

Interdisciplinary Educational Research Journal



**Disiplinlerarası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Uluslararası Hakemli Dergi Yıl-Year:2022 Cilt-Volume:6 Sayı-Issue:11

DİSİPLİNLERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH



Yıl/Year: 2022/Nisan-April ♦ Cilt/Volume: 6 ♦ Sayı/Issue: 11

SAMSUN

DİSİPLİNLERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH

Yıl/Year: 2022/Nisan-April ♦ Cilt/Volume: 6 ♦ Sayı/Issue: 11
Sahibi / Owner: Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Derneği / Turkish Association of Interdisciplinary
Education and Research

e-ISSN 2602-2516

Baş Editör / Chief Editor

Doç. Dr. Bayram Özer

Editör Yardımcısı / Asst. Editor

Doç. Dr. Recep KAHRAMANOĞLU

Editör Kurulu / Section Editors

Dr. Ismaiel Hassanein AHMED MOHAMED

Dr. Nik Ahmad HİSHAM İSMAİL

Dr. Bayram Özer

Dr. Recep KAHRAMANOĞLU

Dr. Elza SEMEDOVA

Dr. Esat ŞANLI

Dr. Tajulashikin JUMAHAT

Dr. Mustafa TEKKE

Dr. Milan KUBİATKO

Dr. Serdan KERVAN

Dr. KONUL MEMMEDOVA

Dizinlenme / Indexing / Abstracting

Scientific Indexing Services

Index Copernicus

CiteFactor

Idealonline

Asos Index

Yazı ve Redaksiyon Kurulu / Proofreading Board

Uzm. Metin BEŞALTI

Kapak Tasarımı / Cover Design

Dr. Öğr. Üyesi Abdurrahman Eren

Dergi Yazışma Adresi / Contact Address

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü (Doç. Dr. Bayram Özer)

Tel: 0505 703 06 11

e-posta: bayramozer@omu.edu.tr

DİSİPLİNLERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH
e-ISSN 2602-2516

BİLİM VE DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Burhan Akpınar

Prof. Dr. Mehmet Taşpınar

Prof. Dr. Nuriye Semerci

Prof. Dr. Mehmet Turan

Prof. Dr. Murat Gökcalp

Doç. Dr. Tuncay Sevindik

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- “Mesleki Çalışma” Uygulamalarına İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Metaforik Algıları**
Regarding “Professional Work” Practices Preschool Teachers' Metaphorical Perceptions
Ümit DOĞAN 1-11
- Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çocuk Yogasının Yararlarına İlişkin Görüşleri**
Opinions of Prospective Classroom Teachers on the Benefits of Yoga for Children
Nida BAYINDIR 12-21
- Değerlerin Davranış Boyutuna Yansımaları: Osmanlı Devleti Örneği (1256-1924)**
Reflections of Values on the Dimension of Behavior: The Example of the Ottoman State (1256-1924)
Büşra ELÇİÇEĞİ 22-38
- Özel Yetenekli Olmak ve Özel Yetenekli Çocuğa Sahip Olmak: Özel Yetenekli Birey ve Ebeveyn Görüşleri**
Being Talented and Having a Special Talented Child: Opinions of Special Talented Individuals and Parents
Gamze AVCI, Mukaddes SAKALLI DEMİROK 39-54
- Müdür Yetkili Olarak Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Müdürün Görev, Yetki ve Sorumluluklarını Yerine Getirmekle İlgili Öz Yeterlik Algıları**
Self-Efficacy Perceptions of Classroom Teachers with Principal Authorization in Fulfilling Their Duties, Authorities and Responsibilities
Ramazan AKTÜRK 55-75
- Birleştirilmiş Sınıflı İlkokullarda Yaşanan Yönetsel Sorunlar ve Çözüm Önerileri**
Administrative Problems in Primary Schools with Combined Classes and Solution Suggestions
Emrah BOZDOĞAN, Soner POLAT 76-89
- Eğitici Çizgi Romanlara İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Bakış Açıları**
Perspectives of Social Studies Teachers on Educational Comics
Yavuz TOPKAYA, Deniz Mehmet YILMAZ, Fatih KALKAR, Süleyman ERTEN, Musa KARAOĞLU..... 90-100

11. Sayı Hakemleri / Reviewers of the 11th Issue

Dr. Cihan KARA

Dr. Kerem COŞKUN

Dr. Bülent DÖŞ

Dr. Akif KÖSE

Dr. Eyüp CÜCÜK

Dr. Ali YILMAZ

Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

Dr. Servet ATİK

Dr. Fatih BOZBAYINDIR

Dr. Pınar GÜZEL GÜRBÜZ

Dr. Serkan ÜNSAL

Dr. Rabia SARICA

Dr. Esen TURAN ÖZPOLAT

Dr. Turgut BAHÇALI

Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

“Mesleki Çalışma” Uygulamalarına İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Metaforik Algıları

Regarding “Professional Work” Practices Preschool Teachers' Metaphorical Perceptions

Ümit DOĞAN¹

Öz

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin, mesleki çalışma uygulamalarına ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın verileri 2020-2021 yılında Sakarya ili Merkez ilçelerinde görev yapan 52 okul öncesi öğretmenin “Mesleki çalışma gibidir. Çünkü” ifadelerini tamamlamasıyla elde edilmiş ve elde edilen veriler içerik analize göre yorumlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler “Mesleki Çalışma” kavramı için 52 geçerli metafor üretmiştir. Üretilen bu metaforlar daha sonra ortak özellikleri ve benzetme yönleri dikkate alınarak kategorileştirilmiştir. Bu işlem sonucunda “Mesleki Çalışma” kavramı için dört kategori elde edilmiştir. Bu kavramsal kategoriler: “Ceza Unsuru Olarak Mesleki Çalışmalar, Gereksiz ve Yetersiz Unsur Olarak Mesleki Çalışmalar, Zorunluluk Unsuru Olarak Mesleki Çalışmalar, Yönlendirici Unsur Olarak Mesleki Çalışmalar” başlıkları altında toplanmıştır. Çıkan sonuçlara göre yapılan çıkarımlar ve tartışmalar makalede paylaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki çalışma, okul öncesi, metafor.

Abstract

This research was carried out to reveal the perceptions of preschool teachers about their professional work practices. The research was carried out according to the phenomenology design, one of the qualitative research designs. The data of the research were collected from 52 preschool teachers working in the central districts of Sakarya province in 2020-2021. The data obtained were interpreted according to content analysis. According to the findings, teachers produced 52 valid metaphors for the concept of "Professional Work". These produced metaphors were then categorized by considering their common features and analogy aspects. As a result of this process, four categories were obtained for the concept of "Professional Work". These conceptual categories are grouped under the headings: "Professional Studies as a Penalty Element, Occupational Studies as an Unnecessary and Insufficient Element, Occupational Studies as a Mandatory Element, Professional Studies as a Guiding Element". Inferences and discussions made according to the results are shared in the article.

Keywords: Professional work, preschool, metaphor.

GİRİŞ

Eğitimin genel amaçları 1737 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilmiştir. Teorik olarak kanunda yer alan bu amaçların uygulamada gerçekleştirildiği yerler okullardır (Aydın, 2007). Okulun; yönetici, öğretmen, öğrenci ve çevre, başka bir deyişle insan faktörü bakımından oldukça çeşitli ve zengin birikimlere sahip, dinamik, değişim ve dönüşüm olanaklarını içinde barındıran son derece karmaşık, ancak bir o kadar da açık ve yalın bir yapı olduğu söylenebilir (Borko, 2004; Sabancı, 2008). Okulların amaçlarının istenen düzeyde gerçekleştirmesinde birçok faktör önemli rol oynamaktadır. Bunlar *verimlilik, sağlık, diriklik ve yararlılık* olmak üzere dört gruba ayrılmaktadır (Başaran, 2000). Bu faktörlerin işlerliğinde en önemli rolü de öğretmenler

¹ Dr., Şube Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı, Sakarya-Türkiye, doganumit18@hotmail.com, orcid.org/0000-0002-8144-9744

almaktadır. Öğretmenlik mesleği; eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır (Guskey, 2002; Hacıoğlu ve Alkan, 1997). Öğretmenler; çocukların ve gençlerin entelektüel, sosyal ve kişisel gelişimini gerçekleştirebilmeleri için kendilerini de geliştirmekle sorumludur (Higgins D'Allessandro, 2002; Tekışık, 2000). Kendini sürekli geliştiren ve yenileyen öğretmenler, mesleki olarak öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır; kendisini ve kurumunu geliştirmede etkin rol oynar (Ataünal, 2003; Carol, 2001).

Bir kurumda belli bir göreve atanan birey işe başladığı günden, ayrılıncaya kadar mesleği ile ilgili gelişmelerin gerisinde kalmamak için sürekli olarak eğitime ihtiyaç duyar. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde genellikle 'okul dışı mesleki gelişim' ve 'okul temelli mesleki gelişim' olmak üzere iki modelden yararlanılmaktadır. Okul dışı mesleki gelişim, okul dışında kurs, seminer, konferans gibi hizmet içi eğitim etkinliklerini içerirken; okul temelli mesleki gelişim, okulda ve okuldaki öğretmenlerin gereksinimlerine göre düzenlenen eğitim etkinliklerini içermektedir (Özer, 2008). Okul temelli mesleki gelişim etkinliklerinden biri okullarda gerçekleştirilen mesleki çalışmalardır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1961'de kabul edilen 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 43. maddesiyle öğretmenlere iki aylık yaz tatili verilmiştir. Bunun dışında kalan tatil zamanlarında ilköğretim okulları öğretmenlerine meslekle ilgili çalışmalara katılma yükümlülüğü getirilmiştir. Günümüzde öğretmenler mesleki açıdan yetiştirilirken iki aşamalı bir süreçten geçerler. Bunlardan ilki 4 yıllık üniversite eğitimleri ki bunlar hizmet öncesi eğitim olarak adlandırılır, diğer eğitim ise eğitim yaşamı devam ederken aldığı eğitimidir. Mesleki açıdan gelişmelerine ve kendilerini gerçekleştirmelerine yardım eden eğitimler, öğretmenlerin sorunları çözmelerine ve karşılaştıkları problemleri ortadan kaldırmaya da yardım eder. Öğretmenlerin diplomalarını alıp mesleğe başladıkları günden başlamak üzere emekli oluncaya kadar geçen sürede mesleki bilgi birikimini artması amacıyla yapılan bu eğitimler kurumun verimliliğini de artırır (Erkul, 1997). Öğretim yılı başı ve sonunda öğretmenlerin yapmış oldukları mesleki çalışmalar; eğitim çevrelerince seminer çalışmaları olarak adlandırılmaktadır. Bundan dolayı bu çalışmaların Mesleki seminer çalışmaları olarak adlandırılması uygun görülmüştür. Yönetici ve öğretmenler meslekî çalışmalarda aşağıda özetlenen çalışmaları yürütürler:

1. Öğretmenler ders programlarında, mevzuatında ve uygulamalarında yapılan değişiklikleri inceler ve değerlendirirler.
2. Öğretim yılının değerlendirmesini yapar, gelecek öğretim yılına ait hazırlıkları tamamlarlar.
3. Gerekli şube, zümre ve öğretmenler kurulu toplantılarına katılır, uygulamaya ilişkin görüş ve önerilerde bulunurlar.
4. Eğitim-öğretimde olumlu gelişme sağlanan uygulamalar ile eksiklik ve olumsuzluk olarak belirledikleri durumlar için model ve çözüm üretirler (MEB, 2021).

Öğretmenler tarafından seminer dönemi (derslerin bitiminden temmuz ayının ilk iş gününe, eylül ayının ilk iş gününden derslerin başlangıcına kadar) olarak adlandırılan mesleki çalışmalar dönemi, öğretmenlerin mesleki gelişmelerini sağlamada önemli bir işlev görmektedir. Ancak yapılan çalışmalarda; ülkemizde yapılan mesleki gelişime yönelik bu çalışmaların resmi evrak üzerinde kaldığı (Ceylan ve Özdemir, 2016); öğretmenlerin bu eğitimlerden beklentileri olduğu (Baştürk, 2012); amacına uygun yapılmadığı (Boydak-Özan, ve diğerleri, 2014) ve mesleki çalışma dönemlerinin etkili biçimde değerlendirilemediği (Tonbul, 2006) belirtilmektedir. Oysa mesleki çalışma dönemleri, yeni öğretim yılına hazırlık yapılması ve tamamlanan öğretim yılının değerlendirilmesini sağlamanın yanı sıra öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamada önemli bir işlev üstlenebilir. Bu araştırma okullarda gerçekleştirilen mesleki çalışma dönemlerinin nasıl değerlendirildiği ve neler yapılması gerektiğini belirleme gereksiniminden ortaya çıkmış olup yapılan alanyazın incelemesinde mesleki çalışma konusunda yapılan

araştırmaların çok sınırlı sayıda olduğu (Albez ve diğerleri, 2020; Sıcak ve Parmaksız, 2016; Tonbul, 2006; Türker ve Tok; 2019) görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki çalışma uygulamalarına ilişkin algılarının incelendiği herhangi bir araştırmanın olmaması, yapılan araştırmayı özgün ve önemli kılmaktadır.

Bu araştırmanın problemi okul öncesi öğretmenlerinin öğretim yılı başında ve sonunda yapmış oldukları mesleki çalışmaları nasıl algıladıklarını ortaya koymaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin mesleki çalışmalar kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Bu metaforlar öğretmenlerin benzetme durumlarına göre hangi kategoriler altında toplanabilir?
3. Bu metaforlar olumlu veya olumsuz olma bakımından öğretmenlerin demografik özelliklerine göre hangi kategoriler altında toplanabilir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Öğretmenlerin mesleki çalışmalar kavramına ilişkin algıları, mesleki çalışmaları neye benzettikleri veya zihinlerinde mesleki çalışmalara ilişkin oluşan imgelerin ne olduğunun belirlenmesinde kullanılacak en güçlü zihinsel araçlardan veya modellerden biri metaforlardır. Metaforlar (benzetmeler, mecazlar) olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir (Saban, 2004). Metaforlarla gelişen bilişsel süreç bireyde duyuşsal etkiler yaratır. Bilişsel ve duyuşsal süreçlerin etkileşimi bireylerin, kendi duygu ve düşüncelerini ya da karşılarındakilerin duygu ve düşüncelerini tanımlarken metaforlardan yararlanmalarına yol açar. Bu bağlamda metaforlar; bireylerin dünyayı ve kendilerini algılama biçimlerini göstermektedir (Girmen, 2007). Okullarında sene başı ve sene sonu yapılan “Mesleki Çalışmalar” a ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgubilim) desen kullanılmıştır. Fenomenoloji (olgubilim) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu çalışma 2020-2021 eğitim öğretim yılında kadrolu olarak Sakarya ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu öğretmenler arasından gönüllülük esasına dayalı olarak evrenden basit seçkisiz örneklem yöntemi ile seçilmiş Tablo 1’de katılımcılara ait demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

	Özellikler	N	%
Cinsiyet	Kadın	35	67,31
	Erkek	17	32,69
Kıdem	1-5 yıl	14	26,92
	6-10 yıl	10	19,23
	11 yıl ve üstü	28	53,85

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 35’i (%67,31) kadın, 17’si (%32,69) erkek öğretmendir. Katılımcıların mesleki kıdemleri ise 14’ü (%26,92) 1-5 yıl kıdemli, 10’u (%19,23) 6-10 yıl kıdemli, 28’i ise (%53,85) 11 yıl ve üstü kıdemli öğretmenlerdir.

Verilerin Toplanması

Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerin görev yaptıkları okullarla araştırmacı tarafından iletişime geçilmiş ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Gönüllülük esasına göre katılmak isteyen katılımcıların e-posta adresine metafor ölçek formu gönderilmiş ve belli bir süre içinde e-postanın cevaplanması istenmiştir. E-postada araştırmaya katılan katılımcıların okullarda sene başı ve sene sonu yapılan “Mesleki Çalışmalar” kavramına ilişkin metaforlarını ortaya çıkarmak için “Okullarda yapılan mesleki çalışmalar.....gibidir. Çünkü” cümlesini tamamlamaları istenmiştir.

Araştırmada Kullanılan Verilerin Analiz Edilmesi

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde “içerik analizi” tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizinin temel amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde genel olarak özetlenen veriler, içerik analizinde daha derinlemesine incelenir ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalara içerik analizi ile ulaşılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çerçevede öğretmenler tarafından geliştirilen metaforlar ilgili literatürde olduğu gibi 5 aşamada analiz edilmiştir (Bektaş ve Karadağ, 2013). Verilerin analizi sırasıyla adlandırma ve eleme, metaforları derleme, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması ve frekansların hesaplanması aşamalarından oluşmaktadır Adlandırma aşamasında öğretmenlere uygulanan anketler toplanmış ve hepsinin bir arada olduğu geçici bir liste oluşturulmuştur. Tüm metaforların belirgin bir şekilde geliştirilip geliştirilmediği kontrol edilmiştir. Eleme aşamasında öğretmenler tarafından üretilen metaforlar Saban’ın çalışmasında (2008) olduğu gibi; metaforun konusu, metaforun kaynağı, metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki bakımından ele alınmıştır. Bu doğrultuda; belli bir metafor kaynağı içermeyen, üretilen metafora dair bir gerekçe belirtmeyen, “Mesleki Çalışmalar” kavramının açıklanması için katkısı olmayan, birden fazla kategori kapsamında ele alınabilecek herhangi bir metafor tespit edilmemiştir. Kategori geliştirme aşamasında öğretmenler tarafından üretilen metaforların “Mesleki Çalışmalar” kavramının hangi özellikleri düşünülerek oluşturulduğu incelenmiş ve nasıl kavramsallaştırıldığına bakılmıştır. Bu doğrultuda adlandırma aşamasında metaforlara verilen kodlar dikkate alınarak, benzer temaları içeren metaforlar aynı kategoriye dâhil edilmiştir. Bu aşamada kategorilerin nasıl oluşturulduğuna ışık tutması açısından öğretmenlerin ifadelerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin doğrudan ifadeleri alıntılanırken gerçek isimleri yerine “Ö1” gibi kod isimler kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşamasında araştırmanın iç güvenilirliğini sağlamak için, üretilen metaforların bulunduğu kategoriye temsil edip etmediğini onaylamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2008). Yapılan bu araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman’ın formülü (Güvenirlik= Görüş birliği/Görüş birliği+Görüş ayrılığı x 100) ile hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994; Akt: Şenel ve Aslan, 2014). Çıkan sonuç %98 olarak bulunmuştur. Frekansların hesaplanması ve verilerin yorumlanması aşamasında oluşturulan kategoriler tablolandırılmış ve öğretmenlerin bu metaforları kullanma sıklıkları frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre veriler yorumlanmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin “Mesleki Çalışmalar” kavramına ilişkin sahip oldukları algıların metaforlar aracılığı ile belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada ilk olarak öğretmenlerce oluşturulan metaforlar olumlu ve olumsuz olma durumlarına göre de kategorilere ayrılmıştır. Daha sonra bu olumlu ve olumsuz olma durumları ana başlığı altında öğretmenlerin cinsiyetleri, çalıştıkları okul türü ve öğretmenlerin kıdemlerine göre ürettikleri metaforlar tablolar halinde sunulmuştur. Sonrasında öğretmenler tarafından geliştirilen metaforlardan benzer temaları içerenler aynı başlık altında bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan metaforların benzer olma durumları belirlenirken benzetme yönü esas alınmıştır. Ayrıca bu

doğrultuda öğretmenlerin “Mesleki Çalışmalar” kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar ve bu metaforların yer aldığı kategoriler öğretmenlerin cinsiyetleri, çalıştıkları okul türü ve öğretmenlerin kıdemlerine göre karşılaştırılmaları tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır.

Mesleki Çalışmalar Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforlar

Bu araştırmada elde edilen genel bulgulara göre, öğretmenler “Mesleki Çalışmalar” kavramına yönelik 47 çeşit olmak üzere 52 adet geçerli metafor üretmiştir. Öğretmenlerin üretmiş olduğu bu metaforlar Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin “Mesleki Çalışmalar” Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforlar

Sıra	Metafor	f	%	Sıra	Metafor	f	%
1	Ceza	2	3,85	24	Tv başında uyuklamak	1	1,92
2	Boş geçen ders	1	1,92	25	Hasat sonrası yapılan sulama	1	1,92
3	İşkence	1	1,92	26	Cezaevi	1	1,92
4	Doğu görevi	1	1,92	27	Bir damat adayının içmesi gereken tuzlu Türk kahvesi	1	1,92
5	Tuzsuz yemek	1	1,92	28	Cehennem azabı	1	1,92
6	Tekerleksiz araba	1	1,92	29	Havanda su dövme	3	5,77
7	Hasat sonrası sulama	1	1,92	30	Çin işkencesi	1	1,92
8	Zaman kaybı	2	3,85	31	Öğretmene kılavuz	1	1,92
9	Kötü çekilmiş film	1	1,92	32	Bizim oğlan	1	1,92
10	Makas atmak	1	1,92	33	Dostlar	1	1,92
11	Karne verildikten sonra yapılan sınav	1	1,92	34	Körler sağırlar	1	1,92
12	Kayıkla deniz ortasında bir anda çıkan sis	1	1,92	35	Donkişot	1	1,92
13	Boşa kürek çekmek	2	3,85	36	Çocuk masalı	1	1,92
14	Annemin bayram öncesi ev temizliği	1	1,92	37	Mecburi yön	1	1,92
15	Kapalı cezaevinde talim yapmak	1	1,92	38	Kaymaklı kadayıf	1	1,92
16	Robot misali tekrarlar	1	1,92	39	Boş Tenekenin Yuvarlanması	1	1,92
17	Davul	1	1,92	40	Delinin Post Kılı Sayması	1	1,92
18	Eziyet	1	1,92	41	Freni patlamış kamyon	1	1,92
19	Pusula	1	1,92	42	Hizmetiçi eğitim	1	1,92
20	Kısır döngü	1	1,92	43	Kulis	1	1,92
21	Gereksiz bir çalışma	1	1,92	44	Mengene	1	1,92
22	Çok önceden alınmış ekonomi sınıfı uçak bileti	1	1,92	45	Tatil	1	1,92
23	Balon	1	1,92	46	Çay bahçesi	1	1,92
				47	Antre	1	1,92
Toplam						52	100

Tablo 2’de frekans değerlerine göre en sık tekrar edilen metaforların “Havanda Su Dövmek” (f= 3), “Ceza” (f= 2), “Zaman Kaybı” (f= 2), “Boşa Kürek Çekmek” (f= 2) olduğu görülmektedir. Oluşturulan metaforlar, olumlu veya olumsuz olma şekillerine ve benzetme yönleri dikkate alınarak kategorileştirilmiştir.

Mesleki Çalışmalar Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforların Olumlu veya Olumsuz Olma Durumlarına Göre Kategorileri

Tablo 3. Öğretmenlerin “Mesleki Çalışmalar” Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforların Olumlu veya Olumsuz Olma Durumlarına Göre Kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	f	%
Olumlu Bir Kavram Olarak Mesleki Çalışmalar	Öğretmene Kılavuz(1), Pusula (1), Kaymaklı kadayıf (1), Hizmetiçi eğitim(1), Antre(1), Kulis(1)	6	6	11,54
Olumsuz Bir Kavram Olarak Mesleki Çalışmalar	Ceza(2), Boş geçen ders(1), Boşa kürek çekmek (2),Boş tenekenin yuvarlanması (1),İşkence(1), Doğu görevi (1), Tuzsuz yemek (1), Tekerleksiz araba (1), Zaman kaybı (2) Kötü çekilmiş film (1), Makas atmak (1), Karne verildikten sonra yapılan sınav (1), Kayıkla deniz ortasında bir anda çıkan sis (1), Annemin bayram öncesi ev temizliği (1), Kapalı cezaevinde talim yapmak (1), Robot misali tekrarlar (1), Davul (1), Eziyet (1), Pusula (1), Kısır döngü (1), Gereksiz bir çalışma (1), Çok önceden alınmış ekonomi sınıfı uçak bileti (1), Balon (1), Tv başında uyuklamak (1), Hasat sonrası yapılan sulama(1), Cezaevi (1), Bir damat adayının içmesi gereken tuzlu Türk Kahvesi (1), Cehennem azabı (1), Havanda su dövmek (3), Çin işkencesi (1), Bizim oğlan (1), Dostlar (1), Körler sağır (1), Donkişot (1), Çocuk masalı (1), Mecburi yön (1), Delinin Post Kılı Sayması (1), Freni patlamış kamyon (1), Mengene (1), Tatil (1), Çay bahçesi(1)	41	46	88,46
Toplam		47	52	100

Tablo 3’te görüldüğü üzere öğretmenler tarafından oluşturulan metaforlar olumlu veya olumsuz olma durumlarına göre kategorileştirildiğinde “*Olumlu Bir Kavram Olarak Mesleki Çalışmalar*” (%11,54) kategorisini yansıtan metaforlar, “*Olumsuz Bir Kavram Olarak Mesleki Çalışmalar*” (%88,46) kategorisini yansıtan metaforlara göre daha az üretilmişlerdir. “*Olumlu Bir Kavram Olarak Mesleki Çalışmalar*” kategorisini yansıtan 6 çeşit metafor 6 öğretmen tarafından üretilirken “*Olumsuz Bir Kavram Olarak Mesleki Çalışmalar*” kategorisini yansıtan metaforlar ise 41 farklı çeşit metafor 46 öğretmen tarafından üretilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin “Mesleki Çalışmalar” Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforların Olumlu veya Olumsuz Olma Durumlarının Öğretmenlerin Cinsiyetleri Bakımından Karşılaştırılması

Kadın			Erkek		
Kategori	n	%	Kategori	n	%
Olumlu Bir Kavram Olarak Mesleki Çalışmalar	6	11,54	Olumlu Bir Kavram Olarak Mesleki Çalışmalar	-	-
Olumsuz Bir Kavram Olarak Mesleki Çalışmalar	29	55,77	Olumsuz Bir Kavram Olarak Mesleki Çalışmalar	17	32,69
Toplam	35	67,31	Toplam	17	32,69

Tablo 4’de görüldüğü gibi öğretmenlerin “Mesleki Çalışmalar” kavramına yönelik oluşturdukları metaforların olumlu olumsuz olma durumlarına öğretmenlerin cinsiyetleri bakımından bakıldığında, kadın öğretmenler “*Olumlu Bir Kavram Olarak Mesleki Çalışmalar*” (%11,54) kategorisini yansıtan metaforları 6 kez üretirken, “*Olumsuz Bir Kavram Olarak Mesleki Çalışmalar*” (%55,77) kategorisini yansıtan metaforları 29 kez üretmişlerdir. Olumlu metafor üreten öğretmenlerin tamamı kadın öğretmenlerdir. Erkek öğretmenler ise “*Olumlu Bir Kavram Olarak Mesleki Çalışmalar*” (%0) kategorisini yansıtan metaforları hiç üretmezken “*Olumsuz Bir Kavram Olarak Mesleki Çalışmalar*” (%32,69) kategorisini yansıtan metaforları 17 kez üretmişlerdir.

Tablo 5. Öğretmenlerin “Mesleki Çalışmalar” Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforların Öğretmenlerin Kıdemleri Bakımından Karşılaştırılması

1-5 yıl			6-10 yıl			11 yıl ve üstü		
Kategori	n	%	Kategori	n	%	Kategori	n	%
Olumlu Bir Kavram Olarak Mesleki Çalışmalar	-	-	Olumlu Bir Kavram Olarak Mesleki Çalışmalar	1	1,92	Olumlu Bir Kavram Olarak Mesleki Çalışmalar	5	9,62
Olumsuz Bir Kavram Olarak Mesleki Çalışmalar	14	26,92	Olumsuz Bir Kavram Olarak Mesleki Çalışmalar	9	17,31	Olumsuz Bir Kavram Olarak Mesleki Çalışmalar	23	44,23
Toplam	14	26,92	Toplam	10	19,23	Toplam	28	53,85

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmenlerin “Mesleki Çalışmalar” kavramına yönelik oluşturdukları metaforların olumlu veya olumsuz olma durumlarına öğretmenlerin kıdemleri bakımından bakıldığında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerinin tamamı (%26,92) ve 6-10 yıl kıdemli öğretmenlerinin 1’i olumlu (%1,92), 9’u olumsuz (%17,31) metaforlar üretirken, 11 yıl ve üstü kıdemli öğretmenlerin 5’i (%9,62) olumlu, 23’ü ise (%44,23) olumsuz metafor üretmiştir.

Öğretmenlerin “Mesleki Çalışmalar” Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforların Benzetme Durumlarına Göre Kategorileri

Tablo 6. Öğretmenlerin “Mesleki Çalışmalar” Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforların Kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	F	%
Ceza Unsuru Olarak Mesleki Çalışmalar	Ceza(2), İşkence (1),Eziyet (1), Çin işkencesi (1), Kötü çekilmiş film (1), Makas atmak (1), Kayıkla deniz ortasında bir anda çıkan sis (1), Kapalı cezaevinde talim yapmak (1), Cezaevi (1), Cehennem azabı (1), Mengene (1)	11	12	23,08
Gereksiz ve Yetersiz Unsurlar Olarak Mesleki Çalışmalar	Boş geçen ders(1), Doğu görevi (1), Tuzsuz yemek (1), Tekerleksiz araba (1), Hasat sonrası sulama (1), Zaman kaybı (2), Karne verildikten sonra yapılan sınav (1), Boşa kürek çekmek (2), Annemin bayram öncesi ev temizliği (1), Robot misali tekrarlar (1), Davul (1), Gereksiz bir çalışma (1), Balon (1), Tv başında uyuklamak (1),	26	30	57,69

	Hasat sonrası yapılan sulama (1), Havanda su dövmek (3), Bizim oğlan (1), Dostlar (1), Körler sağırlar (1), Donkişot (1), Çocuk masalı (1), Boş tenekenin yuvarlanması (1), Delinin Post Kılı Sayması (1), Freni patlamış kamyon (1), Tatil (1), Çay bahçesi(1)			
Zorunluluk Unsuru Olarak Mesleki Çalışmalar	Kısır döngü (1), Çok önceden alınmış ekonomi sınıfı uçak bileti (1), Bir damat adayının içmesi gereken tuzlu Türk kahvesi (1), Mecburi yön (1),	4	4	7,70
Yönlendirici Unsur Olarak Mesleki Çalışmalar	Pusula (1), Öğretmene Kılavuz (1), Kaymaklı kadayıf (1), Hizmetiçi eğitim(1), Antre(1), Kulis(1)	6	6	11,54
	Toplam	47	52	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenler tarafından oluşturulan metaforlar benzerlik yönlerine göre kategorileştirildiğinde 4 kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler; “*Ceza Unsuru Olarak Mesleki Çalışmalar*”, “*Gereksiz ve Yetersiz Unsur Olarak Mesleki Çalışmalar*”, “*Zorunluluk Unsuru Olarak Mesleki Çalışmalar*” ve “*Yönlendirici Unsur Olarak Mesleki Çalışmalar*” şeklindedir.

