüşü destekler niteliktedir.

Öğretim yöntem ve teknikleri açısından öğretmen adaylarının alan bilgisine göre daha yüksek beklenti içerisinde olduğu görülmüştür. Tablo 2'den de görüldüğü gibi altı öğretmen adayının, meslek yaşantılarında kullanacakları öğretim stratejilerini öğrenme ve kullanma açısından “yüksek düzeyde” beklenti içerisinde oldukları görülmüştür. Katılımcıların öğretmenlik uygulamasının alan bilgilerine katkısına ilişkin beklentilerinin düşük olmasının olası bir nedeni, ortaokul düzeyinde öğretilen alan bilgisini hafife almaları olabilir. Diğer yandan öğretim yöntem ve teknikleri açısından yüksek düzeyde bir beklenti içerisinde olmaları lisans eğitimleri boyunca aldıkları derslerin öğrencilerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin öz yeterliklerini yeteri kadar geliştirmediği şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla öğretmen adaylarını öğretmenlik uygulamasının alan bilgilerinden daha çok pedagojik tecrübelerini arttırmasına yönelik beklenti içerisinde oldukları söylenebilir. Bu tartışmalardan hareketle özellikle özel öğretim yöntemleri derslerinde öğretim üyelerinin öğretmen adaylarına, alan bilgisi olmaksızın nitelikli bir öğretmen olamayacakları konusunda uyarılarda bulunması ve ortaokulda öğretecekleri alan bilgisinin de çok önemli olduğunu vurgulamaları gerekmektedir. Bu şekilde öğretmen adaylarının hem alan bilgisinden hem de öğretim stratejilerinden beklentileri yüksek olacaktır.

Mevcut çalışmadaki fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri kategorisinin bir diğer kodu olan fen laboratuvarı kullanabilme becerisine katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde sekiz katılımcıdan üçü “yüksek düzey” içerisindeyken, üçü “orta düzey”, ikisinin ise “düşük düzey” beklenti içerisinde olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarından sadece üçünün fen laboratuvarından yüksek bir beklenti içerisinde olması beklenen bir durumdur; çünkü kendileri görüşme esnasında ortaokul ve lisede laboratuvarı olmayan bir fen eğitiminden geldiklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın sonucuyla farklı olarak alan-yazında yapılan çalışmalar (Güneş, Şener, Germi & Can 2013; Kocakulah & Savaş, 2011) öğretmenlerin derslerinde laboratuvarı pek fazla etkili kullanmadıklarını göstermektedir. Güneş, Şener, Germi & Can (2013) ve Kocakulah & Savaş (2011)'a göre öğretmenlerin laboratuvar kullanımını; ortamın fiziki donanımın yetersizliği (malzeme eksikliği, sandalye eksikliği, perde eksikliği, suların akması vs.), öğretmenlerin ortaokul düzeyinde yapılması gereken deneylere hakim olamamaları, laboratuvarında sınıf yönetimi açısından eksik kalmaları, zaman yetersizliği ve fakülte'deki eğitimlerinde teorik bilgileri pratiğe dönüştürecek şekilde eğitilmemeleri olumsuz bir şekilde etkilemektedir.

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi açısından kendi gelişimlerine dair beklentilerinin yüksek seviyede olduğu Tablo 2'de görülmüştür. Katılımcılardan üçü “yüksek düzey” beklenti içerisindeyken, beş katılımcının “orta düzey” beklenti içerisinde olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları mevcut çalışmada öğretmenlik uygulamasına başlamadan önce sınıf yönetimi açısından kendilerine tam anlamıyla güvenmemektedir. Alan-yazında da öğretmen adaylarının eğitim fakültelerindeki derslerinde sınıf yönetimi konusunda deneyimli yetiştirilmedikleri çeşitli araştırmalarda ifade edilmektedir (Piwowar, Thiel & Ophardt, 2013). Teorik bilgiyi pratiğe dökmeme korkusu yaşayan öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamasından beklentilerinin de benzer olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması esnasında ne kadar çok derse girerek ders anlatırlar ve öğrenciler ile iletişime girme şansı yakalarlarsa, o kadar çok sınıf yönetimi korkusunu azaltacaklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının idarecilik yapabilme konusunda, Tablo 2'den bakıldığında, katılımcılardan yedisi “düşük düzey” beklenti içerisindeyken, birinin “yüksek düzey” beklenti içerisinde olduğu

görülmüştür. Uygulama başlangıcında, öğretmen adaylarının yeterlilik konusunda kendilerine en az güvendikleri konunun idarecilik yapabilmek, olduğu görülmüştür. Onların hepsi sorumluluktan korktuklarını, bu yüzden idarecilik gibi ağır bir görevi yapmak istemediklerini belirtmişlerdir. Buradan hareketle, öğretmenlik uygulaması esnasında öğretmen adaylarının okul yönetimi (müdür, müdür yardımcısı v.s.) ile çok fazla etkileşime geçemedikleri anlaşılmaktadır. Bu konuda alanyazın incelendiğinde (Boyras, 2007; aktaran: Ekinci, 2010) öğretmen adayları mesleki ve yönetsel bakımdan eğitilmedikleri durumda ileride meslek hayatlarında büyük sıkıntılarla karşılaştıkları sonucu çıkmaktadır.

Ders kitaplarından faydalanma konusuna gelindiğinde öğretmen adaylarının yüksek beklentisi bulunmamaktadır. Sadece kılavuz kitaptan çokça faydalanacaklarını belirten öğretmen adayları ders kitaplarının kendilerine fayda sağlamayacağını düşünmektedir. Ders kitaplarının öğrencilerin dersi takibi açısından önemli olduğu bilinmektedir. Öğretmen adaylarının bu konudaki düşüncelerinin değiştirilebilmesi ve daha kaliteli bir eğitim için daha kaliteli ders kitaplarının olması gerekmektedir. Böyle kaliteli bir kitabın oluşturulması ise öğretmen ve öğrencilerin de fikirleri alınarak yapılacak bir çalışma ile mümkün olacaktır. Aydın (2010) ve Kolaç (2003)'ta alan-yazında bu fikri desteklemişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının kılavuz kitaptan çokça faydalanacaklarını ifade etmesi, uygulamadan kaldırılan kılavuz kitapları öğretmenlerin sıkça başvurduğu bir kaynak olması sebebiyle yeniden öğretmenlerin kullanımına sunulmalıdır.

Katılımcılara Uygulama Öğretmeninin Sağlayacağı Katkılar İle İlgili Beklentileri

Katılımcılara mentörün fen alan bilgisi konusunda sağlayacağı katkılara Tablo 3'ten bakıldığında katılımcılardan üçü "düşük düzeyde" beklenti içerisindeyken, beş katılımcının ise "yüksek düzeyde" beklenti içerisinde olduğu görülmektedir. Çalışmada öğretmen adaylarının çoğunun uygulama öğretmenlerinin alan bilgisi açısından kendilerine katkı sağlayacaklarını düşünmeleri, onların mentör öğretmeni alan bilgisi açısından yeterli gördüklerini göstermektedir. Bununla birlikte, uygulama öğretmeninin alan bilgilerine katkısına ilişkin düşük beklenti içerisinde olmaları ise bir çelişki yaratmaktadır. Bir başka ifadeyle, alan bilgisi açısından mentör öğretmenlerin yeterli olacağını düşünen öğretmen adayları, kendilerine de alan bilgisi açısından yeterli katkının sunulacağını beklemeleri gerekir. Bu çelişkiyi üç öğretmen adayı alan bilgisinin kendilerinin edinmeleri gereken bir bilgi türü olduğunu düşünmeleriyle açıklamışlardır. Dolayısıyla da öğretmenlik uygulamasında alan bilgisi değil, bu bilginin nasıl öğretilbileceğini öğreneceklerini düşünmektedirler. Oysaki uygulama öğretmenleri alan bilgisi açısından öğretmen adaylarının faydalanabilecekleri kişilerin başında gelmektedir (Stanulis & Jeffers, 1995). Katılımcılardan üçünün uygulama öğretmeninin alan bilgilerine katkısına ilişkin düşük beklenti içerisinde olmalarının bir diğer nedeni ise, yapılan görüşmelerde ifade edildiği üzere, önceki yıllarda öğretmenlik uygulamasına gitmiş arkadaşlarının tecrübelerinden yola çıkarak "öğretmenler bizleri önemsemiyorlar" fikrini peşinen kabul etmiş olmaları olabilir. Dolayısıyla bu konuda eğitim fakültelerine büyük görev düşmektedir. Bu kapsamda uygulama öğretmenleri ile dönem başında gerçekleştirilen toplantılarda öğretmenlik uygulamasının önemi uygulama öğretmenlerine hissettirilmeli, sınıftaki uygulamaların öğretmen adaylarının alan bilgilerinin gelişmesi açısından önemli fırsatlar sunacağı vurgulanmalıdır (Azar, 2003; Koç & Yıldız, 2012).

Fen alan bilgisine göre, öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili katılımcıların mentörden beklentilerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Katılımcılardan ikisi "düşük düzeyde" beklenti içerisindeyken, altısının "yüksek düzeyde" beklenti içerisinde olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu yüksek beklentiyi karşılayacak şekilde öğretmen adaylarının fakültede öğrenim gördükleri öğretim yöntemlerinin uygulamalarını görebilecekleri okullara gönderilmeleri büyük önem taşımaktadır (Potthoff & Alley, 1995; aktaran: Eraslan, 2008). Böyle bir okula gidemediği durumda, öğretmen adayı fakültede gösterilen teorik bilgiler ile okullardaki uygulamayı farklı iki alan gibi anlayacaktır (Clifton, Madzuk & Roberts, 1994; aktaran: Eraslan, 2008). Buradan da hareketle öğretmen adaylarının gönderileceği okullar belirlenirken özellikle yapılandırmacı felsefeyi benimsemiş, öğrenciyi sınıf içerisinde aktif kılan öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanabileceği okulların seçilmesinde fayda olduğu sonucuna varılmıştır (Eroğlu, Öner-

Armağan & Bektaş, 2015). Taber (2011)'a göre yapılandırmacı felsefeyi benimsemiş öğretmenler öğrencilerine deneyimler yoluyla öğrenmeyi sağlayacak bir rehber konumundadırlar. Dolayısıyla, mentör olarak görev yapacak öğretmenlerin bu felsefeyi benimsemiş olmaları ve bu felsefeden hareketle öğrencilerine nasıl rehber olabilecekleri konusunda öğretmen adaylarına yol gösterici olmaları gerekmektedir.

Sınıf yönetimi becerisi kodu incelendiğinde katılımcılardan birinin uygulama öğretmeninden “düşük düzeyde” beklenti içerisinde olduğu görülürken, yedisinin “yüksek düzeyde” beklenti içerisinde olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle, katılımcılar uygulama öğretmeninden sınıf yönetimi becerisi kazanacakları yönünde büyük beklentilerle öğretmenlik uygulaması dersine başlamışlardır. Alan-yazında bu çalışmayı destekler nitelikte bilgiler sunmaktadır (Kaliska, 2002).

Laboratuvar kullanma becerisi yönünden katılımcıdan biri “düşük düzeyde” beklenti içerisindeyken, yedisinin “yüksek düzeyde” beklenti içerisinde olduğu görülmüştür. Ancak bu konuda ilgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerine göre meslek hayatına başlamadan önce görülen eğitimde edinilen bilgilerin ve hizmet içi eğitimin yeterli olmayışı, deneylerin yapılış kitapçığının olmaması, uygun laboratuvar bulunmaması, okuldaki idarenin ilgilenmeyişi, laboratuvarların kullanımı esnasında sıkıntılar olması öğretmenleri laboratuvar kullanmaya isteksiz hale getirmektedir (Uluçınar, Cansaran & Karaca, 2004). Bu sebeple, öğretmenlerin bu sıkıntılarının giderilmesi ile hem öğretmenler laboratuvarlarda daha fazla fen bilimleri dersi yürütebilecekler, hem de öğretmen adaylarına bu beceri açısından daha fazla katkı sunarak beklentilerini karşılayabileceklerdir.

Katılımcıların Okul Yönetimi İle İlgili Beklentileri

Katılımcıların okul yönetiminden beklentilerini genelde kendilerine okulu gezdirme, okulu tanıtmaya, mesleğe başlamış bir öğretmenmiş gibi davranma olarak tanımlamak mümkündür. Tablo 3'te katılımcılardan yedisinin yönetimden “yüksek düzeyde” beklenti içerisinde olduğu, birinin ise “düşük düzeyde” beklenti içerisinde olduğu görülmektedir. Yönetim-öğretmen ilişkisinin yüksek seviyede olmasını bekleyen katılımcı sayısı fazladır. Benzer şekilde, Ekinci (2010) ve Johnson'da (2008) çalışmalarında öğretmen adaylarının okul yöneticilerinden beklentilerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Başarılı okul idarecisi öğretmenlik uygulaması dersi esnasında öğretmen adayını ileride sıkıntı yaşamaması için mesleki ve yönetsel olarak eğitmelidir. Öğretmenler bahsedilen açıdan yetiştirilmediklerinde büyük sıkıntılarla karşı karşıya kalmaktadır. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi esnasında okul yöneticilerinin de sorumlulukları vardır. Okul yöneticilerinin de dönem başında eğitim fakültesindeki birimlerle koordineli bir şekilde çalışması bu beklentilerin karşılanması anlamında ilk adım olabilir.

Katılımcıların Öğrencilerin Başarısı İle İlgili Beklentileri

Katılımcıların; öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının başarıya etkisi ile ilgili beklentilerine bakıldığında, katılımcılardan ikisi “düşük düzeyde” beklenti içerisindeyken, dördü “orta düzeyde” beklenti ve ikisinin ise “yüksek düzeyde” beklenti içerisinde olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre eğitim alacaklarını düşünmektedir. Sosyo-ekonomik durumları iyi olan öğrencilerin aldıkları eğitimleri özel derslerle destekleyeceklerini, hedeflerinin daha yüksek olabileceğini ve daha başarılı olabileceklerini düşünmektedirler. Aslanargun, Bozkurt & Sarıoğlu (2016)'da mevcut çalışmadaki öğretmen adaylarını destekler niteliktedir. Öğrenci ailesinin sosyo-ekonomik durumu, öğrencinin eğitim alacağı lise türünü ve özel ders alabileceği veya alamayacağı gibi konular ise öğrencinin başarı düzeyini etkileyecektir. Böylece, ailesinin sosyo ekonomik düzeyi iyi olan, özel ders alan ve şartları yeterli liselere gidebilen öğrencilerin başarı durumları, diğer yaşlılarının başarı durumlarından yüksek olmaktadır. Öğretmen adayları maddi olarak öğrencilere iyi bir eğitim olanağı sunulduğunda öğrencinin daha başarılı olacağını düşünmektedirler.

Öğrenci başarısı ile ilgili beklentiler temasının, öğrencilerin fen dersine karşı tutumu koduna bakıldığında toplam sekiz katılımcıdan tamamının “yüksek düzeyde beklenti” içerisinde olduğu Tablo 2'de

görülmüştür. Öğretmen adayları öğrenmeye istekli öğrencilerin derslerde, aksi tutum sergileyen akranlarına göre daha başarılı olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Alan-yazında öğrencilerin fen bilimlerindeki başarıları ile “tutum” faktörü arasında pozitif artan bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Fen bilimlerine karşı olumlu tutum arttıkça, fen bilimleri dersindeki öğrenci başarıları da artmaktadır (Anıl, 2009). Bu sebeple öğretmen adaylarının hem fakültede hem de öğretmenlik uygulamaları esnasında öğrencilerinin tutumlarını olumlu düzeyde artıracak şekilde yetiştirilmeleri büyük önem arz etmektedir.

Katılımcıların Uygulama Okulunun Fiziki Koşulları İle İlgili Beklentileri

Uygulama okullarının fen laboratuvarı bulundurması ile ilgili katılımcılardan biri “düşük düzeyde” beklenti içerisindeyken, yedisinin “yüksek düzeyde” beklenti içerisinde olduğu görülmüştür. Ancak alanyazın da, laboratuvarlardaki araç-gereçlerin yeterli olmayışı, vaktin yetersiz olması, şartların müsait olmayışı, öğrencileri laboratuvarında kontrol etmenin mümkün olmayışı gibi sebeplerle laboratuvar kullanımından kaçındıkları ifade edilmektedir (Böyük, Demir & Mustafa, 2010). Bu olumsuz durumlara rağmen Aydın, Bektaş ve Öner-Armağan, (2016) laboratuvar olmasa dahi sınıflarda gerekli araç gereç temin edilerek deneylerin yapılabilmesini savunmuşlardır. Burada bahsedilen olumsuz durumlar ve deneylerin yapılabilme durumu görüşme esnasında öğretmen adayları tarafından da telaffuz edilmiştir. Dolayısıyla bu sebeplerden birisi olan araç gereçlerin yeterli olmayışı okulun bir fiziki koşulu olarak düşünülürse, öğretmen adayları bu olumsuzlukları bilerek hareket etmeli ve bu sebepten dolayı adayların motivasyonları düşmemelidir. Bir başka ifadeyle öğretmen adayları hem fakülte hem de uygulama öğretmenleri tarafından zorlukların üstesinden gelecek şekilde yetiştirilmelidirler.

Gerekli fen araç-gereç donanımının uygulama okulunda yeterli olup olmadığına Tablo 2'den faydalanarak bakıldığında katılımcılardan birinin “orta düzeyde” beklenti içerisinde, yedisinin ise “yüksek düzeyde” beklenti içerisinde olduğu görülmüştür. Ancak yukarıda da bahsedildiği gibi, okullarda araç-gereç donanımı yüksek seviyede olmasına karşın fen bilimleri öğretmenleri bunlardan yeterince faydalanmamaktadır (Koç & Bayraktar, 2013). Koç ve Bayraktar (2013), sınıf öğretmenlerinin derslerde daha aktif olmak için araç-gereç kullanımını olumlu gördüklerini belirtmesine rağmen, araç-gereç kullanımının yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

ÖNERİLER

Yukarıda varılan sonuçlara göre öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları için daha faydalı olması adına ileriye dönük olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- (i) Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması için gönderilecekleri okullardaki uygulama öğretmenlerinin yapılandırmacı felsefe hakkında eğitim görmeleri sağlanabilir.
- (ii) Öğretmen adayları laboratuvar açısından yüksek beklenti içinde olmuşlardır. Dolayısıyla bu beklentiyi karşılamayan okullar tespit edilmeli ve öğretmen adaylarının gelişimine katkı sağlayacak laboratuvarlar okullarda kurulmalıdır.
- (iii) Öğretmen adayları okul yönetiminden yüksek beklenti içine girmişlerdir. Dolayısıyla, uygulama okullarındaki yöneticilerine bir hizmet içi eğitim verilebilir ve sonrasında okullarına gelen öğretmen adaylarına yönetimle ilgili tecrübelerini sunmaları sağlanabilir.
- (iv) Öğretmen adaylarının beklentileri arasında yapılandırmacı felsefeye uygun ders anlatabilmek olduğundan, öğretmen adaylarının öğrencileri aktif tutacak şekilde ders yapmaları ve bir öğretmenin hazırlaması gereken plan, program vb. gibi evrakları hazırlamaları sağlanabilir. Benzer şekilde, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilecek bir uygulama ortamı sağlanmalıdır.

Benzer şekilde, bu çalışma bulgularından ve sınırlılıklarından hareketle aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- (v) Bu çalışmada öğretmen adaylarının beklentileri nitel yolla elde edilmiştir, nicel yolla da elde edilebilir.
- (vi) Bu çalışmada veri toplama aracı olarak sadece görüşme kullanılmıştır. Veri çeşitlemesi açısından iç geçerliği artırmak için dokümanlar ve gözlem de kullanılabilir.

- (vii) Bu çalışmada uygulama öğretmenlerinin farklılıklarına değinilmemiştir. Uygulama öğretmenleri ve uygulama okulları farklılığının etkileri üzerine bir çalışma yapılabilir.
- (viii) Mevcut çalışmada uygulama öğretim elemanı ile ilgili herhangi bir veri verilmemiştir. Bu konu üzerinde ayrıca bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Amineh, R. J., & Asl, H. D. (2015). Review of constructivism and social constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, 1(1), 9-16.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87-100.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S., & Sarıoğlu, S. (2016). Sosyo-ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 201-234.
- Aydın, A. (2010). Kimya I ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Abi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 207-224.
- Aydın, B., Bektaş, O., & Öner-Armağan, F. (2016). Deneyle ilgili uygulama, tasarlama ve öğrenme sürecine ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 9(3), 476-496.
- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 181-194.
- Baştürk, S. (2010). Uygulama öğretmenlerine göre okul deneyimi grubu dersleri ve öğretmen adayları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 869-894
- Bogdan, R. C. & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education* (Fifth edition). Boston: Pearson education.
- Böyük, U., Demir, S., & Mustafa, E. (2010). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlik görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 3(4), 342-349.
- Chong, S., & Low, E. L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching—formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8(1), 59-72.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*. (Çev. H. Özcan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demircan, C. (2007). Okul deneyimi II dersine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 119-132.
- Dursun, Ö.Ö. & Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayları ve öğretim elemanı görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 25, 159-178.
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Education Faculty*, 15, 63-77.
- Eraslan, A. (2008). Fakülte-okul işbirliği programı: Matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 95-105.
- Eroğlu, S., Öner-Armağan, F. & Bektaş, O. (2015). Fen bilimleri dersi öğrenme ortamlarının yapılandırma özellikleri açısından değerlendirilmesi. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 293-312.
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 654-700.
- Güneş, M. H., Şener, N., Germi, N. T., & Can, N. (2013). Fen ve teknoloji dersinde laboratuvar kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 1-11.
- Güzel, H. & Oral, İ. (2008). Selçuk Üniversitesi OFMAE bölümü öğrencilerinin okul deneyimi etkinlikleri üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 249-261.
- Johnson, L. E. (2008). Teacher candidate disposition: Moral judgement or regurgitation? *Journal of Moral Education*, 37(4), 429-444.
- Kaliska, P. (2002). *A comprehensive study identifying the most effective classroom management techniques and practices*, Unpublished master thesis. The Graduate School University of Wisconsin, USA.

- Kırbulut, Z. D., & Bektaş, O. (2011). Prospective chemistry teachers' experiences of teaching practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3651-3655.
- Kocakulah, A., & Savaş, E. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının deney tasarlama ve uygulama sürecine ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 1-28.
- Koç, B., & Bayraktar, Ş. (2013). Sınıf öğretmenlerinin 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji dersi deneylerine yönelik görüşleri ve uygulamaları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 129-154.
- Koç, C., & Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236.
- Kolaç, E. (2003). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 105-137.
- Kudu, M., Özbek, R. & Bindak, R. (2006). Okul deneyimi-ı uygulamasına ilişkin öğrenci algıları (Dicle Üniversitesi Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(15),99-109.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. (2006). *Designing qualitative research* (Fourth edition). California: Sage Publications
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research* (Second edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mvududu NH & Thiel-Burgess J. (2012). Constructivism in practice: The case for English language learners. *International Journal of Education*, 4(3), 108-118.
- Özmen, H.,(2008). Okul deneyimi - I ve okul deneyimi - II derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 25-37.
- Patton, M.Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Editörleri M. Bütün ve S. B. Demir) Ankara: Pegem Akademi.
- Piwowar, V., Thiel, F., & Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-12.
- Seçer, Z., Çeliköz, N. & Kayılı, G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-152.
- Stanulis, R. N. & Jeffers, L. (1995). Action research as a way of learning about teaching in a mentor-student teacher relationship. *Action in Teacher Education*, 16(4), 14-24.
- Talvitie, U., Peltokallio, L., & Mannisto, P. (2000). Student teachers' views about their relationships with university supervisors, cooperating teachers and peer student teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(1), 79-88.
- Taber, K. S. (2011). Inquiry teaching, constructivist instruction and effective pedagogy. *Teacher development*, 15(2), 257-264.
- Tatlıoğlu, K. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin okul başarılarını olumsuz etkileyen nedenlerin belirlenmesine yönelik bir araştırma (Bingöl örneği). *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 1-21.
- Tillema, H. H. (2009). Assessment for learning to teach: Appraisal of practice teaching lessons by mentors, supervisors, and student teachers. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 155-167.
- Uluçınar, Ş., Cansaran, A., & Karaca, A. (2004). Fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 465-475.
- Uzuntiryaki E., Boz Y., Kırbulut Z.D., & Bektaş O. (2010). Do pre-service chemistry teachers reflect their beliefs about constructivism to their teaching practice? *Research in Science Education*, 40(3), 403-424.
- Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. *Studies in Mathematics Education Series: 6*. Falmer Press, Taylor & Francis Inc., 1900 Frost Road, Suite 101, Bristol, PA 19007.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Genişletilmiş 9. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, K., & Kab, İ. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 'okul deneyimi' ve 'öğretmenlik uygulaması' derslerine yönelik görüş ve değerlendirmeleri. *HUMANITAS-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 197-215.
- Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri* (1982-2007) Ankara.