Ceza Unsuru Olarak Mesleki Çalışmalar

Bu kategoride öğretmenler mesleki çalışmaları ceza unsuru ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar ve frekansları ceza (2), işkence (1), kötü çekilmiş film (1), makas atmak (1), kayıkla deniz ortasında bir anda çıkan sis (1), kapalı cezaevinde talim yapmak (1), eziyet (1), cezaevi (1), cehennem azabı (1), Çin işkencesi (1) ve mengene (1) şeklindedir. Aşağıda bu kategoriye oluşturan metaforların öğretmenler tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

“Mesleki çalışmalar kayıkla deniz ortasında bir anda ortaya çıkan sis gibidir. Çünkü öğretmenlerin memlekete gitmesini engelliyor” (Ö-5)

“Mesleki çalışmalar kötü çekilmiş bir film gibidir. Çünkü ne kadar tamamlamaya çalışsanız da filmin sonuna kadar tahammül edemezsiniz.” (Ö-13)

“Mesleki çalışmalar kapalı cezaevinde talim yapmak gibidir. Çünkü lüzumsuz aynı konularda çalışmalar ve toplantılar yapılıyor.” (Ö-21)

Gereksiz ve Yetersiz Unsur Olarak Mesleki Çalışmalar

Bu kategoride öğretmenler mesleki çalışmaları gereksiz ve yetersiz unsur ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar ve frekansları boş geçen ders(1), doğu görevi (1), tuzsuz yemek (1), tekerleksiz araba (1), hasat sonrası sulama (1), zaman kaybı (2), karne verildikten sonra yapılan sınav (1), boşa kürek çekmek (2), annemin bayram öncesi ev temizliği (1), robot misali tekrarlar (1), davul (1), gereksiz bir çalışma (1), balon (1), Tv başında uyuklamak (1), hasat sonrası yapılan sulama (1), havanda su dövmek (3) ve bizim oğlan (1), dostlar (1), körler sağırlar (1), Donkişot (1), çocuk masalı (1), boş tenekenin yuvarlanması (1), delinin post kılı sayması (1), freni patlamış kamyon (1), tatil (1) ve çay bahçesi(1) şeklindedir. Aşağıda bu kategoriye oluşturan metaforların öğretmenler tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

“Mesleki çalışmalar hasat sonrası yapılan sulama gibidir. Çünkü işlemler bitmiş ve motivasyon kalmamıştır.” (Ö-7)

"Mesleki çalışmalar karne verildikten sonra yapılan sınav gibidir. Çünkü her şey bitmiş ve motivasyon kalmamıştır." (Ö-29)

"Mesleki çalışmalar boş tenekenin ses çıkarması gibidir. Çünkü ses var, gürültü var ancak içi boştur." (Ö-20)

Zorunluluk Unsuru Olarak Mesleki Çalışmalar

Bu kategoride öğretmenler mesleki çalışmalarını zorunluluk unsuru ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar ve frekansları kısır döngü (1), çok önceden alınmış ekonomi sınıfı uçak bileti (1), bir damat adayının içmesi gereken tuzlu Türk kahvesi (1) ve mecburi yön (1) şeklindedir. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların öğretmenler tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

"Mesleki çalışmalar çok önceden alınmış ekonomi sınıfı uçak bileti gibidir. Çünkü bilet tarihini değiştiremezsiniz ya bilet yanar ya da illa o tarihi beklersiniz.." (Ö-18)

"Mesleki çalışmalar bir damat adayının içmesi gereken tuzlu Türk kahvesi gibidir. Çünkü içmek istemezsin ama mecbursun" (Ö-6)

"Mesleki çalışmalar kısır döngü gibidir. Çünkü zorla her yıl aynı şeyler tekrarlanıyor" (Ö-22)

Yönlendirici Unsur Olarak Mesleki Çalışmalar

Bu kategoride öğretmenler mesleki çalışmalarını yönlendirici unsur ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar ve frekansları pusula (1), öğretmene kılavuz (1) ve kaymaklı kadayıf (1), hizmet içi eğitim (1), antre (1) ve kulis (1) şeklindedir. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların öğretmenler tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

"Mesleki çalışmalar kaymaklı kadayıf gibidir. Çünkü kaymaklı kadayıf yemek beni mutlu eder ve o gün daha şevk ile çalışmaya yönlendirir. Mesleki çalışmalarda tüm yıl şevkle çalışmaya beni yönlendirir" (Ö-4)

"Mesleki çalışmalar pusula gibidir. Çünkü 1 yıl boyunca yapılacak çalışmalar planlanır. Eğitim- öğretim faaliyetlerinin nasıl daha iyi olacağı hakkında öğretmene yol gösterir." (Ö-11)

"Mesleki çalışmalar sahne arkası kulis gibidir. Çünkü tüm çalışanlar sahne içindedir. Mesleki çalışmalar da sahnedeki izleyici kitlesi gibi öğrenciye yöneliktir." (Ö-2)

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu çalışma ile okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin okullarındaki mesleki çalışma kavramına ilişkin algıları incelenmiştir. Mesleki çalışma, okulun amaçlarının istenen düzeyde gerçekleştirilebilmesi için eğitim işgörenleri arasında bulunması gereken işbirliği ve olumlu ilişkiler bütünüdür. Okul personeli arasındaki ilişkiler öğrencilerin başarılı olmasında önemli bir etkiye sahiptir. Cranston'un (2002) da ifade ettiği gibi okulda bulunan çalışanların rolleri ile gruplar arasındaki ilişki, sorumlulukların paylaşılması ve okulun etkililiği üzerinde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle okuldaki mesleki çalışma ilişkilerinin düzeyi, eğitim ve öğretimin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin okullarda gerçekleştirilen mesleki çalışmalara ilişkin algılarının genel olarak olumsuz olduğunu bulgulanmıştır. Benzer şekilde Saracaloğlu, Çirakoğlu ve Akay'ın (2016) yaptıkları çalışmada, bu süreci plansız, amaçsız, verimsiz ve etkisiz gördükleri; Sıcak ve Parmaksız'ın (2016) yaptıkları çalışmada ise öğretmenlerin, mesleki çalışmaların ilgili mesleki gelişime katkısının ve hizmet içi

eğitim faaliyetlerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yetersiz kaldığı ve mesleki çalışma dönemlerinin verimsiz geçtiği görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır.

Okullardaki mesleki çalışma ilişkilerinin olumsuz olması okul içerisindeki birçok ilişkinin de olumsuz olmasına neden olmaktadır. Ivey ve Richardson (2007) bu uygulama ile öğretmenlerin okulun vizyon ve hedeflerini paylaşabileceklerini belirtirken, Wang ve Haertel (2001) ise öğretmenler arasındaki işbirliği ve etkileşimin artması ile öğretmenlerin daha profesyonel olacaklarını savunmuşlardır. Araştırma sonucuna göre ise kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okuldaki mesleki çalışma ilişkilerine daha olumlu bulmaktadır. Bu sonucu mevcut araştırma bulgularına dayalı olarak açıklamak zordur. Ancak Başaran'ın (2000) belirttiği gibi bir örgütte olumlu insan ilişkilerinin geliştirilmesi için ilişki bozukluğunun bir sorun olarak algılanması ve bunun için okul yönetimleri tarafından gerekli önlemlerin alınması ve çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Araştırma bulgularına göre kıdemi fazla olan öğretmenlerin mesleki çalışma ilişkileri algıları kıdemi az olan öğretmenlere göre daha olumludur. Öğretmenler, mesleğe atandıkları andan emekli oluncaya kadar hizmet öncesi, atanma, ustalık kazanma, heyecan ve gelişme, düş kırıklığı, denge, emekliliğe hazırlık ve emeklilik gibi belli kariyer aşamalarından geçmektedirler (Counts, 1998). Öğretmenler, mesleğin ilk yıllarında alışma ve sosyalleşme evrelerinde, okul içinden ve dışından kaynaklanan birçok sorunla mücadele etmek zorunda kalmaktadır ve sorunları anlamlandırmakta zorlanabilmektedirler (Ivey ve Richardson, 2007). Haliyle mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin kıdemi az olan öğretmenlere göre mesleki çalışmalara ilişkin algılarının daha olumlu olmasının nedeni yıllar içinde karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm kapasitelerinin gelişmiş olmasından kaynaklanabilir.

Okulda tüm çalışanlar arasında olumlu mesleki çalışma ilişkilerinin olması etkili okulların en önemli bileşenlerinden biridir. Kurumda çalışma ilişkilerinin iyi olmadığı bir okulda, okul düzeyinde örgütsel etkililiği, başka bir ifade ile tüm öğrenciler için yüksek nitelikte bir eğitim ve öğretimi gerçekleştirmek güçtür (Wang ve Haertel, 2001). Okulların örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarını gerçekleştirmek için okul yöneticilerinin, özellikle yönetim kavram ve kuramları ile insan ilişkilerinin yönetimi gibi konularda bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir. Çünkü Türk eğitim sisteminde okul müdürleri ve öğretmenlere yönelik hizmet öncesinde okul yönetimi konusunda yetiştirme programları açılmamaktadır. Bu nedenle okul yöneticileri ve öğretmenler, ihtiyaçlarına göre farklı becerileri kazandırmayı hedefleyen eğitim programları, kurs ve seminerlerle desteklenmelidir. Okul müdürü ve öğretmenlere destek amaçlı düzenlenecek kurslarda yönetim süreçleri, örgüt kültürü ve iklimi, kişilerarası ilişkiler, çatışma ve stres yönetimi, sorun çözme, değişim yönetimi ve güdüleme gibi konulara yer verilebilir. Sonuç olarak, okullarda etkili eğitim programları, daha iyi çalışma koşulları ve çalışma ortamlarının oluşturulması, çatışma çözme, dengeli okul yönetimi politikaları aracılığı ile okul yöneticileri eğitici ve eğitici olmayan personel arasındaki mesleki çalışma ilişkileri geliştirilmelidir. Bu gelişme, öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu yükselterek eğitim ve öğretimin kalitesini artıracaktır. Tüm bunları gerçekleştirmek için okullarda işbirliğine dayalı destekleyici bir eğitim ve öğretim ortamının yaratılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Albez, C., Yıldırım, İ., & Ayık, A. (2020). Mesleki çalışmaların etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *TurkishStudies*, 15(2), 611-634.
- Ataunal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen*. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Aydın, B. (2007). İlköğretim öğrencileri açısından yönetici imajı. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler*, 1, 583 - 588, Tokat.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Gül Yayın Evi.
- Baştürk, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime yönelik algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(42), 96- 107.
- Bektaş, M., & Karadağ, B. (2013). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yardımlaşma değerine yönelik geliştirdikleri metaforların incelenmesi*. *TurkishStudies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 271-286.

- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Boydak-Özan, M., Şener, G., & Polat, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin genel görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 167-180.
- Carol, T. (2001). Appreciating good teaching, a conversation with Lee Shulman. *Educational Leadership*, 58(5), 6-12.
- Ceylan, M., & Özdemir, S. M. (2016). Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ilişkin görüşlerinin ve katılım durumlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 56-64.
- Counts, J. H. (1998). *The personal and organizational factors influencing middle career elementary teachers who are identified as successful*. Ann Arbor: UMI.
- Cranston, N. C. (2002). School-based management, leaders and leadership: change and challenges for principal. *International Studies in Educational Administration*, 30(1), 2-12.
- Erkul, H. (1997). Eğitimde kalkınma ve öğretmen. *Çağdaş Eğitim*, 3(230), 33-34.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.
- Hacıoğlu, F., & Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Higgins D'Alessandro, A. (2002). The necessity of teacher development. *New Directions for Child & Adolescent Development*, 98 (75), 10.
- Ivey, T. A., & Richardson, R. (2007). Professional relationships within school walls: Data report 2007. PRISE White Paper No. 2007-4, Texas A&M University.
- MEB. (2021). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Ankara.
- Özer, B. (2008). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi*. A. Hakan (Ed.). Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1793.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496.
- Sabancı, A. (2008). Çağdaş okul liderliği açısından karizmatik, dönüşümcü ve vizyoner liderlik yaklaşımları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 318, 16-25.
- Saracaloğlu, A. S., Çırakoğlu, M., & Akay, Y. (2016). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki çalışma sürecine ilişkin görüşlerinin metaforlar yoluyla incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2).
- Sıcak, A., & Parmaksız, R. Ş. (2016). İlköğretim kurumlarındaki mesleki çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 17-33.
- Şenel, T., & Aslan, O. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 2.
- Tekışık, H. H. (2000). Hizmet içi eğitim. *Aylık Eğitim-Öğretim Dergisi*, 267, 23-33.
- Tonbul, Y. (2006). İlköğretim okullarındaki meslek çalışma uygulamalarının etkililiği ile ilgili görüşler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 13-30.
- Türker, Y., & Tok, T. N. (2019). Öğretmenlerin mesleki çalışmalara ilişkin metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(1), 274-297.
- Wang, M. C., & Haertel, D. G. (2001). Teacher relationships A digest of research from the laboratory for student success. No. 309, No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Regarding “Professional Work” Practices Preschool Teachers' Metaphorical Perceptions

Ümit DOĞAN¹

Abstract

This research was carried out to reveal the perceptions of preschool teachers about their professional work practices. The research was carried out according to the phenomenology design, one of the qualitative research designs. The data of the research were collected from 52 preschool teachers working in the central districts of Sakarya province in 2020-2021. The data obtained were interpreted according to content analysis. According to the findings, teachers produced 52 valid metaphors for the concept of "Professional Work". These produced metaphors were then categorized by considering their common features and analogy aspects. As a result of this process, four categories were obtained for the concept of "Professional Work". These conceptual categories are grouped under the headings: "Professional Activities as a Penalty Element, Occupational Studies as an Unnecessary and Insufficient Element, Occupational Studies as a Mandatory Element, Professional Activities as a Guiding Element". Inferences and discussions made according to the results are shared in the article.

Keywords: Professional work, preschool, metaphor.

INTRODUCTION

The general aims of education are stated in the National Education Basic Law No. 1737. The places where these aims, which are theoretically included in the law, are actualized in practice are schools (Aydın, 2007). It can be said that a school is an extremely complex, but also clear and simple structure, which has a very diverse and rich experience in terms of administrators, teachers, students and the environment, in other words, the human factor, and it is dynamic places including opportunities for change and transformation (Borko, 2004; Sabancı, 2008). Many factors play an important role in achieving the goals of schools at the desired level. These are divided into four groups as productivity, health, vitality and usefulness (Basaran, 2000). Teachers play the most important role in the functioning of these factors. teaching is a profession with a professional status, which has social, cultural, economic, scientific and technological dimensions related to the education sector, requires academic study and professional formation based on special expertise knowledge and skills in the field (Guskey, 2002; Hacıoğlu & Alkan, 1997). Teachers; are responsible for improving themselves so that children and young people can realize their intellectual, social and personal development (Higgins D'Allessandro, 2002; Tekışık, 2000). Teachers who constantly improve and renew themselves strive for change and continuous improvement by making professional self-evaluation. Open to new information and ideas; plays an active role in developing himself and his institution (Ataunal, 2003; Carol, 2001).

The individual assigned to a certain task in an institution needs continuous training in order not to fall behind the recent developments related to his profession from the day he starts to work until he leaves. Two models are generally used in the professional development of teachers: 'out-of-school professional development' and 'in-service school based professional development'. While out-of-school professional development includes in-service training activities such as courses, seminars and conferences out of school; School-based professional development includes educational activities organized according to the needs of teachers at school (Özer,

¹ Dr., Branch Manager, Republic Of Türkiye Ministry Of National Education, Sakarya-Türkiye, doganumit18@hotmail.com, orcid.org/0000-0002-8144-9744

2008). One of the school-based professional development activities is the Professional Activities carried out in schools. With the article 43 of the Primary Education and Education Law No. 222 adopted by the Ministry of National Education in 1961, two-month summer vacation was given to the teachers. Apart from the official holidays, primary school teachers are obliged to participate in professional activities. Today, teachers go through a two-stage process while being professionally trained. The first of these is 4-year university education, which is called pre-service education, and the other is the in-service education. Training programs and activities that help teachers to develop professionally and realize themselves. It also help teachers to solve problems and eliminate the problems they encounter. These trainings, which are carried out in order to increase the professional knowledge of teachers from the day they receive their diplomas until their retirement, also increase the efficiency of the institution (Erkul, 1997). Professional work of teachers at the beginning and end of the academic year; It is called seminar work by education circles. For this reason, it has been deemed appropriate to call these studies as vocational seminar studies. Managers and teachers carry out the work summarized below in Professional Activities:

1. Teachers examine and evaluate the changes made in the curriculum, legislation and practices.
2. They evaluate the academic year and complete the preparations for the next academic year.
3. Participate in the necessary branch, group and teachers' board meetings, and give their opinions and suggestions regarding the implementation.
4. They produce models and solutions for the practices that provide positive development in education and the situations they identify as deficiencies and negativities (MEB, 2021).

The professional activities period, which is called by the teachers the seminar period (from the end of the classes to the first working day of July, from the first working day of September to the beginning of the classes), plays an important role in ensuring the professional development of teachers. However, in the studies carried out; these studies on professional development in our country indicated that those activities are only emphasized in official documents rather than actualization of them (Ceylan and Özdemir, 2016); that teachers have expectations from these trainings (Baştürk, 2012); that they are not implemented in accordance with its purpose (Boydak-Özan, et al., 2014) and it is also found that the professional working periods cannot be evaluated effectively (Tonbul, 2006). However, professional study periods can play an important role in ensuring the personal and professional development of teachers, as well as providing preparation for the new academic year and evaluating the completed academic year. This research stemmed from the need to determine how the periods of professional work carried out in schools are evaluated and what should be done, and in the literature review, it is seen that the studies on professional work are very limited (Albez et al., 2020; Hot and Fingerless, 2016; Tonbul, 2006; Türker and Tok. ; 2019). The lack of any research examining the perceptions of preschool teachers about their professional work practices makes the research unique and important.

The main problem of this research is to reveal how preschool teachers perceive their professional work at the beginning and end of the academic year. Within the framework of this general purpose, it seeks answers to the following sub-problems given below:

1. What are the metaphors that teachers have regarding the concept of professional activities?
2. Under which categories can these metaphors be grouped according to the analogies of teachers?
3. Under which categories can these metaphors be grouped according to the demographic characteristics of the teachers in terms of being positive or negative?

METHOD

Research Design

Metaphors are one of the most powerful mental tools or models that can be used to determine teachers' perceptions of the concept of professional work, what they liken to their professional work, or what images are formed in their minds about professional work. Metaphors (similes, metaphors) are one of the most powerful mental tools that structure, direct and control our thoughts about the formation and functioning of events (Saban, 2004). The cognitive process that develops with metaphors creates affective effects in the individual. The interaction of cognitive and affective processes leads individuals to use metaphors when describing their own feelings and thoughts or the feelings and thoughts of others. In this context, metaphors; it shows the way individuals perceive the world and themselves (Girmen, 2007). A phenomenological (phenomenological) design, one of the qualitative research methods, was used in this study, which aims to determine the perceptions they have about "Professional Activities" through metaphors throughout the year. The phenomenology design focuses on phenomena that we are aware of it but do not gain an in-depth and detailed understanding. Phenomena can appear in various forms such as events, experiences, perceptions, orientations, concepts and situations in the world we live in. Phenomenology creates a suitable research ground for studies that aim to investigate phenomena that are not completely foreign to us and that we cannot fully comprehend (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Study Group of the Research

This study was carried out with regular pre-school teachers working in the central districts of Sakarya province in the 2020-2021 academic year. The demographic information of the participants is given in Table 1, which was selected from among the teachers in the study group by simple random sampling method from the universe on a voluntary basis.

Table 1. Demographic Information of Teachers Participating in the Research

	Characteristics	N	%
Gender	Woman	35	67,31
	Man	17	32,69
Seniority	1-5 years	14	26,92
	6-10 years	10	19,23
	11 years and above	28	53,85

35 (67.31%) of the teachers participating in the research are female and 17 of them (32.69%) are male teachers. As for the professional seniority of the participants, 14 of them (26.92%) have 1-5 years seniority, 10 of them (19.23%) have 6-10 years seniority, 28 of them (53.85%) have 11 years and above seniority.

Collection of Data

The preschool teachers in the study group were contacted by the schools where they worked, and information was given about the research. A metaphor scale form was sent to the e-mail address of the participants who wanted to participate on a voluntary basis, and the e-mail was requested to be answered within a certain period of time. In order to reveal the metaphors of the participants in the e-mail regarding the concept of "Professional Activities" at the beginning and end of the year at schools,. In the form, the sentence given as "Professional Activities in schools are like Because" were asked to them to complete it.

Analyzing the Data Used in the Research

The "content analysis" technique was used in the analysis of the data obtained in the study. The main purpose of content analysis is to reach concepts and relationships that can explain the collected data. The data summarized in descriptive analysis are analyzed more deeply in content analysis, and concepts and themes that cannot be noticed with a descriptive approach can be

reached by content analysis (Yıldırım & Şimşek, 2006). In this context, metaphors developed by teachers were analyzed in 5 stages, as in the relevant literature (Bektaş & Karadağ, 2013). The analysis of the data consists of the stages of naming and elimination, compiling metaphors, developing categories, ensuring validity and reliability, and calculating frequencies, respectively. It was checked whether all metaphors were developed significantly. As in Saban's study (2008), the subject of the metaphor is discussed in terms of the source of the metaphor, the relationship between the subject of the metaphor and its source metaphors produced by teachers in the elimination phase. In this direction; No metaphor has been identified that does not contain a specific metaphor source, does not specify a reason for the metaphor produced, does not contribute to the explanation of the concept of "Professional Activities", and can be considered under more than one category. In the category development stage, the metaphors produced by the teachers were examined by considering which features of the concept of "Professional Activities" were created and how they were conceptualized. In this direction, considering the codes given to the metaphors during the naming phase, metaphors with similar themes were included in the same category. At this stage, the statements of the teachers were included in order to shed light on how the categories were created. When quoting the direct statements of the teachers, code names such as "T1" were used instead of their real names. In order to ensure the internal reliability of the research at the stage of ensuring validity and reliability, expert opinion was sought to confirm whether the metaphors produced represented the category in which they were found. In qualitative studies, a desired level of reliability is achieved when the agreement between expert and researcher evaluations is 90% or more (Saban, 2008). The reliability of this research was calculated using Miles and Huberman's formula ($\text{Reliability} = \frac{\text{Consensus}}{\text{Agreement} + \text{Disagreement}} \times 100$) (Miles & Huberman, 1994; cited in Şenel & Aslan, 2014). The result was found to be 98%. The categories created during the calculation of the frequencies and the interpretation of the data were tabulated and the frequency of teachers' use of these metaphors was expressed as frequencies and percentages. The data were interpreted according to the findings obtained.

FINDINGS

In this study, which was carried out to determine the perceptions of teachers about the concept of "Professional Activities" through metaphors, the metaphors created by the teachers were first divided into categories according to their positive and negative status. Then, under the main title of these positive and negative situations, the metaphors produced by the teachers according to their gender, the type of school they work and the seniority of the teachers are presented in tables. Afterwards, the metaphors developed by the teachers containing similar themes were brought together under the same heading and categories were created. While determining the similarity of the created metaphors, the analogy aspect was taken as a basis. In addition, the metaphors created by the teachers for the concept of "Professional Activities" and the categories in which these metaphors take place were interpreted by giving the comparisons according to the gender of the teachers, the type of school they work in and the seniority of the teachers.

Metaphors Regarding the Concept of Professional Activities

According to the general findings obtained in this study, teachers produced 52 valid metaphors, 47 of which were related to the concept of "Professional Activities". These metaphors produced by the teachers are given in Table 2.

Table 2. Metaphors Formed by Teachers for the Concept of "Professional Activities"

Order	Metaphor	F	%	Order	Metaphor	F	%
1	Punishment	2	3,85	24	napping in front of the tv	1	1,92
2	Wasted lesson	1	1,92	25	Post-harvest irrigation	1	1,92
3	Torture	1	1,92	26	Prison	1	1,92
4	Lie back and think of England ²	1	1,92	27	A bitter-sweet experience standing for Salty Turkish coffee that a groom-to-be should drink	1	1,92
5	Tasteless meal	1	1,92	28	Torment in Hell	1	1,92
6	Car without wheels	1	1,92	29	Beat the air	3	5,77
7	Post-harvest irrigation	1	1,92	30	Chinese torture	1	1,92
8	Waste of time	2	3,85	31	Teacher's guide	1	1,92
9	Poorly shot movie	1	1,92	32	Our guys	1	1,92
10	Weave in and out of traffic	1	1,92	33	Friends	1	1,92
11	Examination after the school report is given	1	1,92	34	A case of the blind leading the blind	1	1,92
12	The fog that comes out suddenly when you are in the middle of the sea with the boat	1	1,92	35	Don Quixote	1	1,92
13	Be on a hiding to nothing	2	3,85	36	Children's tale	1	1,92
14	My mother's house cleaning before the feasts	1	1,92	37	Obligatory direction	1	1,92
15	Drill in a closed prison	1	1,92	38	Vanilla ice-cream	1	1,92
16	repeats like a robot	1	1,92	39	Empty vessels make the most sound	1	1,92
17	Drum	1	1,92	40	Mad's Hair Counts	1	1,92
18	Grind	1	1,92	41	Out of Braked truck	1	1,92
19	Compass	1	1,92	42	In service education	1	1,92
20	A vicious circle	1	1,92	43	Backstage	1	1,92
21	unnecessary work	1	1,92	44	Clamp	1	1,92
22	Economy class airfare purchased so long ago	1	1,92	45	Holiday	1	1,92
23	Balloon	1	1,92	46	Tea garden	1	1,92
Toplam						52	100

In Table 2, the most frequently repeated metaphors according to frequency values are "Beating the Air" (f= 3), "Punishment" (f= 2), "Wasting Time" (f= 2), "be on a hiding to nothing" (f= 2). The created metaphors were categorized by considering their positive or negative aspects and their analogy aspects.

² Turkish translation of Appointment in East is replaced by this idiom meaning that: by extension, to endure any unpleasant or unwanted task or experience by of thinking one's duty, the benefits of the experience, or by distracting oneself with more pleasant thoughts. Primarily heard in UK.

<https://idioms.thefreedictionary.com/lie+back+and+think+of+england>

Categories of Metaphors Constructed Regarding the Concept of Professional Activities According to Their Positive or Negative Status

Table 3. Categories of Metaphors Constructed Regarding the Concept of Professional Activities According to Their Positive or Negative Status

Categories Metaphors Number of Metaphors	Categories Metaphors Number of Metaphors	f	%
Professional Activities as a Positive Concept	Teacher's Guide(1), Compass (1), Vanilla ice-cream (1), In-service training(1), Entrance(1), Backstage(1)	6	11,54
Professional Activities as a Negative Concept	Punishment(2), Wasted lesson(1), Waste of time (2), Rolling an empty can (1), Torture(1), Lie back and think of England (1), Food without salt (1), Car without wheels (1), Time Loss (2) Poorly shot movie (1), Scissoring (1), Exam after the report card (1), Fog in the middle of the sea with a boat (1), My mother's house cleaning before the feasts (1), Drilling in a closed prison (1), Robot-like repetitions (1), Drum (1), Torment (1), Compass (1), Vicious circle (1), Unnecessary work (1), Economy class flight ticket purchased long ago (1), Balloon (1), Napping in front of the TV (1), Post-harvest irrigation (1), Prison (1), Salty Turkish Coffee that a groom-to-be should drink (1), Torment of Hell (1), Beating water in a mortar (3), Chinese torture (1), Our boy (1), Friends (1), A case of the blind leading the blind (1), Don Quixote (1), Child's tale (1), Obligatory direction (1), Mad's Hair Counts (1), Out of breath truck (1), Clamp(1), Holiday (1), Tearoom(1)	41	88,46
Total		47	100

As can be seen in Table 3, when metaphors created by teachers are categorized according to whether they are positive or negative, the metaphors reflecting the category of "Professional Activities as a Positive Concept" (11.54%) are "Professional Activities as a Negative Concept" (88%). 46) were produced less than the metaphors reflecting the category. While 6 types of metaphors reflecting the category of "Professional Activities as a Positive Concept" were produced by 6 teachers, the metaphors reflecting the category of "Vocational Studies as a Negative Concept" were produced by 46 teachers.

Table 4. Comparison of Positive or Negative Metaphors Formed by Teachers for the Concept of "Professional Activities" in terms of Teachers' Gender

Female			Male		
Category	N	%	Category	n	%
Professional Activities as a Positive Concept	6	11,54	Professional Activities as a Positive Concept	-	-
Professional Activities as a Negative Concept	29	55,77	Professional Activities as a Negative Concept	17	32,69
Total	35	67,31	Total	17	32,69

As seen in Table 4, when the positive and negative metaphors of teachers for the concept of "Professional Activities" are examined in terms of teachers' genders, female teachers produce metaphors that reflect the category of "Professional Activities as a Positive Concept" (11.54%) 6 times. , they produced metaphors reflecting "Professional Activities as a Negative Concept"

(55,77%) 29 times. All of the teachers who produce positive metaphors are female teachers. While male teachers never produced the metaphors reflecting the category of "Professional Activities as a Positive Concept" (0%), they produced the metaphors reflecting the category of "Professional Activities as a Negative Concept" (32.69%) 17 times.

Table 5. Comparison of Teachers' Metaphors for the Concept of "Professional Activities" in terms of Seniority of Teachers

1-5 years			6-10 years			11 years and above		
Category	n	%	Category	N	%	Category	n	%
Professional Activities as a Positive Concept	-	-	Professional Activities as a Positive Concept	1	1,92	Professional Activities as a Positive Concept	5	9,62
Professional Activities as a Negative Concept	14	26,92	Professional Activities as a Negative	9	17,31	Professional Activities as a Negative	23	44,23
Total	14	26,92	Total	10	19,23	Total	28	53,85

As seen in Table 5, when the positive or negative metaphors of teachers for the concept of "Professional Activities" are examined in terms of their seniority, all of the teachers with 1-5 years of experience (26.92%), and 1 of the 6-10 years senior teachers make positive metaphors (1.92%), while 9 of them (17.31%) produced negative metaphors, 5 (9.62%) of the 11 years and over senior teachers produced positive metaphors and 23 (44.23%) of them produced negative metaphor

Categories of Metaphors Created by Teachers for the Concept of "Professional Activities" According to the Similarities

Table 6. Categories of Metaphors Created by Teachers for the Concept of "Professional Activities"

Categories	Metaphors	The number of metaphors	F	%
Professional Activities as Punishment	Punishment (2), Torture (1), Torment (1), Chinese torture (1), Poorly shot movie (1), Scissoring (1), The fog that comes out of nowhere in the middle of the sea with a boat (1), Drilling in a closed prison (1), Prison (1), Torment in Hell (1), Vise (1)	11	12	23,08
Professional Activities as an Unnecessary and Insufficient Element	Wasted lesson (1), Lie back and think of England (1), Tasteless meal (1), Car without wheels (1), Post-harvest irrigation (1), Waste of time (2), Exam after the report card (1), Be on a hiding to nothing (2), My mother's house cleaning before the feast (1), Robot-like repetitions (1), Drum (1), An unnecessary work (1), Balloon (1), Napping in front of the TV (1), Post-harvest irrigation (1), Beating water in a mortar (3), Our guy (1), Friends (1), A case of the blind leading the blind (1), Don Quixote (1), Children's	26	30	57,69

	tale (1), Rolling an empty can (1), Crazy's Counting Hide (1), Braked Truck (1), Vacation (1), Tea Garden(1)			
Professional Activities as an Element of Obligation	Vicious circle (1), Economy class flight ticket purchased long in advance (1), Salty Turkish coffee that a groom-to-be should drink (1), Mandatory direction (1),	4	4	7,70
Professional Activities as a Guiding Element	Compass (1), Teacher's Guide (1), Vanilla Icecream (1), In-service training(1), Entrance(1), Backstage(1)	6	6	11,54
	Total	47	52	100

As seen in Table 6, when the metaphors created by the teachers were categorized according to their similarity aspects, 4 categories were obtained. These categories are; "Professional Activities as a Penalty Element", " Professional Activities as an Unnecessary and Insufficient Element", " Professional Activities as an Element of Obligation" and " Professional Activities as a Guiding Element".

Professional Activities as Punishment

In this category, teachers produced metaphors by associating professional activities with the element of punishment. These metaphors and their frequencies are punishment (2), torture (1), badly shot movie (1), scissoring (1), the fog coming out of the middle of the sea with a boat (1), drilling in a closed prison (1), torture (1), prison (1), torment (1), Chinese torture (1) and vice (1). Below are examples of teachers' definitions of metaphors that make up this category.

'Professional activities are like a fog that suddenly appears when you are in the middle of the sea in a boat. Because it prevents teachers from going home' (S-5)

'Professional activities are like a badly made movie. Because no matter how hard you try to complete it, you cannot endure until the end of the movie.' (S-13)

'Professional activities are like training in a closed prison. Because unnecessary studies and meetings are held on the same subjects.' (S-21)

Professional Activies as an Unnecessary and Insufficient Element

In this category, teachers produced metaphors by associating professional activities with unnecessary and insufficient elements. These metaphors and their frequencies are empty (1), Lie back and think of England (1), tasteless meal (1), car without wheels (1), post-harvest irrigation (1), waste of time (2), exam after report (1) , shoveling (2), my mother's house cleaning before the holidays (1), robot-like repetitions (1), drum (1), unnecessary work (1), balloon (1), napping in front of the TV (1), post-harvest irrigation (1), beating water in a mortar (3) and our boy (1), friends (1), the blind are deaf (1), Don Quixote (1), the children's tale (1), the rolling of the empty can (1), Mad's Hair Counts (1), a truck with a broken brake (1), a holiday (1) and a tea garden (1). Below are examples of teachers' definitions of metaphors that make up this category.

"Professional activity is like irrigation after harvest. Because the processes are over and there is no motivation left." (S-7)

"Professional activities are like an exam after a report card is given. Because everything is over and there is no motivation left." (S-29)

"Professional activities are like the sound of an empty can. Because there is sound, there is noise, but it is empty." (S-20)

Professional Activities as an Element of Obligation

In this category, teachers produced metaphors by associating professional activities with the element of necessity. These metaphors and their frequencies are in the form of a vicious circle (1), an economy class flight ticket purchased in advance (1), a salty Turkish coffee that a groom-to-be should drink (1), and the obligatory direction (1). Below are examples of teachers' definitions of metaphors that make up this category.

“Professional activities are like an economy class plane ticket bought long ago. Because you can't change the ticket date, either the ticket will burn or you have to wait for that date.” (T-18)

“ Professional activities are like salty Turkish coffee that a groom-to-be should drink. Because you don't want to drink, but you have to” (S-6)

“Professional activities are like a vicious circle. Because the same things are repeated every year by force” (S-22)

Professional Activities as a Guiding Element

In this category, teachers produced metaphors by associating professional activities with the guiding element. These metaphors and their frequencies are compass (1), teacher's guide (1) and vanilla ice cream (1), in-service training (1), anteroom (1) and backstage (1). Below are examples of teachers' definitions of metaphors that make up this category.

“Professional activities are like vanilla icecream. Because eating vanilla icecream makes me happy and leads me to work with more enthusiasm that day. It motivates me to work enthusiastically all year in Professional Activities” (S-4)

“Professional activities are like a compass. Because the work to be done for 1 year is planned. It guides the teacher about how education-teaching activities will be better.” (S-11)

“Professional activities are like backstage. Because all the employees are for the stage. Like the audience on the stage, Professional Activities are also aimed at students.” (T-2)

RESULTS and DISCUSSION

With this study, the perceptions of teachers working in pre-school institutions regarding the concept of professional activities in their schools were examined. Professional activity is the whole of cooperation and positive relations between education employees in order to achieve the goals of the school at the desired level. Relationships among school personnel have a significant impact on students' success. As Cranston (2002) states, the relationship between the roles of the employees in the school and the groups plays an important role in the sharing of responsibilities and the effectiveness of the school. For this reason, the level of professional working relations at school directly affects the quality of education and training. According to the results of the research, it was found that the perceptions of preschool teachers about the professional work carried out in schools are generally negative. Similarly, in the study of Saracaloğlu, Çırakoğlu and Akay (2016), they see this process as unplanned, aimless, inefficient and ineffective; In the study of Hot and Fingersiz (2016), it was revealed that teachers were of the opinion that the contribution of professional activities to related professional development and the methods and techniques used in in-service training activities were insufficient and their professional working periods were inefficient.

Negative professional working relationships in schools cause many negative relationships within the school. While Ivey and Richardson (2007) stated that with this practice, teachers could share the vision and goals of the school, Wang and Haertel (2001) argued that teachers would become more professional with the increase in cooperation and interaction between teachers. According to the results of the research, female teachers find it more positive than male teachers in terms of professional working relationships at school. It is difficult to explain

this result based on current research findings. However, as Başaran (2000) states, in order to develop positive human relations in an organization, relationship disorder should be perceived as a problem and necessary measures should be taken and studies should be carried out by school administrations for this.

According to the research findings, the perception of professional working relations of teachers with more seniority is more positive than teachers with less seniority. From the moment they are appointed to the profession until their retirement, teachers go through certain career stages such as pre-service, appointment, mastery, excitement and development, frustration, balance, retirement preparation and retirement (Counts, 1998). In the first years of the profession, during the adaptation and socialization phases, teachers have to struggle with many problems arising from inside and outside the school, and they may have difficulty in making sense of the problems (Ivey & Richardson, 2007). As a matter of fact, the reason why teachers with more professional seniority have a more positive perception of professional work compared to teachers with less seniority may be due to the fact that their capacity to solve the problems encountered over the years has developed.

Having positive professional working relationships among all employees at the school is one of the most important components of effective schools. In a school where working relations in the institution are not good, it is difficult to achieve organizational effectiveness at school level, in other words, a high quality education and training for all students (Wang & Haertel, 2001). In order to realize the organizational, managerial and educational goals of schools, school administrators should have knowledge and skills, especially on management concepts and theories and the management of human relations. Because in the Turkish education system, training programs on school management are not opened for school principals and teachers before the service. For this reason, school administrators and teachers should be supported with training programs, courses and seminars aimed at providing different skills according to their needs. Courses to be organized to support school principals and teachers may include topics such as management processes, organizational culture and climate, interpersonal relations, conflict and stress management, problem solving, change management and motivation. As a result, professional working relations between school administrators, educators and non-teaching staff should be developed through effective education programs, better working conditions and working environments, conflict resolution, and balanced school management policies in schools. This development will increase the quality of education and training by increasing teachers' job satisfaction and motivation. In order to realize all these, a supportive education and training environment based on cooperation should be created in schools.

REFERENCES

- Albez, C., Yıldırım, İ., & Ayık, A. (2020). Mesleki çalışmaların etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *TurkishStudies*, 15(2), 611-634.
- Ataunal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen*. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Aydın, B. (2007). İlköğretim öğrencileri açısından yönetici imajı. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler*, 1, 583 - 588, Tokat.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Gül Yayın Evi.
- Baştürk, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime yönelik algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(42), 96- 107.
- Bektaş, M., & Karadağ, B. (2013). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yardımlaşma değerine yönelik geliştirdikleri metaforların incelenmesi. *TurkishStudies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 271-286.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Boydak-Özan, M., Şener, G., & Polat, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin genel görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 167-180.
- Carol, T. (2001). Appreciating good teaching, a conversation with Lee Shulman. *Educational Leadership*, 58(5), 6-12.

- Ceylan, M., & Özdemir, S. M. (2016). Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ilişkin görüşlerinin ve katılım durumlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 56-64.
- Counts, J. H. (1998). *The personal and organizational factors influencing middle career elementary teachers who are identified as successful*. AnnArbor: UMI.
- Cranston, N. C. (2002). School-based management, leaders and leadership: change and challenges for principal. *International Studies in Educational Administration*, 30(1), 2-12.
- Erkul, H. (1997). Eğitimde kalkınma ve öğretmen. *Çağdaş Eğitim*, 3(230), 33-34.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.
- Hacıoğlu, F., & Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. Ankara: Alkim Yayınevi.
- Higgins D'Alessandro, A. (2002). The necessity of teacher development. *New Directions for Child & Adolescent Development*, 98 (75), 10.
- Ivey, T. A., & Richardson, R. (2007). Professional relationships within school walls: Data report 2007. PRISE White Paper No. 2007-4, Texas A&M University.
- MEB. (2021). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Ankara.
- Özer, B. (2008). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi*. A. Hakan (Ed.). Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1793.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496.
- Sabancı, A. (2008). Çağdaş okul liderliği açısından karizmatik, dönüşümcü ve vizyoner liderlik yaklaşımları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 318, 16-25.
- Saracaloğlu, A. S., Çırakoğlu, M., & Akay, Y. (2016). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki çalışma sürecine ilişkin görüşlerinin metaforlar yoluyla incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2).
- Sıcak, A., & Parmaksız, R. Ş. (2016). İlköğretim kurumlarındaki mesleki çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 17-33.
- Şenel, T., & Aslan, O. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 2.
- Tekışık, H. H. (2000). Hizmet içi eğitim. *Aylık Eğitim-Öğretim Dergisi*, 267, 23-33.
- Tonbul, Y. (2006). İlköğretim okullarındaki meslek çalışma uygulamalarının etkililiği ile ilgili görüşler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 13-30.
- Türker, Y., & Tok, T. N. (2019). Öğretmenlerin mesleki çalışmalara ilişkin metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(1), 274-297.
- Wang, M. C., & Haertel, D. G. (2001). Teacher relationships A digest of research from the laboratory for student success. No. 309, No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çocuk Yogasının Yararlarına İlişkin Görüşleri

Opinions of Prospective Classroom Teachers on the Benefits of Yoga for Children

Nida BAYINDIR¹

Öz

Bir araya getirmek, bütünlemek anlamına gelen yoga temelde zihin ve beden arasındaki uyuma odaklanmaktadır. Günümüzde uyaran yoğunluğuna fazlasıyla maruz kalan çocukların sağlıklı bir zihinsel, fiziksel ve duygusal yapıya sahip olmaları yoga ile sağlanabilmektedir. Araştırma, öğretmen adaylarının çocuk yogasının yararlarına ilişkin görüşlerini almayı amaçlamaktadır. Araştırma, 2021-22 akademik döneminde sınıf eğitimi son sınıfta öğrenim gören 11 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örneklem türlerinden ise ölçüt alma tekniği kullanılmıştır. Ölçüt olarak çocuk yogasını bilen öğretmen adayları kapsama alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları çocuk yogasının ne olduğunu bilmekte, ancak staj da uygulamamaktadırlar. Adaylar, yoganın pek çok yararı olduğunu düşünmekte ve okullarda uygulanabileceğine inanmaktadırlar. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, aday öğretmenlerin çocuk yogası ile ilgili eğitimler almaları, formasyon derslerini yoga teknikleri ile ilişkilendirip öğrencilerdeki stresi azaltacak etkinlikler hazırlamaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yoga, çocuk yogası, öğretmen adayları

Abstract

Yoga, which means to bring together and to integrate, basically focuses on the harmony between mind and body. Today, children who are exposed to excessively intensive stimulus can have a healthy mental, physical and emotional structure with yoga. Aiming to get the opinions of prospective teacher on the benefits of yoga for children, this study was carried out with 11 prospective teacher studying in the final year of classroom education during the 2020-21 academic year. The case study technique, one of the qualitative research methods, and the criterion sampling one of the purposeful sampling types, were used. As a criterion, prospective teachers who knew yoga for child were included. According to the results of the research, teacher candidates know yoga and yoga for children, but do not apply it in the internship school. They think that yoga has many benefits and believe that it can be applied in schools. Based on the research results, it is recommended that prospective teachers receive training on yoga for children, associate formation lessons with yoga techniques and prepare activities that will reduce stress in students.

Keywords: Yoga, yoga for children, prospective teachers

GİRİŞ

Yoga; birleştirmek anlamına gelen, zihin ve beden uyumuna dayanan, istemli olarak bedeni ve düşünceleri kontrol edebilen uygulamalardır. Yoga gibi meditasyonel tekniklerin geçmişi çok eskiye dayanmakta ve gitgide daha popüler hale gelmektedir. Hint yarımadasında ortaya çıkan ve bir zihin-beden pratiğini içeren yoga; fiziksel duruşları, nefes egzersizlerini, meditasyon (odaklanma), mantralar, etik değerler, mutluluk gibi günlük yaşam disiplinlerini kapsamaktadır. Yoga; Yama (ahlaki kurallar), niyama (özdisiplin), asana (duruş, postür), pranayama (nefes teknikleri), prathayara (yalnız kalma), dharna (odaklanma), dhyana (meditasyon/tefekkür), samadhi (aydınlanma) olmak üzere 8 temel ilke ile kendini göstermektedir. Bir felsefi sistem

¹ Doç. Dr. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir-Türkiye nida.bayindir@ogu.edu.tr
orcid.org/0000-0001-8329-358X

olarak yoga, son dönemlerde, zindelik ve odaklanma egzersizine evrilmiştir. Yogayla amaç; bütün yaşam formları içinde derin bir birliktelik ve merhamet duygusunu oluşturmak, iç huzur ve sosyal barışa sağlıklı bir zihin ve bedenle ulaşmaktır. Yoganın bir çok türü olup bunlar bhakti (sevgi yogası), ashtanga (güc yogası), kundali (farkındalık yogası), yin (kas esnekliği) jhane (bilgi yogası), hatha (nefes teknikler), yoga terapi (sağlık ve şifa yogası), restoratif (sinir sistemini onarma yogası), kakhaha (stres atma) ve çocuk yogasıdır (Alkan ve Özçoban, 2017:65; Aydın ve Özgen, 2018:97; Duman ve Koca, 2020: 60; Güzel ve Baysal, 2017:92; Köyüstü ve Kırık, 2021:106; Özgün vd, 2021:304; Torgutalp, 2018:90; Özer ve Ateş, 2019; Wang ve Hagins, 2016:1)

Çocuk yogası; yoga öğretilerini kullanılarak çocuğun daha dingin, daha mutlu ve daha sağlıklı bireyler haline gelmesi için zihin, ruh ve beden farkındalığını sağlayarak zihinsel odaklanma düzeylerini arttırabilen, hayattan keyif alma durumlarını, sosyal ilişkilerini, benlik saygısı ve özgüven düzeylerini geliştirebilen oldukça yeni bir yoga türüdür. Yapılan araştırmalar, çocuk yogasının, çocuklarda; özgüveni arttırdığı, görsel bellek üzerinde etkili olduğu, akademik görevleri yerine getirme isteklerini arttırdığı, kaygıyı azalttığı, hafıza ve dikkat kapasitesini geliştirdiği, doğru nefes alma tekniklerini öğrettiği, yaratıcılığı arttırdığı, odaklanma süresini uzattığı, iradeyi geliştirdiği, zihin ve beden farkındalığını arttırdığı, fiziksel duruş bozukluklarını giderdiği, otokontrolü geliştirdiği ve duygusal sorunlarla başa çıkma gücünü arttırdığı yönündedir (Baş, 1998; Conboy vd. 2013; Farahani vd., 2019; Gulati vd, 2019, Hagins ve Rundle, 2016; Kauts ve Sharma, 2009; Nanthakumar, 2018; Pandya, 2018; Stapp ve Wolff, 2019).

Son dönemlerde öğrenci odaklanma problemleri ve tekil bağımlılıkların artması ile çocuk yogası ön plana çıkmış ve yoganın çocukların bedensel, ruhsal ve akademik becerilerini geliştirmesine olan katkıları tartışılmaya başlanmıştır. Rekabetçi olmadan girilen yoga egzersizleri bedensel ve ruhsal farkındalık kazandırarak çocukların rahatlamasını sağlamak ve onların uğraştıkları işlere odaklanmasına ve o işlerden zevk almasına yardımcı olmaktadır. Çocuk yogası beden bütünlüğü sağlayarak çocuğun içindeki gücü fark etmesine yardımcı olmakta, olumlu düşünme, motivasyon, mutluluk, öz düzenleme becerilerini geliştirmekte, dikkat seviyesini arttırmakta, kaygı düzeyini düşürmekte, akademik başarının iyileşmesini desteklemektedir (Abadi vd, 2008:154; Berger vd, 2009:36; Cico vd. 2015:3449; Chittoor, 2011: 375; Frank vd. 2017:545; Hagins ve Rundle, 2016:105; Jellesma, 2013:1; Kaplan, 2013:12; Karaboğa, 2019; Peck vd, 2005:416; Sarkissian vd, 2018:211; Tummers, 2005:35).

Dinle, yap, eğlen sloganıyla okul sistemi içinde de yer alan çocuk yogası, öğrencilerin pozitif düşünmesi, doğru nefes alma verme tekniklerini öğrenmesi, hayallerle, masallarla, şarkılarla, müzik ve mantra boyama terapileri ile fiziksel ve ruhsal gevşeme seanslarını içermektedir. Doğrudan haydi şimdi yoga yapıyoruz şeklinde değil de herhangi bir eğitim etkinliğini yoga ilkeleri ile birleştirerek gerçekleştirmeye dayalıdır. Böylelikle çocuklarda gevşeme, davranışsal disiplin, sorumluluk, odaklanma, iyi bir uyku, çevresel farkındalık, öz farkındalık, beslenme tarzı, sosyal ilişkiler, iyi dinleme, sakinlik, kendi vücudunu tanıma, duruş, güven, çalışkanlık, eğlence, istek ve benlik saygısını arttıracaktır. Öğretmenlerin çocuk yogası eğitim programlarına bakış açısı olumlu olup, sadece okulda değil, evde de bu sürecin devam ettirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Aile yaklaşımlarının destekleyici olması, okul rutin programının içine entegre edilmesi, kolay ve eğlenceli tekniklerle başlaması çocuk yogasına olan ilgiyi arttıracaktır (Chen ve Pauwels, 2014:146).

Yapılmış araştırmaların sonucunda yoga ve meditasyon temelli müdahalelerin geliştirilmesi ve uygulanmasına artan ilgi nedeniyle okullarda yoga uygulamalarının yapılması önerilmektedir. Eğitimde farkındalık dernekleri, okul yogası birlikleri, vb birlikler okul için uygun yoga etkinlikleri geliştirmektedirler. Bu etkinliklerde öğretmenlerinde stres yönetimi ve mutluluğunu teşvik etmek için okul temelli yoga uygulamalarına dahil olmaları istenmekte ve ortak bir farkındalık yakalanmaktadır (Harris vd, 2015:144; Khalsa ve Butzer, 2016:46). Mevcut araştırma bulguları ve yoga eğitiminin çocuklar üzerindeki olumlu etkisini ortaya koyan

sonuçlar incelendiğinde çocuk yogasının bilinmesi ve öğretilmesi çocukların bilişsel ve duygusal işlevlerinin desteklemesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının çocuk yogasının yararlarına ilişkin görüşlerini almaktır. Böylece adayların çocuk yogası hakkındaki bilgi düzeyleri ve öğrencilere yönelik olası yararlarını öngörmeleri sağlanacaktır. Araştırma, eğitim öğretim etkinliklerinin daha etkili ve verimli olması için yoga gibi odaklanmayı arttıran, beden zihin farkındalığını yaratan ve bağımlılıklara karşı iradeyi güçlendiren alternatif uygulamaların bilinmesi açısından önem taşımaktadır. Okul temelli yoga etkinlik programlarının gelecekte daha kullanılabilir hale geleceği düşünülmektedir. Bunun için, öncelikle, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çocuk yogası farkındalık düzeylerinin artırılması, çocuk yogası etkinlikleri, teknikleri ve uygulanmasını bilmeleri, yoganın etkilerinin bilimsel araştırmalarla ortaya konan yararlarından haberdar olmaları sağlanacaktır. Araştırma kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır.

1-Öğretmen adaylarının çocuk yogasının yararına ilişkin görüşleri nelerdir?

2-Öğrenen adaylarının çocuk yogasını uygulama durumları ne düzeydedir?

3-Öğrenen adaylarının çocuk yogasının okullarda uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırmalardan durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Bu desende belirlenen durumlar normal seyri içinde değerlendirilmekte, bireylerin yaşantılarını nasıl anlamlandırdıklarına odaklanmaktadır. Durum çalışması; tek bir durum ya da olayın derinlemesine incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir. Elde edilen sonuçlarla olayın neden o şekilde oluştuğu ve gelecek çalışmalarda nelere odaklanılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Subaşı ve Okumuş, 2017). Bu süreçte durum ile ilgili tanımlayıcı sonuçlar elde edilmekte ve istatistiksel analizler kullanılmamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada, adayların çocuk yogasının yararlarına ilişkin algı ve bakış açılarının ortaya konmasına odaklanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırma, 2021-22 akademik döneminde sınıf öğretmeni adaylarından 11 kişiyi kapsamaktadır. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt olarak adayların yoga ve çocuk yogası hakkında bilgi sahibi olmaları ve son sınıfta öğrenim gören staj öğrencileri olmaları esas alınmıştır. Öğrencilere yoga ve çocuk yogası ile herhangi bir bilgi veya uygulamaları olup olmadığı sorulmuş ve araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcılar, gönüllük esasına göre araştırmaya dahil edilmiştir. Nitel araştırmada örnek büyüklüğü esneklik. Araştırmacı bu nedenle topladığı veriler konuyu yansıtmada belli bir doygunluğa ulaştığında veri toplamayı sonlandırabilir. Nitel araştırmada, örneklem büyüklüğünden çok zengin bilgi içeren durumlar, araştırmacının gözlem ve analitik kapasiteleri sonucu ortaya çıkaran geçerlik, anlamlılık ve algılamaları daha önemlidir. Buna göre araştırmanın yapısı, neyin yararlı ve önemli olduğuna bağlıdır (Büyüköztürk vd., 2008). Bu araştırmada görüşmelerden elde edilen veriler 11 kişi ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada katılımcılar A1, A 11 olarak, cinsiyet E (Erkek) K (Kadın) olarak kodlanmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Sınıf
A1	E	20	4
A2	E	21	4
A3	K	21	4
A4	K	20	3
A5	K	19	2
A6	K	22	4
A7	E	19	1
A8	K	19	1
A9	E	20	2
A10	K	20	2
A11	E	21	3

Veri Toplama Süreci

Veriler toplanmadan önce araştırmanın amacı ve gerekli bilgiler verilmiştir. Katılımcıların gönüllü olarak araştırmaya dahil olmaları sağlanmış ve isim yazmamaları söylenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında 7 sorudan oluşan, araştırmacının geliştirdiği, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmış ve katılımcılarla olan görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu oluşturulurken sınıf öğretmeni yetiştirme konusunda uzman olan ayrıca yoga merkezi işleten iki'şer kişinin görüşü alınmıştır. Görüşme öncesinde soruların açık ve anlaşılır olması için 2 öğretmen adayı ile ön görüşme yapılmış ve formun son haline karar verilmiştir. Görüşmeler 15-22 dk sürmüştür. Uygulama esnasında adaylara araştırmanın amacı ve kapsamı belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Öncelikle elde edilen formlar dikkatlice okunmuş, görüşler arasındaki ortak görüşler, kavramlar ve fikirler belirlenmiştir. Bu görüşlere göre kodlar oluşturulmuş ve bu kodlara göre temalar belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda veri toplama ve analizi durağan değildir. Bu yüzden hangi soruların sorulacağı veya analiz edilebileceği kestirilemeyebilir. Bu bağlamda 3 soru manuel araştırma analizi ile destekleyici veri toplama yoluna gidilmiştir. Yapılan içerik analizi sürecinde, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kod ve temaların düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması sırası takip edilmiştir.

Çocuk yogasının yararlarına ilişkin kodlar bir araya getirilerek incelenmiş ve bu kodların hangi kategoriye ait oldukları bulunmuştur. Sonuçlar betimsel bir anlatımla sunularak alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmanın iç geçerliği için katılımcı teyidi (geri dönütü), inandırıcılığı için mevcut araştırmalar, iç güvenilirliği için araştırmacılar arasında C. Kappa basit uyum katsayısına bakılarak ($P > 0.5$) uyum analizi yapılmış ve görüş birliği sağlanmıştır.

BULGULAR

Aşağıda öğretmen adayları ile elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma verilerinden yapılan analize göre bulgular 3 temada toplanmıştır. Bunlardan ilki; adayların çocuk yogasının yararına ilişkin görüşleri, ikincisi çocuk yogasını staj okullarında uygulama durumları ve çocuk yogasının okullarda uygulanabilirliğine ilişkin görüşleridir.

Öğretmen Adaylarının Çocuk Yogasının Yararları Hakkındaki Görüşleri

Adaylar çocuk yogasının hem çocuklara hem de öğretmenlere birçok yarar sağlayacağını düşünmektedirler. Aşağıda bazı görüşlere doğrudan yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Çocuk Yogasının Yararına İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Adaylar
Bedensel ruhsal rahatlama amaçlı egzersizler	Psikolojik telkin, farkındalık, iyi oluş, sakinleşmek, nefes ve esneme egzersizleri, masallar	1,2,10,8,5,6
Yoga programı	Spor salonları, sınıflar, minderler, müzik, etkinlikler, uygun yöntem ve teknikler	3,5,8,4,10,7,5
Öğrenme disiplini	Kendini ifade etme, odaklanma, dikkati sürdürme, stresle mücadele gücü, rahatlama teknikleri, öfke kontrolü	2,11,4,7,8,9,1

A2-Çocuklar yoga yaptıkça öfkelerini kontrol edebilirler, bedenlerini disipline edebilirler, duygularını kontrol edebilirler.

A11-Hiperaktif çocuklar üzerinde sakinleştirici bir etkisi olabilir.

A4-Sadece çocuklar değil, öğretmenler ve öğretmen adaylarının da bilmesi ve uygulaması gereken bir disiplindir.

A7-Bazı çocuklar duygularını kontrol edemiyorlar. Yoganın bu duyguları dizginleyeceğini düşünüyorum. Yoga, rekabet duygusunu azaltan ve çocuğa değerli olma hissini veren rahatlatıcı bir etkinliktir.

A8-Zihnen ve bedenen çocukları rahatlatır. Stresini azaltır.

A9-Yoga sadece çocuklara değil bütün insanlara gerekli bir uğraş bence. Ancak çocukların küçük yaşta başlaması hayatta daha mutlu olmasına neden olur. Bu yüzden çok gerekli olduğunu düşünüyorum. Üniversitede yoga ile ilgili kişisel gelişim kursları olsa çok iyi olur.

A1-Çocukların ruhsal, fiziksel ve zihinsel gelişimine inanılmaz fayda sağlar. Kendini tanıyan, kendine saygı duyan, kendini kimseyle kıyaslamamasını bilen, koşulsuz sevgiyle çevresine ve doğadaki her şeye saygı duyan ve de farkındalığı gelişmiş olan bir birey olması yolunda elbette ki yoga çocuklarımızın gelişimine mükemmel faydalar sağlar.

Çocuk yogasıyla çocuklar psikolojik ve zihinsel olarak kendilerini daha iyi hissederler. Kaygılarından uzaklaşırlar. Fiziksel olarak kaslarını rahatlatırlar. Akademik olarak ise derse daha iyi odaklanırlar. Bunun yanında düzenli olarak yoga yapan çocuklarda yeni duruş şekilleri sergileme ve zihin-beden arasında bir bağ kurma durumları gelişmektedir. Böylelikle çocuk kendini özel hissetmekte ve öz güveni artmaktadır.

Yoga çocuklarda dikkati toplamaya yardımcı olmakta, davranış problemlerini azaltmakta, konsantrasyonda artışa neden olmaktadır. Yoganın çocuklarda uygulanabilmesi ve çeşitli yararlar sağlamanın temel sebeplerinden birisi yoganın birleştirici ve uyum sağlayıcı özelliğidir. Hangi seviyede olursa olsun temel yoga etkinlikleri normal öğrenme/öğretme sürecinde rahatlıkla kullanılabilir. Yoga yapan çocuklarda endişe belirtileri azalmakta, çocuklar kendilerini daha mutlu ve zinde hissetmektedirler.

Öğretmen Adaylarının Çocuk Yogasını Staj Okullarında Uygulama Durumları

Öğretmen adayları çocuk yogasını farklı isimlerde duymuş, farklı etkinlikler içinde kullanmış ancak başlı başına ve belli bir prensiple planlı ve düzenli olarak uygulamamışlardır. Aşağıda bazı görüşlere doğrudan yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Çocuk Yogasını Uygulama Durumları

Tema	Kod	Adaylar
Ders işlenişinde plansız	Masal anlatımlarında, fiziksel egzersizlerde, nefes çalışmalarında, dramatizasyonlarda,	10,8,5,6,1
Özel olarak planlı	Fiziksel egzersizlerde	2

A10-Evet biliyorum. Masal anlatırken canlandırma ve esneme hareketlerindeki gibi. Ancak yoga kapsamında hiç yaptırmadım.

A8-Psikolojik telkinlerle yapılıyor. Yaptırmayı denemedim.

A5-Yoga insanın kendi içine dönmesi, kendini iyileştirmesidir. Ben düzenli olarak yapıyorum. Ama staj yaptığım okulda çocuk yogasını hiç yaptırmadım.

A6-Yoganın psikolojik olarak iyi geldiğini söyleyebilirim. Çocuk yogasını uygulamayı hiç denemedim.

A1- Çocuk yogası, fiziksel ve zihinsel iyilik halini artırmak için nefes almaya odaklanan bir egzersiz şeklidir. Stresi azaltmak, sağlıklı kalmak, güç ve esnekliği artırmak için tasarlanmış bir dizi hareket, nefes egzersizleri ve meditasyon içerir. Fakat hiç uygulamadım.

A2-Çocuk yogası daha çok esnemeye güç kazanmaya yönelik bir disiplin. Jimnastik gibi ama taklalar yok. Arada yaptırıyorum.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının neredeyse hepsi çocuk yogasını planlı ve düzenli olarak yaptırmadığını belirtmektedir. Bazı adaylar ise farkında olmadan çocuk yogasının kapsam alanına girebilecek bazı etkinlikler yaptırmışlardır. Masal karakterlerinin seslerini çıkarma, canlandırma, empatik düşünme, oyunlar oynama vb. çocuklarla yoga hareketleri ve çocuk yogası çeşitli hikayeler, şarkılar, tekerlemeler, oyunlar, görseller vb. etkinlikler eşliğinde yapılan fiziksel esneme hareketleri, nefes çalışmaları, beden farkındalığı ve dinlenmeden oluşur. Öğretmen adaylarının staj okullarında yogayı bilme ve uygulama durumlarının olmaması normal bir süreçtir. Çünkü hizmet öncesinde böyle bir eğitim almamışlardır. Halbuki MEB hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü tarafından 2018 yılında kişisel gelişim alanı yoga eğitim (6-14 yaş kurs programı) yayımlanmış, program süresi ve içeriği ile bir öğretim programı hazırlanmıştır (MEB, 2018).

Öğretmen Adaylarının Çocuk Yogasının Okullarda Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının çoğu çocuk yogasının okullarda rahatlıkla uygulanabilecek eğlenceli ve yararlı temel bir yöntem olarak görmektedirler. Aşağıda bazı görüşlere doğrudan yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Çocuk Yogasının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Adaylar
Derslerde doğrudan uygulanabilir	Temel yöntem olarak uygulanır	3,5,8,1,4,7
Derslerde dolaylı olarak uygulanabilir	Destek yöntem olarak uygulanır	10

A3-Bence çocuk yogası okullarda uygulanabilir. Kendi sınıflarında bile yapılabilir.

A5-Çok eğlenceli olur. Çocuklar stres atar.

A8-Okullarda uygulanması harika olur. Bunun için öğretmenlere eğitim verilebilir. Yoga için gerekli malzemeler okuldan temin edilebilir. Minder vb.

A10-Okullarda uygulanabilmesi için özel bir alan ve zamana ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Okul yönetimi ve öğretmenler destekleyici olmalı. Bir proje ile gerçekleştirilebilir.