TÜRKİYE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI VE OHİO ERKEN ÖĞRENME STANDARTLARI ÖĞRENME SÜRECİNDE YER ALAN DEĞERLER

Perihan ULUCAN¹

ÖZ

Bu araştırma Türkiye’de uygulanan ve “Milli Eğitim Bakanlığı 2013 okul öncesi eğitim programı” ve “Amerika Birleşik Devletleri Ohio eyaletinde uygulanan erken öğrenme standartları” öğrenme ve öğretme süreçlerine yansıtılan değerleri karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada Nitel araştırma desenlerinden Doküman analizi kullanılmıştır. Kurumların web sayfalarından programlara ve standartlara ulaşarak içerik analizi yöntemi ile analiz yapılmıştır. MEB 2013 okul öncesi eğitim programı öğretimin planlanması ve uygulanması bölümü ile uygulamada öğretmene rehberlik etmek amacıyla hazırlanan etkinlikler kitabındaki uygulamalar esas alınmıştır. Bu bölümde öğretmenlere veriler yönergeler değerlerle ilişkilendirilerek karşılına değer ifadeleri yazılmıştır. Ohio’da ise öğretmenlere rehber niteliğinde erken öğrenme standartları uygulama rehberi esas alınmıştır. Bu rehberde yine öğretmenlere verilen yönergeler değerlerle ilişkilendirilmiştir. Araştırma sonucunda; “anadile saygı, doğa ve çevre bilinci, kurallara uyma, etkili dinleme, doğru ve güzel konuşma, farklılıklara saygı gösterme, sanat ve estetik değerleri koruma, İşbirliği, özgüven, kitap sevgisi ve sorumluluk alma ortak değerler olarak belirlenmiştir. Ortak değerlerin dışında adalet, aidiyet, aile olma ve ailenin değeri, anlayışlı olma, bağımsızlık, bağlılık, bilgiye değer verme, bireysel ve toplumsal kültür mirasına değer verme, birlik beraberlik, cesaret, çok kültürlülük, yardım etme, uyum ve bunların dışında bir çok değer Ohio eğitim standartlarına yansıtıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, değerler eğitimi, okul öncesinde değerler eğitimi

THE VALUES IN THE PROCESS OF TURKEY AND OHIO EARLY LEARNING PRESCHOOL EDUCATION PROGRAM STANDARDS

ABSTRACT

This study was conducted to compare the values called up in 2013 preschool education program of the Ministry of National Education (MNE) applied in Turkey with those called up in learning and teaching processes of early learning standards applied in Ohio State of the United States of America. In the study, the document analysis, which is one of the qualitative research patterns, was used. The curricula and standards were reached on the web sites of

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, perihanulucan@nevsehir.edu.tr

institutions and they are processed with content analysis method. The research is based on the section regarding the planning and application of teaching in 2013 preschool education program of MNE and applications in the activities book prepared to guide the teachers in practice. In this section, the instructions provided to teachers are associated with the values and value expressions are written next to them. When it comes to Ohio, application guide for early learning standards prepared for teachers is grounded on. In this guide, the instructions provided to teachers are associated with values again. According to the results of the research respect for mother tongue, natural and environmental consciousness, following the rules, respect for differences, arts, protecting aesthetic assets, collaboration, self-confidence, bibliophily and taking responsibility are determined as common values. Apart from common values, it is seen that numerous values such as justice, belonging, being a family and value of family, being understanding, independence, loyalty, valuing knowledge, valuing individual and social cultural heritage, unity and solidarity, courage, multiculturalism, helping, rapport and many others are reflected on Ohio education standards.

Key words : Early childhood, Values education, values education in early childhood

GİRİŞ

21. yüzyılın insanı teknolojik gelişimin yaşamına getirdiği yenilikler, değişiklikler ve avantajlarının yanında her geçen gün artan, saygı, şiddet, sosyal problemler ile ilgili çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Bu yüzden ebeveynler, eğitimciler ve ülkeler çözümün bir parçası olarak değerlerin öğretimi üzerinde durmaktadır (UNESCO, 2005). Değerler, “insan davranışının temelini oluşturan ilkeler ve temel inançlar olarak tanımlanabilir diğer bir deyişle iyi arzu edilir davranışların niteliklerini belirleyen standartlar olarak da anlaşılabilir. Çocukların değerleri öğreneceği varsayılan eğitim uygulamaları ise değerler eğitimine işaret eder (Halstead ve Taylor 2000). Değerler üzerine temellendirilen eğitim çocuk için güçlü bir öğrenme ortamı sağlayarak akademik becerilerini geliştirir. Yaşam boyu sürdürebileceği davranışsal beceriler edinmesine fırsat vererek sosyal ilişkilerini güçlendirmesine olanak sağlar. Erken yaşlarda çocuklara kazandırılan değerler bir toplumun ortak etik kurallar geliştirmesinde ve bu sorumlulukla davranmalarında o toplum için hayati önem taşır (Amollo ve Lilian, 2017). Değerler eğitimi birçok farklı metodoloji kullandığı için geniş anlamda tanımlamak oldukça zordur. Ancak; genel olarak bakıldığında öğrencileri iyi kararlar almaya, insanlara doğru davranmaya veya erdemli alışkanlıkları benimsemeye yönelten bir içerikten oluşur. Dünyanın her yerinde belirli bir amaca hizmet eden ve çok özel ihtiyaçları karşılayacak şekilde tasarlanmış ve geliştirilmiş farklı türde çok çeşitli karakter ve değerler eğitimi programları uygulanmaktadır (Witherspoon,2007).Ancak bu programlarda değerlerle ilgili farkındalık oluşturmaya dayalı etkinlikler ortaya çıkarıldığında, öğrenciler değerlere dayalı davranışları benimseyebilirler, değerleri keşfetmeleri için uygun ve etkili rehberlik sağlandığında en üst düzeyde yarar sağlanır(UNESCO, 2005).

Amerikalı yetişkinlerin çoğunluğu okullarda değer öğretimi tercih etmektedir. Ancak, öğretmek için ortak değerleri belirlemek bunların ayrı bir müfredat olarak mı öğretileceğine veya tüm müfredatlara entegre

edilip edilmemesi gerektiğine karar vermek gibi birçok konuda hala çözüme ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaçlar arasında olumsuz davranışın azaltılması, öğrenci başarısının artırılması, farklılıklara sahip olanların dikkate alınması okuldaki öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi, sosyal farkındalık, anlayışın desteklenmesi ebeveyn ve toplumun katılımının artırılması gibi konular bulunmaktadır. Kültürel olarak çeşitlilik gösteren bir toplumda bu tür programların etkinliği, nasıl değerlendirileceği de dikkate alınması gereken ayrı bir konudur (Witherspoon, 2007). Dolayısıyla kurumlar değerler eğitimini yapılandırırken kendi misyonlarını ve kurumsal değerlerini dikkate alırlar. Kurumun başarmayı umduğu sonuçlarla doğrudan ilgili olacak şekilde programlarını yapılandırır. Bu sonuçlar ne kadar kapsamlı ele alınırsa, girişim de o kadar çok, çok yönlü ve sistemik olacaktır. Kurumların uygulamaya karar verdiği özel hedefler ne olursa olsun, değerler eğitiminin çok yönlü, kurumsal bir çaba olarak anlaşılması önemlidir (Berkowitz ve Fakula, 1999). Bu çaba topluma sağlıklı ilişkiler kurabilen bireyler olarak yansır. İnsana içinde yaşadığı toplum kendi kültürel değerlerini aktarmalı ve aynı zamanda evrensel değerlerle beslemelidir. Eğer birey bunlara ilişkin yaşantı geçirmezse bu değerler kalıcı olarak yerleşmeyecek ve kuşaktan kuşağa geçirme sürecinde dejenerasyona uğrayacaktır. Bireye kültürel ve evrensel değerlerin sağlıklı olarak geçirilmesi sağlıklı toplumların oluşmasının temel taşıdır. Bu varoluşun başlangıç noktasını ise erken çocukluk dönemi oluşturmaktadır (Uzun ve Köse, 2017). Bu yüzden değerlerin sonraki kuşağa aktarılmasında okul öncesi dönem oldukça önemlidir. Okul öncesi dönemde değerler eğitimi verilirken bireysel, toplumsal ve ahlaki değerler tüm gelişim alanlarını kapsayacak şekilde ele alınmalıdır. Böylece çocuğun hem kendi kültürel değerleri benimsemesi hemde evrensel değerleri özümsemesi sağlanmış olacaktır (Arıkan, 2011). Kaliteli bir okul öncesi eğitim programının, akademik becerilerin yanında karakter eğitimi, sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi ve toplumsal değerlere yer verme gibi hedefleri içermesi gerekmektedir (Greenberg vd., 2003; Balat ve Dağal, 2009).

Okul öncesi eğitimi döneminde aileler ve okullar çocuklara değer geliştirebilmeleri açısından zengin bir çevre sunmak durumundadır. Çünkü bu dönemde çocuklar gözlem yapar ve çevresindekileri taklit ederek davranış geliştirirler. Dolayısıyla okullar, okul öncesinden başlayarak sadece akademik becerilerin kazandırıldığı ortamlar değil aynı zamanda bir toplumun geleceğinin şekillendirildiği kurumlar olduğunun bilinçinde olmalı ve bu sorumluluğun hakkı vermelidirler (Ömeroğlu ve Sapsağlam, 2016). Bu bağlamda eğitimin temel ayaklarından biri olan eğitim programlarının değer aktarımındaki rolü yadsınamaz.

Program geliştirme çalışmaları Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmakta ve yürütülmektedir. Değişen ihtiyaçlar ve gelişmeler doğrultusunda 2002 ve 2006 yıllarında okul öncesi eğitim programları geliştirilmiştir. (Dilek, 2017; Düşek, 2008; Gelişli ve Yazıcı, 2012, Kandır, Özbey, İnal, 2010; MEB, 1994). 2012 yılında okul öncesi eğitim programında çeşitli düzenlemeler yapılmış 2013-2014 eğitim öğretim

yılında ise ülke genelinde yaygınlaştırılmıştır(MEB,2013). Bu programda değerler amaç ve ilke olarak görülmektedir. Dolayısıyla değerlerin öğrenme öğretme süreçlerine nasıl yanıtlanacağı öğretmenin performansına ve inisiyatifine bağlıdır (Marinko, 2015).

Amerika Birleşik Devletlerinde ise Erken Çocukluk Eğitimi programları merkezi değildir. Her eyalet kendi eğitim standartlarını oluşturmakta ve uygulamaktadır. Ancak bununla birlikte ortak standartlar sağlamaya yönelik çalışmalar yapan ve tüm ülke genelinde kabul gören National Association for the Education of Young Children isimli bir organizasyon bulunmaktadır. Bu organizasyon karakter eğitimi bir öğrenme süreci olarak tanımlamıştır (NAEYC,2018; US Department of Education, 2003). 2007 yılında ‘okul hazırlanışına çözüm grubu’ (School Readiness Solutions Group) tarafından yayınlanan ‘‘Çocuklara Bir Şans Vermek: Ohio Okula Hazırlık Uygulama Stratejileri,’’ isimli kitapta Ohio erken çocukluk sisteminin anahtar prensipleri yer almaktadır. Bu prensipler çocukların çok yönlü ve sağlıklı gelişimlerine cevap verebilmeyi esas almaktadır. Bunun sağlanmasında doğum öncesinden başlayarak ailelere verilecek destek, devletin ve kurumların rolü özetlenmekte, verilecek tüm hizmetlerde eşitlik, sürdürülebilirlik, saygı ve yüksek kalitenin önemi vurgulanmaktadır(Early Childhood Ohio, 2017).

Alanyazın incelendiğinde okul öncesi programları/standartlarında Türkiye ve Ohio arasında karşılaştırmalı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Farklı bir ülkedeki erken çocukluk eğitimi standartlarında yer alan değerlerin Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Programı ile karşılaştırılarak değerler eğitimi bağlamında incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de uygulanan erken çocukluk eğitimi programı ve ve Ohio’da uygulanan erken öğrenme standartlarının öğrenme-öğretme etkinlikleri bölümünde yer alan değerleri karşılaştırmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Türkiye’de 2013 yılından itibaren uygulanmakta olan MEB okul öncesi Eğitim Programlarının öğrenme sürecinde hangi değerlere yer verilmektedir?
2. Ohio’da 2012 yılından itibaren uygulanmakta olan erken öğrenme standartları öğrenme sürecinde hangi değerlere yer verilmektedir?

YÖNTEM

Bu araştırmada Nitel araştırma desenlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırma verileri Türkiye MEB. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve ABD Ohio Erken Öğrenme Standartlarından sağlanmıştır. (MEB,2013; Ohio Department of Education, 2017). ‘Doküman incelenmesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Bir veri toplama tekniği olduğu gibi bir araştırma deseni olarak da kullanılabilir’ (Yıldırım ve Şimşek, 2006:187). Türkiye ve Ohio okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme sürecine yansıtılan değerler eğitim programları/ standartları bağlamında

analiz edilmiştir. Her iki ülkenin programlarına/standartlarına resmi web sitelerinden ulaşılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile işlenmiştir. Öğrenme öğretme sürecinde değer içeren ifadeler / standartlar analiz birimi olarak esas alınmıştır.

Türkiye genelinde yaygın olarak okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan program sunuş kısmından ayrı olarak 6 bölümden oluşmaktadır. Bu çalışmada doküman analizine esas olacak öğrenme süreci başlığı altında ele alınacak bölüm programda Okul Öncesi Eğitiminin Planlanması ve Uygulanması olarak yer almaktadır. İçerikte ise Okul Öncesi Eğitimi Ortamı ve Öğrenme Merkezleri, Etkinlik Çeşitleri ve Açıklamaları, Aylık Eğitim Planı, Günlük Eğitim Akışı alt başlıkları bulunmaktadır

Ohio eyaleti erken çocukluk eğitimi Türkiye'de uygulanan tek ve ortak program anlayışından farklı olarak tek bir programı içermemekte çok yönlü ve çok katımlı bir sistemle oluşturulan ortak standartları kapsamaktadır. Bu standartlar bilişsel duyuşsal ve psikomotor alanlarda çocuğun bütünsel gelişimine yönelik bütün davranışlarını kapsamaktadır. Verilerin analizinde her iki programa uygun olan bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu nedenle her iki program kendi yapısına uygun bir anlayışla sistematize edilmeye çalışılmıştır.

MEB 2013 Okul öncesi eğitim programı 36-72 aylık (3-6yaş) çocuklara yönelik olarak hazırlanmış ve bu - yaş gurubunun tanımı "çocuk" olarak yapılmıştır. Ohio eyaletinde bebeklik- çocukluk dönemleri isimlendirilmiştir. Erken öğrenme standartlarında 8 aya kadar olan bireyler için "bebek(infant)", 6-18 aylık bebek-çocuk arası olan dönem için Türkçede karşılığı olmayan "Young Toddlers", 16-36 ay arası dönem için "Older Toddlers" terimlerini kullanılmaktadır. Standartlar doğumdan 5 yaşa (0-60 aya) kadar olan çocuklara göre hazırlanmıştır.

BULGULAR

Türkiye'de okul öncesi eğitim programı içinde 5 gelişim alanı bulunmaktadır. Bunlar bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişim, motor gelişim, öz bakım becerileri olmak üzere sıralanmaktadır.

Ohio 'da ise aynı alanlar farklı ifadelerle bilişsel gelişim ve genel bilgi, dil ve okuryazarlık, sosyal ve duygusal gelişim, fiziksel sağlık ve motor gelişim alanları olarak sıralanmıştır. Öğrenmeye yönelik yaklaşımlar ayrı bir alan olarak ele alınmıştır(MEB, 2013; Ohio Department of Education ,2017).

1.Alt probleme ilişkin bulgular

MEB okul öncesi eğitim programı öğrenme sürecine yansıtılan değerler

Öğrenme süreci MEB 2013 Okul öncesi eğitim programında Öğretimin planlanması ve uygulaması başlığı altında yer almaktadır. İlk bölüm eğitim ortamı ve öğrenme merkezlerine ilişkin açıklamaların yer aldığı bölümdür. Bu bölümde doğrudan değer kazanımı ile ilişkili açıklamalar bulunmamakla beraber dolaylı olarak değerlerle ilişkilendirilebilecek açıklamaların varlığından söz edilebilir. Örneğin:

Örneğin,

Dramatik oyun merkezi ilgi çekici materyalleri nedeniyle çocukların hepsinin aynı anda oynamak istedikleri bir bölüm olabilir. Öğretmen burada bir çalar saat bulundurabilir ve uygun bir süreye ayarlayarak çocukların bu merkezden dönüşümlü olarak yararlanmasını sağlayabilir. Çocuklar bu kuralı içselleştirdiklerinde, saat çaldığında malzemeleri toplayarak dramatik oyun merkezini bir sonraki gruba herhangi bir uyarı olmadan bırakacaklardır.

'bölümü "Kuralların içselleştirilmesinden bahsetmektedir. Bu bölüm "Kurallara uyma değeri ile ilişkilendirilebilir.

Sonraki bölümde etkinlik çeşitlerine yer verilmiştir. Ancak burada "etkinlik" kavramı hem içerik hem yöntem hem de teknik bağlamında kullanılmıştır. Örneğin 'matematik etkinliği' derken, yapılacak etkinliğin içeriğinde matematiğe ilişkin kazanımların yer alacağı anlaşılmaktadır. Bunlar programda Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Hareket, Oyun, Fen, Matematik, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Alan Gezileri şeklinde belirtilmiştir. Diğer taraftan küçük grup etkinliği derken, çocukların yaş, gelişim özelliği, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gruplara ayrılarak farklı çalışmalar yaptıkları bir uygulamadan bahsedilmektedir. Bunlarda programda bireysel etkinlik, küçük grup etkinliği, büyük grup etkinliği ve bütünleştirilmiş etkinlik olarak ele alınmıştır. İlk bağlamda 'etkinlik' içerik anlamında, ikinci bağlamda ise yöntem anlamında kullanılmıştır. Ayrıca yapılacak uygulama anlamında veya kullanılacak teknik anlamında "etkinlik" ifadesi kullanılmıştır. Örneğin Türkçe etkinliği içinde büyük grupla yapılan okuma etkinliği. Programda hem Türkçe, hem büyük grup hem de okuma eylemleri için etkinlik ifadesi kullanılmıştır.

Bu bölümlerin bazılarında doğrudan değerlere vurgu yoktur. Ancak değerlerle ilişkilendirilebilecek çeşitli ifadelerden söz edilebilir.

Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği başlığı altında yapılacak çalışmalar arasında Güven ve bağımsız davranış geliştirme, Sosyal ve duygusal olgunluk geliştirme ve Okuma yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme çalışmaları maddeleri yer almaktadır.

Fen etkinliği altında; çocukları dikkat etmeye, soru sormaya, merak etmeye, gözlemlemeye, araştırmaya, incelemeye ve keşfetmeye yönelten etkinliklerdir. Çocuklar ilk elden deneyimler kazanırken onların bilimsel süreç becerilerini kullanmalarına özen gösterilmelidir. Bu etkinliklerle yaşam gerçeklerini tanıtırken çocuklarda çevre farkındalığı da sağlanacaktır. Çocukların çevrelerine karşı doğru tutumlar geliştirebilmeleri ve doğru davranabilmeleri için öğretmenin tutumlarının da doğru olması ve doğru davranması gerektiği unutulmamalıdır."

Örnek etkinlikler: Doğal ortamlara giderek yürüyüş yapma, doğayı, doğadaki canlı ve cansız varlıkları gözlemlene, varlıkların değeri ve korunmasına yönelik bilgilendirme, keşifler ve icatlar yapma," ifadelerine yer verilmiştir.

Hareket etkinliği altında; "Çocukların bireysel özelliklerini dikkate alan, onları güdüleyici, benlik algılarını ve özgüvenlerini pekiştirici etkinliklere yer verilmelidir" açıklaması yer almaktadır. Bunlar dolaylı olarak değerlerle ilişkilendirilebilir.

Bazı etkinliklerde ise değerlere doğrudan vurgu yapılmıştır.

Sanat etkinliği başlığı altında 'sanat etkinlikleri çocuğun kendini, içinde bulunduğu kültürü ve diğer kültürleri daha iyi anlamasına olanak tanıyarak farklılıklara saygı duymasına da yardımcı olur" ifadesine yer verilmiştir.

Türkçe etkinliği altında: Türkçe etkinliği çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır. Türkçe etkinliklerinin önemli işlevlerinden birisi çocukların kitaplara karşı olumlu tutum geliştirmelerini desteklemek ve kitap sevgisini aşılacaktır" ifadeleri yer almaktadır. Müzik etkinliği altında; 'Bu etkinlikler, doğru ve nitelikli müzik dinleme, söyleme ve çalma alışkanlıklarını çocuğa kazandırmanın yanı sıra, yerel, ulusal ve evrensel çocuk müziğini tanımasını da destekler. Ayrıca bu etkinlikler, bireysel olarak ve toplulukta müzik yapma, başkalarını dinleme, iş birliği yapma gibi sorumluluklar kazandırır ve " Çocukların kendilerini sözel olarak kolayca ifade edemediği durumlarda, müzik etkinlikleri sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyerek özgüven kazanmalarına yardımcı olur' ifadeleri bulunmaktadır. Öğrenme sürecinin diğer bölümü, aylık eğitim planı ve günlük eğitim akışı bölümlerinden oluşmaktadır. Aylık eğitim planında doğrudan değer eğitimine yönelik bir vurgu yoktur. Günlük eğitim akışında ise etkinliklerin planlanıp yazılmasında öğretmen olabildiğince özgür bırakılmıştır.

Ancak programa ek olarak hazırlanan ve öğretmene içerik oluşturmada rehberlik etme niteliğindeki Okul Öncesi Eğitim Programı – 2013-Etkinlik kitabında değerlere ilişkin kazanımların eşleştirildiği etkinlikler aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

Tablo 1: MEB 2013-Etkinlik kitabında değerlere ilişkin etkinlikler

Etkinlik (içerik Bağlamında)	Etkinlik adı	Etkinlik (Yöntem bağlamında)	İlişkilendirilen değer
Fen	Kroki çiziyoruz	Küçük grup	Kendine güvenme

Türkçe ve Alan gezisi	Müze bizi bekler Kurbağa Kumkum; Anlat-dinle	Bütünleştirilmiş büyük grup Küçük grup	Değişik ortamlardaki kurallara uyar Farklılıklara saygı gösterir Sanat eserlerinin değerini fark eder
Matematik	Renk grafiği yapıyoruz	Bireysel-küçük grup- bireysel	Kendine güvenme
Sanat ve müzik:	Bu gölge kimin; Kelebekleri kim çizmiş Bahçemizi düzenliyoruz	Büyük grup	Farklılıklara saygı gösterir Sanat eserlerinin değerini fark eder, Estetik değerleri korur
Oyun	İplerle çalışma	Büyük grup	Kendine güvenir

2013 MEB okul öncesi eğitim programında İçerikle ilgili en önemli husus öğretmenin süreci planlayıp uygulamasında kazanımları, açıklamaları ve örnek etkinlikleri dikkate alarak özgür ve esnek davranabilmesine imkân vermesidir.

En önemli kavram kargaşası ise 'Etkinlik' ifadesinin eylem, yöntem ve konu bağlamında 3 farklı yerde kullanılmasıdır.

2.Alt Probleme ilişkin Bulgular

Ohio Erken Öğrenme süreçlerine yansıtılan değerler

Ohio standartları öğrenme sürecinde öğretmenler için hazırlanmış her gelişim alanına özgü ayrı bir standartları uygulama rehberi hazırlanmıştır. Bu dokümanlar "Ohio Erken öğrenme" resmi web sitesinde Ohio Erken Öğrenme ve gelişim standartları uygulama rehberi" olarak yer almaktadır. Bu dokümanlarda hangi yaş grubundaki çocukların hangi gelişim alanlarında hangi davranışları gösterecekleri ve öğretmenin bu durumlarda neler yapabileceğine ilişkin öneriler ve yönlendirmeler yer almaktadır. Aşağıdaki tabloda öğrenme sürecinde her gelişim alanına yönelik öğretmenlere verilen yönlendirmeler analiz edilerek değerlerle ilişkilendirilebilecek olanlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2: Ohio öğrenme sürecine yansıtılan değerler- Öğrenmeye yönelik yaklaşımlar gelişim alanı

Madde	Öğrenmeye yönelik yaklaşımlar gelişim alanı Öğretmen uygulama rehberi	İlişkilendirilen Değerler	Kullanılan yöntem teknik ,strateji ve öğretmen
-------	--	---------------------------	--

			davranışları
1.	Çocukların kendi kültürlerini yansıtan müzik, hareket ve dans için fırsatlar sağlayın.	* Çok kültürlülük * Farklılıklara saygı	* Rehber olma * İnteraktif öğrenme
2.	Çocukların keşfetmesi ve deneyimlemesi için Tüm duyu organlarına hitap eden ortamlar sağlayın	* Empati * Güvenlik	* Ortamı oluşturma * Cesaretlendirme
3.	Hareket halindeki çocukların, oturan çocukların etrafında oldukları onlara dikkat etmeyi öğrenmelerine yardımcı olun.	* Farkındalık * Duyarlılık	* Esnek olma * Yönlendirme
4.	Çocukları dili olumlu ifadeler ve gülümseyerek kullanmasını teşvik edin	* Sorumluluk * Kurallara uyma	* Teşvik etme * Lider olma
5.	Çocukları, sınıfın tamamını etkileyen sorunları tartışmak için toplantı isteyebilmeleri konusunda cesaretlendirin	* Özgüven * İşbirliği	* Tartışma * Soru cevap
6.	İngilizce öğrenenlerin güvenlik kurallarını anladığından emin olun .	* Emeğe saygı * Başkalarını düşünme	* Gözlem * Gezi
7.	Çocukları destekleyin ve hayal kırıklığına uğradıklarında tekrar denemeleri için cesaretlendirin.	* Kendini ifade etme	* Keşfetme * Oyun
8.	Çocukların hangi oyunu, nerede, nasıl ve kimlerle oynamak istediklerini planlamaları için onlara fırsatlar sunun.		* Yaratıcı drama * Müzik
9.	Sınıf dinamiklerinin sorunsuz çalışmasını sağlamak için sınıf kurallarını ve prosedürlerini uygulamada çocukları harekete geçirin.		* İşbirlikli öğrenme * Aktif öğrenme
10.	Orijinal planlara bakılmaksızın, çocukların başlattığı her etkinliği sürdürme konusunda esnek olun		* Bireysel etkinlikler * Küçük grup çalışmaları
11.	Çok kültürlü, çok ırklı, çok dilli toplumu yansıtan favori kitapları tekrar tekrar		* Büyük grup

	okuyun.		çalışmaları
12.	Çocuklara herhangi bir engelin kaynağını tanımları konusunda yardımcı olun, bazı problem çözme stratejileri önerin ve çocukların başkalarını düşünüp düşünemeyeceğini sorun.		
13.	Duyguları ve rutinleri açıklayan sözler ve eylemleri yansıtan çeşitli kültürlerin yansıtıcı müziklerini kullanın.		
14.	Çocuklara görsel sanatlar, müzik, dans, yaratıcı hareket ve tiyatro gibi alanları keşfetme fırsatları verin.		