A1-Okul yönetiminin onayı ile yaygınlaşabilir. Çok faydalı olacağını düşünüyorum.

A4- Herhangi bir uygulamam yok maalesef. Sadece çocuklarla nefes çalışmalarının uygulanabilirliğinin kolay olacağını düşünüyorum.

A7- Her okulda artık beden eğitimi için spor salonları mevcuttur. Bu ortamlarda küçük bir kısmını yogaya ayrılabilirler. Haftanın 2 saati için okullarda uygulanmalı diye düşünüyorum. Bunun uygulanması için tüm öğrencilerin zorunlu olarak katılımı gerekli olmalı.

Adaylar, çocuk yogasının okullarda/sınıflarda rahatlıkla uygulanabileceğini düşünmektedirler. Çünkü özel bir ortama, araç gerece ihtiyaç duyulmamaktadır. Yoganın okullarda zihin, beden ve ruh bütünlüğü açısından akademik amaçlar için kullanılması evrensel olan felsefesini ön plana çıkarmaktadır. Adı yoga ya da zaman farkındalığı (mindfulness) olsun aslında gerçekleştirilecek olan yoganın veya farkındalığın felsefesidir. Okullarda uygulanacak yoga, çocukların bedenlerine ilişkin farkındalıkları ve esnekliği oluşturan, konsantrasyonu geliştiren, doğru nefes tekniklerini geliştiren, çeşitli oyun, hikayelerle hayal güçlerini zenginleştiren bir etkinlik olarak görülmektedir. Örneğin okul temelli yoga çalışmalarında çocuklara yönelik çok fazla etkinlik düzenlenebilir. Bu etkinliklerde çocuğun hem kendini hem de çevresini keşfedebileceği şeylere odaklanması sağlanmaktadır.

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Araştırma bulgularına göre öğretmen adayları yogayı ve çocuk yogasını daha önce duymuş, ancak tam olarak ne olduğunu bilmemekte ve doğrudan uygulamamaktadır. Okul temelli yaşantılarda farkında olmadan etkinlikler içinde uygulamaktadırlar. Bu uygulamalar, öğrencilerin kendini daha rahat ifade etmesi için yapılan etkinlikler, bedensel enerjiyi boşaltmak için yapılan planlı egzersizler, duygularını tanıma ve tanıtmaya dayalı etkinlikler vb. şeklinde olabilmektedir.

Adaylar yoganın okullarda/sınıflarda rahatlıkla uygulanabileceğini düşünmektedirler. Yoganın çocuklara yararlarını ise zihnen, bedenen ve ruhen iyi oluş olarak nitelendirmektedirler. Yapılan araştırmalarla paralellik gösteren sonuçlar çocukların yogayla hem bedeni sınırlarını tanıdıkları hem de çevreye daha empatik yaklaşabildiklerini göstermektedir. Yoga bir yarış ve rekabet olmadığı için çocuk kendi hızına göre hareket etmekte ve başkaları ile kıyaslanmamaktadır. Yoga özellikle odaklanma sorunlarının artış olduğu bu çağda, çocuklara dikkatlerini toplamayı, odaklanmayı, streslerini kontrol etmeyi öğretecektir. Yoganın sınıfta uygulanması çocukların kendilerine zaman ayırarak kişisel farkındalıklarını keşfetmeleri, merak duygularını geliştirmeleri, keşfetme, eğlenme amaçlı olarak kullanılabilir.

Çocuğun kendi vücudu ve zihni arasında denge kurmasına yardımcı olan yoga aynı zamanda farkındalığı arttırmak için ideal bir araçtır. Okul temelli yoga çalışmalarında Schultz vd, (2011) araştırmasında çocuk yogasının rahatlatma, stres kontrolünü sağlama ve depresyonu azaltmada etkisi olduğunu belirlemiştir. Körükçü ve Kukulü'nün (2015) araştırmasında öğrenciler yogada kazandıkları odaklanma becerisiyle derslerine çok daha iyi çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Yine Taşpınar'ın (2010) araştırmasında yoganın sinir sistemini güçlendirerek olumlu tutumları arttırdığı ve aklı sakinleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Duyan (2008) tarafından yapılan araştırmada ise katılımcıların anlık tepkilerinin yerini daha ılımlı düşüncelere bıraktıkları ve olumlu yönlere daha kolay konsantre oldukları ortaya çıkmıştır. Ercan vd, (2005) araştırmasına göre gevşemiş ve rahatlamış bir kişi kendini işine daha çok vermekte ve işini daha çok sevmektedir.

Bu nedenle çocukların gelişiminde özellikle öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu araştırmanın sonuçları da göz önünde bulundurulduğunda, aday öğretmenler ve öğretmenlerin çocukların bilişsel işlevlerini desteklemede yoga disiplinini içeren egzersizleri ve eğitim materyallerini kullanmaları önerilmektedir. Yoga ile ilgili çalışmaların genellikle tıp alanında

yoğunlaştığı görülmektedir. Yoganın eğitim ve çocukları kapsayan araştırmalar oldukça az düzeydedir. Mevcut literatürün sistematik olarak gözden geçirilmesi ve yoganın çocuklar ve eğitimlerini kapsayıcı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Bunun içinde çocuk yogasının teorik ve pratik olarak öğretmen adaylarına öğretilmesi, öğretilirken de bazı çevrim içi programların veya yoga merkezlerinin kullanılması önerilmektedir. Okullarda sanat, spor ve değer eğitimi gibi derslerinin müfredatına, farkındalık amaçlı, yoganın temelini oluşturan meditasyon, gevşeme egzersizleri ve nefes çalışmaları eklenebilir. Öğretmen adaylarının aldıkları derslerin öğretimini veya formasyon derslerini yoga teknikleri ile birleştirmeleri sağlanabilir. Adayların çocuk yogasını öğrenip çocuklardaki öfke kontrolünü sağlamaları ve yogayı bir öğretim desteleme aracı olarak kullanmaları öğretilir. Buna ek olarak çocuk yogasının zihinsel esneklik, konsantrasyon düzeyleri, hayattan zevk alma, bedeni tanıma, mutlu olma, benlik duygusu, yaşam kalitesi vb. anlamlı etkilerinin araştırılması, gelecekteki muhtemel çalışmalara örnek olması önerilmektedir. Ülke bazında düşünüldüğünde yoganın çocuklara yönelik olan çocuk yogasının farkındalığını arttıracığı, ilkokuldan başlayarak ileriki yaş gruplarındaki öğrencilerin müfredatlarında yer alması gerektiği önerilmektedir.

Gelecek araştırmalarda çocuk yogasının ve yoga uygulaması yapabilen sınıf öğretmeni adaylarının bilişsel ve duyuşsal düzeyleri incelenebilir. Yoganın farklı öğretmenlik alanları (okulöncesi, fen ve sosyal alanlar, yabancı diller vb) üzerindeki etkileri karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abadi, S. M., & Venkatesan, S. M., J.(2008). Effect of yoga on children with attention deficit hyperactivity disorder. *National Academy of Psychology*, 53(2), 154-159. doi: 10.1097/DBP.0000000000000552.
- Alkan, E., & Özçoban, A. F. (2017). Yoganın Gebelik, Doğum ve Doğum Sonuçları Üzerine Etkisi. *Smyrna Tıp Dergisi*, 64-71.
- Aydın, D., & Özgen, Z., E. (2018). Çocuklarda yoganın etkileri: Sistematik derleme. *International Conference on Empirical Economics&Social Science* içinde (s. 96-103). Balıkesir: Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi.
- Baş, U. (1998). Hatha Yoga ve Klasik Egzersiz Yaklaşımının Sağlıklı Gençlerde Postür ve Fiziksel Uygunluk Üzerine Etkileri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Berger, L. D., Silver, J. E., & Stein, K. E. R., (2009). Effects of yoga on inner city children's well being: a pilot study. *Alternative Therapies in Health and Medicine*; 15(5), 36-42. 5 Kasım 2021 tarihinde <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19771929/> adresinden erişildi.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Chen, D., D., & Pauwels, L. (2014). Perceived benefits of incorporating yoga into classroom teaching: assessment of the effects of "yoga tools for teachers". *Advances in Physical Education*, 4, 138-148. 12 Ekim 2021 tarihinde https://www.scirp.org/html/4-1600144_49338.htm adresinden erişildi.
- Chittoor, S. J. (2011). Yoga for children with disabilities. *International Scientific Yoga Journal: Sense*, 1(1), 374-380. 22 Aralık 2021 tarihinde https://yoga-sci.eu/wp-content/uploads/2016/09/yoga_journal_sense_2015_web.pdf adresinden erişildi.
- Cico, B. D., Razza, R., & Timmins, A. (2015). Fostering Self-Regulation Through Curriculum Infusion of Mindful Yoga: A Pilot Study of Efficacy and Feasibility. *J Child Fam Stud*, 24, 3448-3461. Doi.10.1007/s10826-015-0146-2
- Conboy, A. L., Noggle, J. J., Frey, L. J., Kudesia, S. R., & Khalsa. S. B. S., (2013). Qualitative evaluation of a high school yoga program: feasibility and perceived benefits, *Explore*, 9(3).171-180. 08 Kasım 2021 tarihinde <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26918064/> adresinden erişildi.
- Duman, Ö., & Koca, C. (2020). Modern Yoganın Analizi: Cinsiyetlendirilmiş Bir Sosyal Alan. *Fe Dergi*, 12(2), 59-73. <https://doi.org/10.46655/federgi.842925>
- Duyan, E., C. (2008). Çalışma Yaşamında Yoga: İş Tatmini ve Stres Yönetiminde Etkileri Üzerine Bir Araştırma, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, Yönetim ve Çalışma Psikolojisi Bilim Dalı.
- Ercan, O., Alikashiöglü, M. & Ercan, G. (2005). Adolesan Sağlığı. *İstanbul Üniversitesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Sempozyum dizisi*, 43, 7-23.

- Farahani, P. V., Hekmatpou, D., Khonsari, A. H., & Gholami, M. (2019). Effectiveness of super brain yoga for children with hyperactivity disorder. *Perspectives in Psychiatric Care*, 55(2), 140-146. DOI:10.1111/ppc.12266
- Frank, L. J., Kohler, K., Peal, A., & Bose, B. (2017). Effectiveness of a School-Based Yoga Program on Adolescent Mental Health and School Performance: Findings from a Randomized Controlled Trial. *Mindfulness*, 8,544-553. DOI 10.1007/s12671-016-0628-3
- Gulati, K., Sharma, S. K., Telles, S. & Balkrishna, A. (2019). Self-esteem and performance in attentional tasks in school children after 4½ months of yoga. *International Journal of Yoga*, 12(2), 158-161. doi:10.4103/ijoy.IJOY_42_18
- Güzel, P., & Baysal, D. (2017). MEB, okul pansiyonlarında kalan kız öğrencilerde Yoga etkinliğinin ders dışı eğitim çalışmaları kapsamında uygulanabilirliğinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 91-108.
- Haggins, M., & Rundle, A. (2016). Yoga improves academic performance in urban high school students compared to physical education: a randomized controlled trial. *Mind, Brain, And Education*, 10(2), 105-116. <https://doi.org/10.1111/mbe.12107>
- Harris, R. A., Jennings, A. P., Katz, A. D., Abenavoli, M. R., & Greenberg, T. M., (2015). Promoting Stress Management and Wellbeing in Educators: Feasibility and Efficacy of a School-Based Yoga and Mindfulness Intervention. *Mindfulness*, 7,143-154.
- Jellesma, C. F. (2013). Stress and yoga in children. *Yoga Phys Ther*, 3(3), 136-138. DOI:10.4172/2157-7595.1000136
- Kaplan, L. J. (2013). The experience of yoga on children with anxiety, *Social Work Master's Clinical Research Papers*. 204, 1-54.
- Karaboğa, D. Ö. (2019). Modern yoganın toplumsal sınıf ve toplumsal cinsiyet bağlamında nitel analizi, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kauts, A. & Sharma, N. (2009). Effect of yoga on academic performance in relation to stress. *International Journal of Yoga*, 2(1), 39-43. doi:10.4103/0973-6131.53860
- Khalsa, S. B. S., ve Butzer, B., (2016). Yoga in school settings: a research review. *vAnnals Of The New York Academy Of Sciences*, 1373, 45-55. DOI: 10.1111/nyas.13025
- Körükçü, Ö., & Kukulcu, K. (2015). Beden-Zihin-Ruh Bütünlüğünü Korumaya Yönelik Bir Program: Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(1), 68-80. <https://doi.org/10.5455/cap.20140504031811>
- Köyüstü, S., & Kırık, M. A. (2021). Yogaya geneli bir bakış ve yoga sağlık ilişkisi. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi, 10(28), 123-139.
- MEB (2018). Kişisel Gelişim Alanı Yoga Eğitimi (6-14 yaş) Kurs Programı, Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü, Ankara. 07 Eylül 2021 tarihinde http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Ki%20C5%9Fisel%20Geli%20C5%9Fim%20ve%20E%20C4%9Fitim_Yoga%20E%20C4%9Fitimi%206-14%20Ya%20C5%9F%20Kurs%20Program%20C4%B1.pdf adresinden erişildi.
- Nanthakumar, C. (2018). The benefits of yoga in children. *J Integr Med.*, 16(1), 14-19. DOI:10.1016/j.joim.2017.12.008
- Özer, Z., & Ateş, S. (2019). Kahkaya yogasının ruh sağlığı üzerine etkileri, 1. Uluslararası ruh sağlığında toplumsal farkındalık kongresi, 19-25. İstanbul. 28 Nisan 2021 tarihinde <http://openaccess.maltepe.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12415/5395/Z%c3%bclf%c4%9fnaz%20%c3%96zer%20Sebahat%20Ate%20c5%9f.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden erişildi.
- Özgün, Y. S., Özkul, B., Oral, E., & Şemin, İ. (2021). Yoga Eğitiminin Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Bilişsel İşlevlerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 303-316.
- Pandya, S. P. (2018). Yoga, emotional awareness and happiness in children: A multi-city study of the Chinmaya Bala Vihar programme. *Child & Youth Care Forum*, 47(6), 897-917. <https://doi.org/10.1007/s10566-018-9468-8>
- Peck, L. H., Kehle, J. T., Bray, A. M., & Theodore, A. L., (2005). Yoga as an Intervention for Children With Attention Problems. *School Psychology Review*, 34(3), 415-424.
- Sarkissian, M., Trent, L. N., Huchting, K., & Khalsa, S. B. S., (2018). Effects of a Kundalini Yoga Program on Elementary and Middle School Students' Stress, Affect, and Resilience. *J Dev Behav Pediatr*, 39,210-216. DOI:10.1097/DBP.0000000000000538

- Schultz, L. H., Uyterhoeven, S. & Khalsa, S. B. S. (2011). Evaluation of Yoga, Program for Back Pain, Yoga and Physical Therapy, 1(2), 1-6. 04 Mart 2021 tarihinde <https://www.longdom.org/open-access/evaluation-of-a-yoga-program-for-back-pain-2157-7595.1000e103.pdf> adresinden erişildi.
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), 419-426 .
- Stapp, A. C., & Wolff, K. (2019). Young children's experiences with yoga in an early childhood setting. Early Child Development and Care, 189(9), 1397-1410. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1385607>
- Taşpınar B. (2010). Hatha Yoga ve Dirençli Egzersizlerin Erişkinlerde Psiko-Sosyal Faktörlere Etkilerinin Karşılaştırılması, (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Torgutalp S. S. (2018). Effects of yoga principles (asana, pranayama and meditation) on brain waves. Turk J Sports Med. 53,89-93.
- Tummers, N. (2005) Yoga for Your Students. Strategies, 19(2), 35-37. <https://doi.org/10.1080/08924562.2005.10591184>
- Wang, D., & Hagins, M. (2016). Perceived Benefits of Yoga among Urban School Students: A Qualitative Analysis. Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine, 1-7. <https://doi.org/10.1155/2016/8725654>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Opinions of Prospective Classroom Teachers on the Benefits of Yoga for Children

Nida BAYINDIR¹

Abstract

Yoga, which means to bring together and to integrate, basically focuses on the harmony between mind and body. Today, children who are exposed to excessively intensive stimulus can have a healthy mental, physical and emotional structure with yoga. Aiming to get the opinions of prospective teacher on the benefits of yoga for children, this study was carried out with 11 prospective teacher studying in the final year of classroom education during the 2020-21 academic year. The case study technique, one of the qualitative research methods, and the criterion sampling one of the purposeful sampling types, were used. As a criterion, prospective teachers who knew yoga for child were included. According to the results of the research, teacher candidates know yoga and yoga for children, but do not apply it in the internship school. They think that yoga has many benefits and believe that it can be applied in schools. Based on the research results, it is recommended that prospective teachers receive training on yoga for children, associate formation lessons with yoga techniques and prepare activities that will reduce stress in students.

Keywords: Yoga, yoga for children, prospective teachers

INTRODUCTION

Yoga is practices that mean to unite, based on mind and body harmony, and can control the body and thoughts voluntarily. Meditational techniques such as yoga have a long history and are becoming more and more popular. Yoga, which originated in the Indian subcontinent and included a mind-body practice; covers daily life disciplines such as physical postures, breathing exercises, meditation (focus), mantras, ethical values, happiness. Yoga manifests itself with eight basic principles which consists of yama (moral rules), niyama (self-discipline), asana (posture, posture), pranayama (breathing techniques), prathayara (aloneness), dhara (focus), dhyana (meditation/contemplation) and samadhi (enlightenment). As a philosophical system, yoga has recently evolved into an exercise of vitality and focus. The purpose of yoga is to create a deep sense of togetherness and compassion in all life forms and to reach inner peace and social peace with a healthy mind and body. There are many types of yoga, these are bhakti (love yoga), ashtanga (power yoga), kundali (awareness yoga), yin (muscle flexibility), jhane (knowledge yoga), hatha (breathing techniques), yoga therapy (health and healing yoga), restorative (repairing the nervous system yoga), laughter (stress relief) and children's yoga (Alkan and Özçoban, 2017:65; Aydın and Özgen, 2018:97; Duman and Koca, 2020: 60; Güzel and Baysal, 2017:92; Köyüstü and Kırık, 2021:106; Özgün et al., 2021:304; Torgutalp, 2018:90; Özer and Ateş, 2019; Wang and Hagins, 2016:1).

Children's yoga is a fairly new type of yoga that can increase mental focus levels by providing mind, soul and body awareness, improve their enjoyment of life, social relations, self-esteem and self-confidence levels by using yoga teachings to help the child become calmer, happier and healthier individuals. Studies have shown that children's yoga increases children's self-confidence, is effective on their visual memory, increases their desire to fulfill academic tasks, reduces anxiety, improves memory and attention capacity, teaches correct breathing techniques, increases creativity, lengthens focus time, improves will, mind and body awareness, corrects posture disorders, improves self-control and increases the power to cope with emotional

¹Assoc. Prof. Dr. Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Education, Eskişehir-Türkiye nida.bayindir@ogu.edu.tr
orcid.org/0000-0001-8329-358X

problems (Baş, 1998; Conboy et al. 2013; Farahani et al., 2019; Gulati et al., 2019, Hagins & Rundle, 2016; Kauts & Sharma, 2009; Nanthakumar, 2018; Pandya , 2018; Stapp and Wolff, 2019).

Children's yoga has come to the fore with the recent increase in student focus problems and individual addictions, and the contribution of yoga to the development of children's physical, spiritual and academic skills has begun to be discussed. Non-competitive yoga exercises provide physical and spiritual awareness, help children relax and help them focus and enjoy the work they are dealing with. Child yoga helps the child realize the power in himself by providing body integrity, improves positive thinking, motivation, happiness, self-regulation skills, increases the level of attention, reduces the level of anxiety, and supports the improvement of academic success (Abadi et al, 2008:154; Berger et al, 2009: 36; Cico et al. 2015:3449; Chittoor, 2011: 375; Frank et al. 2017:545; Hagins and Rundle, 2016:105; Jellesma, 2013:1; Kaplan, 2013:12; Karaboğa, 2019; Peck et al., 2005 :416; Sarkissian et al., 2018:211; Tummers, 2005:35).

Children's yoga, which is also included in the school system with the slogan of “listen, do, have fun”, includes positive thinking of students, learning correct breathing techniques, physical and spiritual relaxation sessions with dreams, fairy tales, songs, music and mantra painting therapies. It is not based directly on the way “We are doing yoga now”, but by combining any educational activity with the principles of yoga. Thus, it will increase relaxation, behavioral discipline, responsibility, focus, good sleep, environmental awareness, self-awareness, nutrition style, social relations, good listening, calmness, self-knowledge, posture, confidence, hard work, fun, desire and self-esteem in children. The teachers' perspective on children's yoga education programs is positive, and it is thought that this process should be continued not only at school but also at home. Supporting family approaches, integrating it into the school routine program, and starting with easy and fun techniques will increase the interest in child yoga (Chen & Pauwels, 2014:146).

According to the results of the studies, it is recommended to practice yoga in schools due to the increasing interest in the development and implementation of yoga and meditation-based interventions. Awareness associations in education, school yoga associations, etc. are developing yoga activities suitable for school. In these activities, teachers are asked to be involved in school-based yoga practices to promote stress management and happiness, and a common awareness is achieved (Harris et al, 2015:144; Khalsa & Butzer, 2016:46). When the current research findings and the results revealing the positive effects of yoga education on children are examined, knowing and teaching children's yoga will contribute to the support of children's cognitive and emotional functions.

Purpose of the Research

The aim of the research is to get the opinions of teacher candidates on the benefits of child yoga. Thus, it will be ensured that the candidates can predict their level of knowledge about children's yoga and its possible benefits for students. The research is important in terms of knowing alternative practices such as yoga that increase focus, create body-mind awareness and strengthen the will against addictions in order to make education and training activities more effective and efficient. It is thought that school-based yoga activity programs will become more useful in the future. For this, first of all, it will be ensured that pre-service teachers and teachers' awareness of child yoga is increased, they know activities, techniques and practices of child yoga, and they are aware of the benefits of yoga's effects revealed by scientific research. Within the scope of the research, answers to the following questions were sought.

- 1-What are the opinions of pre-service teachers about the benefits of child yoga?
- 2-What is the level of pre-service teachers' practice of child yoga?
- 3-What are the views of the pre-service teachers on the applicability of children's yoga in schools?

METHOD

The research was carried out with a case study, which is one of the qualitative research types. The situations determined in this design are evaluated in their normal course, focusing on how individuals make sense of their lives. Case study is a method in which a single situation or event is examined in depth, data is collected systematically and what is happening in the real environment is looked at. With the results obtained, it reveals why the event occurred in that way and what should be focused on in future studies (Subaşı & Okumuş, 2017). In this process, descriptive results about the situation are obtained and statistical analyzes are not used (Yıldırım & Şimşek, 2011). The research focused on revealing the perceptions and perspectives of the candidates regarding the benefits of child yoga.

Participants

The research includes 11 prospective classroom teachers in the 2021-22 academic year. While determining the participants, criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was used. The criteria was that the candidates had knowledge about yoga and children's yoga, and that they were final year internship students. The students were asked whether they had any knowledge or practice in yoga and children's yoga and were included in the study. Participants were included in the study on a voluntary basis. In qualitative research, the sample size is flexible. For this reason, the researcher may terminate data collection when the collected data reaches a certain saturation in reflecting the subject. In qualitative research, situations that contain more information than the sample size, the validity, significance and perceptions that emerge as a result of the observation and analytical capacities of the researcher are more important. Accordingly, the structure of the research depends on what is useful and important (Büyüköztürk et al., 2008). In this study, the data obtained from the interviews were limited to 11 people. In the study, the participants were coded as A1 to A11, and gender as M (Male) and F (Female).

Table 1. Demographic Characteristics of Participants

Participants	Gender	Age	Grade
A1	E	20	4
A2	E	21	4
A3	K	21	4
A4	K	20	3
A5	K	19	2
A6	K	22	4
A7	E	19	1
A8	K	19	1
A9	E	20	2
A10	K	20	2
A11	E	21	3

Data Collection Process

Before collecting the data, the purpose of the research and necessary information were given. Participants were voluntarily included in the study and were told not to write their names.

Data collection tool

A semi-structured interview form consisting of 7 questions, developed by the researcher, was used to collect the research data, and the interviews with the participants were conducted face to face. While creating the interview form, the opinions of two people who are experts in training classroom teachers and also run a yoga center were taken. Before the interview, a

preliminary interview was held with 2 pre-service teachers in order to make the questions clear and understandable, and the final form of the form was decided. The interviews lasted 15-22 minutes. During the application, the aim and scope of the research were explained to the candidates.

Analysis of Data

First of all, the obtained forms were carefully read, and the common views, concepts and ideas among the views were determined. Codes were created according to these views and themes were determined according to these codes. Data collection and analysis in qualitative research is not static. Therefore, it may be unpredictable which questions will be asked or analyzed. In this context, 3 question manual research analysis was used to collect supporting data. In the content analysis process, the order of coding the data, finding the themes, organizing the codes and themes and interpreting the findings was followed.

The codes related to the benefits of children's yoga were brought together and examined and it was found out to which category these codes belong. The results were presented in a descriptive manner and supported by quotations. For the internal validity of the study, participant confirmation (feedback) was taken, for its credibility, existing studies were used, and for internal reliability, a concordance analysis was performed by looking at the C. Kappa simple coherence coefficient ($P > 0.5$) among the researchers and a consensus was achieved.

RESULTS

The findings obtained as a result of the analysis of the data obtained with the teacher candidates are given below. According to the analysis made from the research data, the findings were collected in 3 themes. The first of these is the opinions of the candidates on the benefits of child yoga, the second one is their application status in internship schools and the third one is their views on the applicability of child yoga in schools.

Opinions of Pre-service Teachers on the Benefits of Child Yoga

Candidates think that children's yoga will provide many benefits to both children and teachers. Below are some direct comments.

Table 2. Opinions of Pre-service Teachers on the Benefit of Child Yoga

Theme	Code	Candidates
Physical and mental relaxation exercises	Psychological suggestion, awareness, well-being, calming down, breathing and stretching exercises, fairy tales	1,2,10,8,5,6
Yoga program	Gyms, classrooms, cushions, music, activities, appropriate methods and techniques	3,5,8,4,10,7,5
Learning discipline	Expressing oneself, focusing, maintaining attention, power to fight stress, relaxation techniques, anger control	2,11,4,7,8,9,1

A2- As children practice yoga, they can control their anger, discipline their bodies, and control their emotions.

A11-It may have a calming effect on hyperactive children.

A4-It is a discipline that should be known and applied not only by children but also by teachers and teacher candidates.

A7-Some children cannot control their emotions. I think yoga will rein in these feelings. Yoga is a relaxing activity that reduces the feeling of competition and gives the child a sense of value.

A8-Relieves children mentally and physically. It reduces stress.

A9-Yoga is a necessary effort not only for children but also for all people. However, starting children at a young age makes them happier in life. So I think it is very necessary. It would be great if there were personal development courses related to yoga at the university.

A1- It provides incredible benefits to the spiritual, physical and mental development of children. Of course, yoga provides excellent benefits for the development of our children in order to become an individual who knows himself, respects himself, knows not to compare himself with anyone, respects his environment and everything in nature with unconditional love, and has a developed awareness.

With children's yoga, children feel better psychologically and mentally. They get away from their anxiety. They physically relax their muscles. Academically, they focus better on the lesson. In addition, children who regularly practice yoga develop new postures and establish a connection between mind and body. Thus, the children feel special and their self-confidence increases.

Yoga helps children to concentrate, reduces behavioral problems, and increases concentration. One of the main reasons why yoga can be practiced in children and provides various benefits is the unifying and harmonizing feature of yoga. Regardless of the level, basic yoga activities can be easily used in the normal learning/teaching process. Anxiety symptoms decrease in children who practice yoga, and children feel happier and fitter.

The Situation of Pre-service Teachers to Practice Children's Yoga in Internship Schools

Pre-service teachers heard about child yoga under different names and used it in different activities, but they did not practice it on its own and with a certain principle, in a planned and regular manner. Below are some direct comments.

Table 3. The Situations of Teacher Candidates to Practice Child Yoga

Theme	Code	Candidates
Unplanned in the lesson	In storytelling, physical exercises, breathing exercises, dramatizations	10,8,5,6,1
Specially planned	In physical exercises	2

A10-Yes, I know. Just like in the animation and stretching movements while telling a tale. However, I have never done it as part of yoga.

A8-It is done with psychological suggestions. I haven't tried making it.

A5-Yoga is a person turning into himself, healing himself. I do it regularly. But I never had children's yoga done at the school where I did my internship.

A6-I can say that yoga is psychologically good. I have never tried to practice children's yoga.

A1- Child yoga is a form of exercise that focuses on breathing to increase physical and mental well-being. It includes a range of movements, breathing

exercises and meditation designed to reduce stress, stay healthy, and increase strength and flexibility. But I have never implemented it.

A2-Child yoga is a discipline that focuses on stretching and gaining strength. It's like gymnastics but no somersaults. I do it in between.

Almost all of the teacher candidates participating in the research state that they do not have children's yoga done in a planned and regular manner. Some candidates, on the other hand, have unwittingly done some activities that may fall within the scope of children's yoga. Yoga exercises with children includes activities such as making voices of fairy tale characters, animating, empathetic thinking, playing games, etc. Children's yoga consists of physical stretching movements, activities, breathing exercises, body awareness and rest accompanied by various stories, songs, nursery rhymes, games, visuals, etc. It is a normal situation that teacher candidates do not know and practice yoga in internship schools. Because they did not receive such training before the service. However, the personal development area yoga education (6-14 age course program) was published by the General Directorate of Lifelong Learning of the Ministry of Education in 2018, and a curriculum was prepared with the duration and content of the program (MEB, 2018).

Opinions of Teacher Candidates on the Applicability of Child Yoga in Schools

Most of the teacher candidates see children's yoga as a fun and useful basic method that can be easily applied in schools. Below are some direct comments.

Table 4. Opinions of Teacher Candidates on the Applicability of Child Yoga

Theme	Code	Candidates
Can be applied directly in lessons	Applied as a basic method	3,5,8,14,7
Can be applied indirectly in lessons	Applied as a support method	10

A3-I think children's yoga can be practiced in schools. It can even be done in their own classroom.

A5-It would be very entertaining. Children can relieve stress.

A8-It would be great if applied in schools. Teachers can be trained for this. Necessary materials for yoga like cushion etc. can be obtained from the school.

A10-I think that a special space and time is needed for it to be implemented in schools. School management and teachers should be supportive. It can happen with a project.

A1- It can become widespread with the approval of the school administration. I think it will be very useful.

A4- Unfortunately, I do not have any application. I just think that the practice of breathing exercises with children will be easy.

A7- Every school now has gymnasiums for physical education. In these environments, they can devote a small part to yoga. I think it should be applied in schools for 2 hours a week. For this to be implemented, mandatory participation of all students should be required.

Candidates think that children's yoga can be easily applied in schools/classes. Because there is no need for a special environment or equipment. The use of yoga in schools for academic

purposes in terms of mind, body and spirit integrity brings its universal philosophy to the fore. Whether it's called yoga or mindfulness, it's actually the philosophy of yoga or mindfulness to be accomplished. Yoga to be practiced in schools is seen as an activity that creates awareness and flexibility of children's bodies, improves concentration, develops correct breathing techniques, and enriches their imaginations with various games and stories. For example, many activities for children can be organized in school-based yoga practices. In these activities, it is ensured that the child focuses on the things that he can explore both himself and his environment.

RESULTS AND DISCUSSION

According to the research findings, pre-service teachers have heard of yoga and children's yoga before, but they do not know exactly what it is and do not apply it directly. In school-based lives, they apply it in activities without being aware of it. These practices can be in the form of activities for students to express themselves more easily, planned exercises to discharge bodily energy, activities based on recognizing and promoting their emotions, etc.

Candidates think that yoga can be easily practiced in schools/classes. They describe the benefits of yoga for children as mental, physical and spiritual well-being. The results, which are in parallel with the studies, show that children can both recognize their body limits and approach the environment more empathetically with yoga. Since yoga is not a race or competition, the child moves at his own pace and is not compared with others. Yoga will teach children to concentrate, focus, and control their stress, especially in this age of increasing focus problems. The practice of yoga in the classroom can be used for children to take time for themselves, to discover their personal awareness, to develop their sense of curiosity, to explore and have fun.

Helping the child establish a balance between his own body and mind, yoga is also an ideal tool to increase awareness. In their study of school-based yoga, Schultz et al. (2011) determined that children's yoga has an effect on relaxation, stress control and reducing depression. In the study of Körükçü and Kukulu (2015), students stated that they study much better with the focusing skills they gained in yoga. Again, in Taşpınar's (2010) study, it was concluded that yoga strengthens the nervous system, increases positive attitudes and calms the mind. In the study conducted by Duyan (2008), it was revealed that the instant reactions of the participants were replaced by more moderate thoughts and they concentrated on the positive aspects more easily. According to the research of Ercan et al. (2005), a relaxed person gives himself more to his work and likes his work more.

For this reason, especially teachers have an important role in the development of children. Considering the results of this research, it is recommended that teachers and novice teachers use exercises and educational materials containing the discipline of yoga to support children's cognitive functions. It is seen that studies on yoga are generally concentrated in the field of medicine. Studies of yoga covering education and children are quite scarce. It is recommended to systematically review the existing literature and to carry out studies that include yoga for children and their education.

In this context, it is recommended to teach children's yoga theoretically and practically to teacher candidates, and to use some online programs or yoga centers while teaching. Meditation, relaxation exercises and breathing exercises, which form the basis of yoga, can be added to the curriculum of classes such as art, sports and value education in schools. It can be ensured that teacher candidates combine the teaching of the courses they take or the formation courses with yoga techniques. Candidates can be taught to learn children's yoga, to control anger in children, and to use yoga as a teaching support tool. In addition, it is suggested that the meaningful effects of children's yoga such as mental flexibility, concentration levels, enjoying life, knowing the body, being happy, sense of self, quality of life, etc. should be investigated and set an example for possible future studies. When considered on a country basis, it is suggested that yoga will increase the awareness of children's yoga for children and that it should be included in the curriculum of students in the next age groups starting from primary school.

In future studies, cognitive and affective levels of child yoga and pre-service teachers who can practice yoga can be examined. The effects of yoga on different teaching fields (preschool, science and social fields, foreign languages, etc.) can be compared.

REFERENCES

- Abadi, S. M., & Venkatesan, S. M., J.(2008). Effect of yoga on children with attention deficit hyperactivity disorder. *National Academy of Psychology*, 53(2), 154-159. doi: 10.1097/DBP.0000000000000552.
- Alkan, E., & Özçoban, A. F. (2017). Yoganın Gebelik, Doğum ve Doğum Sonuçları Üzerine Etkisi. *Smyrna Tıp Dergisi*, 64-71.
- Aydın, D., & Özgen, Z., E. (2018). Çocuklarda yoganın etkileri: Sistematik derleme. *International Conference on Empirical Economics&Social Science* içinde (s. 96-103). Balıkesir: Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi.
- Baş, U. (1998). Hatha Yoga ve Klasik Egzersiz Yaklaşımının Sağlıklı Gençlerde Postür ve Fiziksel Uygunluk Üzerine Etkileri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Berger, L. D., Silver, J. E., & Stein, K. E. R., (2009). Effects of yoga on inner city children's well being: a pilot study. *Alternative Therapies in Health and Medicine*; 15(5), 36-42. 5 Kasım 2021 tarihinde <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19771929/> adresinden erişildi.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Chen, D., D., & Pauwels, L. (2014). Perceived benefits of incorporating yoga into classroom teaching: assessment of the effects of "yoga tools for teachers". *Advances in Physical Education*, 4, 138-148. 12 Ekim 2021 tarihinde https://www.scirp.org/html/4-1600144_49338.htm adresinden erişildi.
- Chittoor, S. J. (2011). Yoga for children with disabilities. *International Scientific Yoga Journal: Sense*, 1(1), 374-380. 22 Aralık 2021 tarihinde https://yoga-sci.eu/wp-content/uploads/2016/09/yoga_journal_sense_2015_web.pdf adresinden erişildi.
- Cico, B. D., Razza, R., & Timmins, A. (2015). Fostering Self-Regulation Through Curriculum Infusion of Mindful Yoga: A Pilot Study of Efficacy and Feasibility. *J Child Fam Stud*, 24, 3448-3461. Doi.10.1007/s10826-015-0146-2
- Conboy, A. L., Noggle, J. J., Frey, L. J., Kudesia, S. R., & Khalsa. S. B. S., (2013). Qualitative evaluation of a high school yoga program: feasibility and perceived benefits, *Explore*, 9(3).171-180. 08 Kasım 2021 tarihinde <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26918064/> adresinden erişildi.
- Duman, Ö., & Koca, C. (2020). Modern Yoganın Analizi: Cinsiyetlendirilmiş Bir Sosyal Alan. *Fe Dergi*, 12(2), 59-73. <https://doi.org/10.46655/federgi.842925>
- Duyan, E., C. (2008). Çalışma Yaşamında Yoga: İş Tatmini ve Stres Yönetiminde Etkileri Üzerine Bir Araştırma, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, Yönetim ve Çalışma Psikolojisi Bilim Dalı.
- Ercan, O., Alikışıoğlu, M. & Ercan, G. (2005). Adolesan Sağlığı. *İstanbul Üniversitesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Sempozyum dizisi*, 43, 7-23.
- Farahani, P. V., Hekmatpou, D., Khonsari, A. H., & Gholami, M. (2019). Effectiveness of super brain yoga for children with hyperactivity disorder. *Perspectives in Psychiatric Care*, 55(2), 140-146. DOI:10.1111/ppc.12266

- Frank, L. J., Kohler, K., Peal, A., & Bose, B., (2017). Effectiveness of a School-Based Yoga Program on Adolescent Mental Health and School Performance: Findings from a Randomized Controlled Trial. *Mindfulness*, 8,544–553. DOI 10.1007/s12671-016-0628-3
- Gulati, K., Sharma, S. K., Telles, S. & Balkrishna, A. (2019). Self-esteem and performance in attentional tasks in school children after 4½ months of yoga. *International Journal of Yoga*, 12(2), 158-161. doi:10.4103/ijoy.IJOY_42_18
- Güzel, P., & Baysal, D. (2017). MEB, okul pansiyonlarında kalan kız öğrencilerde Yoga etkinliğinin ders dışı eğitim çalışmaları kapsamında uygulanabilirliğinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 91-108.
- Haggins, M., & Rundle, A. (2016). Yoga improves academic performance in urban high school students compared to physical education: a randomized controlled trial. *Mind, Brain, And Education*, 10(2), 105-116. <https://doi.org/10.1111/mbe.12107>
- Harris, R. A., Jennings, A. P. Katz, A. D., Abenavoli, M. R., & Greenberg, T. M., (2015). Promoting Stress Management and Wellbeing in Educators: Feasibility and Efficacy of a School-Based Yoga and Mindfulness Intervention. *Mindfulness*, 7,143–154.
- Jellesma, C. F. (2013). Stress and yoga in children. *Yoga Phys Ther*, 3(3), 136-138. DOI:10.4172/2157-7595.1000136
- Kaplan, L. J. (2013). The experience of yoga on children with anxiety, *Social Work Master's Clinical Research Papers*. 204, 1-54.
- Karaboğa, D. Ö. (2019). Modern yoganın toplumsal sınıf ve toplumsal cinsiyet bağlamında nitel analizi, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kauts, A. & Sharma, N. (2009). Effect of yoga on academic performance in relation to stress. *International Journal of Yoga*, 2(1), 39-43. doi:10.4103/0973-6131.53860
- Khalsa, S. B. S., ve Butzer, B., (2016). Yoga in school settings: a research review. *vAnnals Of The New York Academy Of Sciences*, 1373, 45-55. DOI: 10.1111/nyas.13025
- Körükcü, Ö., & Kukulcu, K. (2015). Beden-Zihin-Ruh Bütünlüğünü Korumaya Yönelik Bir Program: Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(1), 68-80. <https://doi.org/10.5455/cap.20140504031811>
- Köyüstü, S., & Kırık, M. A. (2021). Yogaya geneli bir bakış ve yoga sağlık ilişkisi. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi, 10(28), 123-139.
- MEB (2018). Kişisel Gelişim Alanı Yoga Eğitimi (6-14 yaş) Kurs Programı, Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü, Ankara. 07 Eylül 2021 tarihinde http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Ki%C5%9Fisel%20Geli%C5%9Fim%20ve%20E%C4%9Fitim_Yoga%20E%C4%9Fitimi%206-14%20Ya%C5%9F%20Kurs%20Program%C4%B1.pdf adresinden erişildi.
- Nanthakumar, C. (2018). The benefits of yoga in children. *J Integr Med.*, 16(1), 14-19. DOI:10.1016/j.joim.2017.12.008
- Özer, Z., & Ateş, S. (2019). Kahkaya yogasının ruh sağlığı üzerine etkileri, 1. Uluslararası ruh sağlığında toplumsal farkındalık kongresi, 19-25. İstanbul. 28 Nisan 2021 tarihinde <http://openaccess.maltepe.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12415/5395/Z%c3%bclf%c4%9fnaz%20c3%96zer%2c%20Sebahat%20Ate%c5%9f.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden erişildi.
- Özgün, Y. S., Özkul, B., Oral, E., & Şemin, İ. (2021). Yoga Eğitiminin Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Bilişsel İşlevlerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 303-316.

- Pandya, S. P. (2018). Yoga, emotional awareness and happiness in children: A multi-city study of the Chinmaya Bala Vihar programme. *Child & Youth Care Forum*, 47(6), 897-917. <https://doi.org/10.1007/s10566-018-9468-8>
- Peck, L. H., Kehle, J. T., Bray, A. M., & Theodore, A. L., (2005). Yoga as an Intervention for Children With Attention Problems. *School Psychology Review*, 34(3), 415-424.
- Sarkissian, M., Trent, L. N., Huchting, K., & Khalsa, S. B. S., (2018). Effects of a Kundalini Yoga Program on Elementary and Middle School Students' Stress, Affect, and Resilience. *J Dev Behav Pediatr*, 39,210–216. DOI:10.1097/DBP.0000000000000538
- Schultz, L. H., Uyterhoeven, S. & Khalsa, S. B. S. (2011). Evaluation of Yoga, Program for Back Pain, Yoga and Physical Therapy, 1(2), 1-6. 04 Mart 2021 tarihinde <https://www.longdom.org/open-access/evaluation-of-a-yoga-program-for-back-pain-2157-7595.1000e103.pdf> adresinden erişildi.
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426 .
- Stapp, A. C., & Wolff, K. (2019). Young children's experiences with yoga in an early childhood setting. *Early Child Development and Care*, 189(9), 1397-1410. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1385607>
- Taşpınar B. (2010). Hatha Yoga ve Dirençli Egzersizlerin Erişkinlerde Psiko-Sosyal Faktörlere Etkilerinin Karşılaştırılması, (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Torgutalp S. S. (2018). Effects of yoga principles (asana, pranayama and meditation) on brain waves. *Turk J Sports Med*. 53,89-93.
- Tummers, N. (2005) Yoga for Your Students. *Strategies*, 19(2), 35-37. <https://doi.org/10.1080/08924562.2005.10591184>
- Wang, D., & Hagins, M. (2016). Perceived Benefits of Yoga among Urban School Students: A Qualitative Analysis. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 1-7. <https://doi.org/10.1155/2016/8725654>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Değerlerin Davranış Boyutuna Yansımaları: Osmanlı Devleti Örneği (1256-1924)¹

Reflections of Values on the Dimension of Behavior: The Example of the Ottoman State (1256-1924)

Büşra ELÇİÇEĞİ²

Öz

Her ulus devlet eğitim sistemleri aracılığıyla vatandaşlarının toplumsal hayata uyumunu kolaylaştırmak için gerekli ve istendik davranışları kazandırmaya çalışır. Bir ulus devletin sürdürülebilirliğini sağlayan en temel yapı toplumun değer yargıları ve kültürel unsurlarının bireylere aktarılmasını sağlayan eğitimidir. Toplumsallaşmanın sistematik bir şekilde sağlanabilmesi için değerler eğitimi öğretimi eğitim sistemlerinin önemli ve ayrılmaz bir parçasıdır. Bu araştırmada belli bir dönem Osmanlı Devlet sınırları içerisinde yaşamış düşünür ve seyyahların gözlemleri ve yorumları doğrultusunda Osmanlı eğitim sistemi içerisinde Osmanlı milletinde yaşatılan değerler incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Veri toplama aracı olarak doküman incelemesi tekniği kullanılmış ve literatür taramasından yararlanılmıştır. Derlenen veriler betimsel analiz yöntemi çerçevesinde yorumlanmıştır. Sonuç olarak Türklerin yaşantısında ön plana çıkan değerlerin adalet, yardımseverlik, hoşgörü, doğruluk, dürüstlük, alçakgönüllülük, açık yüreklilik, çalışkanlık, mütevâzilik, ağırbaşlılık, sadelik, sadakat, saygı, sevgi ve cömertlik olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Osmanlı devleti, Avrupa ve Asyalı düşünürler ve seyyahlar, Değerler eğitimi.

Abstract

Each nation tries to provide the necessary and desired behaviors to facilitate the adaptation of its citizens to public life through state education systems. The most basic structure that ensures the sustainability of a nation state is education, which allows the value judgments and cultural elements of society to be transferred to individuals. In order to ensure its socialization in a systematic way, the teaching of values education is an important and integral part of educational systems. In this study, in line with the observations and comments of thinkers and travelers who lived within the borders of the Ottoman State for a certain period of time, the values lived in the Ottoman nation within the Ottoman education system were examined. Qualitative research method was preferred in the study. Document review technique was used as a data collection tool and literature scanning was used. The compiled data was interpreted within the framework of descriptive analysis method. As a result, it has been observed that the values that stand out in the life of Turks are justice, benevolence, tolerance, truth, honesty, humility, open-heartedness, hard work, modesty, dignity, simplicity, loyalty, respect, love and generosity.

Keywords: Education, Ottoman state, European and Asian thinkers and travelers, Values education.

¹ Bu araştırma Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler öğretmenliği doktora programı ders döneminde Osmanlı Eğitim Sistemi I ve II dersinde tavsiye edilen dokümanların incelenmesi sonucunda hazırlanan çalışmadan üretilmiştir.

² Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye, busra.elcicegi@marmara.edu.tr; belcicegi@gmail.com, orcid.org/0000-0002-1346-8185.

GİRİŞ

Eğitim, “toplumsal ve siyasal sistemin meşru, gerekli ve zorunlu saydığı öğeleri yeniden üreten” bir kurumdur (İnal, 2004, s.48). Eğitim sistemi bireyin, içinde yaşadığı toplumsal hayata uyum sağlayabilmesi için öğrencilere istendik davranışların kazandırılmaya çalışıldığı bir süreçtir (Akbaş, 2004). Bireyin hem topluma adapte olabilmesi hem de toplumun sürekliliği için toplumun değer yargıları ve kültürel unsurları bireylere kasıtlı olarak aktarılır (Ertürk, 1997; Demirel, 2007). Eğitim aracılığıyla toplumsallaşmanın sürekli olarak yeniden üretildiği kurumlar ise okullardır. Kısacası okullar bir toplumun kendi kültürel nazarında değerli atfettiği anlayış ve tutumları kendinden sonra gelen kuşağa aktarmaya çalışan kurumlardır (Nucci, 2001). Öte yandan okul çağına denk gelen çocukluk dönemi, ahlak eğitimi açısından önemli kabul edilen bir dönemdir (Durkheim, 2004). Bir toplumda ahlaki değerler olmadan sadece yazılı hukuk kuralları ile insanların belli bir toplumsal düzen içinde yaşaması mümkün değildir (Aktan, 2003). Bu nedenle okullarda eğitimi gerçekleştirilen dersler aracılığıyla öğrencilere içinde yaşadığı toplumun değerleri anlatılmalıdır (Barth & Demirtaş,1997). Okullar aracılığıyla değerlerin öğrencilere kazandırılabilmesi için okul programlarında duyuşsal eğitime gerekli önem verilmelidir (Alıcıgüzel, 1998). Okulların açık (yazılı, formal) ve örtük (yazılı olmayan, informal) olmak üzere iki programı vardır. Resmi programlarda gerekli bilgi ve beceriler öğretilirken özellikle değer ve tutum alanına yönelik eğitim örtük program aracılığıyla gerçekleştirilir.

Eğitim kurumlarının temel görevlerinden biri öğrencilere; okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen (örtük) değerleri öğretmek, onların ahlakî gelişimine katkıda bulunmak ve karakterini olumlu yönde etkileyecek bir eğitim vermektir (Akbaş, 2008). Okullar aracılığıyla öğrencilere kazandırılması beklenen bilişsel hedeflerin yanı sıra duyuşsal hedeflerde bulunmaktadır. Bunlara öğrencileri vatansever bireyler yapma, onların saygılı, dürüst ve adil olmalarını sağlama vb. duyuşsal özellikler örnek verilebilir. Duyuşsal eğitim, sosyal ilişkiler ve kişisel beklentilerin bütünleştirildiği bilgi, beceri ve değerleri içermektedir. Duyuşsal eğitimin içeriğinde benlik algısı, değerler, ahlak, etik, inançlar, sosyal eğilimler, takdir duyguları, beklentiler ve tutumlar yer almaktadır (Beane, 1990: Akt. Bacanlı, 2005). Leming (2000)'e göre okullar var olduğu müddetçe duyuşsal eğitim de var olacaktır. Çünkü okullar aracılığıyla bireylere bilginin bilgisizlikten, sosyal düzenin düzensizlikten daha değerli olduğunu öğretilmektedir.

Sosyal bilimlere Znaniecki tarafından kazandırıldığı kabul edilen değer kavramı Latince “valor”; Fransızca “valeur”; İngilizce “value”; Almanca “wert” gibi kelimelerle ifade edilmektedir (Tanıt, 2007). Kavramsal çerçevede değer, “bir değere sahip olan veya değerli olan olumlu özellikler” (Titus, 1946, s.333); “belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlar” (Erdem, 2003), “insanları ve olayları değerlendirmek, eylemleri seçmek ve meşrulaştırmak için kullanılan ölçütler” (Schwartz, 1992) olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer tanıma göre ise “Uğruna yaşamaya değer inaç, fikir, eylem ve idealler”dir. Değerler sezgisel olarak ortaya konuyorsa bu ahlak eğitiminin konu alanına girmekte; fakat değerlerin bilgisi (kavramlaştırılarak) ortaya konuyorsa bu etğin konu alanına girmektedir (Bobaroğlu, 2002, s.66). Değerler, bir toplumda yaşayan bireylere, nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini, kısacası içinde bulunduğu toplumda nasıl yaşaması gerektiğini öğretir. Her toplumda eğitim kurumlarının genel hedefleri arasında vatansever, çalışkan, temiz, düzenli, adil ve dürüst olma gibi birçok değer yer aldığı görülmektedir (Akbaş, 2008). Kerschensteiner (1954) insanlar tarafından oluşturulan tüm toplulukların değerler geliştirmesi gerektiğini savunur. Hökelekli (2013, s.12)'nin ifadesine göre değerler her türlü dinî ve kültürel farklılığın ötesinde her insanın iyi bir karakter geliştirmesini sağlayan yapı taşlarıdır. “Değerlere uygun bir hayat için çaba göstermeyen bir toplum ve eğitim düzeni insanlığın ahlâkî çürüme ve yozlaşmasını hiçbir yolla engelleyemez.” Toplumsal, kültürel ve ahlaki yozlaşmanın yaşanmaması için değer eğitimine önemli bir görev düşmektedir.

Ahlak ve karakter eğitimi alanlarında çalışmalar yapan Kanad (1951), "Okullarda hangi özellikte insanlar yetiştirilmelidir? Okulların temel hedefi ne olmalıdır?" sorularına cevap olarak, "Biz okullardan çıkacak kuşağın onur sahibi olmasını, adil, cesur, görev bilinci yüksek ve namuslu olmasını kısaca ahlakî karakterli olmasını istiyoruz." yanıtını almıştır. Toplumun düzen içinde sürdürülebilirliğine yönelik davranışlar kazandırma gibi temel bir amaca hizmet eden eğitim kurumlarının geçmişten günümüze en önemli görevlerinden biri değer eğitimidir. Değer ve ahlak eğitimi İkinci Dünya Savaşı sonrası geleneksel yöntemlerle devam etmiştir. Değer eğitiminde günümüze kadar değer gerçekleştirme, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi, ahlak eğitimi olmak üzere dört temel anlayış benimsenmiştir (Kirschenbaum, 1995).

Değer gerçekleştirme yaşam becerileri eğitimi olarak da anılmaktadır. Bu yaklaşım herhangi bir değer telkin edilmeden günün koşullarına göre kişinin hayat boyu kendisine rehberlik edecek bilgi, beceri ve duyguları öğrenmesine yardım eder (Akbaş, 2008; Kirschenbaum, 1995). Değer gerçekleştirme yaklaşımının temel varsayımı bireylerin kendi değerlerini açık bir şekilde anlayamayacak olmasıdır (Welton & Mallan, 1999). Bireylere bu yaklaşım ile rehber olunarak kendi değer sistemlerini kurmalarına yardımcı olmaya çalışılır. Değer gerçekleştirme yaklaşımı değerlerin içeriğinden çok değerlerin oluşturulma süreciyle ilgilenir (Simon, Leland & Kirschenbaum, 1972).

Karakter eğitimi konusunda alan yazın incelendiğinde karakterin değerlerin organize edilmiş hali ve insanın alışkanlıklarının bütünü olduğu görülmektedir (Kerschentsteiner, 1954; Lickona, 1992). Lickona (1992)'nin bakış açısına göre, karakter eğitimi alan birey, zeki olduğu kadar karakterli, okur-yazar olduğu kadar nazik, bilgili olduğu kadar erdemlidir. Ona göre iyi vatandaş zekâsını toplumun iyiliği için kullanır ve daha iyi bir dünya kurmak için çalışır. Gough (2001) ise insanları, sessiz, utangaç, coşkulu vb. kişilik özelliklerinden yola çıkarak değil, kişinin dürüst-yalancı, başkalarını düşünen-bencil, saygılı-saygısız, güvenilir-güvenilmez vb. olup olmadıkları açısından değerlendirdiğimizi ifade etmiştir. Karakter ise ancak değerler eğitimi ile inşa edilebilir. İnsanların öne çıkardığı, hayran olduğu ya da saygı duyduğu özellikler ortaktır. Örneğin; alçakgönüllü, dürüst, kibar, sadık, sabırlı, saygılı, sorumluluk duygusuna sahip ve içten kişiler diğer insanlar tarafından karakterli insan olarak değerlendirilmektedir (Kelley, 2003).

Vatandaşlık eğitimi ile bireyin içinde yaşadığı topluma, toplumun kurum ve kuruluşlarına uyum sağlaması amaçlanır (Duman, Karakaya & Yavuz, 2001). Geleneksel olarak vatandaşlık eğitimi, sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya ders kitapları içinde yer alır (Kirschenbaum, 1995). Vatandaşlık eğitimi, millî birlik ve beraberliğin sağlanmasında dayanışmanın önemine dikkat çeker. Toplumsal sözleşme üzerine kurulu her devlet hukuk kuralları aracılığıyla toplumsal yaşamı düzenleyen kurallar koyar ve bu kurallar ile bireyin hatalı davranışlarını yaptırımlar ile sınırlandırır. Devlet tarafından düzenlenmiş kurallar bütünü olan hukuk, devlet tarafından okullar vasıtasıyla öğrencilere aktarılır (Doğan, 2002). Vatandaşlık eğitimi de bireylerin ne yapması ve ne yapmaması gerektiğini, kısacası hak ve sorumluluklarının neler olduğunu öğretir.

Ahlak, değerler bilimi (Aydın ve Gürler, 2014) veya değer giydirilmiş eylem olarak tanımlanmaktadır (Koç, 2014). Ahlak toplumu bir arada tutan temel değerler sistemidir (Akbaş, 2008). Ahlakın temel problemi iyiliğe ulaşma ve kötülükten kaçma üzerine kuruludur (Fromm, 1993). Ahlak eğitimi bireylere iyi ahlaklı olmakla ilgili bilgi, inanç, tutum ve davranış becerisini kazandırır. İyi, güzel, nazik vb. davranışları edinmesini kısaca ahlaklı olmayı öğretmeye çalışır (Kirschenbaum, 1995). Platon ahlak eğitimini okulların görevi olarak görmüş ve aklını kendisine kullandığı kadar toplumun yararına kullanabilen vatandaşlar yetiştirmeye çalışmıştır (Lickona, 1992).

Araştırmanın Amacı

Yapılan literatür taraması sonucunda günümüzde eğitim kademelerinin hemen her alanında değer ve karakter öğretiminin önemi, neden ve ne şekilde öğretilmesi gerektiğine ilişkin

çalışmalar mevcuttur. Fakat Osmanlı Devleti'nin toplum ve kültür mirasçısı Türkiye Cumhuriyeti'nde bir arada yaşayan bireyler geçmişte değerlerin Osmanlı toplumunda benimsenmesi ve değere dayalı karakter içselleştirmeleri ile ilgili pek fazla bilgi sahibi değildir. Bu nedenle bu araştırmada hangi değerlerin hangi eğitim kademesinde ne şekilde öğretilmesi konusundan ziyade geçmişte yaşatılan değerlere ilişkin bir milletin karakter profili incelenmiştir. Bu amaçla Avrupalı ve Asyalı seyyah ve düşünürlerin gözünde Türk milletine ait davranışsal boyut hakkında bilgi veren örnekler sunulmuştur. 1256-1924 yılları arasında yayınlanmış eserler incelenmiştir. 1883 yılından itibaren eleştiriler olmasına rağmen 1924'e kadar Türk milletinden övgüyle bahsedilmiştir. Bu çalışma, 1924 yılından 2022 yılına kadar geçen 98 yıllık zaman sürecinde içinde yaşadığımız toplumda ne değişmiş olabilir ki bugün değer yargılarımızın oldukça değişkenlik göstermesine sebep olduğu konusu üzerinde düşünülmesi ve değer boyutunda eski rol model örneklerin yaşatılması için emek verilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırma zengin betimlemelerin yapılmasına olanak veren nitel araştırma desenine uygun bir şekilde tasarlanmıştır (Büyüköztürk ve vd., 2016). Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın verileri doküman incelemesi tekniği ve literatür taraması yapılarak elde edilmiştir. Doküman incelemesi tekniği, araştırmaya konu edilen ve araştırılan problem hakkında bizlere bilgi veren her türlü yazılı belgenin analizinin yapılmasını içermektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2016).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda Amicis (Constantinople, 1883), Bonneval (Anecdotes venitiennes et turquesou nouveaux memoires du Comte de Bonneval, 1740), Brayer (Neuf annees à constantinople, 1836), Brehier (Histoire aiiönyne de la premlere Croisade, 1924), Bruyn (Voyages de comeille le Bruyn, par la Moscovie, en Perse et aux Índes orientales, 1732), Castellan (Lettres sur la Grâce, l'Hellespont et constantinople, 1811), Craven (Voyage de milady Craven à consrtantinople, par la crimee, 1789), Danişmend (Garb menba'larma göre eski Türk seciyye ve ahlâkı, 1982), Durdent (Beautfe de l'histoire de Turquie, 1818), d'Ohsson'nun (Tableau general de l'Empire Othoman, 1791), Guer (Moeurs et usages des Turcs, 1747), Grelot (Relation nouvelle d'un voyage de constantinop le, 1680), Şîrâzî (Dîvân-ı hâfiz, 1256), Jehannot (Voyage de Constantinople pour le rachat des captifs, 1732), Lamartine (Voyage en Orient, 1896/1897), Loir (Les voyages du sieur du Loir, 1654), Mac-Farlane (Ci Mistantinople et la Turquie, 1829), Mathieu (La Turquie et ses differents peuples, 1857), Marsigli (L'état militaire de l'Empire Ottoman, 1732), Motraye (Voyages en Europe, Asie et Afrique, 1727), Nicolas (Les quatrarns de Kheyam, 1876), Poujoulat (Histoire de constantinople, 1853), Mikâîl (Chabo, 1905), Thevenot (Relation d'im voyage fait au Levant, 1665), Thomton (Etat actuel de la Turquie, 1812), Ubcini (La Turquie actuelle, 1855), Villamont, (Les voyages du seigneur de villamont, 1595) adı geçen yazarlara ait eserler incelenmiştir. Araştırmanın verilerinin sağlandığı kaynakların seçimi, bir yükseköğretim kurumunun doktora programında yer alan Osmanlı Eğitim Sistemi dersinde önerilen okuma listeleri oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda verilerin toplanmasında doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında yazılı bilgi içeren her türlü kaynağın analiz edilerek çözümlenmesine dayalı bir tekniktir. Doküman incelemesi tekniği, nitelik, düşük maliyet, örneklem büyüklüğü, uzun süreli analiz, tepkiselliğin olmaması, bireysellik ve özgünlük açısından avantaja sahiptir (Balci, 2006; Şimşek ve Yıldırım, 2016). Literatür taraması kapsamında konu ile ilgili yapılmış lisansüstü tezler, makaleler, kitaplar vb. yayınlar kütüphaneler, ulusal tez merkezinden elde edilen eserler incelenmiştir.

Araştırma zaman olarak 1256-1924 yılları ile sınırlandırılmıştır. İncelenen eserlerin zaman aralığı bu yılları kapsamaktadır. 1855-57 yıllarından itibaren Türk milleti eleştirilmeye başlansa bile 1883, 1896, 1897 ve 1924 yılına kadar övgü ile bahsedilen yazılar kaleme alınmıştır. Bu yazıların sahipleri çoğunlukla Osmanlı topraklarına bilgi toplamak için gelmiş Türk-İslam karşıtları olmasına rağmen müspet yazılar ortaya konulmuştur.

Verilerin Analizi

Gerçekleştirilen çalışmada doküman incelemesi tekniği ve literatür taraması sonucu elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile yorumlanmıştır. Bu analiz yönteminde araştırmacı tarafından önceden belirlenen temalar çerçevesinde kavramlar özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analiz yönteminde gözlem ve görüşleri özgün bir şekilde açıklamak amacıyla sıklıkla doğrudan alıntılara başvurulur. Betimsel analiz yöntemi; betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan meydana gelir (Sözbilir, 2009; Şimşek ve Yıldırım, 2016). Bu kapsamda araştırma için Osmanlı'da değerler eğitiminin ne şekilde hayat bulduğuna dair bir çerçeve oluşturulmuş, daha sonra değerler kategorilere ayrılarak (Avrupa ve Asyalı seyyah, düşünür ve şairlerin bakış açısıyla Osmanlı-Türk İmajı, geçmişten günümüze milli ve manevi değerler, ahlaki değerler, toplumsal yaşama yönelik değerler ve doğal çevreye yönelik değerler olmak üzere 5 kategori) elde edilen veriler belirlenen kategorilere göre sınıflandırılmış, daha sonraki aşamada ise bulgular yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde incelenen dokümanlardan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile yorumlanarak sunulmuştur.