Ohio erken öğrenme standartları öğretmen uygulama rehberinde öğrenmeye yönelik yaklaşımlar gelişim alanında çok kültürlülük, farklılıklara saygı, empati, güvenlik, farkındalık, duyarlılık, sorumluluk, güvenlik, kurallara uyma, özgüven, işbirliği, emeğe saygı, başkalarını düşünme, sanat, kendini ifade etme değerleri öne çıkmaktadır. bunların aktarımında öğretmenden beklenen tutumlar rehber olma, ortam oluşturma, cesaretlendirme, esnek olma, yönlendirme, teşvik etme, lider olma, gözlem yapma, çocuklara saygı gösterme, tanıma, takip etme, tutarlı olma, yardımcı olma, destekleme, organize etme olarak ifade edilebilir. kullanılan metod teknik ve stratejilerden bazıları ise şunlardır. interaktif öğrenme, tartışma, soru cevap, deney, gözlem, gezi, keşfetme, oyun, yaratıcı drama, müzik, işbirlikli öğrenme, aktif öğrenme, bireysel etkinlikler, küçük grup çalışmaları, büyük grup çalışmaları, problem çözme

Tablo 3: Ohio Erken öğrenme standartları uygulama rehberinde öğrenme sürecine yansıtılan değerler - Bilişsel gelişim ve genel bilgi gelişim alanı

Madde	Öğrenmeye yönelik yaklaşımlar gelişim alanı Öğretmen uygulama rehberi	İlişkilendirilen Değerler	Kullanılan yöntem teknik ,strateji ve öğretmen davranışları
1.	Çocukların kendi kültürlerini yansıtan müzik, hareket ve dans için fırsatlar	* Çok kültürlülük	* Rehber olma

	sağlayın.	* Farklılıklara saygı	* İnteraktif öğrenme
2.	Çocukların keşfetmesi ve deneyimlemesi için Tüm duyu organlarına hitap eden ortamlar sağlayın	* Empati * Güvenliğe duyarlı olma	* Ortamı oluşturma * Cesaretlendirme * Esnek olma
3.	Hareket halindeki çocukların, oturan çocukların etrafında oldukları onlara dikkat etmeyi öğrenmelerine yardımcı olun.	* Farkındalık * Duyarlılık * Sorumluluk	* Yönlendirme * Teşvik etme * Lider olma
4.	Çocukları dili olumlu ifadeler ve gülümseyerek kullanmasını teşvik edin	* Güvenlik * Kurallara uyma	* Tartışma * Soru cevap
5.	Çocukları, sınıfın tamamını etkileyen sorunları tartışmak için toplantı isteyebilmeleri konusunda cesaretlendirin	* Özgüven * İşbirliği	* Gözlem * Gezi
6.	İngilizce öğrenenlerin güvenlik kurallarını anladığından emin olun .	* Emeğe saygı	* Keşfetme
7.	Çocukları destekleyin ve hayal kırıklığına uğradıklarında tekrar denemeleri için cesaretlendirin.	* Başkalarını düşünme * Kendini ifade etme	* Oyun * Yaratıcı drama
8.	Çocukların hangi oyunu, nerede, nasıl ve kimlerle oynamak istediklerini planlamaları için onlara fırsatlar sunun.		* Müzik * İşbirlikli öğrenme
9.	Sınıf dinamiklerinin sorunsuz çalışmasını sağlamak için sınıf kurallarını ve prosedürlerini uygulamada çocukları harekete geçirin.		* Aktif öğrenme * Bireysel etkinlikler
10.	Orijinal planlara bakılmaksızın, çocukların başlattığı her etkinliği sürdürme konusunda esnek olun		* Küçük grup çalışmaları * Büyük grup çalışmaları
11.	Çok kültürlü, çok ırklı, çok dilli toplumu yansıtan favori kitapları tekrar tekrar okuyun.		

12.	Çocuklara herhangi bir engelin kaynağını tanımları konusunda yardımcı olun, bazı problem çözme stratejileri önerin ve çocukların başkalarını düşünüp düşünemeyeceğini sorun.		
13.	Duyguları ve rutinleri açıklayan sözler ve eylemleri yansıtan çeşitli kültürlerin yansıtıcı müziklerini kullanın.		
14.	Çocuklara görsel sanatlar, müzik, dans, yaratıcı hareket ve tiyatro gibi alanları keşfetme fırsatları verin.		

Bilişsel gelişim ve genel bilgi gelişim alanı öğretmen uygulama rehberinde nezaket, sorumluluk, aile, çok kültürlü olmak, farklılıklara saygı, toplumsal yaşam kuralları , koşulsuz kabul, insan hakları, geçmişe saygı ,emeğe saygı, takdir etme, paylaşma, özel günler, birlik beraberlik, kültürel miras, işbirliği, sırasını bekleme, yardım etme, hayvan sevgisi, bireysel ve toplumsal kültür mirasına değer verme, koşulsuz kabul, özdenetim, çevre ve doğa bilinci , doğal yaşama saygı , doğal hayatı tanıma değerleri öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin bu değerleri kazandırırken bu alana yönelik olarak kullanabilecekleri teknik ve stratejiler arasında ise sorumluluk alma, okuma, çok katımlı etkinlikler, uzman davet etme, okul aile işbirliği, müzik, drama görsel ve işitsel araçlar, anlatma, gösterip yaptırma, soru cevap, işbirlikli öğrenme, öz düzenleme, diğer canlılara bakım verme, deney, gezi gözlem, araştırma, sorgulama, akıl yürütme, neden sonuç ilişkisi kurma, öğrenmek için fırsatları değerlendirme sayılabilir.

Tablo 4: Ohio Erken öğrenme standartları uygulama rehberinde öğrenme sürecine yansıtılan değerler- Dil ve okuryazarlık gelişim alanı

	Dil ve okuryazarlık gelişim alanı öğretmen uygulama rehberi	İlişkilendirilen Değerler	Kullanılan yöntem teknik ,strateji ve öğretmen davranışları
	Aile kültürlerini ve geleneklerini yansıtan hikayeleri, şarkıları ve şiirleri paylaşın.	* Anadil doğru ve güzel kullanma	* Bireysel * Küçük grup
	Çocukların istediklerini, duygularını, fikirlerini ve ihtiyaçlarını etkili bir şekilde iletmesi için teşvik ve takviye edin.	* Kendini gerçekleştirme * Saygı	* büyük grup çalışmaları * Akranlarla iletişim
	Çocukları akran konuşmaları yapmaya teşvik edin		

		* Cesaret	* Tartışma
	Tartışmaları için fırsat verin ve dinleyin.	* Özgüven	* Soru cevap
	Düzenli konuşma ve başkalarını dinleme ve en uygun şekilde cevaplamaları için destekleyin.	* Sırasını bekleme	* Cesaretlendirme
	Konuşmaların bir konuya dinleme, sırayla konuşma, cevap verme ve konuyu genişleme gibi temel dinamiklerini kullanın	* Toplumsal kurallara uyma	* Rehberlik etme
	Birçok bakış açısının, eleştirel ve farklı düşüncenin tartışılmasını teşvik edin.	* Fikirlere dillere Kültürlere inançlara saygı.	* Çocukların ihtiyaçlarını anlama
	Çocukların bağımsız olarak kullanmaları için dayanıklı kitaplar sağlayın.	* Nezaket	* Destekleme
	Yaşa uygun, çok kültürlü çocuk edebiyatı seçkilerini hergün bireysel ve küçük gruplarla okuyun.	* Eşyaları iyi ve kullanma koruma	* teşvik etme
	Okuma saatinde kitapları dikkatli kullanmak konusunda rol model olun, nasıl tutulacağını, sayfaları birer birer yıpratmadan nasıl çevrileceğini gösterin .	* Emeğe saygı	* Rol model olma
	İngilizce dil öğrenenlere sorular sorarak ve yanıtlar vererek destek verin.	* Okuma alışkanlığı	* Kendini gerçekleştirme
	İngilizce öğrenmelerini kolaylaştırmak boşluklara yazdırın.	* Kitap sevgisi	* için zengin çevre sağlama
		* Öz düzenleme	

Dil ve okuryazarlık gelişim alanı öğretmen uygulama rehberinde anadil, kendini gerçekleştirme, saygı, cesaret, özgüven, sırasını bekleme, toplumsal kurallara uyma, fikirlere dillere kültürlere inançlara saygı, nezaket eşyaları iyi kullanma ve koruma, emeğe saygı, okuma ve kitap sevgisi, özgüven, öz düzenleme değerleri öne çıkmaktadır. Öğretmen bu değerleri kazandırırken bireysel çalışma, küçük grup büyük grup çalışmaları, akranlarla iletişim için fırsatlar, imkanlar ve ortamlar hazırlama, tartışma zemini oluşturma, soru cevap gibi birçok etkinlik yöntem ve stratejiden yararlanabilir. Aynı zamanda çocukları cesaretlendirmesi, rehberlik etmesi, çocukların ihtiyaçlarını anlaması ve cevap vermesi, destekleyerek teşvik etmesi ve rol model olması ve iyi alışkanlıklar kazandırmanın bütün süreçlerini izlemesi beklenmektedir.

Tabo 5: Ohio Erken öğrenme standartları uygulama rehberinde Öğrenme sürecine yansıtılan değerler- Fiziksel sağlık ve motor gelişim alanı

Fiziksel sağlık ve motor gelişim alanı öğretmen uygulama rehberi	İlişkilendirilen Değerler	Kullanılan yöntem teknik

			,strateji ve öğretmenin davranışları
	Her çocuk kendi programında gelişimsel dönüm noktalarına ulaştığında izleyin ve kutlayın.	* Kendini gerçekleştirme	* Cesaretlendirme * Gözlem
	Çocuğa yardım etmeye başlamadan önce içine girdiği durumdan çıkıp çıkamayacağına bekleyin ve görün	* Öz yeterlik	* Rol Model Olma
	Yemek saatinde çocukların eşyaları koyabilecekleri yer bulmak kendi sütlerini dökmek, yedikten sonra temizlik yapmak gibi aktivitelere izin verin	* Temizlik * Öz bakım	* Gösterip * Yaptırma
	Tek seferde küçük miktarlarda küçük lokmalarla yemeleri konusunda uyarın	* Sofra adabı * Sağlıklı beslenme	* Anlatma * Okul Aile İşbirliği
	Aile ve öğretmenleri benzer beslenme stratejileri kullanmaları için teşvik edin.	* Fiziksel sağlık	* Profesyonel Destek,
	Fiziksel aktivitenin önemi hakkında konuşmak için antrenörler ve oyuncular sınıfa davet edin.	* Özsaygı * Özgüven	* Uzman Desteği
	Resimleri ve eylemleri kullanarak sağlıklı olmak için gerekli olan beslenme ve fiziksel aktiviteleri tartışın.	* Ana dile saygı * Farklılıklara saygı	* Tartışma * Kitap Okuma
	Otantik durumlarda ve ortamlarda yemek yiyen farklı aile gruplarını gösteren çok kültürlü çeşitli kitapları okuyun.	* Empati	* Yönlendirme
	Çocuklardan temel hijyen uygulamalarına destek vererek yapmalarını isteyin.	* Hijyen * Bağımsızlık	* Oyun * Drama
	Çocukların hijyen rutinlerini bağımsız olarak denemeleri için fırsatlar sunun.	* Sağlığını koruma * Yardım etme	* Müzik * Aktif Öğrenme
	Oyun yoluyla hijyen uygulamalarını keşfetmek için öğrenme merkezlerini uygun şekilde donatın.	* Güvenlik * Düzenli olma	* İşbirlikli Öğrenme * Rol Model Olma
	İngilizce öğrenen öğrencileri desteklemek için basitleştirilmiş metin, görseller ile resimli kitapları kullanarak ve ortamı		

	canlandırarak doktor ve diş hekimi ziyaretlerini tartışın.	* Sevgi	* Tutarlılık
	El yıkama, diş fırçalama, vb. için yardımcı olacak şarkılar veya tekerlemeler kullanın.	* Bağlılık	* Aileleri Bilgilendirme
	Bazı kişisel bakım rutinleri bazı kültürler için yeni olabilir, böylece bunu çocuklarıyla ilk elden deneyimleyebilsinler.	* Güven	* İnteraktif Öğrenme
	Bağımsızlığı teşvik edin, ancak her zaman yardım için hazır olun.	* Tutarlılık	
	Aileleri evde bağımsızlığı teşvik etmeleri için teşvik edin.	* Bilgiye değer yerme	
	Güvenli bir şekilde oynamaları ve çalışmalarını hakkında net talimatlar verin.	* Sorumluluk	
	Oyuncakları resimli etiketlerin bulunduğu raflara yerleştirme konusunda örnek olun ve uygulayarak gösterin.	* Aile	
	Resim, kitap, jest vb. kullanarak sınıf ve oyun alanı için güvenlik kurallarını gözden geçirin ve güçlendirin.		
	Varlığınızda güvende hissetmelerine yardımcı olacak her çocukla bir bağ oluşturun.		
	Güvenlik prosedürlerini uygulamada örnek olun yaptırın.Sınıfta ve dışarıda güvenlik kuralları oluştururken çocukları dahil edin.		
	Kuralların uygulanmasında tutarlı olun.		
	Sizi güvende tutmaya yardımcı olan profesyonelleri (itfaiyeci,		

	polis) sınıfa gelip çocuklarla güvenliği tartışmaya davet edin.		
	Varsa iki dilli materyal sağlamaya teşvik edin		
	Çocukların kendilerini güvende tutabilecekleri yolları belirlemelerine yardımcı olun.		
	Ailelere güvenlik uygulamaları hakkında bilgi verin ve aileleri evde kurallar / uygulamalar oluşturmaya teşvik edin.		
	Emniyet kurallarının nedenlerini çocuk dostu yollarla açıklayın		

Fiziksel sağlık ve motor gelişim alanında ise kendini gerçekleştirme, öz yeterlik ,temizlik , öz bakım, sofrada adabı, sağlıklı beslenme, fiziksel sağlık, özsaygı, özgüven, ana dile saygı, farklılıklara saygı , empati, hijyen bağımsızlık, sağlığını koruma, yardım etme, güvenlik, düzenli olma, sevgi, bağlılık, güven, tutarlılık, bilgiye değer verme, sorumluluk, aile değerleri ön plana çıkmaktadır. Bunların kazandırılmasında kullanılacak yöntem ve tekniklerden bazıları ise; gözlem, gösterip yaptırma, okul aile işbirliği, anlatma, tartışma, kitap okuma, profesyonel destek, uzman desteği, oyun, drama, müzik sayılabilir. Stratejiler ise aktif öğrenme ve işbirlikli öğrenme olarak gözükmektedir. Öğretmenlerden bu süreçte çocuklarla arasında sevgiye dayalı bir bağ oluşturmaları, esnek olmaları, cesaretlendirmeleri, doğru yönlendirmeler yapmaları rol model olmaları, tutarlı ve kararlı olmaları ve ailelerle bilgi paylaşımına dayanan güçlü bir ilişki kurmaları beklenmektedir.

Tablo 6: Ohio Erken öğrenme standartları uygulama rehberinde öğretim sürecine yansıtılan değerler - Sosyal duygusal gelişim alanı

	Sosyal duygusal gelişim alanı öğretmen uygulama rehberi	İlişkilen dirilen Değerle r	Kullanı lan yöntem teknik ,strateji ve öğretm en davram ışları
	Yüz ifadeleri, beden dili, seslendirmeler gibi İnsan görsellerini	* Duygulara değer	* Modelleme

	kullanarak duyguları tanımlayın.	verme	* Benzetim
	Duyguları ifade etmenin “kabul edilebilir” yolları arasında kültürel farklılıklar olduğunu kabul ederek duyguları ifade etmek için toplumsal olarak kabul edilen yolları anlatan kitaplar okuyun.	* Duyguları kabul etme * Kültürlere saygı	* Kitap okuma * Cesaretlendirme
	Çocukların kimlik oluşturulmasına ve bu seçimlere saygı duyulmasına olanak sağlayarak olumsuz olsa bile kendilerini gerçekleştirmelerini destekleyin.	* Hoşgörü * Empati	* Destekleme * Teknolojiden yararlanma
	Gerektiğinde çocukların konfor nesnelere (battaniye, emzikvb.) Sahip olmalarına izin verin.	* Anlayışlı olma	* Dramatizasyon
	Çocukların özel alanlarına koymaları için ailelerden bir aile fotoğrafı getirmelerini isteyin ya da okula geliş veya gidiş zamanlarında bir fotoğraf çekin. Çocukları istedikleri zaman fotoğrafa bakmaları için teşvik edin.	* Aile olma ve ailenin değeri * Farklı dillere, kültürlere, inançlara	* Tartışma * Bireysel küçük grup ve büyük grup aktiviteleri
	Çocukların ve ailelerinin resimlerini, çocukların grup içindeki resimlerini ve birbirleriyle ilgilenen olan çocukların fotoğraflarını sergileyerek topluluk oluşturun.	* Saygı	* ile etkileşimli öğrenme
	Davranışlar uygun olmasa bile onları kabul ederek çocukların duygularını onurlandırın.	* Empati * Sevgi	* Aile destekli öğretim
	Dramatik oyun alanında farklı bedenler, kültürler, cinsiyetler içeren kıyafetler sağlayın.	* Nezaket	* Oyun
	Çevreye çok kültürlü kitapları, bebekler, oyuncaklar ve resimler ekleyin.	* Cesaret * Girişimcilik	* Takip etme * Rehber olma
	Çocuklardan sınıfta paylaşımları ve aile bireyleri hakkında bilgi vermeleri için aile fotoğraflarını çekmelerini isteyin.	* Paylaşma * Birlik	* Yönlendirme * Anlatma
	Çocuklarla aileler arasındaki farklılıkların nasıl olduğu konusunda konuşmaları için bir tartışma düzenleyin.	* Beraberlik * Uyum	* Soru cevap * Rol model olma
	Aileleri, kitap, yemek, şarkı, vb. kültürlerinin bir yönünü paylaşmaya davet edin.	* Özgürlük * Kendini gerçekleştirme	* Organize etme
	Çocukları rahatsız eden veya sıkıntıya neden olan durumları		

	öğrenin ve bunları en aza indirmeye çalışın .	* Hayvan ve doğa sevgisi	* Gezi
	Tüm kültürlerde dokunmanın uygun olmayabileceğinin farkında olun.	* Sorumluluk alma	* Gözlem
	Çocukların hem olumlu hem de olumsuz duygularını kabulederek açıklayın.	* Aidiyet	* Araştırma
	Nazik sözlerle ve sarılmayla rahatlamalarını sağlayın	* Selamlaşma	* Tutarlı olma
	Yönlendirin, alternatif aktivitelerden seçenekler sunun ve yeni oyuna yeniden katılmaları için çocukları destekleyin.	* Vedalaşma	* Etkili dinleme
	Malzemelerin paylaşılmasını teşvik edin.	* Başkalarının İhtiyaçlarını	* Zengin çevre
	Sınıf olarak birlikteliği sağlayan anlamlı işler belirleyin.	* Görme ve anlama	* Oluşturma
	Nasıl yapmaları gerektiğini öğretin ve çocukları sınıf hayvanını beslemek veya bitkilere su vermek gibi kendi görevlerini bağımsız olarak yerine getirdiklerinde destekleyin ve onaylayın.	* Güvenlik	* Destekleme
	Çocukların güçlü oldukları alanlarda bağımsız olmalarına yardımcı olun.	* Emniyet	* Dramatizasyon
	Çocukları, başkalarına yardım etmeye iyi oldukları bir şey yapmalarına teşvik edin.	* Adalet eşitlik	* Tartışma
	Çocukların problem çözmesini gerektiren durumlar yaratın.	* Güzel konuşma	
	Tüm çocukların, ilgi alanlarını ve yeteneklerini yansıtan tanıdık bir ortam yaratın, böylece bir aidiyet duygusu hisseder ve rahatça bağımsız hareket ederler.	* Kurallara uyma	
		* Duyarlılık	
		* Etkili dinleme	
		* Teşekkür ve takdir etme	
		* Pozitif olma	
		* Toplumsal duyarlılık	
		* Yardım etme	
		* Doğaya saygı	
		* Doğayı koruma	

	Varışta her çocuğu ve aileyi kapıda selamlayın ve öğretmen ya da çocuk ayrıldığında veda edin.	* Şefkat * Merhamet	
	Gülümseyerek, gülererek veya konuşarak ilgi isteklerine yanıt verin	* Güçlüklerle başa çıkma	
	Çocukların rahatlık gereksinimlerine sürekli ve uygun şekilde derhal yanıt verin. Karşılama ve hoşça kal rutinleri oluşturun		
	Onları güvende tutmak için yakinken özgürlüğü keşfetmelerine izin verin.		
	Çocuklarla mevcut ilişkinizi rahat ve pozitif ve ilgi çekici bir şekilde sürdürmek için tutarlı olun		
	Çocuklarla göz seviyelerinde iletişim kurun ve söylediklerine cevap verin		
	Öngörülebilir rutinler ve net beklentiler ile sağlam ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturun.		
	Sınıfta diğer yetişkinlerle uygun iletişim ve ses tonunu kullanarak model olun.		
	Grupta aidiyet duygusunu besleyin.		
	Kuralları ve konuşmaları basit ve olumlu tutun. Çocukları dinleyin Deneyimler, ilgi alanları, kitaplar ya da konuşmak istedikleri her şey hakkında bireysel ve küçük çocuk gruplarıyla karşılıklı konuşmalar yapın.		
	Duyarlı olarak dinleyin		

	Empati konusunda örnek olun. Teşekkür notları yazın ve çocuklarla iyilik kartları verin		
	Nezaket eylemlerine dikkat çekin ve dile getirin.		
	Her çocuğun nereden geldiğini anlamaya çalışın.		
	Çocukların erişebileceği yerlerde kağıt mendil gibi yardımcı levazım bulundurun. Böylece başka bir çocuğa yardım etmeyi bağımsız olarak seçebilirler.		
	Sınıf için evcil bir hayvan edinin ve bakımı için sorumlulukları belirleyin.		
	Çocukların akranlarından gördükleri nezaket davranışlarına dikkat etmelerini sağlayın.		
	Toplumsal bir ihtiyaca cevap verin		
	Çocukları duygularını başkalarına aktarma konusunda destekleyin.		
	Çevre, bitkiler ve hayvanlar dahil olmak üzere insanlara ve objelere karşı şefkat ve empati modelleyen kitaplar okuyun.		
	Aileleri veya iki dilli personeli, şefkat içerikli kitap okumak için davet edin.		

Sosyal ve duygusal gelişim alanı değerlerin ön plana çıktığı bir alandır. Ohio erken öğrenme standartlarında bu alana yansıyan değerler ; duygulara değer verme ,duyguları kabul etme, kültürlere saygı, hoşgörü, empati , anlayışlı olma , aile olma ve ailenin değeri, farklı dillere, kültürlere, inançlara saygı, empati, sevgi, nezaket ,

cesaret , girişimcilik , paylaşma , birlik beraberlik, uyum, özgürlük , kendini gerçekleştirme, hayvan ve doğa sevgisi, sorumluluk alma, aidiyet, selamlaşma vedalaşma, başkalarının ihtiyaçlarını görme ve anlama ,güvenlik , emniyet, adalet, eşitlik, güzel konuşma, kurallara uyma, duyarlılık, etkili dinleme, teşekkür ve takdir etme, güzel konuşma, pozitif olma , toplumsal duyarlılık, yardım etme , doğaya saygı, doğayı koruma ,şefkat merhamet, güçlüklerle başa çıkma olarak özetlenebilir. Değer kazandırmada kullanılacak yöntem teknik ve stratejiler ise bu alanda; modelleme, benzetim, kitap okuma, canlandırma, tartışma, bireysel küçük grup ve büyük grup aktiviteleri ile etkileşimli öğrenme aile destekli öğretim oyun, anlatma, soru cevap, gezi, gözlem, araştırma, İşbirlikli öğrenme aktif öğrenme olarak öne çıkmaktadır.

Öğretmenden beklenen tutum ve davranışlar ise; rol model olma, cesaretlendirme, destekleme, teknolojiyen yararlanma, takip etme, rehber olma, yönlendirme, organize etme, tutarlı olma, etkili dinleme, eşit ve adil bir ortam sağlama, zengin çevre oluşturma, hakları gözetme ve koruma, göz seviyesinde iletişim kurma, nitelikli öğrenme ortamı oluşturma, ihtiyaca uygun öğrenme çevresi oluşturma, ihtiyaçları öngörme, problem çözme, pozitif ve olumlu olma, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara duyarlı olma olarak özetlenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Değer aktarımının okul öncesi dönemde başlamasının gerekliliği yapılan çeşitli araştırmalarda ortaya çıkmıştır. Uluslararası araştırma sonuçları ve önceki analizler, çocukların okul öncesi programlara katılımları ve sonraki okul çıktılarında açık ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir (Meinck, Stancel ve Verdisco, 2018).

Türkiye’de ve Ohaio da erken çocukluk eğitimi birbirinden oldukça farklı biçimde yapılandırılmıştır.

Türkiye’de ülke genelinde uygulanan MEB 2013 okul öncesi eğitim programında öğrenme süreci öğretimin planlanması ve uygulaması başlığı altında yer almaktadır(MEB,2013). Okul öncesi programlarında değerler eğitimine ilişkin ayrı bir bölüm yada uygulama yer almamaktadır. Ancak; sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi değerler Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri“ arasında yer almaktadır. 2013 programında ise programın özellikleri arasında 'Kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır' başlığı yer almış, 'Programda değerler eğitimi ayrı bir alan olarak ele alınmamış, ancak kazanım ve göstergelerde bütüncül bir şekilde vurgulanmıştır' ifadesiyle değerler eğitimine özel vurgu yapılmıştır(MEB,2013;17).

Ohio’da ise çocukların bakımı, gelişimi, korunmasından sorumlu bütün paydaşlar tarafından oluşturulan kurumların işbirliği ile hazırlanan ortak standartlar uygulanmaktadır. Öğrenme süreci için uygulama rehberi

Ohio Erken öğrenme web sitesinde yayınlanmıştır(Early Childhood Ohio, 2018). Bu rehberde öğretmenin yapması gerekenler ve yapılması beklenen uygulamalar açık ve ayrıntılı olarak ifade edilmiştir. Bu yönerge ve açıklamalardan doğrudan değerlerle ilişkilendirilebilecek olanlar tablolara aktarılmış ve değer ifadeleri olarak belirtilmiştir.