Avrupa ve Asyalı Seyyah, Düşünür ve Şairlerin Bakış Açısıyla Osmanlı-Türk İmajı

Bu bölümde Avrupalı seyyah ve düşünürlerin ve İranlı şairlerin gözünden Türk imajına yönelik tasnifler verilecektir.

IX. yüzyılda, El-Câhız isimli Arap yazarı Türk'ün feraset ve basiretini şu şekilde tasvir etmektedir: "Türk'e gelince, onun iki çift gözü vardır: Bir çifti önde, öteki de başının arkasındadır. O tek başına bütün bir cem'iyet demektir." (Sauvaget, 1946: 8).

Milâdın XI. yüzyılında I. Haçlı seferine bizzat katılmış anonim bir yazarın Lâtin dilinde kaleme aldığı "Gesta Franconin et alionun Hierosolinütanonim" adlı eserinde Türklerin şecaat (cesurluk) ve ferasetini (hızlı kavrama) şöyle izah etmiştir: "Türklerin yüksek zekâlarını ve cengâverlik kabiletleriyle cesurluklarını tasvire cür'et edecek dereceler de âlim ve hâkim olduğunu kim iddia edebilir?" (Brehier, 1924: 51).

XII. yüzyılda yaşayan Süryânî Mîkâîl (1905) adlı Antakya Ya'kubî patriki meşhur Vakaayi'nâmesinde Türklerin hayatlarını teşkilatlandırma konusunda oldukça akıllı ve mahir oldukları ifade etmektedir.

İran'ın ünlü şairlerinden Hâfız-ı Şîrâzî (1256: 9-10) bir gazelinde Türk ırkının fiziksel görünümü (beyaz ten ve güzelliği) şu beyiti ile anlatmaktadır: "Şîrâz'ın o parlak güzeli bizim gönlümüzü hoşnut edecek olursa, biz de onun o kara benine Semerkandla Buhârâ'yı fedâ ederiz."

Fransız tercümanlarından Nicolas ise "Les Quatrarns de Kheyam" adlı eserinde Türk'ün güzelliğini "Türk kadın veyahut erkeği İranlıların nazarında güzellik timsâlidir." ifadeleri ile dile getirmiştir (Nicolas, 1876: 61).

Comeille Le Bruyn (1732, s.422) adlı seyyah seyahatnamesinde Türkleri şöyle anlatır: "Türkler genel itibariyle boylu boslu ve güzel yapıları adamlardır. Hıristiyan Avrupa'nın tek bir şehrin de bile bütün Osmanlı imparatorluğundan daha çok sakat ve biçimsiz adama rastlanır. Türkler

güçlü ve kuvvetli oldukları için uzun yaşarlar. Bunun nedeni sağlıklı ve iyi gıdalar kullanmalarında ve midelerini bozacak ciğerlere, kalbe ve beyine zarar veren yiyeceklerden uzak durmalarında aranmalıdır. İşte bundan dolayı Türkler nadiren hasta olurlar. Bizlerin dâimâ tutulduğumuz taş, kum, damla vb. gibi hastalıklar onlarda hemen hiç görülmez.”

A. L. Castellan (1811), “Lettres sur la Grece, l'Hellespont et Constantinople” adlı eserinde Türklerin son derece nazik olduklarını, savaş halini andıran karışıklarda bile hakarete uğramadan veya küfür sözü işitmeden hedefe ulaştığını gördüğünde şaşkınlığını gizleyemediğini dile getirir.

“Şimdiye kadar gördüğüm iki ayaklı hayvanlar içinde elimle öldürdüğüm takdirde en az acıyaçağım Türk ismindekidir” diyecek kadar Türk düşmanlığı ile tanınan İngiliz kadın seyyah Lady Craven 1789 yılında yayınladığı “Voyage de Milady Craven à Constantinople, par la Crimie” adlı eserinde: “Türklerin biz kadınlara karşı olan muameleleri bütün milletlere örnek olmalıdır.” (Craven, 1789: 201, 253) diyerek Türkleri model olarak göstermiştir.

Bir başka Türk düşmanı olan İngiliz Mac-Farlane (1829, s.81), Türk milletinden için “Bu milletin o kadar tatlı bir konuşma tarzı vardır ki bütün milletlere örnek olabilirler.” demektedir.

Fransız Brayer (1836: 293-295) ise “Avrupa'da nezâket çok defa kin ve garazla (amaç) hıyanet ve ihaneti örten bir perde olduğu halde, Türklerde bilakis milli yaratılışlarını oluşturan sarsılmaz hakkaaniyyet ve adaletle hayırhahlık ruhunun tabîi bir neticesidir.” ifadelerini kullanmaktadır.

Bu açıklamalar ile Türklerin zekiliğinin yanı sıra güzelliği, nezaketi, adaleti, yardımseverliği, hoşgörüsü, tatlı dilliliği, cesareti ve mertliği gibi değerleri davranışları ile yaşattığı anlaşılmaktadır.

Geçmişten Günümüze Milli ve Manevi Değerler

Bu bölümde Türk milletinin ciddiyeti, ağırbaşlılığı, cesurluğu, mertliği gibi özelliklerinin yanı sıra Türkçe dilinin konuşulmasına verdikleri önem Avrupalı seyahatçıların ifadeleri ile sunulmuştur.

Marsigli (1732: 42), Türk askerî teşkilâtı hakkında kaleme aldığı “L'etat militaire de l'Empire Ottoman, ses progres et sa decadence” adlı eserinde Türk'ün ciddiyeti şu ifadelerle anlatılır: “Güldükleri nâdir görülür; konuşmaları gayet ciddîdir; işlerinden bahsederken çok kısa söz söylerler ve kendilerine de az kelimeyle meram anlatılmasını isterler.”

Osmanlı teşkilâtı hakkında verdiği eserle ünlenen İsveç sefiri Mouradgea d'Ohsson eserinde Osmanlı Türklerinin hemen hepsinin davranışlarında ağırbaşlılığın görüldüğünü ifade eder (d'Ohsson, 1791: 356).

Fransız yazar Mathieu (1857: 51), Türk ağırbaşlılığını şöyle itirâf etmektedir: “İster kulübeden Divâna çıksın, ister Dîvândan inip zavalının biri hâline gelsin, hiç bir zaman sükûnetini kaybetmez.”

İngiliz yazarlardan Thornton (1812: 226) Türkleri şu şekilde anlatır: “Türkler ağırbaşlı ve düşüncelidirler. Sakin görünürler. Bütün eğlenceleri sükûnet içinde geçen şeylerdir; ahlaksızlığı ve gürültülü davranışları çılgınlık sayarlar; hayatlarının ciddî işler haricindeki her ânını istirahatle geçirirler; erken yatıp gün doğmadan kalkarlar.”

Ubcini (283-284) ise Türk çocuğunun sükûn ve vekarını şöyle anlatmaktadır: “Türk çocukları başka memleketlerdekilere benzemezler. Ne gürültü ederler, ne de ağlayıp dururlar. Şark(doğu)' da geçirdiğim üç seneye yakın zaman zarfında hiçbir Türk çocuğunun bağırıp çağırdığını işitmedim. Okula gittiklerini gördüğüm yavruların davranışları sakın, yürüyüşleri tıpkı yaşlı başlı Osmanlılar gibi ağırbaşlıydı.”

Castellan 1811 (s.69) yılında yayınladığı eserinde Türklerin Türkçe dilini konuşmaya verdikleri önemi şöyle izah eder: “Türkler Türkçeden başka bir dil kullandıkları takdirde ağırbaşlılık ve haysiyetlerini ihlâl etmiş olacaklarına inanırlar.” Castellan (1811: 237) Türklerin mertliği konusunda ise şu ifadeleri aktarır: “Türkler merdâne (mertçe, yiğitçe) davranışların hepsine hayranlık gösterirler; hele soğukkanlılık ve hâzır-cevaplıkla benzer bir cesaret ve hattâ cür'et gösterenlere karşı ellerinden gelen iyilikte kusur etmezler.”

Durdent (1818: 468), Türkün dünyayı yıldırان şecaat ve cesaretini şöyle anlatmaktadır: “Hıristiyanlar kendilerinden daha muntazam olmadıkça muharebelerde genellikle onlardan daha üstün olan Türkler hiç kimsenin şüphe edemeyeceği cesaretlerini dâima göstermişler ve göstermektedirler.”

Thevenot (1665: 111-112) Türkler hakkında şu çıkarımlarda bulunmuştur: “Hıristiyanlık âleminde birçok kimseler Türklerin şeytani mahlûklar, barbarlar ve dinsiz insanlar olduğunu zannederlerse de, kendilerini görmüş ve görüşmüş olanlar büsbütün başka bir düşünceye sahiptirler; zira Türklerin iyi adam oldukları ve kendisine yapılmasını istediğini muamele ne ise başkalarına karşı da aynen öyle davranılmasını gerektiren düşünceye uyararak hareket ederler. Hakiki Türkler namuslu adamlardır ve kendileri gibi namuslu insanlar ister Müslüman olsun, ister Hıristiyan olsun ve isterse Yahudi olsun, herhalde hürmet (saygı) ve takdir ederler. Bir Türk kadar bir Hıristiyan da aldatmak ve dolandırmanın doğru olmadığına inanırlar. Türkler arasında intihâr ve murabaha (sahibinin bir malı özgürce satın alıp üzerine kâr koyarak müşterisine sattığı İslami bir finansman modeli) büyük bir günah sayıldığı için o gibi günahkârlar pek nâdirdir. Çok dindar ve gayet şefkatli ve insâniyetlidirler. Türkler çok hürmet besledikleri pâdişâhlarına sâdıktırlar, gözleri kapalı olarak itaat ederler; pâdişâhına ihanet edip Hıristiyanlarla el-birliği eden hiçbir Türk'e rastlanılmaz. Birbirleriyle vuruşup dövüşme bilmezler ve şehirlerde kılıç taşımazlar; hattâ askerleri bile hançer taşımaktan sakınırlar. Türk memleketlerinde düello meçhuldür: Bunun sebebi de Hazret-i Muhammed'in iki büyük ayrılık konusu olan içki ile kumarı yasaklayan siyasetidir; onun için temiz ahlâklı Türkler hiç şarap içmezler; gerek içki içenler, gerek afyon ve esrarla kendinden geçenler itibar görmezler.” Loir'de (1654:193-194) “Hiç şüphesiz ki, ahlâk bakımından Türk siyasetiyle medeni hayatı bütün cihana örnek olabilecek vaziyettedir.” diyerek Türkleri bir kez daha dünyaya örnek göstermiştir.

Türklerin ciddi duruş sergilemekle beraber soğukkanlı ve hazır-cevap bir millet oluşu, az ve öz konuştukları, ağırbaşlılıkları, sakin ve sabırlı oluşları, yiğitlikleri, cesur ve yardımsever oluşları her türlü ahlaksızlıktan uzak duruşları, kendilerine yapılmasını istemedikleri davranışları hangi millet ve dinden olursa olsun başkalarına karşıda yapmayışları, şefkatli ve dürüst insan oluşları, bağlılık duygularının güçlü oluşu, ahlâkı içselleştirmiş ve bu konuda tüm dünyaya örnek bir millet oldukları dile getirilmiştir. Aynı zamanda Türklerin intihar eyleminden ve haksız yollarla kazanılan işlerden uzak duruşları, birbirleriyle kavga etmenin ne olduğunu bilmedikleri ifade edilmiştir.

Fransız Baptistin Poujoulat (1853: 492) Davudpaşa'da tâlim gören yeni ordu askerlerinden şu şekilde bahsetmektedir: “Bunlarda kuvvetin, zabt-u-rabtın ve tâlim ile terbiyenin bütün görünümü mevcuttur: Muhteşem silâhları güneşin altında parlayıp duruyor. Ne Müslüman ne Hıristiyan sayılmalarına imkân olmayan birtakım insanların icâd ediliverdiği İstanbul mektepleri de büyük masraflarla işleyip gidiyor.”

Henri Mathieu (1857: 49) ise eski ve yeni Türklerle ilgili yaptığı karşılaştırmada şu ifadeleri kullanmıştır: “Şanlar ve savaşlar sarhoşu olan, yeryüzünde yalnız bir tek devlet mevcut olabileceğine ve o devletin de İslâm devleti olacağına imân ettiği için dünyayı fethetme koşan girişimci ve faal ırka artık hiçbir yerde rastlanılmaz. Bugünkü Türkün bütün düşüncesi, çubuğunun kendisine verdiği hülyalardan ibarettir; hareketsiz yaşamaktan başka hiçbir arzusu yoktur. Faaliyet alanı o kadar daralmıştır ki, insan onu görünce adetâ yürümek için yaratılmamış zanneder. Bağdaş kurarak geçirmekte olduğu nebatî (bitkisel) hayat bütün

organlarının biçimini bozup ağırlaştırmıştır; eski Türklerin muhteşem hâli artık ancak efsânelerde görülebilir.”

İtalyan asıllı Edmondo de Amicis (1883: 425-426) eski ve yeni nesil Türkler arasında şu şekilde bir kıyaslama yapmaktadır: “Şu noktada hemen bütün dünya müttefikdir: Yeni Türk, eski Türkün değerinde değildir. Bizim kumaşlarımızı, her türlü refah sebeplerimizi, ayıplarımızla kötülüklerimizi, manasızlıklarımızı benimsemiştir; fakat hislerimizle fikirlerimizi henüz kabul etmiş olmadıkları için, bu yarım-yamalak biçim değiştirme esnasında eski Osmanlı-Türk yaratılışının bütün iyi taraflarını kaybetmiştir. Eski Türkün Garp (Batı) medeniyeti ürünü olarak şimdilik gördüğü şeyler tembel, kabiliyetsiz, imansız, para düşkünü, Frenk taklitçisi, her türlü millî geleneğin düşmanı ve uşak ruhlu sürü sürü me'murlardan ve atalarının pabuçları olamayacak küstah, hayâsız, ahlâksız ve değersiz bir gençlikten ibarettir. Eski Türkün nazarında medenîleşmek demek, onlar gibi giyinip onlar gibi yaşamak demektir; işte bundan dolayı onun nazarında Frenkler gibi düşünmek, davranmak ve yaşamak demek, yalnız kendi Müslüman vicdanının değil, her namuslu insan vicdanının lanetleyeceği bütün hareketlerle âdetleri hoş görmek demektir. Bu vaziyete göre eski Türk, (Medenîler) denilen yeni Türkleri herhangi bir salâh (doğru) ve felah yolunda diğer Müslümanlardan daha ileri gitmiş bir İslâm zümresi değil, aksine doğru yoldan sapmış, âdetâ dininden dönmüş ve milletine ihanet etmiş demektir; yeniliklerden çekinmekte ve olumsuz sonuçlarına her gün şahit olduğu taraftan geldikleri için var kuvvetiyle red ve defetmektedir. Avrupa'nın her ıslahat hareketi onun nazarında kendi yaratılışı ve menfaatlerine karşı bir tecâvüz demektir. Hükümet inkılâpçı, millet muhafazakârdır; yeni fikir tohumları sert ve düz bir toprağa düşüp kuraklıktan mahvoluyor; devleti idare eden el kılıcı sıkıp sallıyor, fakat namı kabzanın içine giriyor. İşte bundan dolayı elli senedir tecrübe edilen ıslâhat hareketi henüz milletin cildine şöyle bir temastan ileri gidememiştir. İsimler değiştirilmiş, fakat müsemmalar olduğu gibi kalmıştır.”

Türklerin talim (öğretim) ve terbiye (eğitim) güçlü ve kuvvetli yapıda oluşları ifade edilmiştir. Ancak yeryüzünde tek bir devlet olabileceğine ve bunun İslam Devleti olacağına inanan Türklere 1857'den sonra artık rastlanılmadığı, şimdiki Türklerin hareketsiz yaşamak dışında bir amaçlarının olmadığı belirtilmiştir. 1883 yılına gelindiğinde ise yeni kuşağın eski Türklerin değerinde olmadığı, Osmanlı vatandaşının iyi özelliklerini kaybettiği, Avrupa'nın olumsuz yanlarını benimsediği fakat fikirlerini henüz kabul etmiş olmadıklarından yarım-yamalak bir değişim yaşadıkları, Batı medeniyetinin ürünü olan şimdiki Türklerin tembel, kabiliyetsiz, imansız, para düşkünü, Frenk taklitçisi, her türlü millî geleneğin düşmanı, hayâsız, ahlâksız ve değersiz bir gençlikten ibaret olduğunu ifade edilmiştir.

İncelenen eserlerin tarihi kronolojisi ele alındığında 1256 yılından itibaren 1595, 1654, 1665, 1680, 1727, 1732, 1740, 1747, 1785, 1789, 1791, 1811, 1812, 1818, 1829, 1836 yılları boyunca övgüyle bahsedilen ve örnek olarak gösterilen bir millet 1855-57 yıllarından itibaren eleştirilmeye başlansa bile 1883, 1896, 1897 ve 1924 yılına kadar övgü ile anılmaya devam etmiştir.

Ahlaki Değerler

Türkler geçmişten bugüne savaşta ve barışta doğruluk, dürüstlük, yardımseverlik, fedakârlık değerleri ile tanınmıştır. Bu bölümde Avrupa ve Asyalı düşünürlerin bakış açısı ile Türk milletinin ahlaki karakterini yansıtan betimlemelere yer verilmiştir.

Ele alınan zaman aralığında incelenen eserlerdeki karşılaştırmalar sonucunda dünya genelinde Türk milletinin hilekârlık, soygunculuk, zina gibi yüz kızartıcı eylemlerde bulunmadıkları yönünde görüş birliği vardır. Buna örnek olarak Süryânî Mikâîl'in (1905) “Türklerin meziyyetleri vardır. Hilekârlıkla sahtekârlık bilmezler ve doğruluktan ayrılmazlar. Karı-koca ihanetinden çekinirler, onun için Türkler arasında zinâ ender bir şeydir.” sözleri gösterilebilir.

XVIII. yüzyıl İsveç İstanbul sefiri M. d'Ohsson Osmanlı devlet ve toplum teşkilâtı hakkında 1791 (s.261) yılında kaleme aldığı “Tableau general de l'Empire Othoman” adlı eserinde, Müslüman Türk düşüncesinde doğruluğu şu şekilde tarif eder: “Nâmuskârlık, dürüstlük ve doğruluk bir

Müslümanın tekmil (tamamlanmış) efâl (fiilleri) ve davranışını ruhu olmak lâzım gelir. Müslüman meşru yollar hâricinde hiçbir kazanç elde etmemekle yükümlüdür. Haksız kazanılmış bir maldan faydalanmaya kalkışmak Allâhın nazarında o kadar canice ve nefret edilen bir harekettir ki, insafsız ve uygunsuz şekilde geçimini sağlayan bir kimseden hediye bile kabul edilmesi makbul değildir.”

Yusuf Has Hacip meşhur Kutadgu Bilig (Mutluluk veren bilgi) adlı eserinde doğruluğu şu şekilde tanımlamıştır: “Bak kimin düşündüğü ile söylediği bir olursa doğru insan odur.” (Yusuf Has Hacib, Akt: Arat, 1959: 53).

Fransız şâiri Lamartine 1896-1897 (s.247) yıllarında Türkiye seyahatinin sonunda İstanbul'dan ayrılırken Eyüp'de yaşadığı hadiseyi şu şekilde anlatır: “Yola çıkışımızı seyretmek için halk etrafımıza toplandı; fakat hiç bir hakarete uğramadığımız gibi eşyamızdan da hiç bir şey kaybetmedik. Türkiye'de doğruluk bir sokak fazileti hâline gelmiştir. Kahvenin önündeki ağaçların altında oturan Türklerle gelip geçen çocuklar atlarımızla arabalarımıza eşyalarımızı yüklerken bize yardım ettiler; yere düşen öte-berimizle unuttuğumuz şeyleri toplayıp kendi elleriyle bize getirdiler.”

İlk olarak Avusturya hizmetinde bulunduktan sonra III. Ahmed Dönemi'nde Osmanlı hizmetine giren Fransız generallerinden Comte de Bonneval, 1740 (s.215) yılında Türkler, Rumlar ve Frenkler arasında şu şekilde bir karşılaştırma yapmıştır: “Haksızlık, tefecilik, tekelcilik ve hırsızlık gibi suçlar Türkler arasında adetâ meçhul cinayetlerdir: Kısacası ister vicdanî bir sorumluluktan, ister ceza korkusundan kaynaklansın, o kadar dürüstlük gösterirler ki, insan çok defa Türklerin doğruluklarına hayran kalır.”

Fransız Loir (1654:189) Türklerin tatlı dilliliği ve kötü sözler sarf etmediklerini şu cümleler ile anlatmaktadır: “Öfke ile intikam hissini mahsulü, olduğu kadar kumarbazlığın da tabii bir sonucu olan küfürbazlık Hıristiyan memleketlerinde müdhiş surette ve tamamiyle kâfirce sarf edilip durduğu halde, Türkiye'nin ne sokaklarında duyulabilir ne de evlerinde işitilir. Bu hâlin bizim yüzlerimizi kızartacak ve bizi hayretler içinde bırakacak tarafı da şudur ki, Türklerin yalnız ağızlarında değil, dillerinde de küfür kelimeleri yoktur: Onlar yalnız (Vallahi) diye Allâha sitem ederler.”

Brayer 1836 (s.198-199) yılında Türkler hakkında şu gerçekleri aktarmaktadır: “Müslüman Türkler arasında kibir ve gurur adetâ meçhuldür; Kur'ânın en şiddetle yasakladığı konulardan biri de budur. Hakiki, hâkim mütevazı' olur. Hemcinslerine karşı dâima alçakgönüllü olur. İşte bundan dolayı Müslüman-Türkün yürüyüşünde ağırbaşlılık ve ihtişam olmakla beraber kibir ve azamet yoktur. Dâima yavaş sesle konuşur; el ve kol hareketlerinde hiçbir zaman hükmedici bir tavır görülmez; davranışlarında tatlılık ve kolaylık vardır.”

Comte de Bonneval (1740: 24) Türklerin sözlerinde durma konusuna ne denli özen gösterdiğini şöyle anlatır: “Türkler vaatlerine dindârâne bir sadâkat gösterirler.” Mouradgea d'Ohsson (1791: 467-469) ise “Müslüman Türkler yeminleriyle sözlerine son derece sâdıktırlar.” demektedir.

Fransız yazar Guer (1746: 374), Türklerin aile ilişkilerini şu şekilde aktarır: “Analarıyla babalarına karşı besledikleri hürmet takdire şayandır. İstanbul'da tabiatın yüzünü kızartacak derecede çığırından çıkmış evlâtlar az görülür: Türkler arasında bir aile reisinin çocukları üzerindeki nüfuz ve i'tibârı, ilk resullerin evlâtları üzerinde buldukları hâkimiyetin aynısıdır.” Bu konuda İngiltere İstanbul sefiri Sir James Porter (1769: 58) “Türklerde baba sevgisi çok kuvvetlidir; onun için itaat çocuklarda sonsuz bir boyun eğme ile beraber evlâtlık vazifesiyle alâkadar olabilecek her şeye karşı sarsılmaz bir mecburiyet görülür: Bu terbiye tarzının neticesi olarak Türklerde büyüklere karşı son derece saygı ve yaşları ilerledikçe ihtiyarlara karşı büyük bir hürmet gösterilmektedir.” şeklinde düşüncelerini nakleder.

Türk milletinin benimsemiş olduğu ahlaki değerlerin genel yorumunu Guer (1746: 352-353) şu şekilde anlatmaktadır: “Hakiki Türklerin huyları genellikle iyidir: Fazileti severler, fenalıktan nefret ederler, dinlerinin esaslarına uyma konusunda kusur etmezler. Kendi usullerince ibâdet

ederler, oruç tutarlar, hemcinslerini severler ve icâbında yardımlarına koşarlar, haksız kazançlarla murabaha (bir malın üstüne kâr koyarak satma) ve karaborsacılıktan tiksindirler. Kibir ve azamet, İblîs'in güzelliğiyle parlaklığını çirkinlik ve karanlıkla kaplayarak gökyüzünden atılmasına sebep olmuş gösterilir. Cimrilik, cimrinin kasalarını doldurur ama ruhundaki Tanrı vergilerini boşaltır ve servetinin içinde fakir kalmasına sebep olur. Hiddet insanın ruhunda rüzgârların denizde kopardığı fırtınaları şahlandırır; aklın boğulmasına sebep olur; iftiraya, hakarete, cinayete kapı açar; insana kendini de, Allâh'ını da unutturur. Oburluk ilk insanın felâketine sebep olmuştur. Haset kül içinde bir ateştir. Tembellik bizi yalnız beşerî sorumluluklarımızdan alıkoymakla kalmayıp dinî görevlerimizle dünyevî vazifelerimizi de ihmal ettirir. "Eğer cehennem yedi kapısının kapanmasını istersen, vücudunun yedi uzviyle günah işlemekten sakın!" derler. İnsanın hemcinslerine karşı vazifeleri ve hattâ o vesileyle muâşeret âdabı hakkında da birçok güzel ahlâk kaaideleri vardır. Nihayet talebenin hocalarına karşı hürmet ve her hususta itaat etmeleri, redde kalkışmamaları ve hattâ öğretmenlerinin huzurunda pek yüksek sesle konuşmamaları da ahlâk esaslarındandır."

Türklerin ahlaki değer yargıları açısından doğru, dürüst, namuslu, güvenilir, yardımsever, adil, tatlı dilli, alçakgönüllü, çalışkan, hoşgörülü, mütevâzi, ağırbaşlı, sade, sakin, sadık, saygılı, aile bağları güçlü, sevgi dolu, itaatkâr, ahlaklı ve cömert bir millet olduğu anlaşılmaktadır.

Türklerde, öfke, kibir, ihtişam, haset, gurur ve intikam duygusu bulunmamakla beraber küfürbazlık, oburluk, tembellik, cimrilik, sahtekârlık, hilekârlık, kumarbazlık, tefecilik, tekelcilik nedir bilmedikleri zinadan uzak durdukları ifade edilmiştir.

Toplumsal Yaşama Yönelik Değerler

Bir toplumun bir arada huzurlu bir şekilde yaşamasını temin eden en önemli etken toplumdaki bireylerin birbirlerine ve devlete karşı duydukları güvendir. Güvenin var olması da insanların ve devletin bir takım hak ve sorumlulukları dikkate alması ile sağlanır. En temel hak olan yaşam hakkının yanında eğitim, sağlık, ulaşım, güvenlik ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. Bu bölümde Osmanlı Devleti'nde bu ihtiyaçların ne düzeyde karşılandığı Avrupalılar gözüyle aktarılacaktır.

Fransız seyyahı Loir (1654:188), 1639-1641 yılları arasında yazmış olduğu mektuplarda: "Bu memlekette hemen hiçbir cinayet vak'ası duyulmaz." ifadelerini kullanmıştır. Diğer bir Fransız seyyahı Grelot (1680: 236) ise 1680 yılında yazdığı "Relationnouvelle d'un voyage de Constantinople" adlı eserinde: "Vaktiyle Romalıların yaptığı gibi halkın hamama gidebileceğini ilân eden çan sesini beklemeye artık lüzum yoktur; Türk hamamları sabahın saat dördünden itibaren açılır ve ancak akşam sekize doğru kapanır; bütün bu zaman zarfında hamamda hiç bir zaman hiç bir gürültü ve kavga olmaz, hiç kimsenin elbisesi yahut kesesi çalınmaz ve (Lâtin şâiri) Ovide'in elbiselerini muhafaza için kapıda beklemesini istediği bekçiye de gerek olmaz." diyerek sağlıklı bir yaşam için gerekli olan temizlik ihtiyacının karşılanmasının ne kadar kolay olduğunun ve hırsızlık vb. suçların işlenmediğini dile getirmiştir. Grelot (1680: 232) "Dünyanın bütün milletleri içinde temizliğe İslâm câmiasında ki Osmanlı Türkleriyle İranlılar kadar uyan tek bir millet yoktur." ifadelerini kullanmıştır. Ayrıca bu konuda Amicis (1883: 420) adlı bir İtalyan: "Yüzler, eller, ayaklar, tertemiz; yamalı kıyafet pek az ve hele kirlisi hemen hiç yok; bütün toplumsal sınıflar arasında genel ve karşılıklı bir saygı manzarası göze çarpıyor." diyerek Türklerin sağlık konusuna ve hijyene verdiğini öneme dikkat çekmiştir. Loir (1654: 150) de bu konuda "Bütün Türkler çok temizdir." demiştir.

18. yüzyılda İngiltere'nin İstanbul sefirliğinde bulunan Türk ve İslâm düşmanı olan Sir James Porter 1769'da (s.51-53) yayınlanan eserinde: "Türkiye'de yol-kesme olaylarıyla, ev soygunculukları ve hattâ dolandırıcılık ve yankesicilik vak'aları adetâ meçhul gibidir. Harp (Savaş) hâlinde olsun, sulh (Barış) hâlinde olsun, yollar da evler kadar emindir; bilhassa ana-yolları tâkib ederek bütün imparatorluk arazisini en mutlak bir emniyet içinde baştan başa kat'etmek her zaman mümkündür; dâimi bir seyr-ü-seferle yolcu sayısının çokluğuna rağmen vukuatın azlığına hayret' etmemek mümkün değildir; birçok yıllar içinde ancak bir tek vak'aya

tesadüf edilebilir. Bununla beraber, aşağı tabakalara mensub olan Türklerin ceza korkusundan daha yüksek bir sebepten dolayı suç işlemekten çekinmekte olmaları lâzım gelir.” ifadelerini kullanmıştır. Türk düşmanlığı ile tanınan isimlerin bile Türk milleti hakkında bu şekilde açıklamalar yapmış olması oldukça dikkat çekicidir.

Şiddetli bir Türk ve İslâm düşmanı olan avukat Guer ise 1747 (s.188) yılında yayınlamış olduğu “Moeurs et usages des Turcs” adlı eserinde: “Gerek İstanbul’da, gerek Osmanlı imparatorluğunun bütün şehirlerinde hüküm süren emniyet ve âsâyiş, hiç bir tereddüde imkân bırakmayacak surette ispat etmektedir ki, Türkler hiç bir zaman görülmemiş bir derecede medenîdirler ve o kadar uzun zaman haklı olarak (!) itham edilmelerine sebep olan barbarlıkla artık hemen hiç bir alâkaları kalmamıştır.” Türklerin ne kadar medeni bir millet olduğunu huzuru sağlayacak olan güvenliğe ne denli önem verdiklerini ifade etmektedir.

Fransız doktoru Brayer (1836: 196-197) İstanbul’da uzun bir süre kaldıktan sonra Türkler hakkında şu tetkiklerde bulunmuştur: “Düello ve intiharın ne olduğu meçhuldür. Avrupa’nın bâzı payitahtlarında çok büyük polis kuvvetleri bulunduğu halde cinayetleri önleyip canileri yakalamaya gücü yetmemesine rağmen, İstanbul’da polisin hemen hiçbir işi yok gibidir. Yankesicilik, dolandırıcılık, anahtar uydurma, kırıcılıkla çalma, pencereden girme vb. suretlerle yapılan hırsızlıklara gelince, işte o gibi vak’alar son derece nâdirdir.”

Henri Mathieu (1857: 87) ise Osmanlı’da hırsızlık vakalarının olmamasının nedenini şu şekilde açıklamaktadır: “Vaktiyle Şark’da bir âdet hükmünü alacak derecelerde tabiileşmiş olan hırsızlık Kur’ânın reddettiği ve kınadığı bir cinayettir. Türkler arasında kapı kırmak suretiyle yayılan hırsızlıkların ikide bir tekerrürüne mâni’ olan sebeplerden biri de ihtişam hastası olmamasıdır, insan tabiati fenalığı fenalık için değil, iyi bir şey sağlamak için yapar; Türkiye’de ise iyi şey basit şeydir ve o basit şey de dünyanın her yerinden daha ucuzdur.”

Loir (1654: 191) Türklerin yardımlaşma ve dayanışma değerlerine sahip çıkışını ve çalışkan bir millet oluşunu şu cümlelerle ifade etmektedir: “Türkiye’de dilenci nâdir görülür: Fransa’da herkesi bunaltan tembel dilencilerin orada kimseyi rahatsız etmesine imkân yoktur.”

Fransız seyyah Motraye (1727: 263) ise “Türkiye ile Tataristan’da (Kırım’da) dilencinin veyahut dilenciligi meslek edinmiş fukaranın ne olduğu bile malûm değildir.” demektedir.

Comte de Bonneval (1740: 212): “İstanbul şehriyle civarında yaklaşık iki milyon nüfus olmak itibarıyla Avrupa’nın en büyük şehirlerinden sayılması lâzım gelir. İşte bu nüfus yoğunluğuna rağmen tek bir dilenciye bile tesadüf edilmez.” ifadelerini kullanmaktadır. Guer’de bahsedilen Avrupalı seyyah ve düşünürlerin yorumlarını şu ifadelerle doğrulamaktadır: “İstanbul’da hiçbir dilenci yoktur.”

Thevenot, Türklerin riâyet ettikleri İslâmın beş şartının dördüncüsü zekât olduğunu ve Türklerin bu şartın ifâsında kusur etmediklerini, hayırsever olduklarını, din ve mezhep tefrik etmeksizin ister Müslüman, ister Hıristiyan, ister Yahudi olsun, bütün muhtaçlara yardım ettiklerini; onun için Türkler arasında fukaraya pek az rastlandığını ifade eder (Thevenot, 1665: 95-97).

1588 yılında Şark seyahatine çıkmış bir Fransız asilzadesi Türkler hakkında şu anekdotları aktarır: “Bu hana tıpkı Türkler gibi Hıristiyanlar da kabul edilip üç gün süresinde yeme-içme ve barınma masrafları karşılanır: Çünkü Türk hayır kurumları din farkına bakılmaksızın bütün insanları kapsayıcıdır.” (Villamont, 1595: 227).

Castellan (1811: 226) seyahatnamesinde Türklerin toplumsal ilişkilerde davranışları hakkında şu bilgiler vermektedir: “Türkler başkalarının kadınlarına azami derecede hürmet ederler ve gezinti yerlerinde, rastladıklarında kadınlara gözlerini dikip bakmayı haram sayarlar. Hatice-Sultan’ın mimarlığında bulunan (M. Melling) sultanın saraylılarıyla hiç çekinmeden konuşabilir ve yüzleri açık görebilirdi; halbu ki diğer Türk memurları onlarla görüşürken ya gözlerini önlerine eğerler veyahut başlarını çevirirlerdi. Kendisine kılavuzluk eden saray kethüdası ise

başını aksi tarafa çevirir ve kendisine dünyaları verseniz öte tarafa bakmazdı: Cenâb-ı Hak bize el malına göz dikmememizi emrediyor! derdi.”

İngiliz yazarlardan Thornton (1812: 309) Türklerin diğer toplumlara davranışını şu şekilde ifade eder: “Türkler, Gâvurlarla münâsebetlerinde hükmedici arzularından sıyrılarak muhâtaplarına karşı kendi dindaşlarına gösterdikleri hoşgörülü olmaya özen gösterirler.”

Guer (1747: 217-221), Türkler hakkında şu izahâtı verir: “Kendine nasıl muamele edilmesini istiyorsan, başkasına da işte öyle muamele et!”

Baron de Tott (1785: 251) Türkler hakkında şu gerçekleri nakleder: “İtirâf etmeliyiz ki, köleleriyle cariyelerine kötü davranan yalnız Avrupalılardır: Her halde bunun sebebi, Şarklıların köle ve cârîye satın almak için para biriktirmelerine karşılık, bizim para biriktirmek için onları satın almamızdan ibaret olsa gerektir.” Mouradgea d'Ohsson ise bu konuda şu yorumu yapar: “Dünyada esirlere, kölelerle, cariyelere ve hattâ kürek mahkûmlarına Müslüman Türklerden daha iyi bakan ve daha iyi muamele eden hiçbir millet yoktur.”

XVII. yüzyılda yaşayan Fransız seyyahı Loir (1654: 166) Türkler hakkında şu ifadeleri nakleder: “Türlere gelince, size şunu söyleyebilirim ki, onları bâzı kimselerin düşündükleri gibi kaba ve vahşî zannetmemelidir; eğer örf ve âdet sahasında hakkaaniyyet nezâketen daha mühimse, her halde Türkler de bizim kadar iyi adamlardır. Yaradılıştan iyidirler; bu hâllerini iklimin etkisinden kaynaklandığı düşünülmemelidir; çünkü Rumlar da aynı memlekette dünyaya geldikleri hâlde mizâc itibarıyla Türklerden o kadar farklıdır ki, atalarının ancak fena huylarına, yâni hilekârlıklarına, hainliklerini ve bencilliklerini miras almışlardır. Türkler son derece samimî ve mütevazî insanlardır. Türklerin en bariz vasıfları sadelik ve gönül temizliği ile misli görülmemiş bir açıkyürekliliktir.”

İtalyan Amicis (1883: 428) Türk milleti hakkında şu çıkarımda bulunur: “Türkün şefkat ve insâniyyet hissini inkâra imkân yoktur. Türk ırkının ruh asaletini gösteren diğer hisler, yâni en küçük iyiliklere karşı besledikleri minnet ve şükran duygusu, ölmüşlere karşı duyulan taziye geleneği, büyük bir nezâketle yapılan misâfirperverlik âdeti ve hayvanlara hürmet alışkanlıkları gibi faziletlerin de inkârı mümkün değildir. Türkün bütün toplumsal sınıfları birbirine eşit tutan anlayışı da her türlü övgüye lâyık bir histir. Akıl ve basiretle dolu sayısız atasözlerini ortaya çıkaran gelenekleri inkâra imkân yoktur.”

Toplumsal yaşamın bir parçası olan eski Türk hayrat eserlerinin başlıcaları; hastahâneler, tımarhâneler, câmiler, medreseler, mektepler, hanlar, kervansaraylar, bentler, çeşmeler, sebiller, sarnıçlar, kuyular, köprüler, yollar, kaldırımlar ve imârethânelerdir. Hanlarla kervansaraylarda yolcular üç gün parasız iskân edilir. Şehirlerdeki imarethanelerde ihtiyacı olanlara her öğün yemek verilir. Hastahanelerde hastaların mâneviyyâtını kuvvetlendirmek için musiki fasılları düzenlenir. Borç yüzünden hapsedilmiş olanların kurtarılması en mühim hayır kabul edildiği için, hapisanelere gidilip bu insanların borçları ödenir. İhtiyaçlarının ifâde etmekten sıkılıp utanan muhtaçların kim oldukları hiç belli edilmeden kendilerine gizlice yardım edilir. İslâmın sadaka ve zekât esaslarına tamamiyle ve hattâ fazlasıyla riâyet edildiği için eski Türkiye'de dilenci yoktur. Muhtelif münasebetlerle köle ve cârîye âzâd edilmesi bir gelenek hâlini almıştır. Hem dinî, hem dünyevî ilimlerin öğretildiği medreselerde öğrencilerin yeme-içme ve barınma masrafları karşılanır. Yangınlarda yanan evlerin sahipleri mâlî kudretten mahrum oldukları takdirde, bu evler hayrat sahipleriyle müesseseleri tarafından bedelsiz olarak inşâ ettirilir. Ölülerin borçları hayrat ve hasenat erbabı tarafından ödenir. Köy kulübelerine varıncaya kadar bütün Türk evlerinde sofralar herkese açıktır. Hattâ köylüler yol boylarına inerek misâfir edecek yolcu ararlar ve ayran dağıtırlar (Danişmend, 1982).

Bu bölümde Türklerin temiz oldukları, kılık kıyafet konusuna özen gösterdikleri ifade edilmiş ve bu memlekette cinayet, intihar, hırsızlık, dolandırıcılık, kavga vakalarına ve dilenciye rastlanılmadığı, emniyet ve güvenliğin her zaman mevcut olduğu aynı zamanda son derece medeni ve hayırsever bir toplum olduğu özellikle de kadınlara karşı son derece saygılı oldukları ve her insana (kendinden alt konumda olan insanlara: kölelere dahi) karşı hoşgörülü

davrandıkları, yaratılıştan iyi, samimi, merhametli ve mütevâzi bir millet oldukları ifade edilmiştir. Türk milletinin en belirgin özelliklerinin sadelik, gönül temizliği ve açık yüreklilik olduğu vurgulanmıştır.

Doğal Çevre Yaşamına Ait Değerler

Bu bölümde özellikle Türk milletinin doğal çevreye ve hayvanlara karşı şefkat ve merhametinin resmedildiği örnekler verilecektir.

Du Loir seyahatnamesinde, Osmanlı Devleti'nin bazı şehirlerinde kediler için yapılmış binalar bulunduğunu, gıdaları için vakıflar kurulduğunu, atları ağır yüklerinden kurtarmak amacıyla gösterdikleri insâniyeti ve Türk Adliyesinin hayvanlara gereğinden fazla yük taşıyanlara karşı o yükleri kendi sırtlarında taşıma cezâsı verdiklerini ve bu durumu kınadığını belirtir. Büyük filozoflardan birinin bir balıkçı ağındaki balıkların hepsini satın aldıktan hemen sonra denize dökmesini ve kafesteki kuşları âzâd etmelerinin yanı sıra kuşların öldürülmelerini mâni olduklarını, pek çok kibar adamların büyük meydanlarda ciğer ve kebab satan dükkânlardan kediler için et alıp tam hayvanların yiyecek istedikleri saatte kendi elleriyle dağıtmalarını ve asil ailelerin hayvanların hizmetinde bulunması için uşaklar tuttuğunu tamamiyle gülünç bulduğunu söyler. Bununla beraber, bâzılarının bütün hayvanlara karşı besledikleri şefkat hissine kapılmaktan kendilerini alamadıkları için, yavruları olan köpekleri barındırmak üzere sokaklarda kulübeler yaptıklarını ve gıdalarının karşılanmasına özen gösterdikleri, bu davranışlarla Türklerin en iyi kalplilerinin, kendilerine cennet kapılarını açacak birçok sevaplar kazandıklarını zannettiklerini ifade etmektedir (Loir, 1654). Her ne kadar eleştiri amaçlı kaleme alınan bir eser olmasına karşın bu ifadeler Türklerin her canlıya karşı üstün bir merhamet ve şefkat beslediğini göstermektedir.

Pere Jehannot adlı bir rahib 1732 yılında kaleme aldığı "Voyage de Constantinople pour le rachat des captifs" adlı eserinde Türklerin sevdikleri ağaçların kurummasına engel olmak amacıyla sulanıp bakılmalarını sağlamak için vakıflar kurduklarını ve bunu sevap olarak gördüklerini ifade etmiştir (Jehannot, 1732: 316-317).

Marsigli (1732: 35) ise Türklerin avdan hoşlanmadıklarını şu cümleler izah eder: "Türkler uçan kuşa ateş etmesini hiç bilmezler; onun için imparatorun kendilerinden zapt ettiği Memleketlerde birçok av kuşları bulunmuştur."

Guer (1747: 217-221), Türkler hakkında şu izâhâtı verir: "Kasaplar her gün belli miktarda kedi ve köpek beslemekle görevlendirilir. Şam'da hastalanan kedilerle köpeklerin tedavisine mahsus bir hastahane vardır."

Grelot (1680. 275) Türklerin yardımseverliği ve şefkati konusunda şu düşüncelerini dile getirir: "Tımarhane denilen hastahânelere her gün fukaraya ekmek, çorba vb. dağıtan kurumlar vardır; Müslüman Türklerin bu sadakalarından insanlar gibi köpekler de yararlanır; Türkler bu hayvanlara karşı şefkat beslemekle beraber asla evlerine sokmazlar; hep sokaklarda yaşattıkları için, evlerinin yanında onlar için küçük kulübelerle barakacıklar yaparlar."

Castellan (1811: 227) Türk iyiliğini şöyle ifade eder: "Türkler ihtiyarlarla çocuklara hürmet ve riâyet gösterirler ve hatta iyiliklerini hayvanlara bile gösterirler."

Bonneval (1740: 214) ise Türklerin kedi, köpek vb. gibi sahipsiz hayvanlar için vakıflar inşa ettiklerini, kasapların her gün bu hayvanları beslemekle yükümlü olduklarını doğrulamaktadır. Ayrıca çoğu insanın yolculuk esnasında yolcular ile hayvanların barındırması amacıyla kervansaraylar ve menbâ sularından çeşmeler yaptırdıklarını ifade etmiştir.

Thevenot (1665: 95-97) Türklerin şefkatlerinin hayvanlara karşı olduğunu, pazar kurulan günlerde birçok insanın kuş satın aldıktan sonra onları âzâd ettiklerini, bundan dolayı herhangi bir hayvana işkence edilmesine tahammül edemediklerini, tavukları kesecekleri zaman hayvanın acı çekmemesi için hızlı davrandıklarını, eğer Fransız usulünce tavuğun kesildiğini görececek olurlarsa, kendilerini tutamayıp birkaç sopa indirdiklerini ifade eder. Ayrıca bit ve

tahtakurusu gibi hayvanların tırnak üstünde öldürülmesini bile vahşet saydıkları için, parmaklarının arasında bir iki kere ovaladıktan sonra ölüp ölmediğine bakmadan attıklarını belirtir. Bazı insanların ölümlerinde haftada şu kadar defa şu kadar köpeğe ve şu kadar kediye yiyecek verilmek üzere birçok vasiyet bıraktıklarını, bu hayrın işlenmesi için fırıncılara ve kasaplara para verdiklerini anlatır.

İngiliz kadın seyyahı Lady Craven (1789: 171), Türklerin ağaç sevgisi şu şekilde anlatılmaktadır: “Türklerin tabiat güzelliklerine o kadar hürmetleri vardır ki, eğer bir ağaç bulunan yerde ev yapacak olurlarsa, damlarının en güzel zîneti saydıkları bu ağaca yetecek bir açıklık bırakırlar. İşin doğrusunu isterseniz, bir bacayı güzel bir ağaçlıkla karşılaştırdıktan sonra bana Türklerin haklı olup olmadıklarını söyleyin.”

Meşhur Fransız şâirlerinden Lamartine (1896/97: 259) seyahatnamesinde: “Türkler canlı ve cansız varlıkların hepsiyle iyi geçinirler: Ağaçlara, kuşlara, köpeklere, velhâsıl Allâhın yarattığı her şeye hürmet ederler; bizim memleketlerde başıboş bırakılan veyahut işkence edilen bu zavallı hayvan cinslerinin hepsine şefkat ve merhametlerini gösterirler. Bütün sokaklarda mahalle köpekleri için belli zamanlarda su kovaları sıralanır; bâzı Türkler de ömürleri boyunca besledikleri kumrular için ölümlerinde vakıflar inşa edip kendilerinden sonra da yem serpilmesini te'min ederler.» ifadelerini kullanmıştır.

Türklerin hayvanlara, bitkilere ve Allah'ın yarattığı her türlü canlıya karşı olan sevgi, merhamet ve şefkat duygularının çok yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bunun için vakıflar kurdukları, şimdiki veteriner hekimliklerine eş değer nitelikte hayvanların bakımları için hastane kurdukları, vasiyet ile öldükten sonra bile bu canlıların bakımları için gerekli olanı yaptıkları, kuşları satın alarak özgürlüklerine kavuşturdukları, hayvanlara işkence edilmesine dayanmadıkları, bunun olmaması için hayvanlara gereğinden fazla yük taşıtan insanlara kıstasa kıstas niteliğinde yük taşıttıkları örneklerle açıklanmıştır.

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Geçmişten bugüne değin gelinen noktada değer öğretiminde yaşanan değişim ve dönüşüm ile değer aktarımının içselleştirilmesi konusunda yaşanan sorunlar eğitim hayatı başta olmak üzere toplumsal yaşamın her alanında etkisini göstermektedir. Sosyal medyada özellikle kadına yönelik şiddet ve kadın cinayetleri teması başta olmak üzere insanların kendilerine ve birbirlerine karşı sevgi, saygı ve hoşgörülerinin azalmasının yol açtığı problemler ile yüzleşmekteyiz. Yapılan çalışmaların verileri ele alındığında; karakter özellikleri açısından Türklerin cesur, mert, akıllı ve düşünceli insanlar olduğu konusunda görüş birliği vardır. “Yaradılıştan iyidirler, samimî, mütevazı insanlardır. Türklerin en bariz özellikleri sadelik ve gönül temizliği ile açık yürekliliktir.” Bugün gelinen noktada bu özelliklerin yaşatılmasına neyin engel olduğunu arayıp bulmak gerekmektedir.

“Türkler ihtiyarlarla çocuklara hürmet ve riâyet gösterirler ve hattâ iyiliklerini hayvanlara bile gösterirler.” “Türkler uçan kuşa ateş etmesini hiç bilmezler.” “Bit ve tahtakurusu gibi hayvanların tırnak üstünde öldürülmesini bile vahşet saydıkları için, parmaklarının arasında bir iki kere ovaladıktan sonra ölüp ölmediğine bakmadan attıkları” vb. örnekler pekâla çoğaltılabilir. Buradan yola çıkarak bir dönem hayvanlara olan davranışları ile örnek gösterilen bir milletin günümüzde toplumun en hassas kesimi olan kadın ve çocuklarla gündeme gelmesi düşündürücüdür. Ayrıca Türkler'in sokak hayvanlarının beslenmesi ve bitkilerin yaşaması için vakıflar kurmuş oldukları göz önüne alındığında bugün toplum olarak kadınları korumak için dernekler ve vakıflar kurulması ilginçtir.

“Hemcinslerini severler ve icâbında yardımlarına koşarlar. Hemcinslerine karşı vazifeleri.. muâşeret âdabı hakkında da bir çok güzel ahlâk kaaideleri vardır. Karı-koca ihanetinden çekinirler, onun için Türkler arasında zinâ ender bir şeydir.” Osmanlı döneminde Türk erkeklerinin kadınlara verdikleri değeri ve onlara karşı tutumlarını anlatan bu sözler ile bugün arasında kıyaslama yapıldığında aldatma oranlarının artmış olduğu ve buna bağlı olarak boşanmaların, şiddetin yaygınlaşmış olduğu kabul edilmesi gereken bir gerçektir.

Osmanlı medeniyeti İslamiyet'in "Kendine nasıl muamele edilmesini istiyorsan, başkasına da işte öyle muamele et!" felsefesini özümsemiş ve bunu davranışlarına yansıtmıştır. Bu durum Avrupalılar nazarında da sabittir. Bu felsefenin altında eşi görülmemiş bir empati yeteneği vardır. Tüm okul programlarında empati becerisinin kazandırılması hedeflenirken uygulama aşamasına gelindiğinde olumlu sonuçlar alınamamış olmasının nedenleri araştırılmalıdır. Öğrencilere kültürel mirasları ve eski Türklerin üstün vasıfları aktararak rol model alınması sağlanmalıdır.

"Türkün şefkat ve insâniyet hissini inkâra imkân yoktur. Türkün bütün toplumsal sınıfları birbirine eşit tutan anlayışı da her türlü övgüye lâyık bir histir." "Dünyada esirlere, kölelerle, cariyelere ve hatta kürek mahkûmlarına Müslüman Türklerden daha iyi bakan ve daha iyi muamele eden hiçbir millet yoktur." Üç kıtaya yayılan bir imparatorlukta kendinden olmayana karşı eşit muamele ve anlayış yeteneği oldukça üstündür. Günümüzde aile içi şiddet ve artan boşanmalar değerlendirildiğinde kendinden olana dahi anlayışı olmayan insanlar topluluğu haline gelmemizin altında yatan sebeplerin iyi araştırılması gerekmektedir.

Fransız şair Lamartine "Türkler canlı ve cansız varlıkların hepsiyle iyi geçinirler: Ağaçlara, kuşlara, köpeklere, velhâsıl Allâh'ın yarattığı her şeye hürmet ederler; bizim memleketlerde başıboş bırakılan veyahut işkence edilen bu zavallı hayvan cinslerinin hepsine şefkat ve merhametlerini gösterirler." Osmanlı döneminde her canlıya karşı gösterilen sevgi ve merhametin bugüne ne şekilde yansıdığına bakıldığında sokak hayvanlarına karşı yapılan işkenceler toplumda ciddi problemlerin olduğunu göstermektedir.

"Pâdişâhına ihanet edip Hıristiyanlarla el-birliği eden hiçbir Türk'e rastlanılmaz." Bu sözden yola çıkarak bugün kendi çıkarları için farklı devletlerle ve ne yazık ki terör örgütleri ile iş birliği yapan bir milletin inşa edilmesi düşündürücüdür.

"Müslüman Türkler yeminleriyle sözlerine son derece sâdıktırlar." "Hilekârlıkla sahtekârlık bilmezler ve doğruluktan ayrılmazlar." "Türkiye'de doğruluk bir sokak fazileti hâline gelmiştir. İnsan çok defa Türklerin doğruluklarına hayran kalır." Türk hukuk sistemimizin dürüstlük kuralı temelinde inşa edilen güven teorisine dayandığı dikkate alındığında doğruluk erdeminin önemi bir kez daha açığa çıkmaktadır. Doğruluk yani yalan söylememe erdemini içselleştirmiş birey güvenilir kişidir ve bir toplumda güvenilir bireylerin sayısı arttıkça toplumda aidiyet ve dayanışma duygusu artmakla birlikte güven duygusu sarsılmamaktadır. Eski Türklerde ihtiras ve ihtişâmın olmadığını belirten görüşler ele alındığında bugün insanların birbirlerine karşı inançlarını zedeleyen en büyük etken kişilerin kendi çıkarlarını ön planda tutması ve bu nedenle doğruluktan taviz verebilmesidir.

Osmanlı topraklarında yaşamış ve gözlem yapmış olan Avrupalılar cinayet, intihar, kavga, yankesicilik, dolandırıcılık, hırsızlık suçlarının hiç yaşanmadığını ve Avrupa'da var olan dilencilerin bu topraklarda mevcut olmadığını dile getirmişlerdir. Günümüzde dilencilik bir meslek haline gelmesi ve sayılan suçların yaygınlaşmış olması topluma verilen değer eğitiminde bir yozlaşmanın olduğunu kanıtlamaktadır.

"Şimdiye kadar gördüğüm iki ayaklı hayvanlar içinde elimle öldürdüğüm takdirde en az acıyağım Türk ismindekindir" diyen bir İngiliz kadın seyyah Lady Craven aynı zamanda "Türklerin biz kadınlara karşı olan muameleleri bütün milletlere örnek olmalıdır." diyerek Türkleri model olarak göstermiştir. Benzer şekilde Loir, "Hiç şüphesiz ki, ahlâk bakımından Türk siyasetiyle medeni hayatı bütün cihana örnek olabilecek vaziyettedir."; Mac-Farlane, "Bu milletin o kadar tatlı bir konuşma tarzı vardır ki bütün milletlere örnek olabilirler." ifadelerini kullanmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde Türklerin zeki, güzel, adil, yardımsever, hoşgörü sahibi, tatlı dilli, cesur, doğru, dürüst, namuslu, güvenilir, alçakgönüllü, açık yürekli, çalışkan, mütevâzi, ağırbaşlı, sade, sakın, sadık, saygılı, aile bağları güçlü, sevgi dolu, itaatkâr, ahlaklı ve cömert bir millet olduğu anlaşılmaktadır. Türklerin temiz oldukları, kılık kıyafet konusuna özen gösterdikleri ifade edilmiş ve bu memlekette cinayet, intihar, hırsızlık, dolandırıcılık, kavga

vakalarına ve dilenciye rastlanılmadığı, emniyet ve güvenliğin her zaman mevcut olduğu aynı zamanda son derece medeni ve hayırsever bir toplum olduğu özellikle de kadınlara karşı son derece saygılı oldukları yaratılıştan iyi ve merhametli bir millet oldukları belirtilmiştir. Ayrıca Türklerde, öfke, kibir, ihtişam, haset ve gurur duygusu bulunmamakla beraber küfürbazlık, oburluk, tembellik, cimrilik, sahtekârlık, hilekarlık, kumarbazlık, tefecilik, tekellilik nedir bilmedikleri zinadan uzak durdukları ifade edilmiştir.

Değer ve karakter eğitimine her kademe önem verilmesi ve bunun için eğitim planlanması yapılmaması önerilmektedir.

Profil olarak geçmişten örneklerle bir Türk imajı yaratılmalı ve derslerde öğrencileri eski Türklerin toplumsal hayatta yaşattıkları değerler aktararak rol model oluşturulması önerilmektedir.

Eski ve yeni nesil Türkler arasında ahlaki muhakeme, ahlaki ikilem tartışmalarının yaptırılması tavsiye edilmektedir.

Toplum bir bütün olarak düşünülerek temelden (aileden) bir eğitimin hayat bulması için okul-aile iş birliği artırılarak ailelere de eğitim verilmesi önerilmektedir.

Yükseköğretim kurumlarının lisansüstü eğitimlerinde öğrenci alımlarında ve mezunların herhangi bir işe alınmasında dürüstlük kuralının temel alınması toplumun geleceği için önerilmektedir.

Milli eğitim bakanlığı, sosyal işler ve aile bakanlığı, sağlık bakanlığı, iç işleri ve adalet bakanlıklarının birlikte ortak hareket etmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2004). *Türk millî eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 6, No.16, 9-27,
- Aktan, C. C. (2003). *Değişim ve yeni global değerler, modernite ve postmoderniteye değişim* (Edit. Coşkun Can AKTAN), Konya: Çizgi Kitabevi.
- Alıcıgüzel, İ. (1998). *Öğrencilerde değer duygusunun ve olumlu davranışların geliştirilmesi: Çağdaş okulda eğitim ve öğretim*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Amicis, E. (1883). *Constantinople*, Paris: Merrill ve Baker.
- Aydın, M. Z. ve Gürler, Ş. A. (2014). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bacanlı, H. (2005). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Barth, J. L. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi, YÖK/ Dünya bankası milli eğitimi geliştirme projesi hizmet öncesi öğretmen eğitimi*, Ankara.
- Bobaroğlu, M. (2002). *Aydınlanma sorunu ve değerler*, İstanbul: Ayna Yayınevi.
- Bonneval, C. (1740). *Anecdotes venitiennes et turquesou nouveaux memoires du Comte de Bonneval*, Francfort: Public Domain Mark.
- Brayer, A. (1836). *Neuf annees à constantinople*, İki Cilt, Paris: Bellizard.
- Brehier, L. (1924). *Histoire anönyime de la premlere Croisade*, Paris: Librairie ancienne Honoré Champion.
- Bruyn, L. C. (1732). *Voyages de comeille le Bruyn, par la Moscovie, en Perse et aux Índes orientales*, Amsterdam: Freres Wetstein.
- Castellan, A. L. (1811). *Lettres sur la Grâce, l'Hellespont et constantinople*, Paris: Kessinger.
- Craven, L. (1789). *Voyage de milady Craven à consrtantinople, par la crimee*, Paris: Durand.
- Danişmend, İ.H. (1982). *Garb menba'larına göre eski Türk seciyye ve ahlâkı*, İstanbul: İstanbul Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Durdent, J.R. (1818). *Beautfe de l'histoire de Turquie*, Paris: Alexis Eymery.
- Duman, T., Karakaya, N., & Yavuz, N. (2001). *Vatandaşlık bilgisi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Durkheim, E. (2004). *Ahlak eğitimi*, (Çev: O. Adanır), İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Doğan, İ. (2002). *Soyoloji: Kuramlar ve sorunlar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- d'Ohsson'nun, M. (1791). *Tableau general de l'Empire Othoman*, 4. Cilt, Paris: Imprimerie de monsieur.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), s. 55-72.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Metaksan Yayınları.

- Fromm, E. (1993). *Erdem ve mutluluk. Ahlak psikolojisi üzerine bir inceleme*. (Çev: A. Yorukan). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Gough, R. (2001). *Karakteriniz kaderinizdir* (Çev: G. Sezgi). Ankara: Hyb Yayınları.
- Guer, (1747). *Moeurs et usages des Turcs*, İki cilt, Paris: Merigot & Piget.
- Grelot, (1680). *Relation nouvelle d'un voyage de constantinople*, Paris: Rocolet, Pierre.
- Hâfız-ı Şîrâzî, (1256). *Dîvân-ı hâfız*, Kahire: Bulak.
- Hökekleli, H. (2013). *Psikoloji, din ve eğitim yönüyle insani değerler*, İstanbul: Pasifik ofset.
- İnal, R. (2004). *Eğitim ve iktidar-Türkiye'de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler*, Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Jehannot, P. (1732). *Voyage de Constantinople pour le rachat des captifs*, Paris: La V. Delormel / Rene Josse.
- Kanad, H. F. (1951). *Deneyisel pedagoji II*. Ankara: Örnek Matbaası.
- Kelley, T. (2003). *Character education, natural law, human happiness & succes.*, www.drTomKelly.com.
- Kerschensteiner, G. (1954). *Karakter kavramı ve karakter terbiyesi* (Çev: H. F. Kanad). Ankara: Örnek Matbaası.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. Massachusetts: Allyn & Bacon Company.
- Koç, M. (2014). *Bir aktivist olarak Hasan Basri Çantay'ın düşüncesinde pratik ahlâk temaları: din ve ahlâk psikolojisi perspektifinden semantik analizler*. 50. Yılında Hasan Basri Çantay Sempozyumu, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Lamartine, A. (1896/1897). *Voyage en Orient*, İki Cilt, Paris: Hachette, Furne, Pagnerre.
- Leming, J. S. (2000). *Teaching values in social studies education, past practices and current trends*. (http://www.usoe.k12.ut.us/curr/char_ed/fedproj/hist/)
- Lickona, T. (1992). *Educating for character (How our schools can teach respect and responsibility)*. New York: Bantam Books.
- Loir, D. (1654). *Les voyages du sieur du Loir*, Paris: Francois Clouzie.
- Mac-Farlane, C. (1829). *Ci Mistantinople et la Turquie*, İki Cilt, Paris: Moutardier.
- Mathieu, H. (1857). *La Turquie et ses differents peuples*, İki Cilt, Paris: E. Dentu.
- Marsigli, C. (1732). *L'etat militaire de l'Empire Ottoman*, Birinci Cilt, Lahey: Chez Pierre Gosse Et Jean Neulme Pierre De Hondl.
- Motraye, A. (1727). *Voyages en Europe, Asie et Afrique*, İki Cilt, La Haye.
- Nicolas, J. B. (1876). *Les quatrarns de Kheyam*, Paris: Imprimerie impériale.
- Nucci, L.P. (2001). *Education in the moral domain*. İngiltere: Cambridge University Press.
- Peyssonnel, M. (1785). *Lettre, contenant quelques observations relatives aux Memoires qui ont pam sous le nom de M. le Baron de Tott*, Amsterdam: La Compagnie.
- Poujoulat, B. (1853). *Histoire de constantinople*, İki Cilt, Paris: Amyot.
- Sauvaget, J. (1946). *"Fistoriens arabes"*, El-Câhız (Fazâil-ül-Etrâk müellifi), Paris.
- Simon, S. B., Leland, W H., & Kirschenbaum, H. (1972). *Values clarification a handbook of practical strategies for teachers and students*. New York: Hart Publishing Company, Inc.
- Süryânî Mîkâîl, (1905). *Chabot*, Cilt 3, Paris: Ernest Leroux.
- Schwartz, S. H. (1992). *Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In Advances in Experimental Social Psychology, 25, s.1-65. DOI: 10.1016/S0065-2601(08)60281-6.*
- Tanıt, T. (2007). *Eğitim yöneticilerinin değer tercihleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Titus, H. H. (1946). *Living issue in philosophy*, USA: American Book Company.
- Thevenot, M. (1665). *Relation d'im voyage fait au Levant*, Paris.
- Thomton, T. (1812). *Etat actuel de la Turquie*, İki Cilt, Paris: Public Domain Mark.
- Ubcini, A. (1855). *La Turquie actuelle*, Paris: Hachette.
- Villamont, S. (1595). *Les voyages du seigneur de villamont*, Paris: Hachette livre-bnf.
- Yusuf Has Hâcib (1959). *Kutadgu Bilig*, (Çev. Reşid Rahmeti Arat), Ankara.
- Welton, D. A., & Mallan, J. T. (1999). *Children and their world*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Reflections of Values on the Dimension of Behavior: The Example of the Ottoman State (1256-1924)¹

Büşra ELÇİÇEĞİ²

Abstract

Each nation tries to provide the necessary and desired behaviors to facilitate the adaptation of its citizens to public life through state education systems. The most basic structure that ensures the sustainability of a nation state is education, which allows the value judgments and cultural elements of society to be transferred to individuals. In order to ensure its socialization in a systematic way, the teaching of values education is an important and integral part of educational systems. In this study, in line with the observations and comments of thinkers and travelers who lived within the borders of the Ottoman State for a certain period of time, the values lived in the Ottoman nation within the Ottoman education system were examined. Qualitative research method was preferred in the study. Document review technique was used as a data collection tool and literature scanning was used. The compiled data was interpreted within the framework of descriptive analysis method. As a result, it has been observed that the values that stand out in the life of Turks are justice, benevolence, tolerance, truth, honesty, humility, open-heartedness, hard work, modesty, dignity, simplicity, loyalty, respect, love and generosity.