Türkiye’de uygulanan 2013 okul öncesi eğitim programı öğrenme süreci ile , Ohio erken öğrenme standartları öğrenme sürecine yansıtılan ortak değerler: Anadile saygı, Doğa ve Çevre bilinci , kurallara uyma, etkili dinleme, doğru ve güzel konuşma, Farklılıklara saygı gösterme,sanat , estetik değerleri koruma, İşbirliği , özgüven, kitap sevgisi ve sorumluluk alma olarak belirlenmiştir. Bazı değerlerin İfadeleri olmasada “MEB Okul öncesi eğitim programında de bu konu ile ilgili birebir davranış beklenmektedir. (MEB,2013; 28)

Bu değerlere ek olarak Ohio erken öğrenme standartları öğrenme sürecine yansıtılan diğer değerler şunlardır: Adalet, aidiyet, aile olma ve ailenin değeri ,anlayışlı olma ,bağımsızlık, bağıllık, bilgiye değer verme, bireysel ve toplumsal kültür mirasına değer verme ,birlik beraberlik, cesaret, çok kültürlülük,doğal yaşama saygı ve duyarlılık, duygulara değer verme ,düzenli olma ,emeğe saygı,seçimlere saygı, emniyet, empati, eşitlik ,çşyaları iyi kullanma ve koruma,farkındalık,farklı dillere, kültürlere, inançlara saygı ,fiziksel sağlık ,geçmişe saygı,girişimcilik ,güçlüklerle başa çıkma ,güven ,hayvan ve doğa sevgisi , temizlik ve hijyen ,hoşgörü, insan hakları ,kendini gerçekleştirme , kendini ifade etme,koşulsuz kabul, nezaket, okuma alışkanlığı, özel günler , özgürlük , özsaygı, paylaşma , pozitif olma , sağlığını koruma , sağlıklı beslenme , saygı, şefkat merhamet, selamlaşma vedalaşma, sevgi , sırasını bekleme, sofrada adabı , teşekkür ve takdir etme, toplumsal duyarlılık, toplumsal yaşam kuralları , tutarlılık , uyum ve yardım etmedir.

OECD tarafından Erken çocukluk eğitimi ve bakımına ilişkin uluslararası bir karşılaştırma yapmak ve erken çocukluk eğitimi ve bakımına dair tüm göstergeleri ortaya koymak amacıyla hazırlanan Starting Strong isimli raporda " Yaşamın ilk yılları, gelecekteki beceri geliştirme ve öğrenimin temellerini oluşturmaktadır. Yüksek kaliteli erken çocukluk eğitimi ve bakımına yapılan yatırımlar ve erken eğitimin çeşitli aşamaları arasında düzgün geçişler, çocukların uzun vadeli öğrenme ve gelişmesinin anahtarıdır" ifadesine yer verilmiştir. Genel olarak okul öncesi eğitim kurumları erken çocukluk döneminde eğitimin aileden sonraki basamağı olma özelliği ile çocuğun bilişsel gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerini sağlama ve destekleme yönünde çok büyük sorumluluk taşımaktadır. Ancak tutum ve davranışlarını yönlendiren değerlerin öğretiminin sağlıklı olarak planlanıp uygulanması ile bu destek sağlanabilir. Böylece, toplumların geleceğini belirleyen çocuklar sadece ailesinin çevresinin veya içinde bulunduğu toplumun değil insanlığın geleceğidir (OECD,2017).

Her iki ülke de değerler eğitimine okul öncesinde başlanması gerektiğini ve değerlerin öğrencilere öğrenme süreçlerinde farkındalık kazandıracak çeşitli etkinliklerle yaparak ve yaşatarak verilmesi gerektiğine inanmaktadır.

Ohio da ortak kullanılan standartların öğrenme süreçlerine yansıtılan bölümünde öğretmene bu süreçlere nasıl rehberlik edeceği açık olarak tanımlanırken Türkiye’de bu süreç çerçeve olarak çizilmiş ve uygulama örnekleri verilmiştir. Dolayısı ile değerlere ilişkin olarak Ohio erken öğrenme süreçlerinin daha kapsamlı olarak planlandığı söylenebilir.

ÖNERİLER

1. Okul öncesi eğitimde değerlerin kazandırılmasına yönelik etkinlikler tasarlanmalı ve mevcut etkinliklerin sayısı artırılmalıdır.
2. Değerlerin kazandırılmasına yönelik çalışmalarda okul aile işbirliği sağlanmalı ve geliştirilmelidir.
3. Farklı ülkelerde okul öncesi eğitimde değerlerin öğrenme öğretme sürecine nasıl yansıtıldığı araştırılmalıdır.
4. Okullarda değer kazanımına ilişkin yapılan çalışmalar değerlendirilmelidir.
5. Değer kazanımına ilişkin ders dışı etkinlikler planlanmalı ve okul aile işbirliği ile takip edilmelidir.
6. Öncelikli değerler belirlemeli ve bu değerlerin kazandırılma sürecinde öğretmenlere açık anlaşılı ve detaylandırılmış uygulama rehberi hazırlanmalıdır.
7. MEB Okul öncesi eğitimi programı değerler bağlamında geliştirme çalışmaları sürdürülmelidir.

KAYNAKLAR

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Althof, W., & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of moral education*, 35(4), 495-518.
- Amollo, O. P. & Lilian G. K. (2017). Teacher Position in Spurring Value Based Education in Early Learning in Nairobi County, Kenya: Addressing Support of Values in School Environment, *Journal of Education and Learning*; Vol. 6, No. 3. URL: <http://doi.org/10.5539/jel.v6n3p194>
- Arıkan, A. (2011). Değerler Eğitiminin Tanımı, Önemi ve Kapsamı. İçerisinde. (E. Ömeroğlu ve Ö. Sapasağlam, Ed.). *Okulöncesi Dönemde Değerler Eğitimi Teoriden Uygulamaya* (s. 1-28). Anadolu Üniversitesi Yayınları: Eskişehir.
- Berkowitz, M. W., & Fekula, M. J. (1999). Educating for character. *About Campus*, 4(5), 17-22.
- Dilek, H. (2017). **T.C. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı İle 2006 Programının Karşılaştırılması**, DOI: <http://dx.doi.org/10.14527/9786053183563b2.035>
- Düşek, G. (2008). *2006 Yılında Uygulamaya Konulan Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkında İlköğretim Müfettişleri, Okul Öncesi Eğitim Veren Kurum Müdürleri Ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi (Ordu İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Early Childhood Ohio (2017). <http://www.earlychildhoodohio.org/Ohios-Early-Childhood-System.stm>
Erişim tarihi 15 Ağustos 2019.
- Gelişli, Y., & Yazıcı, E. (2012). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-93.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466-474.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169–202.
- Kandır, A., Özbey, S., & İnal, G. (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Program Kuramsal Temeller*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Lovat, T., & Clement, N. (2008). Quality teaching and values education: Coalescing for effective learning. *Journal of moral education*, 37(1), 1-16.
- Marinko J.,(2015). Values for preschool children,
<http://porocevalec.ibs.si/en/component/content/article/57-letnik-5-t-1/205-jurij-marinko-ma-education-values-and-preschool-childrenerişim tarihi: 10 Mart 2020>
- MEB (1994). *Okul Öncesi Eğitim Programları, Milli Eğitim Basımevi*, İstanbul
- MEB (1994). *Okul Öncesi Eğitim Programları, Milli Eğitim Basımevi*, İstanbul
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programları*<https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
Erişim Tarihi: 2 Aralık 2019
- MEB (2015). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Kılavuz Kitabı” ve “Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Veri Girişi Rehber Kitabı”*
<http://tegm.meb.gov.tr/www/8220okul-oncesi-egitim-ve-ilkogretim-kurumlari-standartlari-kilavuz-kitabi8221-ve-8220okul-oncesi-egitim-ve-ilkogretim-kurumlari-standartlari-veri-girisi-rehber-kitabi8221-yayimlanmistir/icerik/263> Erişim Tarihi: 2 Ocak 2018
- Meinck, S., Stancel-Piatak, A., & Verdisco, A. (2018, September). Preparing the ground: The importance of early learning activities at home for fourth grade student achievement. *IEA Compass: Briefs in Education* No. 3. Amsterdam, The Netherlands: IEA.
- NAEYC (2018). The National Association for the Education of Young Children.
<https://www.naeyc.org/> Erişim Tarihi 20 Aralık 2019
- OECD (2017), *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*, OECD Publishing, Paris. https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-v_9789264276253-en#page1 Erişim Tarihi: 2 Aralık 2019

- Ohio Department of Education (2017)http://education.ohio.gov/Topics/Early-Learning/Early-Learning-Content-Standards/Birth-Through-Pre_K-Learning-and-Development-Stand/Birth-Through-Pre_K-Implementation-Guides Erişim tarihi, 10 Ağustos,2019
- UNESCO, Living Values Education, (2005). <http://livingvalues.net/about-live#:~:text=Values%20such%20as%20peace%2C%20love,aspired%20for%20the%20world%20over.&text=Living%20Values%20Education%20is%20a,at%20the%20heart%20of%20education.> Erişim tarihi 20 Ekim 2019.
- US Department of Education. (2003) Values -- Helping Your Child Through Early Adolescence <https://www2.ed.gov/parents/academic/help/adolescence/partx5.html> Erişim tarihi 20 Ekim 2019.
- Uzun M., & Köse,A.(2017). Okul Öncesi Eğitimde Değerler Eğitiminin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338.
- Witherspoon, W. A. (2007). *Character Education: Determining Barriers To Implementation*, George Fox University , Doktora Tezi
- Yıldırım A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.



TÜRKİYE'DE MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİ ÜZERİNE BİR META-SENTEZ ÇALIŞMASI: SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Yılmaz SARIER¹

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, mülteci öğrencilerin eğitim sorunlarını ortaya çıkarmak ve bu sorunlara ilişkin olarak etkili çözüm önerileri geliştirmektir. Mülteci öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunları ve geliştirilen önerileri konu edinen bu çalışmada, araştırmacılara nitel çalışmaların bulgularını değerlendirilme ve sentezlenme imkânı sunan meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, aynı konuda üretilen çalışma bulguları bir araya getirilmekte, derinlemesine analiz edilmekte, yorumlanmakta ve sentezlenmektedir. Bu çalışmaya, Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Tarama Merkezi ve DergiPark veri tabanından araştırmanın konusu ve amacına uygun olan 30 yüksek lisans tezi, doktora tezi ve bilimsel makale dâhil edilmiştir. Yapılan derinlemesine analiz sonucunda, çalışmada belirlenen sorunlara ilişkin ana temalar "Dilsel sorunlar, bilişsel sorunlar, ailesel sorunlar, duyuşsal sorunlar, sosyo-kültürel sorunlar ve yapısal sorunlar" şeklinde belirlenmiştir. Yapılan çalışmada mülteci öğrencilerin; dil sorununa bağlı olarak iletişim sorunu yaşadıkları, kendilerini ifade edemedikleri, konuşmakta zorlandıkları, dertlerini anlatamadıkları, dil öğrenmede zorlandıkları, öğrenmeye direnç gösterdikleri, sesli harfleri kullanamadıkları, kelimeleri telaffuz edemedikleri ve anlamlandıramadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda tüm ülkede, eğitime başlamadan önce mülteci öğrencilere bir uyum programı hazırlanması, mülteci öğrencilere yönelik destekleme ve yetiştirme kursları açılması, beceri ve sosyal faaliyet kursları açılarak bu öğrencilerin okula devamının sağlanması, duyuşsal sorun yaşayan mülteci çocuklara, psikolojik destek ve rehberlik hizmetleri etkili bir şekilde sağlanması önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, Suriyeli öğrenciler, eğitim sorunları, eğitim politikaları, mülteci eğitimi, meta-sentez

STUDENT EDUCATION FOR REFUGEES IN TURKEY ON THE META-SYNTHESIS STUDY: PROBLEMS AND SOLUTION SUGGESTIONS

ABSTRACT

The purpose of this research is to reveal the educational problems of refugee students and to develop effective solutions for these problems. In this research, which deals with the problems encountered in the education of refugee students and the suggestions developed, meta-synthesis method was used, which provides researchers with the opportunity to evaluate and synthesize the findings of qualitative studies. In this method, the findings of the study produced on the same subject are combined, analyzed, interpreted and synthesized in depth. In this research, 30 master's theses, doctoral theses and scientific articles, which are suitable for the subject and the purpose of the study, are included from the Council of Higher Education (YÖK) National Thesis Center and DergiPark database. As a result of the in-depth analysis, the main themes related to the problems identified in there search were determined as "Linguistic problems, cognitive problems, familial problems, affective problems, cognitive problems, socio-cultural problems and structural problems". In the study, refugee students; It was concluded that they had

¹ Dr., Eskişehir Gazi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, yilmazsariyer@yahoo.com

communication problems depending on the language problem, they could not Express themselves, had difficulty in speaking, could not explain their problems, had difficulty in learning languages, resisted learning, could not use the vowels, could not pronounce and make sense of words. As a result of there search, before starting education, preparing an adaptation program for refugee students, opening support and training courses for refugee students, opening skills and social activity courses, ensuring the school attendance of these students, and providing psychological support and guidance services to refugee children who have affective problems proposals have been made.

Keywords: Inclusive Education, Syrian students, educational problems, education policy, Refugee education, meta-synthesis

1. GİRİŞ

Eski çağlardan günümüze kadar geçen süreçte; kıtlıklar, felaketler, savaşlar ve güvenlik tehditleri gibi nedenlerle insanlar buldukları yerlerden başka yerlere göç etmek zorunda kalmışlardır (Yılmaz, 2015). Göç, bireylerin ya da toplulukların ekonomik, toplumsal, siyasal ve sosyal sebeplerle yaşam alanlarını değiştirmeleri olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Jeopolitik konumu itibariyle göç koridorunda yer alan Türkiye, hem göç alan hem göç veren bir ülkedir (Ersoy & Turan, 2019).

Türkiye’ye doğru gerçekleşen göç hareketlerinin hız kazandığı dönem, komşumuz Suriye’de 2011 yılında patlak veren iç savaş sürecidir. Can güvenliği nedeniyle göç etmeye başlayan insanlar, Türkiye başta olmak üzere Mısır, Lübnan, Ürdün gibi ülkelere sığınmışlardır. Bu ülkeler arasında en çok Suriyeliyi barındıran ülke Türkiye’dir. Bunlardan 3 milyondan fazlası Türkiye’de, 2 milyonu Lübnan, Ürdün, Irak ve Mısır’da yaşamlarını sürdürmektedir (UNHCR, 2017). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün (2020) verilerine göre, Türkiye’ye Nisan 2020 itibariyle yerleşmiş olan Suriyeli sayısı 3.587.578 olarak belirlenmiştir. Türkiye, kendisine sığınan Suriyelilerin hiçbirini geri göndermemiş ve izlediği “açık kapı politikası” ile ülkeye kabul etmiş, onlara uluslararası hukuk teamülleri gereğince “geçici koruma” statüsü vermiştir (TBMM, 2012). Böylece Suriyeliler, ülkelerindeki durum normale dönünceye kadar Türkiye’de bir anlamda “misafir” konumunda barındırılmış ve her türlü ihtiyaçları karşılanmaya çalışılmıştır (Seydi, 2014).

Göç eden bireyler, başlangıçta temel ihtiyaçlar olarak değerlendirilen beslenme, barınma, güvenlik gibi ihtiyaçlarının karşılanmasını beklemektedirler. Ancak daha sonradan karmaşık hale gelen eğitim, entegrasyon ve toplumsal ihtiyaçlar gibi ihtiyaçlarda ortaya çıkmaktadır (Ersoy & Turan, 2019). Göçün en fazla etkilediği konuların başında çocukların nitelikli eğitim görme hakkı ve süreci gelmektedir. Gelenlerin %54’ünün (1.471.958) çocuk (UNICEF, 2016) olduğu düşünüldüğünde bu konunun ne kadar önemli olduğu bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Türkiye’nin yaptığı uluslararası sözleşmeler dolayısı ile yabancı uyruklu öğrenciler dâhil tüm çocuklara nitelikli eğitim verme sorumluluğu vardır. Ayrıca Türkiye’de yerleşmiş bulunan çocukların eğitim olanaklarından yoksun kalması, hem insanlık için hem de içinde yaşadıkları Türk toplumu için büyük sorunlara yol açacaktır (Seydi, 2014).

Doğası gereği birçok yönden koruyucu niteliğe sahip olan eğitim; öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini, yeteneklerini ve sosyal ilişkilerini geliştirmelerini sağlamaktadır (Nicolai & Triplehorn, 2003; Berry, 1997). Eğitim, nitelikli ve güvenilir bir şekilde verildiğinde çocukları sömürülmek ve istismar edilmek gibi kötülüklerden koruyabilmektedir (Şimşir, & Dilmaç, 2017). Ayrıca eğitim sürecinde okullar, mülteci çocukların ve ailelerinin, yerleşik çocuklar ve aileleri ile bütünleşmesini de sağlamaktadır (Olivos & Mendoza, 2010). Elbette bütün bu olumlu gelişmelerin sağlanabilmesi gerek yerel gerekse mülteci öğrencilerin nitelikli eğitim almalarına bağlıdır.

Her çocuğun nitelikli eğitim alma hakkı, en temel çocuk hakları arasındadır. Eğitim hakkı; cinsiyet, renk, dil, din, soy, köken vb. özellikleri açısından bir ayırım gözetmeksizin tüm insanlara tanınmış olan bir haktır. Bu noktada mülteci öğrencilerin eğitimine ilişkin olarak, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve Çocuk Hakları Sözleşmesi hükümlerine göre; eğitim hakkı konusunda ayrımcılık yapılamayacağı, ihtiyaç sahibi her çocuğa eğitim hakkının verilmesi gerektiği ve ayrıca eğitim politikalarının belirlenmesinde çocuğun yararına göre düzenlemelerin yapılması gerekliliği vurgulanmaktadır (MEB, 2014). Ayrıca MEB ile AB Türkiye Delegasyonu arasında da “Türkiye’deki Suriyeli Mülteciler İçin Mali İmkân” anlaşması (FRIT) çerçevesinde imzalanan sözleşme ile Türkiye’deki Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine dâhil edilmesi hedeflenmiştir (Delen ve Ercoşkun, 2019).

Suriyeliler göçün başladığı ilk zamanlarda Türkiye tarafından geçici olarak görülmüş ve mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik uzun süreli politikalar üretilmemiştir. Ancak gelinen son noktada, göçmen çocukların eğitim sistemine uyarlanmasına ilişkin etkili politikalar üretilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Suriyeli öğrenciler Türkiye’de 2014’ten bu yana Arapça eğitim veren Geçici Eğitim Merkezlerine (GEM) ya da devlet okullarına gitme hakkına sahiptirler. Fakat 2016 itibariyle yetkililerce, Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine dâhil edilmesine karar verilmiş ve 2019 itibariyle GEM’lerin tamamen kapatılması planlanmıştır (MEB, 2017). Bu bağlamda Suriyeli eğitim çağındaki nüfusun kademeli olarak Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullara kaydedilmesi çalışmaları devam etmiştir. Bu bağlamda MEB, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı itibariyle Suriyelilere yönelik olarak “Kapsayıcı Eğitim” modeline geçiş yapmıştır. Bu model, UNESCO tarafından “öğrenenlerin farklı gereksinimlerine, onların eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak cevap verme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Aktekin, 2017). Kapsayıcı eğitim modeliyle Suriyeli öğrencilere sadece Türkçe öğretmenin ötesine gidilerek, ayrımcılığı önlemek ve öğrencilerin farklılıklarının göz önünde bulundurulması nitelikli bir eğitim vermek hedeflenmektedir (Özcan, 2018).

Kapsayıcı eğitim sürecinde mülteci öğrencilerin yoğun bir şekilde örgün eğitime katılması ile birlikte gerek mülteci öğrenciler gerekse Türk öğrenci ve öğretmenler için eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkileyen farklı sorunlar ortaya çıkmıştır. Türkiye’de yapılan çeşitli araştırmalarda Suriyeli göçmen

öğrencilerin başlıca eğitim sorunları şunlardır: dil ve iletişim sorunu, göçmenlerin, devlet okulu, geçici eğitim merkezi (GEM), bazı özel okullar ve merdiven altı ortamlarda eğitim almaları nedeniyle eğitimde koordinasyonun sağlanamaması; yerel toplum, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin göçmenlere yönelik olumsuz algıları; göçmen çocukların ucuz işgücü olarak görülmesi; devlet okullarının fiziki alt yapı yetersizlikleri; öğretmenlerin mülteci eğitimine ilişkin olarak yeterlilik düzeylerinin düşük olması; müfredat ve öğretim materyallerindeki eksiklikler olarak belirlenmiştir (Emin, 2016; Erdoğan, 2014; Kirişçi, 2014; Levent & Çayak, 2017; Özer, Komşuoğlu & Ateşok, 2016; Seydi, 2014; Uğurlu, 2018; Yılmaz, 2015). Mülteci çocukların yeni çevreye, farklı bir dile, okula, eğitim sistemine, öğretmenlerine, akranlarına uyum sağlamada güçlükler yaşadığı bilinmektedir (Uluocak, 2009). Yapılan araştırmalarda dünyada göçmen çocukların eğitime katılmalarının önündeki engeller; zorlu ekonomik yaşam koşulları nedeniyle eğitimin öncelik olarak görülmemesi; eğitime erişim güçlüğü, dil ve kültürel uyumsuzlukları; göçmenler için sağlanan eğitimin niteliğinin düşük olması; ihtiyaçları karşılayamaması; eğitim materyallerinin uygun olmaması ve yeterli ve nitelikli kaynak bulunmaması olarak sıralanmaktadır (He, Bettez & Levin, 2015; Peterson, 2011). Göçmen ya da sığınmacı statüdeki çocukların eğitim sorunları genel olarak dilsel, sosyo-kültürel, bilişsel, duyuşsal, ailesel ve yapısal faktörlerden kaynaklandığı gözlenmektedir.

Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan zorluklardan biri ve belki de en önemlisi dil sorunudur (Cin, 2018; Levent & Çayak, 2017; Sarıtaş, Şahin & Çatalbaş, 2016; Tosun, Yorulmaz & Yıldız, 2018). Güngör ve Şenel’e (2018) göre ilkokul çağındaki çocuklar farklı bir kültürle ve eğitim sistemiyle karşılaştıklarında, kendilerini ifade etme, arkadaşları ve öğretmenleriyle iletişim kurma, dersleri anlama konusunda sorun yaşamakta ve akademik açıdan yaşitlarına göre başarısız olmaktadır. Şimşir ve Dilmaç (2018) yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştığı akademik sorunları; dersi anlamama, okuma-yazmada sıkıntı yaşama, ödev yapmama ve derse karşı ilgisiz olma olarak belirlemişlerdir.

Göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan dil sorununun diğer bir boyutu da velilerdir. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) yaptıkları çalışmada, Suriyeli velilerin dil farklılığı nedeniyle iletişim kurmakta da zorluk yaşadıklarını, çocuklarıyla ilgilenmediklerini, ekonomik yönden yaşadıkları zorlukların çocukları olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Gözübüyük Tamer (2017) Suriyeli ailelerin genel olarak eğitim konusunda ilgisiz olduklarını ve çocuklarının eğitimi konusunda işbirliği göstermekte yetersiz kaldıklarını ifade etmiştir.

Yapılan çalışmalar mültecilerin sağlık, güvenlik, barınma ve eğitimin yanında sosyo-kültürel uyumla ilgili problemleri olduğunu da göstermektedir (Cengiz, 2018; Sağır, 2018). Literatürde “entegrasyon” kelimesiyle karşılık bulan sosyo-kültürel uyum, farklı toplumsal unsurların belli bir bütünlük içinde bir araya gelerek topluma hakim olan değerlerin içselleştirilmesini ifade etmektedir (Marshall, 1999). Mülteci

bireyin, sosyal dışlanma ve ayrımcılık yaşamadan, kendi kültüründen kopmadan, sosyo-kültürel yapıya entegre olması oldukça zor bir süreçtir. Belirli bir sosyal sistemin sadece kültürüne değil yapısına da katılmayı gerekli kılan bu sürecin olumlu neticelenmemesi halinde kültür şoku, gettolaşma veya marjinalleşme gibi olumsuz durumların ortaya çıkması söz konusudur (Berry, 2005). Tüm toplumu etkileyecek bu tür olumsuzlukların önlenmesinde mültecilerle birlikte yerel toplumun algıları da önemlidir. Entegrasyon karşılıklı gerçekleşmesi gereken çift yönlü bir süreçtir (Martinkainen & Özmen, 2010). Mülteci öğrencilerin farklı etnik ve kültürel yapıya sahip olması nedeniyle topluma, okula ve sosyal çevreye uyum problemleri de yaşamaktadır. Gerek sosyal ortamlarda gerekse eğitim ortamında çoğu zaman dil ve iletişimden kaynaklı çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Türkçe bilmeyen mülteci öğrenciler anlaşılama endişesiyle sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurmada çekimser davranmakta ve kendi aralarında birliktelik oluşturma yoluna gitmektedirler (Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016). Göçmen öğrencilerde dışlanma, kurallara uymama, kavga ve şiddet ve Türk öğrencilerle kaynaşamayıp yabancı uyruklu öğrencilerle arkadaşlık kurma gibi sosyal problemlerle de karşılaşmıştır (Şimşir & Dilmaç, 2018).

Zorunlu göç, mülteciler açısından travmatik etkileri olan bir yaşantıdır (Balcıoğlu, 2007). Savaş ve göç sürecinde yaşanan travma, güvensizlik, depresyon ve stres gibi olumsuz duyuşsal durumlar, öğrencilerin bilişsel gelişmelerini de olumsuz etkileyerek akademik başarılarını da düşürmektedir (Şeker & Arslan, 2015; Şimşir & Dilmaç, 2018). Mülteci çocukların, depresyona girme, agresif davranışlar sergileme gibi duyuşsal septomları sıklıkla sergiledikleri gözlenmektedir (Montgomery, 1998).

Türkiye’de, mülteci eğitiminde öğrenci ve veli kaynaklı sorunların yanı sıra kaynakların yeterli olmaması ve eğitim sisteminin yapısından kaynaklı bazı sorunlarla da karşılaşmaktadır. Araştırmalarda vurgulanan bazı yapısal sorunlar şunlardır: öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmen yeterlikleri istenen düzeyde olmaması (Aykırı, 2017; Er & Bayındır, 2015; Sağlam ve İlksen Kanbur, 2017), eğitim planlamasının ve koordinasyonunun etkili yürütülmemesi (Gencer, 2017; Sakız, 2016), öğrencilerin okula erişim ve katılım konularında problemler yaşanması (Erdoğan, 2015; Gencer, 2017; Özer, Komşuoğlu & Ateşok, 2016), ders kitapları ve kaynak materyallerin yetersiz olması (Balkar, Şahin ve Babahan, 2016; Biçer ve Kılıç, 2017; Candaş Karababa, 2009; Kardeş & Akman, 2018), mülteci eğitime yönelik özel bir müfredatın olmaması (Erdem, 2017; Ereş, 2016; Yavuz & Mızrak, 2016), sınıfların çok kalabalık olması (Emin, 2016), okulların altyapı ve donanımının yetersiz olması ve okullarda yeterli yardımcı personelin bulunmamasıdır (Gencer, 2017; Sakız, 2016).

MEB tarafından 2018 yılında yayımlanan 2023 Eğitim Vizyon Belgesi’nde de mülteci öğrencilerin eğitimi bağlamında kapsayıcı eğitimin önemine vurgu yapılmıştır. Bu çerçevede, odağında çocuğun refahı olan kapsayıcı ve nitelikli bir eğitim hizmetinin sağlanmasında, öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki becerilerinin geliştirilmesinin öncelikli bir önem taşıdığı vurgulanarak bu konuda bütüncül bir yaklaşım

getirilmiştir. Yine aynı belgenin “nitelikli ve kapsayıcı eğitim” başlığı altında, “mutlu çocuklar güçlü Türkiye” sloganıyla kapsayıcı eğitime vurgu yapılmıştır (MEB, 2018).

Suriyelilerle ilgili sorunların, gelecekte toplumsal problemlere yol açabileceği düşünülmekte, oluşabilecek ön yargılar ve olumsuz tutumların öncelikle belirlenerek bu durumlara yönelik etkili politikaların üretilmesi önemli görülmektedir. Tüm çocuklar gibi mülteci çocuklar da eğitim sistemi içine yerleştirilmeli, ihtiyaçları karşılanmalı ve geleceğe hazırlanmalıdır. Göçmenlerin eğitimi ile ilgili problemlerin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bakış açısıyla ortaya koyulup, çözüm önerilerinin sunulmasının, hem Türk öğrenciler hem de mülteci öğrenciler açısından önemli bir ihtiyaç olduğu söylenebilir. Mülteci öğrencilerin eğitimi ile ilgili sorunların belirlendiği ve çözüm önerilerinin ortaya koyulduğu araştırmaların meta-sentez yöntemi ile birleştirilmesinin hedeflendiği bu çalışmanın alandaki bilgi birikimine ve kapsayıcı eğitim bağlamında mülteci öğrencilerinin eğitimine ilişkin olarak etkili politikalar üretilmesine katkılar sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, MEB’e bağlı resmi okullarda göçmen çocukların eğitim sorunlarını ortaya çıkarmak ve bu sorunlara ilişkin olarak etkili çözüm önerileri geliştirmektir.

2. YÖNTEM

Mülteci öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunları ve geliştirilen önerileri konu edinen bu araştırmada, araştırmacılara nitel çalışmaların bulgularını değerlendirilme ve sentezlenme imkanı sunan meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, aynı konuda üretilen çalışma bulguları bir araya getirilmekte, derinlemesine analiz edilmekte, yorumlanmakta ve sentezlenmektedir (Au, 2007; Çalık & Sözbilir, 2014; Polat & Ay, 2016). Meta-sentez, nitel araştırmalardaki bulgu ve yorumları veri olarak kullanan, yeni anlayış ve bilgiler üretmeyi amaçlayan nitel bir araştırma yöntemidir (Finfgeld, 2003). Meta-sentez yönteminin temelinde, önceden yapılan bireysel çalışma bulgularını ayrı ayrı vermek yerine, bulguların sentezlenerek daha bütüncül ve güçlü çıkarımları ortaya çıkarmak gibi nedenler yatmaktadır (Aspfors ve Fransson, 2015; Finfgeld, 2003; Walsh & Downe, 2005).

2.1. Verilerin Toplanması

Meta-sentez yönteminde, belli bir konuda yapılmış ve belirli sayıdaki araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Meta-senteze dâhil edilen çalışmalar, bireysel çalışmalardaki bulgulardan daha geniş, ve yeni çıkarımlar yapmayı destekleyecek nitelikte olmalıdır (Schreiber, Crooks & Stern, 1989: Akt., Bondas & Hall, 2007). Sentez yapabilmek için belirlenen tema ve alt temalardan ulaşılan sonuçların birlikte değerlendirilmesi ve bulguların sınıflandırılarak verilmesi gerekmektedir (Aspfors & Fransson, 2015; Polat & Ay, 2016).

Bu araştırmaya dâhil edilecek çalışmalar, Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Tarama Merkezi ve TÜBİTAK ULAKBİM çatısı altında hizmeti sunan DergiPark veri tabanında belirlenen anahtar terimler (Mülteci öğrencilerinin eğitimi, sığınmacı öğrencilerin eğitimi, Suriyeli öğrenci, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi, göçmen öğrencilerin eğitimi, kapsayıcı eğitim, çokkültürlü eğitim) kullanılarak taranmış ve araştırmanın konusu ve amacına uygun, aşağıdaki bölümde açıklanan dâhil edilme ölçütleri doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerini kullanarak hazırlanmış, 30 adet yüksek lisans, doktora tezi ve bilimsel makale araştırma kapsamına alınmıştır.

İlgili araştırmalar taranmadan ve dâhil edilecek çalışmalar belirlenmeden önce bu işlemler basamaklara ayrılmıştır. Alan yazında bu işlem basamaklarına ilişkin farklı öneriler (Noah, 2017; Sandelowski & Barroso, 2007) bulunsa da bu öneriler dikkate alınarak verilerin toplanması ve çalışmaların belirlenmesinde aşağıdaki süreçler takip edilmiştir:

- 1- Çalışma alanının belirlenmesi.
- 2- Anahtar sözcüklerin belirlenmesi.
- 3- Taramanın gerçekleştirilmesi.
- 4- Dâhil edilme ölçütlerinin belirlenerek, ulaşılan çalışmaların bu ölçütlere göre değerlendirilmesi.
- 5- Araştırmaya alınacak çalışmaları belirlenmesi.

Bu çalışmaya dâhil edilen araştırmalar konunun uzmanlarının (Noah, 2017; Sandelowski & Barroso, 2007) önerileri doğrultusunda aşağıda belirtilen ölçütler doğrultusunda seçilmiştir. Araştırmaların;

- Mülteci öğrenci eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini içermesi
- Nitel verileri içermesi (Katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılarını içeren)
- 2011-2019 yılları arasında yapılmış olması,
- Tam metin olarak ulaşılabilen yüksek lisans tezi, doktora tezi veya bilimsel makale türünde olması,
- Araştırmaların resmi devlet okullarında yürütülmesi,
- Çalışmanın Türkiye sınırları içinde yapılması ölçütlerini karşılaması, bu araştırmaya dâhil edilme ölçütleri olarak belirlenmiştir.

Çalışmalar genel olarak incelendiğinde ölçütleri karşılayan 87 çalışma tespit edilmiş. 87 çalışma amaç ve yöntem kısımları da değerlendirildikten sonra 30 çalışmanın ölçütleri tam karşıladığına karar verilmiştir. Meta-sentez yöntemine dayalı olarak yürütülen bu çalışmada, araştırmalar arasında karşılaştırmalar yapabilmek ve sistematik olarak değerlendirebilmek için, dâhil edilme ölçütlerini karşılayan çalışmalar (Kaynaklar bölümünde önüne Yıldız imi (*) konulan araştırmalar) Tablo 1’de sunulan “Dâhil Edilen Çalışmaların İçerikleri” çerçevesinde kodlanmış ve tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ilişkin bilgiler

Çalışma Kodu	Yazar(lar) yayın yılı	Yayın türü	Çalışma grubunun çalıştığı il / iller	Çalışma grubu		Öğretim kademesi		
				Öğretmen	Yönetici	İlkokul	Ortaokul	Lise
Ç1	Kultaş, E. (2017)	Y. L. Tezi	Van	8	5	✓	✓	✓
Ç2	Saklan, E. (2017)	Doktora Tezi	İstanbul, Gaziantep, Adana	35			✓	✓
Ç3	Emin, M. N. (2018)	Y. L. Tezi	Ankara	25	8	✓		
Ç4	Çakmak, Ö. (2018)	Y. L. Tezi	Kilis		10	✓	✓	
Ç5	Erol Emiroğlu, S. (2018)	Y. L. Tezi	Antalya	17	5	✓		
Ç6	Uyamk, A. (2019)	Y. L. Tezi	Konya	30		✓	✓	✓
Ç7	Polat, A. (2019)	Y. L. Tezi	Konya	16		✓		
Ç8	İçöz, H. (2019)	Y. L. Tezi	Antalya	24	7	✓		
Ç9	Şanlı, B. (2019)	Y. L. Tezi	Gaziantep	22			✓	
Ç10	Sarahmetoğlu, H. (2019)	Y. L. Tezi	Kastamonu	8	8		✓	
Ç11	Anis, R. (2019)	Y. L. Tezi	Gaziantep	25		✓		
Ç12	Aykut, S. (2019)	Doktora Tezi	İstanbul	13	3	✓		
Ç13	Özgün, E. (2019)	Y. L. Tezi	Mardin	80		✓		
Ç14	Alpaslan, S. (2019).	Y. L. Tezi	Antalya	20			✓	
Ç15	Aslan, F. (2019)	Y. L. Tezi	Ankara		35	✓	✓	
Ç16	Aktürk Çopur, D. (2019)	Y. L. Tezi	Düzce	15	3	✓		
Ç17	Yurdakul, A.,& Tok, T. N. (2018)	Makale	Ege bölgesinden bir il	20		✓	✓	
Ç18	Baloğlu Uğurlu, N. & Akdovan, N. (2019).	Makale	Niğde, Sivas, Mersin, Adana, Siirt	11		✓	✓	
Ç19	Kaysılı, A., Soylu, A., & Sever, M. (2019)	Makale	Ankara	12	5		✓	
Ç20	Moralı, G. (2018)	Makale	Kayseri	22		✓		
Ç21	Altıntaş, M. E. (2018)	Makale	11 farklı il	50		✓	✓	✓
Ç22	Mercan Uzun E., Bütün, E. (2016)	Makale	Samsun	6		✓		
Ç23	Aykırı, K. (2017).	Makale	Mardin	18		✓		
Ç24	Bulut, S., Kanat, Ö. S., & Gülçiçek, D. (2018)	Makale	Ankara, Bursa, Muğla	14		✓		
Ç25	Akay, S., Hamamcı, Z., & Kurt, M. (2017)	Makale	Gaziantep	32		✓	✓	✓
Ç26	Levent, F.,&Çayak, S. (2017)	Makale	İstanbul		30	✓	✓	✓
Ç27	Özenç, E. G.,& Saat, F. (2019)	Makale	Nevşehir	20		✓		
Ç28	Gültutan, S.,& Kan, M. O. (2019)	Makale	Şanlıurfa	30		✓		
Ç29	İmamaoğlu, H. V.,& Çalışkan, E. (2017)	Makale	Sinop	20		✓		
Ç30	Cırt-Karaağaç, F.,& Güvenç, H. (2019)	Makale	İstanbul	33		✓		

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan çalışmaların; 1’i 2016, 6’sı 2017, 7 tanesi 2018 ve 16’sı 2019 yılında üretilmiştir. Çalışmaların 2 tanesi doktora tezi, 14 tanesi yüksek lisans tezi ve 14 tanesi makale türündedir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalarda katılımcıların Türkiye’nin 7 bölgesinden, çok farklı illerden oldukları gözlenmektedir. İncelenen araştırmalarda, toplam 626 ve 119 yöneticinin görüşlerinin alındığı görülmektedir. İncelenen çalışmaların, 15’i ilkokul, 14’ü ortaokul ve 6’sı ise lise kademesinde yürütülmüştür. Genel olarak değerlendirildiğinde araştırma verilerinin çok geniş ve kapsayıcı olduğu anlaşılmaktadır.

2.2. Verilerin Analizi

Bu araştırmada meta-sentez yaklaşımlarından tematik sentezleme metodu kullanılmıştır. Tematik sentez, nitel araştırmaların bulgularını sentezlenmesi gerektiğini savunan bir yaklaşımdır. Tematik sentezde, birinci çalışmaların bulgularının cümle cümle kodlanması, betimsel temaların oluşturulması ve betimsel temaların toplandığı üst seviye temaların oluşturulması işlem sırası izlenir (Thomas & Harden, 2008). Araştırmada önce metinleri satır satır okuma tekniği ile okunmuştur. El ile yapılan kodlamalardan ulaşılan verilerden ortaya çıkan sorun kodları listelenmiştir. Araştırmacının düzenlemiş olduğu kodlar bağımsız bir başka uzmana sunulmuş ve inceleyip yeniden kodlaması istenmiştir. Kodların ortak noktaları olup olmadığı incelenmiş ve ortak temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan ortak temalar iki uzmanın görüşü alınarak tekrardan düzenlenmiştir. Kodlama sürecinde olası hataları önlemek amacıyla, çalışmalar uzun bir süre boyunca incelenmiş, ulaşılan tüm veriler bilgisayar ortamında kayıt edilmiştir. Kodlama güvenilirliğini sağlamak amacıyla, iki uzman tarafından yapılan kodlama işlemi sonucunda kodlama güvenilirliği (Güvenirlilik=Örtüşenlerin sayısı / (Örtüşenler + Örtüşmeyenler Sayısı)) formülü kullanılarak güvenilirlik düzeyi % 89 bulunmuştur. Kodlama güvenilirliği yeterlik düzeyi % 80 ve üzerindeki değerler gerektirmektedir (Miles & Huberman, 1994). Son aşamada belirlenen kod ve temalar verilere sadık kalınarak değiştirilmeden sunulmuştur. İncelenen çalışmaların bulgular ve öneriler bölümleri veri olarak meta-senteze dâhil edilmiştir. Çalışmada mülteci öğrencilerinin eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak belirlenen 6 tema ve 15 alt tema Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Çalışmaların analizi sonucu belirlenen tema ve alt temaların dağılımı

Tema	Alt Tema	Tema	Alt Tema
1. Dilsel sorunlar	İletişim kuramama Yeni bir dil öğrenme güçlüğü	5. Sosyo-kültürel sorunlar	Okul-sınıf kurallarına uymama Dışlanma
2. Duyuşsal sorunlar	Travma Olumsuz psikolojik durum	6. Yapısal sorunlar	Gruplaşma Öğretmen yeterlik durumu
3. Bilişsel sorunlar	Dersi ve konuları kavrayamama Akademik başarısızlık		Mültecilere yönelik eğitiminin işleyişi Altyapı ve materyal eksiklikleri
4. Ailesel sorunlar	Ebeveyn ilgisizliği Ekonomik sıkıntılar Aile içi sıkıntılar		

Tablo 2 incelendiğinde, ana temaların dilsel, duyuşsal, bilişsel, ailesel, sosyo-kültürel ve yapısal sorunlardan oluştuğu gözlenmektedir. Bu bağlamda incelenen çalışmaların bulgularının bu tema başlıkları altında sentezlendiği görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, daha kolay okunması amacıyla Ç1, Ç2, ..., Ç30 şeklinde kodlanmıştır. Ayrıca doğrudan alıntılarda, katılımcı türünün vurgulanması için çalışmanın yanına katılımcının (Öğretmen: Ö ve Yönetici: Y) baş harfi de yazılmıştır (Ç3Ö: 3. çalışmadaki öğretmen, Ç12Y: 12. çalışmadaki yönetici).

Meta-sentez çalışmalarında araştırmacı istatistik çözümlerlerden daha çok, senteze dâhil ettiği her bir çalışmanın bulgularını betimleyen ve açıklayan betimleyici alıntılara güvenir (Polat & Ay, 2016). Meta-sentez çalışmalarında geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için araştırmanın amacının ve araştırma sorularının belirlenmesine, çalışmaya dâhil edilecek araştırmaların seçilmesindeki ölçütlere, seçilen araştırmaların metodolojisi, alanı, örnekleme ve çalışmanın gerçekleştiği coğrafya, veri toplama tekniği ve

veri çözümleme yöntemlerinin bilgisine, verilerin çözümlenmesi ve ortak temaların oluşturulması sürecine, kodlayıcıların uzmanlığı ve tutarlılığına, inandırıcılığı artırmak için incelenen çalışmaların bulgularından kesitler sunulmasına dikkat edilmelidir (Patton, 2014). Bu noktada yapılan çalışmanın bulgular kısmında dâhil edilen çalışmaların verilerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, mülteci öğrencilerin eğitimini etkileyen sorunlar ve çözüm önerilerinin belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Yapılan içerik analizinde belirlenen çalışma konusu, 6 tema ve 15 alt tema ile ilişkilendirilerek incelenmiştir.

3.1. Araştırmalarda ulaşılan sorunlara ilişkin bulguların analizi

Belirlenen 6 temaya ilişkin bulgular, tablolar ve alıntılar yardımı ile sunulmuştur. Araştırmalara katılan katılımcı görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen “dilsel sorunlar” temasına ilişkin olarak belirlenen alt tema ve kodlar Tablo 3’de gösterilmiştir. Ayrıca, katılımcıların bu temaya ilişkin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar Tablo 3’nin devamında sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırmalarda “Dile bağlı sorunlar” temasına ilişkin olarak ulaşılan verilerin analizi

Tema	Alt Tema	Kodlar
Dilsel sorunlar	İletişim kuramama	İletişimsizlik, konuşmaları anlamama, kendini anlatamama, iletişim kopukluğu, kendini ifade edememe, derdini anlatamama
	Yeni bir dil öğrenme güçlüğü	Zorlanma, isteksizlik, öğrenmeye direnç gösterme, sesli harfleri kullanamama, konuşma bozukluğu, konuşamama, yazamamak, anlamlandıramamak, farklı anadil, telaffuz

Tablo 3 incelendiğinde bu tema için iletişim kuramama ve yeni bir dil öğrenme güçlüğü olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir. İncelenen araştırmaların tümünde, mülteci eğitiminde karşılaşılan en önemli zorlukların, dile bağlı olarak yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmalarda katılımcılar, mülteci öğrencilerle iletişim sorunu yaşadıklarını, iletişimde sürekli kopukluklar olduğunu, öğrencilerin kendilerini ifade edemediklerini, konuşmakta zorlandıklarını ve dertlerini anlatamadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların, bu alt temaya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Türkçe bilmiyorlar, gözüme sürekli ‘ne diyor bu’ der gibi bakıyorlar. Öğretmenleri ile iletişime geçmekte çekingen davranıyorlar.” (Ç2Ö)

“Dil problemi yaşadığımız açık, bu iletişimsizlik öğrencilerin kendi arasında, öğretmen-öğrenci arasında, veli-öğretmen arasında da var.” (Ç4Y)

“Dil eksikliğinden dolayı kendini ifade edememe, sosyal gruplara dâhil olamama sorunları var.” (Ç6Ö)

“Sosyal entegrasyon için Türkçe öğrenmeleri şart. Türkçeyi iyi bilmediklerinden anlatılanları anlamadıkları için sıkılıyorlar, bu sıkıntıdan dolayı dikkat dağınık davranışlarda bulunabiliyorlar.” (Ç12Ö)

“Biz Arapça, onlar Türkçe bilmiyor, iletişim kuramıyoruz, iletişim kursakta kopukluklar oluyor. Kendilerini ifade edemedikleri için küskün bir ruh hali içindeler.” (Ç24Ö)

“Çocuk tüm gün boyunca bilmediği bir dile maruz kalıyor, kimseyle iletişim kuramıyor, haliyle sıkılıyor, sıkıldıkça şiddet eğilimleri gösteriyor. (Ç25Ö)

Çalışmalarda, mülteci öğrencilerin yeni bir dil öğrenme güçlüğü yaşadıkları belirtilmiştir. Katılımcılar, bu bağlamda öğrencilerin; dil öğrenmede zorlandıklarını ve isteksiz olduklarını, öğrenmeye direnç gösterdiklerini, sesli harfleri kullanamadıklarını, konuşma bozuklukları yaşadıklarını, kelimeleri telaffuz edemediklerini ve anlamlandıramadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu alt temaya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

- “Onlarda sesli harf yok, sesli harfleri çok kullanmıyorlar veya farklı kullanıyorlar.” (Ç5Ö)
 “Kelimenin içindeki sesi seziyorlar ama kelimenin anlamını bilmedikleri için somutlaştıramıyorlar. Sesli harfleri karıştırdıkları için anlam karmaşası yaşıyorlar.” (Ç7Ö)
 “Türkçe ile Arapça arasında kelime oluşumunda farklılıklar var. Türkçe sondan, Arapça baştan eklemeli bir dil. Anlamlarını bilmedikleri kelime ve cümlelerde sorun yaşıyorlar. (Ç7Ö)
 “Diğer öğrenciler ile kendi dillerini konuştuklarından dil gelişimi yavaş.” (Ç13Ö)
 “ö, p, ü gibi harflerin Arapçada bulunmaması okuma, yazma ve anlamada sorun oluşturuyor, telaffuz konusunda da sıkıntı yaşıyorlar.” (Ç20Ö)
 “Bu öğrencilerin ünlü harfleri birbirine karıştırma, seslendirmede sıkıntı, mana kuramama problemleri olmaktadır.” (Ç27Ö)
 “Yazmayı çok önemsemiyorlar. Düzenli yazı oluşturma çabaları yok. Karmakarışık yazıyorlar. Yazmaya karşı direnç gösteriyorlar, isteksizler. Hâlâ sağdan sola yazmaya çalışıyor bu çocuklar. (Ç28Ö)

Araştırmalara katılan katılımcı görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen “duyuşsal sorunlar” temasına ilişkin olarak belirlenen alt tema ve kodlar Tablo 4’de gösterilmiştir. Ayrıca, katılımcıların bu temaya ilişkin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar Tablo 4’ün devamında sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırmalarda “Duyuşsal sorunlar” temasına ilişkin olarak ulaşılan verilerin analizi

Tema	Alt Tema	Kodlar
Duyuşsal sorunlar	Travma	Ölüm, bomba, yıkıntı, savaş, silah, silahlı adam, tank, yakınıni kaybetme
	Olumsuz psikolojik durum	Üzüntü, özgüven eksikliği, isyan, saldırganlık, kızgınlık, güven duymama, yalnızlık, burukluk, sessizlik, utangaçlık, içine kapanıklık, yabancılaşma

Tablo 4 incelendiğinde bu tema için travma ve olumsuz psikolojik durum olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir. İncelenen araştırmalarda mülteci öğrencilerin, duyuşsal olarak bazı zorluklar yaşadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmalarda katılımcılar, mülteci öğrencilerin çoğunun travmalar yaşadıklarını, öğrencilerin söylemlerinde sıklıkla ölüm, bomba, yıkıntı, savaş, silah, tank gibi kavramlar kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmalarda konuya ilişkin ulaşılan örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

- “Savaş ve yaşadıkları travma çok acı. Ailelerinden birinin veya birkaçının ölmesi veya yaralanması, cezaevinde olanlar varmış. (Ç2Ö)
 “Bazen bunların savaştan dolayı travma yaşadıklarını düşünüyorum, ailesini ve evini kaybetmiş çocuklar var, ailelerin bu çocuklara yansıttığı şiddet var.” (Ç4Y)
 “Çocuklar hep anlatıyorlar, örgütler akrabalarının kafasını kesip pencereden içeri atıyorlarmış. Onların oyunları hep savaş üzerine, silah üzerine, psikolojileri çok bozuk.” (Ç5Ö)
 “Öğrencim bana ilk geldiğinde bir köşede yalnız kalmak istiyordu, sürekli ağlıyordu, söylediklerimi anlamıyordu, bunlar zor zamanlardı, çok endişeleniyordum.” (Ç16Ö)
 “Çocuklardan birisi durup dururken ağlamaya, bağırma başlıyor, savaşta gözünün önünde iki kardeşi öldürülmüş.” (Ç22Ö).
 “Savaştan çıkıp geldiler, çoğunda travmanın izleri var, bu nedenle şiddete başvuru yapıyorlar.” (Ç25Ö)

Çalışmalarda, mülteci öğrencilerin çok çeşitli psikolojik sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir. Katılımcılar, bu bağlamda öğrencilerin; üzüntülü, yalnız, içine kapanık ve utangaç göründüklerini, özgüven eksikliklerinin

bulduğunu, saldırgan olduklarını, şiddete başvurduklarını, kimseye güven duymadıklarını ve okula yabancılaştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu alt temaya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

- “Derse ve etkinliklere katılma, kendilerini anlatma noktalarında özgüven eksiklikleri var.” (Ç2Ö)
- “Savaştan çıkmış oldukları için psikolojileri bozuk, saldırganlar. Bu çocukların rehabilite edilmesi lazım. Çok saldırganlar.” (Ç3Ö)
- “Hiç göz teması kurmuyorlar. Okul idaresi ve öğretmenlerine güven duymuyorlar. İnsan ilişkileri bakımından son derece yetersizler.” (Ç6Ö)
- “Savaş ortamından gelmişler, farklı şeylere farklı tepkiler gösterebiliyorlar. Bir anda yüksek ses çıktığı zaman çocuk bir anda kendini kapatıp, hiç konuşmuyor. O tarz, evet o tarz problemler oluyor, çocuklarımızda.” (Ç14Ö)
- “Okul genelinde ya saldırgan ya da içine kapanık öğrenci profilleri mevcut. (Ç15Y)
- “Öğrencide her derste ve her etkinlikte yanlış yapma korkusu var. Çekingen, sessiz ve içine kapanık. Doğru bildiği cevabı ve başarabileceği bir etkinliği bu yanlış yapma korkusu yüzünden yapamıyor. (Ç17Ö).
- “Türk öğrencilerle fazla samimiyet kuramıyorlar. Suriye’den gelen çocuklar yaşadıkları sıkıntılardan dolayı iyice kendi içlerine kapalı.” (Ç21Ö).
- “Hâlâ savaşın etkisindedir. Şiddet, şiddeti doğuruyor. Bu durumdan diğer öğrencilerimiz de etkileniyor. Okulda şiddet oranları birden arttı. Bu onları okuduğu okula karşı yabancılaştırmaya götürüyor.” (Ç24Ö)
- “Şiddete başvurmayanlar ise çok sessiz ve çekingen, bir köşede yalnız başlarına oturuyorlar.” (Ç25Ö).
- “Çocuk kendini yetersiz hissediyor. Yani düşünseniz, bir sınıfa girdiniz bir dil konuşuluyor, siz bu dile hâkim değilsiniz, öğretmen bir şey anlatıyor, bunu anlamıyorsunuz. O zaman o sınıfta olmanızın ne anlamı kaldı? (Ç30Ö).

Araştırmalara katılan katılımcı görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen “bilişsel sorunlar” temasına ilişkin olarak belirlenen alt tema ve kodlar Tablo 5’de gösterilmiştir. Ayrıca, katılımcıların bu temaya ilişkin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar Tablo 5’in devamında sunulmuştur.

Tablo 5. Araştırmalarda “Bilişsel sorunlar” temasına ilişkin olarak ulaşılan verilerin analizi

Tema	Alt Tema	Kodlar
Bilişsel sorunlar	Dersi ve konuları kavrayamama	Derse ilgi göstermeme, hayallere dalma, parmak kaldırmama, dersten kopukluk, ders dışı konuşma, sıkılma, sözel derslerde zorlanma, okuduğunu anlayamama
	Akademik başarısızlık	Üzüntü, hayal kırıklığı, öğrenilmiş çaresizlik, mutsuzluk, sınavlarda başarısızlık, ödev yapmama, devamsızlık, düşük hazırbulunmuşluk

Tablo 5 incelendiğinde bu tema için dersi ve konuları kavrayamama ve akademik başarısızlık olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir. İncelenen araştırmalarda mülteci öğrencilerin bilişsel olarak çeşitli zorluklar yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmalarda katılımcılar, derslere ilgi göstermediklerini, hayallere daldıklarını, derste parmak kaldırmadıklarını, dersten koptuklarını ve sıkıldıklarını, sözel derslerde zorlandıklarını ve okuduklarını anlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmalarda konuya ilişkin ulaşılan örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

- “Dil sorunundan dolayı öğrencilerin öğrenmeleri güç oluyor. Türkçe dilini öğrenmeye çalışsalar bile bu süreçte diğer eğitimlerinden geri kalıyorlar.” (Ç1Ö)
- “En büyük sıkıntımız çocuklara kendimizi anlatamamak. Bazen biz onlara iyiliği için söylesek bile alınyorlar. Kelimelerin anlamını bilmiyorlar. Aferin deseniz bile gözlerinin dolduğunu görüyoruz.” (Ç5Ö)
- “Vallahi bizim biraz sayısal ders olduğu için rakamlarla ilana az buçuk alıyorlar. Bir problem sorduğum zaman problemi anlamadığı için çözmesine imkân olmuyor.” (Ç10Ö)
- “Okuyorlar ama anlayamıyorlar, Türkçeyi anlamadıkları için bizim anlattıklarımızı da anlayamıyorlar.” (Ç24Ö)
- “Görsel ya da yazısal etkinliklere katılım oluyor fakat sözlü anlatımlarda çok kısa ve devrik cümleler kuruyorlar. Kelime dağarcıkları yok, imgeler oluşmuyor. Biz de küçükken Arapça öğrendik, harfleri öğrendik. Okuma-yazma var ama anlamını bilmiyoruz. Bu çocukların durumu da böyle.” (Ç25Ö)

Çalışmalarda, mülteci öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin çok düşük olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar, bu bağlamda öğrencilerin; hazırbulunuşluk düzeylerinin çok düşük olduğunu, hayal kırıklığı yaşadıklarını ve öğrenilmiş çaresizlik duygusu içinde bulduklarını, mutsuz olduklarını, ödev yapmadıklarını ve okula devam etmek istemediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu alt temaya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Türkçeyi tam öğrenmeden sınıflara geldikleri için Türkçe okuma ve yazma sorunları var. Fen, Sosyal ve İngilizce dersinde sorun yaşıyorlar.” (Ç6Ö)

“Yalnız çocuklar çok nötr kalıyorlar. Dersle katılmıyorlar. Ara sıra da olsa soru sorduğumuzda cevap alamıyoruz.” (Ç18Ö)

“Dersleri anlamıyorlar, çünkü Türkçeyi yeterince bilmiyorlar. Derslerde başarılı olamıyorlar. Sanırım bu çocuklar boşuna okula geliyorlar.” (Ç19Ö)

“Dil engeli akademik başarıyı etkilemekte yabancı uyruklu çocuklarda ümitsizliğe sebep olmakta, sağlıklı bir iletişim kuramamasından dolayı akademik başarıları da düşmektedir.” (Ç21Ö)

Araştırmalara katılan katılımcı görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen “ailesel sorunlar” temasına ilişkin olarak belirlenen alt tema ve kodlar Tablo 6’da gösterilmiştir. Ayrıca, katılımcıların bu temaya ilişkin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar Tablo 6’nın devamında sunulmuştur.

Tablo 6. Araştırmalarda “Ailesel sorunlar” temasına ilişkin olarak ulaşılan verilerin analizi

Tema	Alt Tema	Kodlar
Ailesel sorunlar	Ebeveyn ilgisizliği	Eğitimsizlik, boş vermişlik, ilgi göstermeme, veli toplantısına gelmeme, iletişimsizlik, dil engeli, beklentisizlik,
	Ekonomik sıkıntılar	Barınma sorunu, işsizlik, çocuk işçiliği, mendil satma, kağıt toplama, okul devamsızlığı, düşük ücret, perişanlık, beslenme sıkıntısı
	Aile içi sıkıntılar	Kavga, aile içi iletişimsizlik, aile içi şiddet, kalabalık aile, fiziksel istismar, sorunlarla ilgilenmeme

Tablo 6 incelendiğinde bu tema için ebeveyn ilgisizliği, ekonomik sıkıntılar ve aile içi sıkıntılar olmak üzere üç alt tema belirlenmiştir. İncelenen araştırmaların tümünde mülteci öğrencilerin, aileden kaynaklı olarak birçok zorluklar yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmalarda katılımcılar, mülteci öğrenci ebeveynlerinin; eğitimle ilgilenmediklerini, yaşam mücadelesi verdiklerini, veli toplantılarına katılım göstermediklerini, okul iletişiminin çok zayıf düzeyde olduğunu ve eğitimden bir beklenti içerisinde olmadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmalarda konuya ilişkin ulaşılan örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

“Suriyeli velilerde bir boş vermişlik var. Veli toplantılarına çağırduğumuzda bir çoğu gelmiyor. İlgilenmiyorlar çocukları ile. Eğitimsizlik çok sıkıntı. Çocuklarına yardımcı olamıyorlar.” (Ç2Ö)

“Aileler çoğu zıman ilgisizler. Bazı ailelerimizi öğrencilerimiz ile ilgili sorunları konuşmak için okula çağırduğumuzda gelmiyorlar, toplantılara katılmıyorlar.” (Ç5Ö)

“Çocukların okulda yaşadıkları sorunlarla veliler ilgilenmiyor. Aileler okulda düzenlenen eğitim seminerlerine ve eğitim programlarına katılmıyor.” (Ç6Ö)

“Aileler çok ilgisiz, çocukların ne öğrendiği ile ilgilenmiyorlar daha çok ‘okula gitsin yeter’ görüşündeler.” (Ç7Ö)

“Okul çıkışında veliler çocukları almaya geç geliyorlar. Çocuklar bir iki saat okul çıkışında anne babalarını belemek durumunda kalıyorlar. Hatta bazen okul idaresi bazı çocukları evlerine bırakmak durumunda kalıyor.” (Ç15Y)

“Velilerle iletişim kuramıyoruz, ödev versek bile ende buna yardımcı olabilecek ya da takip edecek kimse yok. (Ç20Ö)

“Aileler çok ilgisiz, çocuklarının hiçbir sorunu ile ilgilenmiyorlar.” (Ç23Ö)

Çalışmalarda, mülteci öğrencilerin çok çeşitli ekonomik sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir. Araştırmalarda katılımcılar, bu bağlamda ailelerin; barınma ve işsizlik sorunlarının olduğunu, düşük ücretle işlerde çalıştırıldıklarını, okul yaşındaki çocukları çalıştırdıklarını ve bu nedenle öğrencilerin sık sık okula devam edemediklerini, uygunsuz yaşam şartları altında temel ihtiyaçlarını karşılamak üzere bir yaşam mücadelesi verdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu alt temaya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

- “Suriyeli öğrencilerin okula devam sorunu var. Hele bir aile biliyorum. Çok ciddi bir şekilde bu çocuklara mendil sattırarak geçimini sağlıyorlar.” (Ç5Ö)
- “Öğrenciler temel ihtiyaçların (beslenme, kişisel bakım, barınma vb.) karşılanması noktasında ciddi sıkıntılar yaşıyor. Ailenin yaşadıkları maddi sıkıntılar oldukça fazla.” (Ç6Ö).
- “Aileler, kalabalık olduğu ve yaşam mücadelesi vermeleri sebebiyle eğitime uzaklar. (Ç7Ö)
- “Genelde gelir seviyeleri düşük, yardım alıyorlar ve sanayide inşaatlarda falan çalışmak zorunda kalıyor erkekler. Erkeği olmayan bayanlar da akrabalarının yanında olduğu için onların durumu hepten kötü zaten.” (Ç10Ö)
- “Suriyeli çocukların sokaklarda kağıt mendil sattıklarını veya çöp topladıklarını görüyoruz. Suriyeli çocuklarda devamsızlık problemi çok fazla yaşıyoruz. Bu sebeple derslerde ilerleme çok yavaş oluyor.” (Ç19Ö)
- “Evde on iki kişi kalıyorlar. İki aile birliktymiş. Öyle olunca çocuk doğru dürüst beslenmiyor. Okulda besliyoruz ama yıkayamıyoruz. Öz bakım becerilerini kazanmamış çoğu. (Ç22Ö)

Çalışmalarda, mülteci öğrencilerin çok çeşitli aile içi sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir. Araştırmalarda katılımcılar; aile içinde sık sık kavgaların yaşandığını, çocuklara şiddet uygulandığını ve çocukların fiziksel istismara uğradıklarını, ebeveynlerin yaşanan problemlerle yeterince ilgilenmediklerini ve aile içinde bireyler arasında iletişimin çok düşük düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu alt temaya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

- “Rehber öğretmenlerimiz, aile içi şiddetin yaygın olduğunu söylüyorlar. Daba çok babanın şiddet uyguladığını ve bununla çocukta olumsuz yansıması olduğunu görebiliyoruz.” (Ç4Y)
- “Velilerin çocuklarına uyguladığı fiziksel istismar çok fazla. Çocuklarını çoğu zaman dövüyorlar.” (Ç6Ö)
- “Ev ziyareti kapsamında gözlemlediğim mülteci aileler sağlıklı görünmüyor. Psikolojik yardım almaları lazım. Çünkü ebeveynler çocukla olan iletişimde sorunlar yaşıyor.” (Ç6Ö)
- “Annelerin kız çocuklarına yönelik baskı ve şiddetleri fazla.” (Ç15Ö)

Araştırmalara katılan katılımcı görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen “sosyo-kültürel” sorunlar temasına ilişkin olarak belirlenen alt tema ve kodlar Tablo 7’de gösterilmiştir. Ayrıca, katılımcıların bu temaya ilişkin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar Tablo 7’nin devamında sunulmuştur.

Tablo 7. Araştırmalarda “Sosyo-kültürel sorunlar” temasına ilişkin olarak ulaşılan verilerin analizi

Tema	Alt Tema	Kodlar
Sosyo-kültürel sorunlar	Okul-sınıf kurallarına uymama	Disiplin sorunları, söz dinlememe, kurallara uymama, davranış bozuklukları, küfürleşme, sosyalleşememe, uyumsuzluk, sınıf içi çatışma, şiddet, akran zorbalığı, okul-sınıf malzemelerine zarar verme
	Dışlanma	Azınlık psikolojisi, önyargı, kabullenememe, etkinliklere dâhil etmeme, ayrımcılık, ırkçılık, ayrımcı söylemler, ötekileştirme
	Gruplaşma	Çete, çeteleşme, grup kurma, kaynaşmama, arkadaş grubu, milliyete dayalı gruplaşma, gettolaşma

Tablo 7 incelendiğinde, bu tema için okul-sınıf kurallarına uymama, dışlanma ve gruplaşma olmak üzere üç alt tema belirlenmiştir. İncelenen araştırmalarda, mülteci öğrencilerin bazı sosyo-kültürel uyum sorunları

yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmalarda katılımcılar, mülteci öğrencilerin; öğretmen ve yöneticilerin uyarılarını dikkate almadıklarını, kurallara uymama eğiliminde olduklarını, küfürlü konuştuklarını, sosyalleşme düzeylerinin yetersiz olduğunu, okul kültürüne uyum sağlayamadıklarını, şiddete başvurduklarını, akran zorbalığı davranışları sergilediklerini ve bazen okul-sınıf malzemelerine zarar verdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmalarda konuya ilişkin ulaşılan örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

“En büyük sorunlarımızdan birisi disiplin. Yani şimdi bu öğrenciler başka bir ülkeye geldiler ve dolayısıyla her şey değişti. Disiplin sağlamak için normalde beş çalışıyorsam, şimdi elli çalışıyorum. Çok yoruyorlar bizi.” (Ç2Ö)

“Oyun kültürü yok. Karga ediyor, canını çıkarırcasına vuruyor arkadaşına. Davranış bozukluklarını gideremiyoruz.” (Ç3Ö)

“Davranış problemleri var yani mesela tuvalette adamlara ne kadar anlatırsanız anlatın sabunluğu parçalıyor sabunu döküyor yani ne yaptıklarını bazen anlayamıyorsunuz. Hırçınlar çok karga ediyorlar saldırganlar.” (Ç4Y)

“Sıralara örtü yapıyoruz, her hafta veliler yıkıyor, ütülüyor. Onların örtüleri rezil bir durumda oluyor. Yazıyorlar, kesiyorlar, resimler yapıyorlar, duvarları çiziyorlar. Kurallara uymuyorlar, zil çaldığında derse girmiyorlar. (Ç5Ö)

“Kendi aralarında sürekli zorba davranış sergiliyorlar. Akran zorbalığı, bu öğrenciler arasında yer alan sorunların başında geliyor.” (Ç6Ö)

“Kendini ifade etme şekilleri daha çok şiddet içeriyor. Dürtme, vurma, ısırma vb. davranış bozuklukları var. Oyunlarda diğer öğrenciler içinde pasif davranışlar sergiliyorlar.” (Ç15Y)

“Ne zaman ne yapacağı belli değil. Diğer öğrenciler sürekli onu şikayet ediyorlar. Söylediğimi anlamaz, anlatmak istediğini anlatamaz. Bir oraya bir buraya zarar vermeye çalışır. Verilen görevi yerine getirmez.” (Ç17Ö)

“Mülteci öğrencilerin aslında Türk öğrencilerle aynı sınıfta derse girmeleri taraftarı değilim. Çünkü dersin düzenini çok bozuyorlar. Tam olarak algılayamadıkları için. Dikkati başka şekilde dağıtıyorlar sınıfta.” (Ç18Ö)

“Sınıfta yaşanan uyumsuzluktan kaynaklanan sorunlar dolayısıyla kurallara uymama sorunu yaşıyabiliyoruz.” (Ç22Ö)

“Öğrenciler, öğretmenlerle ve sınıf arkadaşlarıyla anlaşma problemi yaşıyorlar.” (Ç21Ö)

“Duvarları karalıyorlar kalemlerle. Sıraların üstüne yazı yazıyorlar. Koridordaki demirbaşlara zarar veriyorlar.” (Ç25Ö)

“Sadece kendi aralarında oynuyorlar. Yaşları büyük olduğu için diğer öğrencilere baskı kuruyorlar. (Ç27Ö)

“Uyum sorunu yaşıyor. Çocuk okula isteksiz geliyor. Derlerde dikkat ve ilgi dağıtıyor. Garip sesler çıkarıyor.” (Ç29Ö)

Çalışmalarda, mülteci öğrencilerin dışlanma sorunu yaşadıkları belirtilmiştir. Araştırmalarda katılımcılar, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve çevrenin olumsuz tutum ve davranışları nedeniyle mülteci öğrencilerin dışlanma duygusu yaşadıkları ve bunun sonucunda sosyo-kültürel uyum sorunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu alt temaya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Türk öğrenciler tarafından kabul edilmeyecekleri düşüncesi var ya da gerçekten diğer öğrenciler bunları kabul etmiyor. Benim gözlemim diğer öğrenciler biraz mesafeli yaklaşıyorlar. Bu da Suriyeli öğrencileri yalnızlaştırıyor.” (Ç2Ö)

“Benim kendi çocuğum yükseköğretime geçemezken niye bunları yükseköğretime hazırlayayım ben? Ben buna karşıyım. Kendi öğrencilerimizi geri plana atıyoruz.” (Ç3Ö)

“Türk velilerimizde Suriyelilere karşı bir tepki var. İlk başlarda yani okul ilk açıldığında Türk velilerimiz sınıflarında kendi çocuklarıyla Suriyeli çocukların okumasını istemediler bu bayağı sorun yarattı.” (Ç4Y)

“Oyun esnasında bir çocuk: ‘O Suriyeli onunla oyun oynamayacağım, ona topumu vermeyeceğim’ gibi ifadeler kullanabiliyor. Arkadaş grubu içinde dışlanmaya çok maruz kalıyorlar.” (Ç6Ö)

“Öğretmenler yabancı öğrenci istemiyorlar. Bunun sebebi de daha fazla enerji, vakit kaybı ev iş yükü.” (Ç8Y).

“Genelde Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilere karşı ön yargılı olması öğrencilerde uyum sorununa sebep oluyor. Türk öğrencilerinde çevre ve ailelerinden gelen bir ön yargıları olduğunu düşünüyorum. Fakat Suriyeli öğrencilerden de Türk öğrencilere karşı ön yargılı olanlar var.” (Ç9Ö).

“Öğretmenler 40 dakikalık dersin otuz dakikasını Suriyeli çocuklar için harcıyor. Dolayısıyla, Türk veliler baki olarak bundan şikayetçi; onlar Türk çocuklarının derslerde baksızlığa uğradığını düşünüyorlar.” (Ç19Y)

“Bu bölgede yaşayan ebeveynler, Suriyeli mültecilere karşı imza topladı; kabul etmiyorlar onları. Bu bölgede yaşayan ebeveynlerin çoğu işlerini kaybetti. Ancak işverenler 1 Türk işçi yerine, 5 Suriyeli mülteci işçi istihdam etmeye başladı. Yani, Türk ebeveynlerin çoğu işsiz kaldı.” (Ç19Ö)

“Sınıfın birinde çocuklar birbirlerini ‘Suriyeli’ diye çağırıyor; yani bunu bir hakaret olarak etiketleme ifadesi olarak birbirlerine kullanıyorlar.” (Ç21Ö)

“Toplumda çok fazla ayrıştırıcı sözler var, çok duyuyoruz. Yaptığımız veli görüşmelerinde velilerimiz de bu konudan rahatsız ve bu ister istemez çocuklara da yansıyor. İşte sen Türksün, sen Suriyelisin, sen Arapsın gibi etiketlemeler maalesef oluyor.” (Ç25Ö)

Çalışmalarda, mülteci öğrencilerin Türk öğrencilerle kaynaşma sorunu yaşadıkları ve kendi aralarında gruplaştıkları belirtilmiştir. Araştırmalarda katılımcılar; mülteci öğrencilerin sosyo-kültürel olarak topluma ve okula uyum sağlayamadıkları için kendi aralarında grup kurduklarını, çeteleşme ve gettolaşma eğilimi gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu alt temaya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Öğrenciler arasında gruplaşmalar var. Suriyeli öğrenciler de kendi aralarında grup oluyorlar. Haliyle diğer öğrencilerle kaynaşmamış oluyorlar. (Ç2Ö)

“Genel anlamda velilerimizin en çok mağdur oldukları konu çeteleşme. Mülteci öğrencilerinin, kendi öğrencilerini ezdikleri düşüncesi var velilerde bu konuda velilerimiz biraz baklılar. Gerçekten ciddi anlamda bayağı bir çeteleşme oluyor.” (Ç5Ö)

“Sınıf arkadaşlarına entegre olmak yerine aynı dili konuştuğu ve aynı kültürün parçası olduğu diğer Suriyeli öğrencilerle birlikte vakit geçiriyorlar. Bu durum gruplaşma sonucunu ortaya çıkarıyor.” (Ç21Ö)

“Suriyeli öğrencileri kendi aralarında biraz gettolaştırıyorlar. Kendi aralarında iletişim kuruyorlar diğer Türk öğrencilerle iletişim kurmaları yok ya da Türkçe iletişim kurma gereği dahi duymuyorlar. Diğer göçmen arkadaşları ile iletişim kuruyorlar genelde.” (Ç24Ö)

Araştırmalara katılan katılımcı görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen “yapısal sorunlar” temasına ilişkin olarak belirlenen alt tema ve kodlar Tablo 8’de gösterilmiştir. Ayrıca, katılımcıların bu temaya ilişkin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar Tablo 8’in devamında sunulmuştur.

Tablo 8. Araştırmalarda “Kültürel sorunlar” temasına ilişkin olarak ulaşılan verilerin analizi

Tema	Alt Tema	Kodlar
Yapısal sorunlar	Öğretmen yeterlik durumu	Kurs, seminer, bilgilendirilmeme, bilgi eksikliği, yetersiz eğitimler, teorik eğitimler
	Mültecilere yönelik eğitiminin işleyişi	Oryantasyon, eğitim planlaması, eğitim politikaları, uyum süreci, uyumsuzluk, okula erişim, kayıtsız öğrenciler, kitapların yetersizliği, doküman eksikliği, projeksiyon, donanım sıkıntısı, kaynak sıkıntısı, müfredatın olmaması, kalabalık sınıflar, derslik, yardımcı personel

Tablo 8 incelendiğinde bu tema için öğretmen yeterlik durumu ve mültecilere yönelik eğitiminin işleyişi olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir. İncelenen araştırmalarda, öğretmenlerde mülteci eğitimi ile ilgili yeterliklerinin istenen düzeyde olmadıkları algısının olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmalarda katılımcılar, mülteci öğrencilerin eğitimine ilişkin olarak yönetici ve öğretmenlerin aldıkları kurs, seminer ve bilgilendirilmelerin yeterli olmadığını, eğitimlerin genelde teorik düzeyde verildiğini, bilgi eksikliklerinin bulunduğunu ve sonuçta mülteci eğitimi ile ilgili yeterliklerinin istenen düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmalarda konuya ilişkin ulaşılan örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

“Öğretmenler bu duruma hazırlıksız yakalandılar. Bu çocukların nasıl ve ne şekilde eğitileceğine ilişkin herhangi bir fikirleri yok. Mevcut öğretmenlerin yeterli donanımı yok bu konuda.” (Ç2Ö)

“Antalya da bir eğitime katıldım bana katkısı olmadı. Bizim istatistikî bilgi veriyorlar. Tamam o da lazım belki ama çok teorik bilgi var, uygulamaya yönelik bir çalışma yok.” (Ç4Y)

“Aldığımız eğitimin Suriyelilerin eğitimi ile ilgisi yoktu. Savaş sonrası çocuklara nasıl yaklaşılar konusunda bir eğitim değildi. Uygulamalı eğitim alınması daha iyi olurdu. Orada anlattıklarının çoğu da hayalîydi. Böyle olur diyorlar ama kesinlikle olmuyor. Gerçek hayat çok farklı.” (Ç5Ö)

“Bu çocuklar biliyorsunuz zor bir süreçten geçtiler, evlerini terk ettiler hiç tanımadıkları kişilerle, tanımadıkları bir şehirde yaşıyorlar, hani onların bu psikolojik, psikososyal problemlerini çözmeye yönelik bir eğitim olabilirdi. Ben yönetici olduğum için pek derse girmiyorum ama en azından karşılaştığım zaman çocukların sorunlarını daha kolay çözebileceğim eğitimi almak isterdim (Ç5Y).

“Hizmet için eğitimlerinin fazla faydası olduğunu düşünmüyorum. Eğitimlerde daha çok teorik bilgilere yer verildiği için bu bilgileri sabada kullanamadık.” (Ç7Ö)

“Öğretmenlerimiz bu öğrencilerimize yardımcı olabilmek için yeterli donanımına sahip değil.” (Ç17Ö)

“Bu göç olayı hizmet için eğitim gerektiriyor, hazırlıksız yakalandık biz. Mesleğe başlamadan önce bir eğitim almadık. Geçen yıl iki haftalık seminer aldık ancak bir faydasını görmedik (Ç24Ö)

Araştırmalarda katılımcılar, mülteci öğrencilere yönelik eğitiminin işleyişinde, planlama ve organizasyonda da bazı sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar mülteci öğrencilerin uyum sürecinin yeterli olmadığını, eğitim planlaması ve yönetiminin etkili yürütülemediğini, öğrencilerin okula erişimi ve yerleştirilmesi konularında sorunlarla karşılaştığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu alt temaya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Çok büyük bir planlama yapılması gerekiyor. Şu an böyle plansız gidiyoruz ki gelecek ay veya seneye ne yapılacak nasıl bir düzen bizi bekliyor bilmiyoruz.” (Ç2Ö).

“Ortaokula geçiş oranları çok düşük. İlkokulu bitirdiklerinde ortaokula geçiyorlar ama çok büyük bir kısmı kayıt olmuyor, kaçıyor, istemiyorlar çalışmak zorunda kaldıkları için okula devamda sıkıntı yaşıyoruz.” (Ç2Ö)

“Bir öğrenciyi dördüncü sınıfa yaş nedeniyle vermek durumunda kaldık. Ama çocuğun dört kademeye kadar çok bir eğitimi yok. Dil bilmiyor dördüncü sınıfı yapamaz.” (Ç3Ö)

“Düzenimiz alt üst oldu. 6-7 yaş grubu çocuklarla aynı sınıfı paylaşıyorlar. Yaşları büyük.” (Ç5Ö)

“Arada (ara sınıf) katılmaları, onları istediğimiz seviyeye ulaştırmamızı engelliyor. 1. Sınıftan alıp başlarsak daha sağlıklı olur. (Ç13Ö)

“Çocuklar seviye gruplarına ayrılmadığı için dil öğretiminde belli bir grup derste sıkılıyor, disiplin problemleri oluşturuyorlar.” (Ç20Ö)

“Çocuğun yaşı 11 ama dil, okuma, yazma probleminden dolayı 2. ya da 3. sınıfa alıyoruz, bu durumda yaşlıları olmayan çocuğu daha da yalnızlaştırıyoruz.” (Ç21Ö)

“Birinci sınıfta çok farklı yaşlarda öğrencilerimiz var.” (Ç23Ö)

“En temel sorun bu öğrencilerin bir adaptasyon süreci yaşamadan direkt okullara yönlendirilmesi. Bu çocuklar bodoslama olarak okula geldiği için sıkıntılar yaşıyor. (Ç24Ö).

“Sınıflar çok kalabalık, ders işlemek savaş vermek gibi. Sürekli bir kargaşa var. Sınıf düzenini sağlamak önemli bir etken. İletişim kuramadığımız zaman kopup gidiyor.” (Ç2Ö)

“Öğrenci sayısı artınca öğretmen norm sayımız da arttı. Yalnız şu an okulumuzda 8 ücretli öğretmen var istedik ki kadrolu öğretmenler atansın çünkü bu arkadaşlarımızın ne kadar çalışacaklarını bilemiyoruz, bazen erken ayrılabilirler bu da sıkıntı yaratıyor. (Ç4Y).

“Materyal eksikliğimiz var. Kitap olarak da görsel olarak da. (Ç5Ö).

“Derslik sayısının az, öğrenci sayısının fazla olması, eğitim sürecini olumsuz etkiliyor. Bilgisayar ve benzeri birçok materyalin eksikliğinden dolayı sıkıntılar yaşıyoruz.” (Ç7Ö)

“Müfredat bütün öğrencilere yönelik yapıyor. Suriyeli veya başka milletten öğrenciye yönelik müfredat yapılması mümkün değildir.” (Ç11)

“Öğrenci sayımız fazla olduğu için hazırladığımız etkinlik kâğıtlarının çoğaltılması bize maliyet açısından sıkıntı çıkarıyor. Kâğıt temini ve fotokopi ücretini bizden kendimiz yapıyoruz.” (Ç20Ö)

“Sınıflar genellikle kalabalık olduğu için öğretmenler sınıf yönetiminde zorlanıyorlar. Bu durum özel ilgi isteyen Suriyeli çocuklar için daha güç koşullar oluşturmaktadır. Derslerimde Suriyeli öğrencilerle tek tek ilgilenemedim. Onlar soru sormadılar. Ben de onlara soru sormadım. Onları sınıfta yok sayarak ders işledim (Ç21Ö).

“Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda çok fazla kaynak ya da materyal yok. Onlara özel bir müfredatta yok. Bu alanda çok fazla çalışmada yapılmamış. Biz bu konuda bayağı bir sıkıntı çektik. (Ç24Ö)

3.2. Araştırmalarda Geliştirilen Önerilere İlişkin Bulguların Analizi

Çalışmanın bu bölümünde incelenen araştırmalarda belirlenen 6 temayla ilgili olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen öneriler analiz edilmiştir. Araştırmalarda “Dilsel sorunlar” temasına ilişkin örnek ifadeler Tablo 9’un altında sunulmuştur:

Tablo 9. Araştırmalarda “Dilsel sorunlar” temasına ilişkin olarak geliştirilen öneriler

Tema	Çözüm Kodları
Dilsel sorunlara çözümler	Türkçe eğitimi, uzman kişi, dil öğrenme, hazırlık sınıfı, dil kursları, görsel materyal, video, kitap, etkinlik, animasyon, öğretmen eğitimi
	* Suriyeli öğrencilere dil eğitimi verecek öğretmenlere, bu konuda uzman kişi, kurum ve kuruluşlar tarafından destek sağlanabilir. (Ç2)
	* Yunus Emre Enstitüsü veya TÖMER gibi yabancılara Türkçe eğitiminde uzman yetiştiren kurumlarla işbirlikleri yapılmalıdır. (Ç3)
	* Suriyeli çocuklara dil öğretmek için nitelikli kurslar açılmalıdır. (Ç4)
	* Öğretimi destekleyici kitap, sözlük, etkinlik kartları ve animasyonlar bakanlığımız tarafından her öğrenciye verilmelidir (Ç5)
	* Suriyeli veli ve öğrencilerle yaşanan dil problemlerinin aşılması için dil kursları düzenlenmeli ve bunlara katılımın teşvik edilmesi sağlanmalıdır. (Ç12)
	* Okullara “Yardımcı Nöbetçi Türk Öğrenci Sistemi” getirilerek göçmen öğrencilere yardımcı olacak, onlarla ilgilenecek, dil gelişmelerini sağlayacak Türk öğrencilerin ilgilenmesi sağlanmalıdır. (Ç15)
	* Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkin bir şekilde kullanabilmeleri için okullarda yaş gruplarına uygun olarak verilen takviye Türkçe dersleri yaygınlaştırılabilir (Ç26).

Tablo 9 incelendiğinde “dilsel sorunlar” üzerine geliştirilen önerilerde; dil eğitiminde uzman kişi ve kurumlardan destek alınması, nitelikli kursların açılması, mülteci öğrencilerin okul eğitimi öncesinde hazırlık sınıfında öğrenim görmesi ve öğrenmeyi destekleyici materyallerin üretilmesi tavsiyelerinde bulunulmuştur. “Duyuşsal sorunlar” temasına ilişkin örnek ifadeler Tablo 10’un altında sunulmuştur:

Tablo 10. Araştırmalarda “Duyuşsal sorunlar” temasına ilişkin olarak geliştirilen öneriler

Tema	Çözüm Kodları
Duyuşsal sorunlara çözümler	Sevgi, bağlılık, psikolojik destek, rehberlik, eğitim programı, insani şartlar, uyum, güvenli ortam, çok kültürlü eğitim
	* Suriyeli öğrencilere yönelik, yaşadıkları olumsuz yaşantıların üstesinden gelmeye yardımcı olacak, yaşadıkları ülkeye bağlılıklarını artıracak ve sevgi beslemelerine sağlayacak barış temelli konularında eğitim programına eklenmelidir. (Ç2)
	* Bu çocukların göç etmeden önce ve göç sırasında yaşadıkları travmatik durumlar çözümlenmeli, özellikle barınma, ısınma, giyinme ve daha insani şartlarda yaşamalarını sağlayabilecek imkânlar tanıdıkta sonra ülkemize daha iyi uyum sağlayabilecekleri çalışmalar yapılmalıdır. (Ç22)
	* Mülteci öğrenciler güvenli bir ortamda oldukları konusunda bilgilendirilmelidir. (Ç25)
	* Suriyeli öğrencilere üzerlerindeki savaşın yıpratıcı ve korkutucu izlerini azaltmak için psikolojik destek hizmetleri sağlanmalıdır. Okul yöneticilerine ve öğretmenlere Suriyeli öğrencilerin geldiği kültür tanıtılarak çok kültürlü eğitim seminerleri verilmelidir. (Ç26)

Tablo 10 incelendiğinde duyuşsal sorunlara ilişkin olarak geliştirilen önerilerde; nitelikli eğitim, sevgi, bağıllık, psikolojik destek, rehberlik çalışmaları, eğitim programı, uyum ve güvenli ortam kavramları sıklıkla vurgulanmıştır. Araştırmalarda “Bilişsel sorunlar” temasına ilişkin örnek ifadeler Tablo 11’in altında sunulmuştur:

Tablo 11. Araştırmalarda “Bilişsel sorunlar” temasına ilişkin olarak geliştirilen öneriler

Tema	Çözüm Kodları
Bilişsel sorunlara çözümler	Türkçe yeterliliği, kurs, hazırlık sınıfı, görsel materyal desteği, takviye eğitim kursları, akademik başarı, finansal destek
	<p>* <i>Derslerin öğrenilmesini kolaylaştırıcı görsel materyaller hazırlanmadır, çocuklara ücretsiz olarak verilmelidir.” (Ç5)</i></p> <p>* <i>Suriyeli öğrencilerin akademik ders başarısına olumlu katkı sağlayacak, eğitim materyalleri geliştirilmelidir. Özellikle Suriyeli öğrencilerin fazla olduğu bölgelerde materyaller için finansal destek oluşturulmalı ve ayrılan kaynak oluşturulan materyallere aktarılmalıdır (Ç6).</i></p> <p>* <i>Sığınmacı öğrencilerin sınıfa katılmadan önce düzeylerine uygun Türkçe yeterliğinin sağlanması (kurs, hazırlık sınıfı vb.) gereklidir (Ç24).</i></p> <p>* <i>“Suriyeli öğrencilerin akademik başarılarının yükseltilmesi için okullarda yaş gruplarına uygun olarak takviye dersler verilmelidir.” (Ç26)</i></p>

Tablo 11 incelendiğinde “bilişsel sorunlar” üzerine geliştirilen önerilerde; Türkçe yeterliliği, hazırlık sınıfı, materyal desteği, takviye eğitim kursları, akademik başarı ve finansal destek kavramları vurgulanmıştır. Araştırmalarda “Ailesel sorunlar” temasına ilişkin örnek ifadeler Tablo 12’nin altında sunulmuştur:

Tablo 12. Araştırmalarda “Ailesel sorunlar” temasına ilişkin olarak geliştirilen öneriler

Tema	Çözüm Kodları
Ailesel sorunlara çözümler	Etkinlik, yardım, destek, çok kültürlülük, toplum kuralları, sosyalleşme, temel ihtiyaçlar, eğitim programı, dil eğitimi, yemek hizmeti
	<p>* <i>Yardım ve destekler ihtiyacı olan yerli ve göçmen tüm kesimleri kapsayacak şekilde sunulmalıdır. Suriyeli öğrenci ve aileleri yerli öğrenci ve aileler ile bir araya getirecek ve etkileşimlerini artıracak okul içi aktiviteler düzenlenmelidir. İdareci, öğretmen, yerli öğrenci ve velilere, Suriyeli öğrencilerin eğitiminin insani boyutları ve çocukların temel haklarına dair farkındalığın artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.” (Ç3)</i></p> <p>* <i>Sığınmacı çocukların ailelerine de Türkçe eğitiminin yanında, kültürümüzün ve toplum kurallarının öğretileceği kursların açılmalıdır. (Ç5)</i></p> <p>* <i>Taşınmalı eğitim kapsamı dışında kalan okullarda eğitim alan Suriyeli sığınmacı çocuklara ve maddi desteğe ihtiyacı olan diğer çocuklara öğle yemeği desteği verilmelidir. (Ç5)</i></p> <p>* <i>Suriyeli öğrencilerin sergilediği zorbalık ve şiddet davranışının temelinde fiziksel şiddet ve baskıya dayalı ebeveyn tutumları büyük bir yer kaplamaktadır. Ebeveynlerin bu olumsuz durumu fark etmeleri için okullarda çok kültürlülüğü esas alan veli eğitim programları düzenlenmelidir (Ç6).</i></p> <p>* <i>Suriyeli öğrencilerin ailelerine yönelik dil eğitimi ve sosyalleşme çalışmaları planlanmalıdır. (Ç7)</i></p> <p>* <i>Dil probleminin çözülmesi noktasında Suriyeli öğrencilerin ebeveynleri de dil kurslarına yönlendirilebilir. (Ç14)</i></p> <p>* <i>Suriyeli ailelerin barınma, ısınma, giyinme ve daha insani şartlarda yaşamalarını sağlayabilecek imkânlar tanındıktan sonra ülkemize uyum sağlayabilecekleri çalışmalar yapılmalıdır (Ç22).</i></p>

Tablo 12 incelendiğinde “Ailesel sorunlar” teması üzerine geliştirilen önerilerde; etkinlik, yardım, destek, çok kültürlülük, toplum kuralları, sosyalleşme, temel ihtiyaçlar, eğitim programı, dil eğitimi ve yemek hizmeti kavramları vurgulanmıştır. Araştırmalarda “Sosyo-kültürel sorunlar” temasına ilişkin örnek ifadeler Tablo 13’un altında sunulmuştur:

Tablo 13. Araştırmalarda “Sosyo-kültürel sorunlar” temasına ilişkin olarak geliştirilen öneriler

Tema	Çözüm Kodları
Sosyo-kültürel sorunlara çözümler	<p>Etkinlik, kaynaşma, sosyal uyum, farkındalık eğitimi, akran ilişkileri, temel haklar, okul kültürü, akran zorbalığı, çok kültürlülük, oryantasyon programları, şiddeti engelleme</p> <p>* Yoğun bir şekilde Suriyeli nüfusun kayıtlı olduğu eğitim kurumlarında daha bütünsel bir yaklaşıma gereksinim duyulmaktadır. Söz konusu yaklaşım, Suriyeli öğrencilerin varlığı, ilgileri, becerileri ve gereksinimlerine yönelik farkındalık eğitimini kapsamalı, Türk öğrencilerin Suriyeli öğrenciler ile olan etkileşimini arttıracak etkinliklerle desteklenmelidir. (Ç2)</p> <p>* Suriyeli öğrenciler ile yerli akranları arasındaki ilişkileri güçlendirecek ders içi ve ders dışı etkinlikler düzenlenmelidir (Ç3)</p> <p>* Suriyeli çocuklara bir yıl hazırlık eğitimi verildikten sonra (Türkçe, psikolojik destek, uyum) sonra resmi okullarda eğitim seviyelerine uygun sınıflarda akranları ile birlikte eğitim almaları sağlanmalıdır.” (Ç5)</p> <p>* Farklı kültürlerde yer alan çocukların Türkiye’deki okullara uyumunu sağlayacak Türkiye’deki tüm okullarda işlevsel kullanıma uygun okula uyum programlarını oluşturulmalıdır. (Ç6)</p> <p>* Okullarda ayrımcılıkla mücadele konusunda okul idaresi, öğretmen ve velilere yönelik olarak farkındalık eğitimleri düzenlenmelidir. (Ç6)</p> <p>* Suriyeli öğrencilerin dil ve sosyal uyum becerilerini geliştirecek drama, tiyatro vb. sosyal etkinlikler düzenlenmeli ve öğrencilerin bu etkinliklerin bir parçası olması sağlanmalıdır. (Ç7)</p> <p>* Teneffüslerde, oyun alanlarında Suriyeli öğrencilerin arkadaşları ile etkileşimleri gözlem yoluyla belirlenebilir. (Ç11)</p> <p>* Göçmen öğrencilerin dışlanmalarının önüne geçilerek toplumsal bir proje yapılmalı ve toplum bu konuda bilinçlendirilmelidir. Göçmen öğrencilerin Türkiye’ye aidiyet duygusu ile bağlı olabilmemesinin sağlanabilmesi için dışlanmaların önüne geçilmelidir. (Ç15)</p> <p>* Okullarda zorbalığın engellenmesine yönelik kampanyalar düzenlenmeli ve okullar mülteci öğrencilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri mekanlar haline getirilmelidir. Türk eğitim sisteminde yer alan derslerin öğretim programlarına ötekileştirmeyi ve şiddeti önleyecek, çocuklar arasında sağlıklı ilişkilerin kurulmasını kulavuzluk edecek ortak temalar konulmalıdır. (Ç21)</p> <p>* Okullarda kaynaşmayı sağlayıcı sosyo-kültürel etkinliklere daha fazla yer verilmelidir. (Ç21)</p> <p>* Akran zorbalığı konusunda bilgilendirme seminerleri düzenlenmelidir. Sanat ve spordan faydalanmaları için okulda bulunan kulüplere öğrenciler yönlendirilmelidir. (Ç25)</p>

Tablo 13 incelendiğinde “sosyo-kültürel sorunlar” teması üzerine geliştirilen önerilerde etkinlik, kaynaşma, sosyal uyum, farkındalık eğitimi, akran ilişkileri, temel haklar, okul kültürü, akran zorbalığı, çok kültürlülük, oryantasyon programları, şiddeti engelleme kavramları vurgulanmıştır. Araştırmalarda “Yapısal sorunlar” temasına ilişkin örnek ifadeler Tablo 14’ün altında sunulmuştur:

Tablo 14. Araştırmalarda “Yapısal sorunlar” temasına ilişkin olarak geliştirilen öneriler

Tema	Çözüm Kodları
Yapısal sorunlara çözümler	<p>Okul iklimi, oryantasyon eğitimi, hizmet içi eğitim, telafi eğitimleri, eğitim planlaması, etkili politikalar, uygulamalı eğitimler, okul terk nedenleri, farkındalık eğitimi, mülteci eğitimi</p> <p>* Okullarda Suriyeli ve Türkiyeli öğrencilerin ve ailelerinin bir arada barışçıl bir şekilde yaşamasını kolaylaştıracak; iki toplum arasındaki olası önyargıların kırılmasını sağlayacak etkinlik ve programlar planlanmalıdır (Ç1).</p> <p>* Suriyeli öğrenciler okula başlamadan önce okul iklimine ve eğitim sürecine dair oryantasyon sürecinden geçirilmelidir. MEB tarafından Türkiye’deki göçmenlerin eğitimi konusunda istikrarlı ve uzun vadeli politikalar geliştirilmelidir. Sınıf düzeyi ve yaş uyumsuzluğu olan Suriyeli çocuklara yönelik bu uyumsuzluğu giderici telafi eğitimleri sunulmalıdır. Okula devamsızlık yapan ve okul terkinde bulunan Suriyeli öğrencilerin takibi yapılmalı ve okula yeniden kazandırılması için devamsızlık ve terk nedenleri araştırılmalıdır. (Ç3).</p> <p>* Hizmet içi eğitimler daha iyi planlanıp, daha fazla uygulamaya dönük, sorun çözme, motivasyon sağlama ve verimi artırma odaklı yapılmalıdır (Ç4).</p> <p>* Sığınmacı çocukların eğitimlerinde, okullarda farklı uygulamalar olmaması açısından bir program geliştirilerek Türkiye’nin her ilinde ve her okulunda Suriyeli çocuklara aynı eğitimin verilmesi sağlanmalıdır. Suriyeli çocukların eğitimi, psikolojileri, ailelerin yaklaşımları konularında okul yöneticilerine ve öğretmenlere, üniversiteler ile işbirliği yapılarak teorik ve uygulamalı eğitimler verilebilir. (Ç5)</p>

* Öğretmenlere, Suriyeli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler verilmelidir. (Ç7)

* Ülkemize gelen Suriyelilerin uzun yıllar ülkemizde kalabilecekleri ihtimalleri göz önüne aldığımızda eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında karşılaşacakları olması muhtemel durumlar için çok kültürlü eğitime önem verilmelidir. (Ç9)

* Suriyeli öğrencilerin diğer öğrencilerle aralarında oluşan farkı kapatmaları adına ilköğretim programlarına farklı bir ders eklenebilir ya da mevcut programda bulunan Serbest Etkinlikler dersi kapsamına geri kalan konularla ilgili (dil öğrenmeyle ilgili çalışmalar da olabilir) oyunlar eklenebilir. Öğrenciler oyun içerisinde hem daha kolay öğrenecekler hem de eğlenceli hale gelmesi onların motivasyonunu artıracaktır. (Ç13).

* Fiziki altyapı mülteci öğrenciler için yeniden düzenlenmelidir. Okullara mülteci öğrencilere özel ders materyali sağlanmalı ve kartasiye, forma gibi ihtiyaçlara destek verilmelidir. Okullara çevirmen desteği sağlanıyorsa il ya da ilçe düzeyinde farklı dillere hâkim personel ile kayıt masaları açılmalıdır. Eğitim politikaları ve ders konuları farklılıklara saygılı eğitim programları çerçevesinde revize edilmeli, okullar daha bütünlükçü anlayış geliştirebilmelidir. Müfredata çok kültürlü yaşam pratikleri katılmalı, kapsayıcı eğitim anlayışı ile daha içermeci bir yaklaşım kullanılmalıdır. (Ç16)

* Suriyeli öğrencilerin yoğun olarak eğitim gördüğü okullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenleri ya da Arapça bilen öğretmenler gerekli eğitimleri aldıktan sonra koordinatör olarak görevlendirilmelidir.” (Ç26)

Tablo 14 incelendiğinde “yapısal sorunlar” teması üzerine geliştirilen önerilerde okul iklimi, oryantasyon eğitimi, hizmet içi eğitim, telafi eğitimleri, eğitim planlaması, etkili politikalar, uygulamalı eğitimler, okul terk nedenleri, farkındalık eğitimi ve mülteci eğitimi kavramları sıklıkla vurgulanmıştır.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Yoğun bir şekilde göç alan bir ülke olan Türkiye, göçün getirmiş olduğu sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu sorunların en önemlisi ve en karmaşık olanı göçle gelen çocukların eğitimi konusudur. Türkiye bu konuda birtakım politikalar üretmektedir ancak günümüzde kapsayıcı eğitim bağlamında mülteci öğrencilerin MEB’e bağlı resmi okullarda eğitim görmesi birtakım sorunları da beraberinde getirmektedir. Yaşanan bu sorunlar mülteci öğrencilerle birlikte Türk öğrencilerini de etkilemektedir. Bu bağlamda yapılan derinlemesine analiz sonucunda araştırmada belirlenen sorunlara ilişkin ana temalar şu şekildedir: Dilsel sorunlar, bilişsel sorunlar, ailesel sorunlar, duyuşsal sorunlar, sosyo-kültürel sorunlar ve yapısal sorunlardır.

Araştırmada, meta-senteze dâhil edilen çalışmalarda mülteci öğrencilerin eğitiminde en temel problemin dil olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnsan Hakları İzleme Örgütü (2015)’nin yaptığı araştırmada da Suriyeli mültecilerin eğitiminde en büyük problemin dil sorunu olduğu ve çocukların Türkçe bilmemelerinden dolayı okulda öğretmenleriyle iletişim kuramama ve akranları tarafından dışlanma gibi sorunlarla karşılaştıkları ifade edilmiştir. Yapılan çalışmada mülteci öğrencilerin; dil sorununa bağlı olarak iletişim sorunu yaşadıkları, kendilerini ifade edemedikleri, konuşmakta zorlandıkları, dertlerini anlatamadıkları, dil öğrenmede zorlandıkları, öğrenmeye direnç gösterdikleri, sesli harfleri kullanamadıkları, kelimeleri telaffuz edemedikleri ve anlamlandıramadıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda önceden yapılan bilimsel çalışmalarda da mülteci çocuklar için en temel problemin dil olduğu ve dil problemi nedeniyle kendini ifade etmede, okuma yazma, okuduğunu anlama ve öğretmeni anlamada zorluk çektikleri sonucuna ulaşılmıştır (Akalin,

2016; Erdem, 2017; Gözübüyük Tamer, 2017; Kultas, 2017; Sarıtaş, Şahin & Çatalbaş, 2016; Özdemir, 2016). Kiremit, Akpınar ve Tüfekçi Akcan (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin en büyük probleminin Suriyeli öğrenciler ile iletişim kuramamaları olduğu belirtilmiştir. Yıldız (2016) araştırmasında Suriyeli öğrencilerin Türkçede olan ancak Arap alfabesinde olmayan “ö, ü, ş, ç, ı, ğ, p” harflerini bazen kullanmadıkları bazen de anlayamadıklarını tespit etmiştir.

Araştırmada, meta-senteze dâhil edilen çalışmalar “bilişsel sorunlar” bağlamında değerlendirildiğinde mülteci öğrencilerin; derslere ilgi göstermedikleri, derste parmak kaldırmadıkları, dersten koptukları ve sıkıldıkları, sözel derslerde zorlandıkları, okuduklarını anlayamadıkları, öğrenilmiş çaresizlik duygusu içinde buldukları, ödev yapmadıkları ve okula devam etmek istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Solak ve Çelik (2018) tarafından yapılan çalışmada, mülteci öğrencilerin herhangi bir hazırlık süreci geçirmeden ve dil sorunları çözülmeden okula başladıkları, hem sosyal hem de akademik açıdan sorunlar yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırma bulguları; Güngör ve Şenel(2018) ile Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız (2018) tarafından yapılan çalışmalarda, mülteci öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini ifade edemedikleri ve derslere katılmadıkları bulgularıyla da örtüşmektedir. Ceyhan ve Kocabaş (2011) da yaptıkları çalışmada, mülteci çocukların dil problemleri nedeniyle düşük akademik başarı gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Literatürde mülteci öğrencilerin matematik dersi başarılarının düşük düzeyde olduğuna ilişkin bulgular da vardır (Hastedt, 2016).

Araştırmada, meta-senteze dâhil edilen çalışmalar “duyuşsal sorunlar” bağlamında değerlendirildiğinde mülteci öğrencilerin; travma yaşadıkları, söylemlerinde sıklıkla ölüm, bomba, yıkıntı, savaş, silah, tank gibi kavramlar kullandıkları, üzüntülü, yalnız, içine kapanık ve utangaç göründükleri, özgüven eksikliklerinin bulunduğu, saldırgan oldukları, şiddete başvurdukları, kimseye güven duymadıkları ve okula yabancılaştıkları anlaşılmıştır. Şeker ve Aslan (2013), mülteci çocukların, anksiyete, güvensizlik, odaklanma sorunu, depresyon, travma sonrası stres bozukluğu yaşamış/yaşayan hassas gruplar olduklarını belirterek, eğitim sürecinde bu durumun göz ardı edilmemesi gerektiği önerilmiştir. Kanada’da öğretmen ve yöneticilerle yapılan bir çalışmada, Suriyeli öğrencilerin travma yaşadıkları ve eğitime gereken değeri vermedikleri, danışman desteğinin yeterli olmadığı, eğitime katılımında sosyal ve akademik sorunlar yaşadıkları ve akranlarıyla ilişkilerinde sorun yaşadıkları tespit edilmiştir (Gagné, Al-Hashimi, Little, Lowen & Sidhu, 2018). Mülteci çocukların sınıfta etkinliklere katılmadan bir köşede sessizce izlemeyi tercih ettiklerini, geçmişte yaşadığı olumsuz olaylardan dolayı çevresindeki yetişkinlere, topluma ve kurumlara karşı güvenlerini yitirdikleri, yaşadıkları korku, kuşku ve yabancılaşma nedeniyle, hiç kimsenin kendisini

anlayamayacağını düşünerek arkadaşlarından uzaklaştıklarını ve ortamdan kendilerini soyutladıkları belirlenmiştir (Erden & Gökçe, 2009).

Araştırmada, meta-senteze dâhil edilen çalışmalar “ailesel sorunlar” bağlamında değerlendirildiğinde mülteci öğrenci ebeveynlerinin; eğitimle ilgilenmedikleri, veli toplantılarına katılım göstermedikleri, okul iletişiminin çok zayıf düzeyde olduğu, eğitimden bir beklenti içerisinde olmadıkları, barınma ve işsizlik sorunlarının olduğu, düşük ücretli işlerde çalıştırıldıkları, okul yaşındaki çocukları çalıştırdıkları ve bu nedenle öğrencilerin sık sık okula devam edemedikleri, uygunsuz yaşam şartları altında temel ihtiyaçlarını karşılamak üzere bir yaşam mücadelesi verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sarıtaş, Şahin ve Cabaltaş (2016) tarafından yapılan çalışmada da Suriyeli velilerin, çocuklarıyla ilgilenmediklerini, dil farklılığı nedeniyle iletişim kurmakta da zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Topsakal, Merey ve Keçe (2013), maddi sıkıntılar ve ailelerin bilinçsiz olması nedeniyle çocukların okul saatleri içinde veya dışında çalıştırıldıklarını ifade etmişlerdir. Aykırı (2017), öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin velileri ile iletişim kuramadıklarını ve velilerin ilgisiz olduklarını tespit etmiştir. Gözübüyük Tamer’in (2017) de tespit ettiği gibi Suriyeli aileler, çocuklarının eğitimi konusunda işbirliği göstermekte yetersiz ve ilgisiz kalmaktadır. İnsan Hakları İzleme Örgütü (2015)’nin yaptığı araştırmanın sonuçları da ailelerin çocuklarını okula ekonomik nedenler ve okula uyum problemleri yaşayacaklarını düşünerek göndermediklerini ortaya koymuştur.

Araştırmada, meta-senteze dâhil edilen çalışmalar “sosyo-kültürel sorunlar” bağlamında değerlendirildiğinde mülteci öğrencilerin; öğretmen ve yöneticilerin uyarılarını dikkate almadıkları, kurallara uymama eğiliminde oldukları, sosyalleşme düzeylerinin yetersiz olduğu, okul kültürüne uyum sağlayamadıkları, şiddete başvurdukları, akran zorbalığı davranışları sergiledikleri, bazen okul ve sınıf malzemelerine zarar verdikleri, yerel öğretmen, öğrenci, veli ve çevrenin olumsuz algıları nedeniyle mülteci öğrencilerin dışlanma duygusu yaşadıkları ve bunun sonucunda sosyo-kültürel uyum sorunu yaşadıkları bu nedenle kendi aralarında grup kurdukları, çeteleşme ve gettolaşma eğilimi gösterdikleri anlaşılmıştır. Topsakal, Merey ve Keçe’nin (2013) Türkiye’de göç ve eğitim sorunlarına dair araştırmasında da göçmenlerin okul-sınıf kurallarına uymakta zorlandığı ifade edilmektedir. Çocuklar iletişim kuramadıkları için sosyalleşememekte ve grubun dışında kalmaktadır. Sakız’ın (2016) araştırması okul yöneticilerinin çoğunun son yıllardaki göç dalgasıyla oluşan farklılığın kendi okullarının akışını bozduğunu ve mevcut öğrencilerin düzenini aksattığını belirtmişlerdir. Yıldırımalp, İslamoğlu ve İyem’in (2017), çalışma bulgularına göre de birçok Suriyelinin toplumdan kopuk bir şekilde yaşadığı ileri sürülmüştür. Söz konusu araştırmanın bulgularına göre çoğunlukla kendileri gibi mülteci olan bireylerle zaman geçiren çocukların, öz kültürlerinden kopuş yaşamadıkları ancak Türk toplumu ile de tam olarak kaynaşamadıkları tespit edilmiştir.

Araştırmada, meta-senteze dâhil edilen çalışmaların “yapısal sorunlar” bağlamında incelenmesi sonucunda, yönetici ve öğretmenlerin mülteci eğitimi ile ilgili yeterliklerinin istenen düzeyde olmadığı, öğrencilerin eğitime uyum süreci için yeterli zaman ayrılmadığı, eğitim planlaması ve işleyişinin etkili yürütülemediği, öğrencilerin okula erişimi ve yerleştirilmesi konusunda sorunlarla karşılaştığı, ders kitaplarının yetersiz olduğu, kaynak sıkıntısının yaşandığı, mülteci eğitimine ilişkin bir müfredatın bulunmadığı, sınıfların çok kalabalık olduğu, okulların altyapısı ve donanımının çok yetersiz olduğu ve okulda yeterli yardımcı personelin bulunmadığı anlaşılmıştır. Sağlam ve İlksen Kanbur (2017), Aykırı (2017) ile Mercan Uzun ve Bütün’ün (2016) araştırmalarda öğretmenlerin mülteci çocukların eğitimiyle ilgili sorun çözmede kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu konuda yapılan araştırmaların sonuçları (Erdem, 2017; Madziva & Thondhlana, 2017; Sims, Hayden, Palmer & Hutchins, 2002) öğretmenlerin mülteci çocukların eğitimi için en önemli paydaşlar oldukları ve öğretimsel olarak desteklenmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Er ve Bayındır’ın (2015) çalışmasında da ilkökul öğretmenlerinin herhangi bir eğitim almadıkları ve Suriyelilerin eğitimleri konusunda yetersiz oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmalarında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlardan biri olan müfredat farkına değinen Yavuz ve Mızrak (2016), müfredatta birtakım düzenlemeler yapılmasının faydalı olabileceğini ifade etmiştir. Biçer ve Kılıç (2017) Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında; ders kitaplarının öğrencilerin seviyelerine uygun olmadıklarını, yaş ve kademe fark etmeksizin aynı kitabın kullanıldığını tespit etmiştir. Balkar, Şahin ve Babahan (2016), araştırmalarında, Suriyelilerin eğitim-öğretim süreçlerinde karşılaştıkları en büyük zorluğun Türkçe öğretimine yönelik ders kaynaklarındaki eksiklik olduğunu dile getirmişlerdir. Ereş (2016) ve Erdem (2017), Suriyeli çocukların eğitimde sorun yaşamalarında eğitim müfredatının onlara uygun olmadığı ve çocukların Türkçe bilmemelerinin akademik anlamda başarısız olmalarına neden olduğu görüşündedir. Bu araştırmaların tümü mülteci çocukların gereksinimlerine ve ihtiyaçlarına uygun bir eğitim programına sahip olunmadığını göstermektedir. Candaş Karababa (2009), yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar isimli çalışmasında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ihtiyaçlarına ve seviyelerine uygun ders öğretim araç, gereçleri ve ders kitapları yeterli olmadığı saptanmıştır. Kultas (2017) çalışmasında Suriyeli öğrencilerin hazırbulunuşluklarının tespit edilmemesini, öğretmenlerin önemli bir sorun olarak gördüklerini ifade etmiştir.

Araştırmada, meta-senteze dâhil edilen çalışmaların incelenmesi sonucunda çok farklı önerilerin geliştirildiği görülmüştür. “Dilsel sorunlar” üzerine geliştirilen önerilerde; dil eğitiminde uzman kişi ve kurumlardan destek alınması, dil öğrenilmesine ilişkin nitelikli kursların açılması, mülteci öğrencilerin okul eğitimi öncesinde hazırlık sınıfında öğrenim görmesi ve öğrenmeyi destekleyici materyallerin üretilmesi

tavsiyelerinde bulunulmuştur. “Duyuşsal sorunlar” üzerine geliştirilen önerilerde; nitelikli eğitim, psikolojik destek, rehberlik çalışmaları, eğitim programı, uyum ve güvenli ortam kavramları; “bilişsel sorunlar” üzerine geliştirilen önerilerde; hazırlık sınıfı, materyal desteği, takviye eğitim kursları ve finansal destek kavramları; “ailesel sorunlar” teması üzerine geliştirilen önerilerde; etkinlik, yardım, destek, çok kültürlülük, sosyalleşme, temel ihtiyaçlar, eğitim programı, dil eğitimi ve yemek hizmeti kavramları; “sosyo-kültürel sorunlar” teması üzerine geliştirilen önerilerde etkinlik, kaynaşma, sosyal uyum, farkındalık eğitimi, akran ilişkileri, okul kültürü, akran zorbalığı, şiddeti engelleme kavramları; “yapısal sorunlar” teması üzerine geliştirilen önerilerde okul iklimi, oryantasyon eğitimi, hizmet içi eğitim, telafi eğitimleri, eğitim planlaması, etkili politikalar, uygulamalı eğitimler, okul terk nedenleri ve farkındalık eğitimi kavramları vurgulanmıştır. Aydın ve Kaya (2017) mülteci çocukların diğer akranlarıyla aynı ortamda eğitim alabilmeleri için dil eğitimi almaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Kadioğlu, Kanger ve Şimşek’in (2018) araştırmasında da Suriyeli öğrencilerle oyun temelli dil becerileri kullanıldığında öğrencilerin dil gelişimlerine ve okuma yazma becerilerine olumlu katkılar sağladığı ortaya çıkmıştır. Özer, Komşuoğlu ve Ateşok (2016) yaptıkları araştırma sonucunda; mülteci çocukların dil problemlerinin çözülmesi ve uyum programı ile desteklenmesi, okullarda yeni gelenlerin uyumuna yönelik çok kültürlülüğü görünür kılmak ve farklı kültürlerin birbirlerini tanımalarını sağlamak (sergiler, özel günler vs gibi düzenlemeler yapmak), kültürlerin ortak olumlu yönlerine dikkat çekmek, paylaşmak, yaşlılara saygı, ailenin önemi gibi ortak değerlerin vurgulanması, aşure geleneği, ortak efsaneler/destanlar, ortak kahramanlar, bayramlar gibi olası ortaklıkların değerlendirilmesi gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Polat (2012) çalışmasında öğrencilerin ayrı sınıflarda eğitim görmesi ve öğrencilere yönelik program ve kitap hazırlanması gibi öneriler olduğunu tespit etmiştir. Demir’in (2015) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal yetkinliğinin incelendiği araştırmasında, metinlerin anlaşılır ve düzeye uygun olmasının yanı sıra Türkçe öğretiminde öğretilcek kavram ve ifadelerin görsellerle desteklenmesi gerektiğini ifade etmesi çalışmayı destekler niteliktedir. Suriyeli öğrencilere oryantasyon eğitimi vermek (Gülüm & Akçaltı, 2017; Sarıtaş, Şahin & Cabaltaş, 2016), Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında ortak sosyal etkinlikler düzenlemek (Özer, Komşuoğlu & Ateşok, 2016), Suriyeli öğrencileri Türk kültürü ve okul kuralları hakkında bilinçlendirmek ve Suriyeli öğrencilere ilgi göstererek onları sahiplenmeye çalışmak geliştirilen öneriler arasındadır. İngiltere’de yapılan bir çalışmada; kaliteli eğitimi sağlayabilmek için eğitime katılımın özendirilmesi, özel eğitim desteği, psikolojik destek, diğer kurumların desteği, okul-veli ilişkilerinin iyileştirilmesi gibi öneriler geliştirilmiştir (Madziva & Thondhlana, 2017). Yapılan araştırma bulgu ve sonuçlarına göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Okul yöneticileri ve öğretmenlere, mülteci öğrencilere nasıl yaklaşılacağı, sınıf içi ve dışı ortamlarda nelere dikkat edileceği, bu öğrencilerin nasıl eğitileceği ve çok kültürlü eğitimin nasıl gerçekleştirileceği konularında uygulamalı hizmet içi eğitimler verilmelidir. Ayrıca ülkemize gelen Suriyelilerin uzun yıllar

ülkemizde kalacakları göz önüne alındığında, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına çok kültürlü eğitime yönelik dersler verilmelidir.

2. Mülteci çocukların eğitime katılım oranları arttırılmalıdır. Duyuşsal sorun yaşayan (travma, korku, kaygı, özgüven eksikliği vb) mülteci çocuklara, psikolojik destek ve rehberlik hizmetleri etkili bir şekilde sağlanmalıdır.

3. Türk öğrenciler ile mülteci öğrenciler ortak sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerle kaynaştırılmalı, birbirleriyle iletişim kurmaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin özellikle sorumluluk alma, birlikte çalışma, paylaşma ve iletişim becerilerini geliştirici grupla öğrenme aktiviteleri yapılmalıdır.

4. Alan uzmanı akademisyenler ve öğretmenlerin katılımıyla mültecilerin eğitimine yönelik, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş işlevsel bir müfredat geliştirilmelidir.

5. Tüm ülkede, eğitime başlamadan önce mülteci öğrencilere bir uyum programı hazırlanmalıdır. Mülteci öğrencilere yönelik destekleme ve yetiştirme kursları açılmalı, bunlar amacına ulaşmaya kadar devam ettirilmeli; mülteci öğrenciler sınıflara alınmadan önce seviye tespit sınavı yapılarak düzeyleri belirlenmelidir. Beceri ve sosyal faaliyet kursları açılarak bu öğrencilerin devamının sağlanması önerilmektedir.

6. Türk veli ve öğrencilerle, Suriyeli veli ve öğrencilerin kaynaşması için çeşitli etkinlikler düzenlenmeli ve aileler eğitim sürecinin etkili bir paydaşı haline getirilmelidir.

7. Okulların altyapısı ve donanımı güçlendirilmeli, derslik sayısı arttırılmalı; sınıf mevcutları azaltılmalıdır.

8. Mülteci öğrencilere yönelik Türkçe-Arapça, görsel içeriği zengin ve günlük hayatta işlerine yarayabilecek etkinliklerle donatılmış ders kitapları ve materyaller üretilmelidir. Öğretmenler, mülteci çocukların bilgiyi anlamlı bir şekilde yapılandırabilmeleri, yeteneklerini keşfetmeleri ve geliştirebilmeleri için farklı yöntem-tekni ve materyallerle öğrenme ortamını zenginleştirmelidirler.

KAYNAKÇA

Akalın, A. (2016). *Türkiye’ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

* Akay, S., Hamamcı, Z., & Kurt, M. (2018). Suriyeli öğrencilerle çalışan psikolojik danışmanların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin uyguladıkları çözüm yollarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 23- 47.

Aktekin, S. (2017). *Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

- * Aktürk Çopur, D. (2019). *Mülteci öğrencilerin uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- * Alpaslan, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Suriyeli öğrenciler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- * Altıntaş, M. E. (2018). DKAB öğretmenlerine göre Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştıkları sorunlar (nitel bir araştırma). *Marife: Dini Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 469-499.
- * Anis, R. (2019). *Devlet ilkokullarında eğitim gören Suriyeli öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- * Aslan, F. (2019). *İlkokul ve ortaokula devam eden göçmen çocukların eğitim sorunlarına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
- Au, W. (2007). High-stake testing and curricular control: A qualitative meta-synthesis. *Educational Researcher*, 36, 258-267.
- Aydın, H. & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: A qualitative case study, *Intercultural Education*, 28(5), 456-473.
- * Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.
- * Aykut, S. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim sorunları: Farklılıklara saygı eğitimi odağında okul sosyal hizmeti önerisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Balcıoğlu, İ. (2007). *Sosyal ve psikolojik açıdan göç*. İstanbul: Elit Kültür Yayınları.
- Balkar, B., Şahin, S., & Babahan, N. I. (2016). Geçici eğitim merkezlerinde (GEM) görev yapan Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1290-1310
- * Baloğlu Uğurlu, N. & Akdovan, N. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenleri perspektifinden mülteci öğrenciler. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 782-801.
- Bıçer, 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.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34.
- Berry, J. W. (2005). Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712.
- Bondas, T., & Hall, O.C. (2007). A decade of meta synthesis research in health sciences: A meta-method study. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2, 101-113.
- * Bulut, S., Kanat Soysal, Ö., & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 42(2). 265-277.
- Cengiz, E. (2018). *Suriyeli ortaokul öğrencilerinin psikososyal uyum sorunları ile demografik özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çag Üniversitesi,
- Ceyhan, M. A., & Koçbaşı, D. (2011). Göç ve çok dillilik bağlamında okullarda okuryazarlık edinimi. LAS projesi Türkiye raporu.

https://www.unipotsdam.de/fileadmin01/projects/daf/LAS_AyanCeyhan_Ko%C3%A7bas.pdf
internet adresinden alınmıştır. Erişim: 05.04.2020.

- * Cırtı-Karaağaç, F., & Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568.
- Cin, G. (2018). *Suriyeli öğrencilere eğitim veren sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve psikolojik sağlamlık düzeyi: Adana ili örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Adana.
- * Çakmak, Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Kilis örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Delen, A., & Ercoşkun, M. (2019). Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının nitel açıdan incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 299-322.
- Demir, T. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal yetkinliği–ders kitapları-. *Dil Dergisi*, 166, 43-52.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları. http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf
internet adresinden alınmıştır. Erişim: 02.04.2020.
- * Emin, M. N. (2018). Emin, M. N. (2018). *Türkiye’deki Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştığı sorunlar: Ankara ili örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- * Erol Emiroğlu, S. (2018). *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimi ve sorunları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi. Antalya.
- Er, A., & Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 175-185.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erden, G., & Gökçe, G. (2009). Savaş yaşantılarının ardından çocuk ve ergenlerde gözlenen travma tepkileri ve psiko-sosyal yardım önerileri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(24), 1-13.
- Erdoğan, M. M. (2014). *Türkiye’deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum araştırması*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi.
- Ereş, F. (2016). Problems of the immigrant students’ teacher: Are they ready to teach? *International Education Studies*, 9(7), 64-71.
- Ersoy, A. F. , Turan, N. (2019). Sığınmacı ve göçmen öğrencilerde sosyal dışlanma ve çeteleşme. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(2), 828-840.
- Finfgeld, D. L. (2003). Meta-synthesis: The state of the art-so far. *Qualitative health research*, 13(7), 893- 904.
- Gagne, A., Al-Hashimi, N., Little, M., Lowen, M., & Sidhu, A. (2018). Educator perspectives on the social and academic integration of Syrian refugees in Canada. *Journal of Family Diversity in Education*, 3(1), 48-76.

- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Journal of International Social Research*, 10(54), 838-851.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2020). *Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> internet adresinden alınmıştır. Erişim: 10.04.2020.
- Gözübüyük Tamer, M. (2017). Geçici Koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi*, 4(1), 119-152.
- Gülüm, K., & Akçalı, H., (2017). Balıkesir'deki mülteci çocukların eğitim sorunları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Afro-Avrasya Özel Sayısı, 127-136.
- * Gültutan, S., & Kan, M. O. (2019). Türkiye'de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 71-86
- Güngör, F., & Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173.
- Hastedt, D. (2016). *Mathematics achievement of immigrant students*. Cham: CH: Springer.
- He, Y., Bettez, S. C., & Levin, B. B. (2015). Imagined community of education: Voices from refugees and immigrants. *Urban Education*, (7) 1-29.
- * İçöz, H. (2019). *İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili karşılaşılan sorunlar*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- * İmamoğlu, H. V., & Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkokul eğitimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2017, 7 (2), 529-546.
- İnsan Hakları İzleme Örgütü (2015). *Geleceğimi hayal etmeye çalıştığımda hiçbir şey göremiyorum: Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller – Kayıp nesil olmalarını önlemek*. https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf internet adresinden alınmıştır. Erişim: 10.04.2020.
- Kadioğlu, A. H., Kanger, F., & Şimşek, Z. (2018). Oyun temelli dil beceri programının Suriyeli öğrencilerin gelişimine etkisi. *Turkish studies*, 13(3), 357-372.
- Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237.
- * Kaysılı, A., Soylu, A., & Sever, M. (2019). Exploring major road blocks on inclusive education of Syrian Refugees in school settings. *Turkish Journal of Education*, 8(2), 109-128.
- Kiremit, R., Akpınar, Ü., & Tüfekçi Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149.
- Kirişçi, K. (2014). *Syrian refugees and Turkey's challenges: Beyond the limits of hospitality*. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/Syrian-Refugees-and-Turkeys-Challenges-May-14-2014.pdf> internet adresinden alınmıştır. Erişim: 10.04.2020.
- * Kultas, E. (2017). *Türkiye'de bulunan eğitim çağındaki Suriyeli mültecilerin eğitimi sorunu (Van İli örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- * Levent, F., & Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 21-46.

- Madziva, R., & Thondhlana, J. (2017). Provision of quality education in the context of Syrian refugee children in the UK: Opportunities and challenges, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(6), 942-961.
- Martikainen, T., & Özmen, N. (2014). *Din, göçmenler ve entegrasyon. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (38), 263-276.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. (O. Akınhay ve D. Kömürcü Çev.) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- MEB (2014). *Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. 2014/21 sayılı yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri genelgesi*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html internet adresinden alınmıştır. Erişim: 07.04.2020.
- MEB (2017). *Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Rehberlik Hizmetleri Kılavuz Kitabı* (ISBN 978-975-11-4451-5). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf internet adresinden alınmıştır. Erişim: 28.03.2020.
- * Mercan Uzun, E., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *International Journal of Early Childhood Education Studies*, 1(1), 72-83.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Montgomery, E. (1998). Refugee children from the middle east. *Scandinavian Journal of Social Medicine*, 54, 1-152.
- * Morali, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS –Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449.
- Nicolai, S., & Triplehorn, C. (2003). The role of education in protecting children in conflict. *Network Paper: Humanitarian Practice Network*, 42, 1-36.
- Noah Jr, P. D. (2017). A systematic approach to the qualitative meta-synthesis. *Issues in Information Systems*, 18(2), 196-205.
- Olivos, E. M., & Mendoza, M. (2010). Immigration and educational inequality: Examining Latino immigrant parents’ engagement in US public schools. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 8(3), 339-357.
- Özcan, A. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye’nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (1) , 17-29.
- Özdemir, Ç. (2016). *Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin görüşlerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- * Özenç, E., & Saat, F. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştığı sorunlar. *International Journal of Active Learning*, 4 (2), 60-74.
- Özer, Y. Y., Komşuoğlu, A., & Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76-110.
- * Özgün, E. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin akademik başarı ve okul ortamı uyumuna ilişkin gözlemlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, & S. Beşir Demir, Çev. Edt.). Ankara: Pegem Akademi.
- Peterson, S. D. (2011). Conflict, education and displacement. *Conflict and Education: An Interdisciplinary Journal*, 1(1), 1-5.
- * Polat, A. (2018). *Yabancılara (Suriyeli göçmen çocuklara) okuma yazma öğretimi sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Polat, S., & Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 52-64.
- Sağır, Z. (2018). *Suriyeli kadın mültecilerde kültürel uyum, ruh sağlığı ve din*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Sağlam, H. İ., & İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri. *Göç Dergisi*, 2, 65-81.
- * Saklan, E. (2017). Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2003). Classifying the Findings in Qualitative Studies. *Qualitative Health Research*, 13(7), 905-923.
- * Sarıahmetoğlu, H. (2019). *Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine uyumunda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- * Şanlı, B. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitime ve sosyal bilgiler dersine entegrasyonları hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Sims, M., Hayden, J., Palmer, G., & Hutchins, T. (2002). Young children who have experienced refugee or warrelated trauma. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(1), 99-110.
- Solak, E., & Çelik, S. (2018). Türkiye'de eğitim gören mülteci öğrencilerin dilsel sorunlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 425-432.
- Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: An social psychological assessment. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105.
- Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1116-1134.
- TBMM (2012). *Ülkemize Sığınan Suriye Vatandaşlarının Barındıkları Çadır kentler Hakkında inceleme raporu*. <http://www.madde14.org/images/e/e5/Tbmm Suriye.pdf> internet adresinden alınmıştır. Erişim: 08.04.2020.
- TDK (2020). *Türk dil kurumu sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/> internet adresinden alınmıştır. Erişim: 03.04.2020.
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC medical research methodology*, 8(1), 1-10.

- Topsakal, C., Merey, Z., & Keçe, M. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 546-560.
- Tosun, A., Yorulmaz, A., & Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133.
- Uğurlu, Z. (2018). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okula uyum sorunlarının çözülmesi ve desteklenmesinde öğretmen etkisi. *İçinde Şiddet ve sosyal travmalar*, (ss. 178-242). Ankara: HEGEM Yayınları.
- Uluocak, G. P. (2009). Göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 35-44.
- UNICEF (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocuklar. http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar_Bilgi%20Notu%20Subat%202016.pdf internet adresinden alınmıştır. Erişim: 10.04.2020.
- UNCHR (2017). *Syria regional refugee response inter-agency information*. <https://data2.unhcr.org/en/situations/syria> internet adresinden alınmıştır. Erişim: 10.04.2020.
- * Uyanık, A. (2019). *Mülteci öğrencilerin eğitim gördüğü okullardaki rehberlik ihtiyacılarının rehber öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Yavuz, Ö., & Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye’deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175- 199.
- Yıldırım, S. E., İslamoğlu, C. İ. (2017). Suriyeli sığınmacıların toplumsal kabul ve uyum sürecine ilişkin bir araştırma. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 107-126.
- Yılmaz, A. (2015). Uluslararası göç ve Türkiye’deki çocuk göçmenler ve sığınmacı ailelere tanınan haklar ve dahiye uygulamalar için öneriler. *Akademik Bakış Dergisi*, 49, 475-793.
- * Yurdakul, A.,& Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211.