Keywords: Education, Ottoman state, European and Asian thinkers and travelers, Values education.

INTRODUCTION

Education is an institution that “reproduces the elements that the social and political system considers legitimate, necessary and obligatory” (İnal, 2004, p.48). The education system is a process in which students are tried to gain desired behaviors so that the individual can adapt to the social life they live in (Akbaş, 2004). Value judgments and cultural elements of the society are deliberately transferred to individuals in order for the individual to adapt to the society and for the continuity of the society (Ertürk, 1997; Demirel, 2007). The institutions where socialization is constantly reproduced through education are schools. In short, schools are institutions that try to transfer the understanding and attitudes that a society attributes to its own cultural values to the next generation (Nucci, 2001). On the other hand, childhood, which coincides with school age, is an important period in terms of moral education (Durkheim, 2004).

It is not possible for people to live in a certain social order with only written rules of law without moral values in a society (Aktan, 2003). For this reason, the values of the society they live in should be explained to the students through the lessons taught in schools (Barth & Demirtaş, 1997). Affective education should be given due importance in school programs so that values can be taught to students through schools (Alıcıgüzel, 1998). Schools have two programs, open (written, formal) and implicit (unwritten, informal). While the necessary knowledge and skills are taught in official programs, education especially in the field of values and attitudes is carried out through the hidden curriculum.

One of the main tasks of educational institutions is to students; to teach the (implicit) values that are explicitly or not stated in the school program, to contribute to their moral development and to provide an education that will positively affect their character (Akbaş, 2008). In addition to the cognitive goals that are expected to be acquired by the students through schools, there are

¹This research was produced from the study prepared as a result of the examination of the documents recommended in the Ottoman Education System I and II course during the course period of Marmara University Institute of Educational Sciences, Social Studies teaching doctoral program.

² Res. Assist., Marmara University, Atatürk Education Faculty, Istanbul-Türkiye, busra.elcicegi@marmara.edu.tr; belcicegi@gmail.com, orcid.org/0000-0002-1346-8185.

also affective goals. These include making students patriotic individuals, ensuring that they are respectful, honest and fair, etc. affective characteristics can be given as an example. Affective education includes knowledge, skills and values that integrate social relations and personal expectations. The content of affective education includes self-perception, values, morals, ethics, beliefs, social tendencies, feelings of appreciation, expectations and attitudes (Beane, 1990: cited in Bacanlı, 2005). According to Leming (2000), affective education will exist as long as schools exist. Because through schools, individuals are taught that knowledge is more valuable than ignorance, and social order is more valuable than disorder.

The concept of value, which is accepted to be brought to the social sciences by Znaniecki, is "valor" in Latin; "valeur" in French; English "value"; It is expressed with words such as "wert" in German (Tanit, 2007). In the conceptual framework, value is "positive features that have a value or are valuable" (Titus, 1946, p.333); It is defined as "the tendency to prefer a certain situation over another, the understandings that are the source of behaviors and serve to judge them" (Erdem, 2003) and "the criteria used to evaluate people and events, to select and legitimize actions" (Schwartz, 1992). According to another definition, it is "beliefs, ideas, actions and ideals worth living for". If values are put forward intuitively, this falls within the subject area of moral education; but if the knowledge of values (conceptualized) is put forward, this falls within the subject area of ethics (Bobaroğlu, 2002, p.66). Values teach individuals living in a society what is important, what should be preferred, in short, how they should live in the society they live in.

It is seen that among the general goals of educational institutions in every society, there are many values such as being patriotic, hardworking, clean, orderly, fair and honest (Akbaş, 2008). Kerschensteiner (1954) argues that all communities formed by people should develop values. According to the expression of Hökelekli (2013, p.12), values are the building blocks that enable every person to develop a good character beyond all kinds of religious and cultural differences. "A society and education system that does not strive for a life in accordance with values cannot prevent the moral decay and degeneration of humanity in any way." Value education has an important role to play in order to avoid social, cultural and moral degeneration.

Kanad (1951), who worked in the fields of moral and character education, said, "What kind of people should be trained in schools? What should be the main goal of schools?" In response to their questions, he said, "We want the next generation to come out of schools to have honor, be fair, brave, have a high sense of duty and honor, in short, have moral character." got the answer.

One of the most important tasks of educational institutions, which serve the basic purpose of gaining behaviors for the sustainability of society in order, from past to present, is value education. Value and moral education continued with traditional methods after the Second World War. In value education, four basic understandings, namely value realization, character education, citizenship education and moral education, have been adopted (Kirschenbaum, 1995).

Value realization is also known as life skills training. This approach helps the person to learn the knowledge, skills and emotions that will guide him throughout his life, without suggesting any value (Akbaş, 2008; Kirschenbaum, 1995). The basic assumption of the value realization approach is that individuals will not be able to clearly understand their own values (Welton & Mallan, 1999). By being guided by this approach, individuals are tried to help them establish their own value systems. The value realization approach deals with the process of creating values rather than the content of values (Simon, Leland & Kirschenbaum, 1972).

When the literature on character education is examined, it is seen that character is the organized state of values and the whole of human habits (Kerschensteiner, 1954; Lickona, 1992). According to Lickona (1992), an individual who receives character education is as smart as he is character, as kind as he is literate, as virtuous as he is knowledgeable. According to him, good citizen uses his intelligence for the good of society and works to build a better world. On the other hand, Gough (2001) describes people as quiet, shy, enthusiastic, etc. not based on

personality traits, but a person's honest-liar, selfish, respectful-disrespectful, reliable-untrustworthy, etc. He stated that we evaluated them in terms of whether they were or not. Character, on the other hand, can only be built with values education. Features that people highlight, admire, or respect are common. For example; Modest, honest, kind, loyal, patient, respectful, responsible and sincere people are considered by other people as people of character (Kelley, 2003).

Citizenship education aims to adapt the individual to the society in which he lives and to the institutions and organizations of the society (Duman, Karakaya & Yavuz, 2001). It is traditionally included in the textbooks of citizenship education, social studies, history and geography (Kirschenbaum, 1995). Citizenship education draws attention to the importance of solidarity in ensuring national unity and solidarity. Every state founded on a social contract sets rules that regulate social life through the rules of law and limits the wrongful behavior of the individual with sanctions with these rules. Law, which is a set of rules regulated by the state, is transferred to students by the state through schools (Doğan, 2002). Citizenship education also teaches what individuals should and should not do, in short, what their rights and responsibilities are.

Ethics is defined as the science of values (Aydın & Gürler, 2014) or an action clothed with value (Koç, 2014). Morality is the system of basic values that holds society together (Akbaş, 2008). The basic problem of morality is based on achieving good and avoiding evil (Fromm, 1993). Moral education gives individuals the knowledge, belief, attitude and behavior skills about being good morals. Good, beautiful, kind, etc. it tries to teach people to acquire behaviors, in short, to be moral (Kirschenbaum, 1995). Plato saw moral education as the duty of schools and tried to raise citizens who could use their minds for the benefit of society as much as he used himself (Lickona, 1992).

Purpose of the research

As a result of the literature review, there are studies on the importance of value and character education, why and how it should be taught in almost every field of education today. However, individuals living together in the Republic of Turkey, the social and cultural heirs of the Ottoman Empire, do not have much information about the adoption of values in the Ottoman society and the internalization of value-based character in the past. For this reason, in this study, the character profile of a nation related to the values lived in the past was examined rather than the subject of which values should be taught at which level of education and how. For this purpose, examples that give information about the behavioral dimension of the Turkish nation in the eyes of European and Asian travelers and thinkers are presented. The works published between the years 1256-1924 were examined. Although there have been criticisms since 1883, the Turkish nation was praised until 1924. This study was carried out in order to reflect on the issue of what might have changed in the society we live in during the 98-year period from 1924 to 2022, which causes our value judgments to vary considerably, and to make efforts to keep the old role model examples in the value dimension alive.

METHOD

This research was designed in accordance with the qualitative research design that allows rich descriptions (Büyüköztürk et al., 2016). The data of this research, in which the qualitative research method was used, were obtained by document analysis technique and literature review. The document analysis technique includes the analysis of all kinds of written documents that are the subject of the research and give us information about the researched problem (Şimşek and Yıldırım, 2016).

Working group

For the purpose of this research, Amicis (Constantinople, 1883), Bonneval (Anecdotes venitiennes et turquesou nouveaux memoires du Comte de Bonneval, 1740), Brayer (Neuf annees â constantinople, 1836), Brehier (Histoire aïonyme de la premlere Bruisade), 1924 (Voyages de comeille le Bruyn, par la Moscovie, en Perse et aux Indes orientales, 1732), Castellan (Lettres sur la Grâce, l'Hellespont et constantinople, 1811), Craven (Voyage de milady Craven â consrtantinople, par la crimee, 1789), Danishmend (Old Turkish character and morality according to Western sources, 1982), Durdent (Beautfe de l'histoire de Turquie, 1818), d'Ohsson's (Tableau general de l'Empire Othoman, 1791), Guer (Moeurs et usages des Turcs, 1747), Grelot (Relation nouvelle d'un voyage de constantinop le, 1680), Şîrâzî (Dîvân-ı hâfiz, 1256), Jehannot (Voyage de Constantinople pour le rachat des captifs, 1732), Lamartine (Voyage en Orient, 1896/1897), Loir (Les voyages du sieur du Loir, 1654), Mac-Farlane (Ci Mistantinopl) e et la Turquie, 1829), Mathieu (La Turquie et ses differents peuples, 1857), Marsigli (L'etat militaire de l'Empire Ottoman, 1732), Motraye (Voyages en Europe, Asie et Afrique, 1727), Nicolas (Les quatrarns de Kheyam, 1876), Poujoulat (Histoire de constantinople, 1853), Mikâîl (Chabo, 1905), Thevenot (Relation d'im voyage fait au Levant, 1665), Thomton (Etat actuel de la Turquie, 1812), Ubicini (La Turquie actuelle, 1855), Villamont, (Les voyages du seigneur de villamont, 1595) the works of the aforementioned authors were examined.

The selection of the sources from which the data of the research is provided creates the recommended reading lists in the Ottoman Education System course in the doctoral program of a higher education institution.

Data Collection Tools

In line with the purpose of the research, document analysis technique was used to collect data.

Document analysis is a technique based on the analysis and analysis of all kinds of sources containing written information about the targeted phenomenon or phenomena. Document analysis technique has advantages in terms of quality, low cost, sample size, long-term analysis, lack of reactivity, individuality and originality (Balcı, 2006; Şimşek & Yıldırım, 2016). Within the scope of literature review, postgraduate theses, articles, books etc. publications, libraries, works obtained from the national thesis center were examined. The research is limited to the years 1256-1924 in terms of time. The time range of the analyzed works covers these years. Even if the Turkish nation began to be criticized from 1855-57, articles that were praised until 1883, 1896, 1897 and 1924 were written. Although the owners of these articles were mostly Turkish-Islamic opponents who came to the Ottoman lands to gather information, positive articles were put forward.

Analysis of Data

In the study carried out, the data obtained as a result of the document analysis technique and literature review were interpreted with the descriptive analysis method. In this analysis method, concepts are summarized and interpreted within the framework of themes predetermined by the researcher. In the descriptive analysis method, direct quotations are often used to explain observations and opinions in an original way. Descriptive analysis method; It consists of four stages: creating a framework for descriptive analysis, processing data according to the thematic framework, defining the findings and interpreting the findings (Sözbilir, 2009; Şimşek & Yıldırım, 2016). In this context, a framework was created for the research on how values education came to life in the Ottoman Empire, and then the values were divided into categories (Ottoman-Turkish Image from the perspective of European and Asian travelers, thinkers and poets, national and spiritual values, moral values, social values from past to present. The data obtained were classified according to the determined categories, and the findings were interpreted in the next stage.

FINDINGS

The data obtained from the documents examined in this section are presented by interpreting with the descriptive analysis method.

Ottoman Turkish Image from the Perspectives of European and Asian Travelers, Thinkers and Poets

In this section, classifications for the Turkish image will be given from the eyes of European travelers and thinkers and Iranian poets. IX. In the 19th century, an Arab writer named Al-Câhiz describes the foresight and foresight of the Turk as follows: "As for the Turk, he has two pairs of eyes: one pair in front and the other in the back of his head. It alone means a whole community." (Sauvaget, 1946: 8). XI. In his work titled "Gesta Franconin et alionun Hierosolinütanonim", written in Latin, by an anonymous author who personally participated in the First Crusade in the 19th century, he explained the bravery (courage) and foresight (quick grasp) of the Turks as follows: Who can claim that he is a scholar and a judge of degrees that will (Brehier, 1924: 51).

XII. In his famous Vakaayi'nâme, the patriarch of Antakya Ya'kubi named Assyrian Mikail (1905), who lived in the 19th century, states that the Turks were very smart and skillful in organizing their lives. Hâfiz-ı Şîrâzî (1256: 9-10), one of the famous poets of Iran, describes the physical appearance (white skin and beauty) of the Turkish race in an ode with the following couplet: We sacrifice Samarkand and Bukhara for the black mole." Nicolas, one of the French translators, describes the beauty of the Turk in his work "Les Quatrarns de Kheyam", "Turkish woman or man is the epitome of beauty in the eyes of Iranians." expressed with his expressions (Nicolas, 1876: 61).

The traveler named Comeille Le Bruyn (1732, p.422) describes the Turks as follows: "Turks are generally tall, well-built and well-built men. Even in a single city in Christian Europe, there are more crippled and disfigured men than in the entire Ottoman empire. Turks live long because they are strong and strong. The reason for this should be sought in using healthy and good foods and avoiding foods that will upset their stomach, harm the lungs, heart and brain. That's why Turks rarely get sick. Diseases such as stones, sand, drops, etc. that we are always afflicted with are almost never seen in them."

A. L. Castellan (1811), in his work titled "Lettres sur la Grece, l'Hellespont et Constantimople", states that the Turks are extremely gentle, and that he cannot hide his surprise when he sees that the goal is achieved without being insulted or cursing even in the turmoil that resembles war.

English traveler Lady Craven, who is known for her hostility to Turks so much that she said "Of the two-legged animals I have ever seen, if I kill them with my hand, I will feel the least pity for the Turkish name", in her book "Voyage de Milady Craven â Constantinople, par la Crimie" published in 1789: Their behavior towards them should be an example to all nations." (Craven, 1789: 201, 253) and showed the Turks as a model.

Another Turkish enemy, British Mac-Farlane (1829, p.81), said of the Turkish nation, "This nation has such a sweet way of speaking that they can set an example for all nations." says.

The French Brayer (1836: 293-295) said, "Although kindness in Europe is often a veil that covers treachery and betrayal with grudge and malice (purpose), on the contrary, it is a natural result of the unshakable spirit of truth, justice and benevolence that constitutes their national creation in Turks." uses expressions.

With these explanations, it is understood that besides the intelligence, the Turks kept the values such as beauty, kindness, justice, helpfulness, tolerance, soft-spokenness, courage and manliness alive through their behaviors.

National and Spiritual Values from Past to Present

In this section, the seriousness, dignity, courage and bravery of the Turkish nation as well as the importance they attach to speaking the Turkish language are presented with the expressions of European travelers.

Marsigli (1732: 42), in his work "L'etat militaire de l'Empire Ottoman, ses progres et sa decadence", which he wrote about the Turkish military organization, describes the seriousness of the Turk with the following expressions: "It is rare that they laugh; their speech is very serious; They say very short words when talking about their work and they want to be told their meaning in few words."

The Swedish ambassador Mouradgea d'Ohsson, who became famous for his work on the Ottoman organization, states in his work that the behavior of almost all Ottoman Turks was dignified (d'Ohsson, 1791: 356).

The French writer Mathieu (1857: 51) confesses the Turkish solemnity as follows: "Whether he gets out of the hut to the Divan or comes down from the sofa and becomes a miserable person, he never loses his calmness."

Thornton (1812: 226), one of the British writers, describes the Turks as follows: "Turks are dignified and thoughtful. They seem calm. All their amusements are in tranquillity; they regard immorality and noisy behavior as folly; they spend every moment of their lives resting, except for serious work; They go to bed early and get up before sunrise."

Ubicini (283-284) describes the calm and dignity of the Turkish child as follows: "Turkish children are not like those in other countries. They neither make noise nor cry. During the three years I spent in the Orient (east), I did not hear any Turkish children shouting. The behavior of the puppies I saw going to school was calm and their gait was dignified like the old Ottomans."

In his work published in 1811 (p.69), Castellan explains the importance Turks attach to speaking the Turkish language as follows: "Turks believe that if they use a language other than Turkish, they will violate their dignity and dignity." Castellan (1811: 237) cites the following statements about the valor of the Turks: "Turks admire all of the rolling (manly, valiant) behaviors; Especially, they do not fail to do their best to those who show similar courage and even daring with calmness and responsiveness."

Durden (1818: 468) describes the bravery and courage of the Turk that intimidated the world as follows: "Unless the Christians are more orderly than themselves, the Turks, who are generally superior to them in battles, have always shown and are showing their courage, which no one can doubt."

Thevenot (1665: 111-112) made the following inferences about Turks: "Although many people in the Christian world think that Turks are demonic creatures, barbarians and irreligious people, those who have seen and met them have a completely different opinion; because they act in accordance with the idea that the Turks are good men and that they should be treated in the same way towards others as they would like to be treated. Genuine Turks are honest men, and honest people like themselves, whether Muslim, Christian or Jewish, are likely to respect and appreciate it. A Christian as well as a Turk believe that it is not right to deceive and defraud. Such sinners are rare, as suicide and murabaha (an Islamic financing model in which the owner freely buys a property and sells it to a customer at a profit) is considered a major sin among Turks.

They are very religious and very compassionate and humane. Turks are loyal to their sultan, whom they respect very much, they obey with their eyes closed; No Turk can be found who betrayed his sultan and cooperated with the Christians. They do not spar with each other and do not carry swords in cities; even their soldiers avoid carrying daggers. Dueling is unknown in Turkish countries: The reason for this is the policy of the Prophet Muhammad, which forbids alcohol and gambling, which are the two major issues of disagreement; that's why Turks with good morals don't drink wine at all; Both those who drink alcohol and those who are intoxicated

with opium and cannabis are not respected." In Loir (1654:193-194), "There is no doubt that Turkish politics and civilized life are in a position to set an example for the whole world in terms of morals." He once again showed the Turks as an example to the world. Despite their serious stance, the Turks are a cold-blooded and ready-to-respond nation, they speak little, their dignity, their calm and patience, their bravery, their courage and benevolence, their stance against all kinds of immorality, their behaviors that they do not want to be done to them, regardless of their nationality and religion. It has been stated that they do not do anything, are compassionate and honest people, have a strong sense of loyalty, internalize morality and set an example to the whole world in this regard. At the same time, it has been stated that the Turks stay away from the act of suicide and unjustly won jobs, and that they do not know what it is to fight with each other.

The French Baptistin Poujoulat (1853: 492) speaks of the new army soldiers training in Davudpaşa as follows: "They have all the appearance of strength, control and training: Their magnificent weapons are shining under the sun. Istanbul schools, where some people who cannot be considered as Muslims or Christians, were invented, are also operating at great expense. Henri Mathieu (1857: 49) used the following expressions in his encounter with old and new Turks: the race is no longer found anywhere.

The whole thought of today's Turk consists of dreams given to him by his stick; He has no desire other than to live inactive. Its field of activity has narrowed so much that when people see it, it is almost as if they were not created for walking. The vegetable life he was living cross-legged has deformed and aggravated all his organs; The magnificent state of the ancient Turks can only be seen in legends."

Edmondo de Amicis (1883: 425-426) of Italian origin makes the following comparison between old and new generation Turks: "At this point, almost the whole world is allied: The new Turk is not worth the old Turk. He has adopted our fabrics, all kinds of welfare reasons, our faults and vices, our senselessness; but since they have not yet accepted our feelings and opinions, they lost all the good sides of their old Ottoman-Turkish creation during this half-assembled transformation. What the old Turk sees for now as the product of Western (Western) civilization is lazy, incapable, faithless, money-loving, Frankish imitators, the enemy of all national traditions and servant-spirited herds of officials and an arrogant, immoral, immoral and worthless youth who could not be the shoes of their ancestors. consists of.

In the eyes of the old Turk, to be civilized means to dress like them and live like them; That is why, in his eyes, to think, act and live like the Franks means to tolerate all actions and customs that not only his own Muslim conscience but also every honest human conscience would condemn. According to this situation, the old Turk means that the new Turks called (Medenis) are not an Islamic group that has gone further than other Muslims on the path of righteousness and success; refrains from innovations and rejects and expels them with all their might because they come from the side whose negative consequences they witness every day. In his eyes, every reform movement in Europe means an infringement against his own creation and interests.

The government is revolutionary, the nation is conservative; the seeds of new ideas fall on hard and flat ground and perish from drought; The hand that rules the state clenches and shakes the sword, but it slips into the notorious hilt. That is why the reform movement, which has been experienced for fifty years, has not yet gone beyond a touch of the skin of the nation. The names were changed, but the endorsements remained as they were."

It has been stated that the Turks are strong and strong in education (education) and upbringing (education). However, it was stated that Turks who believed that there could be only one state in the world and that this would be the Islamic State were no longer encountered after 1857, and that the current Turks had no other purpose than to live inactively. When it comes to 1883, the new generation is not worth the old Turks, the Ottoman citizens lost their good qualities, they

adopted the negative aspects of Europe, but they went through a half-hearted change because they did not accept their ideas yet, and today's Turks, who are the product of Western civilization, are lazy, incapable, faithless, money-loving. It has been stated that it consists of a indecent, immoral and worthless youth, a Frankish imitator, the enemy of all national traditions.

Considering the historical chronology of the works examined, a nation that has been praised and shown as an example since 1256, during the years 1595, 1654, 1665, 1680, 1727, 1732, 1740, 1747, 1785, 1757, it continued to be praised until 1800, 1820, 1837, and 1841.

Moral values

Turks have been known for their values of honesty, honesty, benevolence and self-sacrifice in war and peace from past to present. In this section, the perspectives of European and Asian thinkers and the descriptions reflecting the moral character of the Turkish nation are given.

As a result of the comparisons in the works examined in the time period discussed, there is a consensus around the world that the Turkish nation did not engage in disgraceful acts such as deceit, robbery and adultery. For example, Syriac Mîkâîl's (1905) "Turks have virtues. They do not know dishonesty and dishonesty, and they do not depart from the truth. Husband and wife are afraid of betrayal, so adultery is a rare thing among Turks." words can be displayed.

XVIII. In his book titled "Tableau general de l'Empire Othoman", written in 1791 (p.261) on the Ottoman state and social organization, M. d'Ohsson, the 19th century Swedish ambassador to Istanbul, describes the righteousness in Muslim Turkish thought as follows: righteousness must be the spirit of a Muslim's complete (completed) action and behavior. A Muslim is obliged not to gain anything except through legitimate means. Attempting to take advantage of an ill-gotten property is such a criminal and hateful act in the sight of Allah that it is not acceptable to even accept a gift from a person who earns his living ruthlessly and improperly."

Yusuf Has Hacip defined righteousness in his famous work Kutadgu Bilig (Knowledge that brings happiness) as follows. "Look, if what he thinks and what he says are the same, he is the right person." (Yusuf Has Hacib, cited in Arat, 1959: 53). The French poet Lamartine describes the incident he lived in Eyüp as he was leaving Istanbul at the end of his trip to Turkey in 1896-1897 (p.247) as follows: "People gathered around us to watch our departure; but we did not suffer any insult, nor did we lose anything from our belongings. Honesty has become a street virtue in Turkey. The Turks sitting under the trees in front of the cafe and the children passing by helped us load our belongings on our carts with our horses; They collected the things we forgot with our belongings that fell on the ground and brought them to us with their own hands."

After first serving in Austria, III. Comte de Bonneval, one of the French generals who entered the Ottoman service during the reign of Ahmed, made the following comparison between Turks, Greeks and Franks in 1740 (p.215): "Crimes such as injustice, usury, monopoly and theft are almost unknown murders among Turks: In short, whether Whether it is due to a conscientious responsibility or fear of punishment, they show such honesty that one often admires the integrity of the Turks."

French Loir (1654:189) describes the soft-spokenness of the Turks and the fact that they do not use bad words: It cannot be heard in the streets of the city, nor is it heard in their homes. The part of this situation that will make us blush and leave us astonished is that Turks do not have words of blasphemy not only in their mouths but also in their tongues: They only reproach Allah, saying (By Allah). Brayer cites the following facts about Turks in 1836 (p.198-199): "Arrogance and pride among Muslim Turks is almost unknown; This is one of the issues that the Qur'an most strongly prohibits. Genuine, the judge will be humble. He is always humble towards his fellow men. That is why there is no arrogance or grandeur in the Muslim-Turk's walk, although there is dignity and grandeur. He always speaks in a slow voice; hand and arm movements never show a dominating attitude; There is sweetness and ease in his actions."

Comte de Bonneval (1740: 24) describes how the Turks care about keeping their word: "The Turks show a devout loyalty to their promises." Mouradgea d'Ohsson (1791: 467-469) says, "Muslim Turks are extremely faithful to their words with their oaths." says. The French writer Guer (1746: 374) describes the family relations of the Turks as follows: "The respect they have for their parents is admirable. Sons who are so outraged by nature are rare in Istanbul: among Turks, the influence and reputation of a head of family over his children is the same as the dominion that the first apostles had over their sons." On this subject, British Ambassador to Istanbul Sir James Porter (1769: 58) states, "Paternal love is very strong among Turks; For him, obedience is an unwavering obligation in children, along with submission and obedience to everything that may be related to the duty of adoption: As a result of this manner of upbringing, Turks show great respect for their elders and great respect for elders as they get older." conveys his thoughts.

Guer (1746: 352-353) explains the general interpretation of the moral values adopted by the Turkish nation as follows: "The dispositions of genuine Turks are generally good: They love virtue, hate evil, and do not fail to follow the principles of their religion.

They worship in their own way, fast, love their fellow men and rush to their aid when necessary, they detest murabaha (selling a property with profit on it) and black market. It is shown that arrogance and grandeur caused Iblis to be thrown out of the sky by covering his beauty and brilliance with ugliness and darkness. Miserliness fills the miser's coffers, but God empties his taxes in his soul and causes him to remain poor in his wealth. Fury raises the storms that the winds break on the sea in the soul of man; it suffocates the mind; opens the door to slander, insult, murder; makes man forget himself and Allah.

Gluttony caused the disaster of the first man. Envy is a fire in ashes. Laziness not only distracts us from our human responsibilities, but also makes us neglect our religious and worldly duties. "If you want the seven doors of hell to be closed, avoid sinning with the seven parts of your body!" they say. There are many good moral rules regarding the duties of a person towards his fellow citizens and even the manners of behavior on that occasion. Finally, it is one of the moral principles for the students to respect their teachers, to obey them in every way, not to refuse, and even not to speak too loudly in the presence of their teachers."

In terms of moral values, Turks are right, honest, honest, reliable, helpful, fair, soft-spoken, humble, hardworking, tolerant, modest, dignified, plain, calm, loyal, respectful, family ties are strong, loving, obedient, moral and generous. understood to be a nation.

It has been stated that Turks do not have anger, arrogance, magnificence, envy, pride and vengeance, but they stay away from adultery, which they do not know what it means to be blasphemous, gluttonous, laziness, stinginess, dishonesty, deceit, gambling, usury, monopoly.

Values for Social Life

The most important factor that ensures a peaceful coexistence in a society is the trust of individuals in the society towards each other and the state. The existence of trust is ensured by the fact that people and the state take certain rights and responsibilities into account.

In addition to the most basic right, the right to life, education, health, transportation and security needs must be met. In this section, the extent to which these needs were met in the Ottoman Empire will be explained from the perspective of Europeans.

French traveler Loir (1654: 188), in the letters he wrote between 1639 and 1641: "There is almost no case of murder in this country." used expressions. Another French traveler, Grelot (1680: 236), wrote in his work "Relationnouvelle d'un voyage de Constantinople" written in 1680: "There is no need to wait for the sound of the bell announcing that the people can go to the bathhouse, as the Romans once did; Turkish baths open from four in the morning and close only

towards eight in the evening; During all this time, there is never any noise or fight in the bath, no one's clothes or purses are stolen, and there is no need for the watchman that Ovide (the Latin poet) wanted to wait at the door to protect his clothes." saying how easy it is to meet the cleaning needs necessary for a healthy life, and theft, etc. He stated that no crimes were committed. Grelot (1680: 232) "Among all the nations of the world, there is not a single nation that adheres to cleanliness as much as the Ottoman Turks and Iranians in the Islamic community." used expressions. Also on this subject, an Italian named Amicis (1883: 420): "Faces, hands, feet, pure; patched clothes are scarce, and there are hardly any dirty ones; There is a general and reciprocal view of respect among all social classes." He drew attention to the importance that Turks gave to health and hygiene. Loir (1654: 150) also states, "All Turks are very clean." he said.

Sir James Porter, an enemy of Turks and Islam, who was in the British embassy in Istanbul in the 18th century, in his work published in 1769 (p.51-53): "In Turkey, there are roadblocks, house robberies and even cases of fraud and pickpocketing. is like unknown. Whether in war (War) or peace (Peace), roads are as safe as houses; it is always possible to traverse the entire imperial territory in absolute safety, especially by following the main roads; Despite the large number of passengers on a permanent cruise, it is impossible not to be astonished at the scarcity of events; In many years, only a single case can be encountered. However, Turks belonging to the lower strata should be afraid of committing crimes for a higher reason than fear of punishment." used expressions. It is quite remarkable that even the names known for their hostility towards Turks made such statements about the Turkish nation.

Guer, a lawyer who was a fierce enemy of Turks and Islam, in his work titled "Moeurs et usages des Turcs" published in 1747 (p. 188): "The safety and security prevailing both in Istanbul and in all the cities of the Ottoman Empire, left no room for hesitation. It undeniably proves that the Turks are civilized to a degree that has never been seen before, and that they have almost nothing to do with the barbarism for which they were rightly (!) accused for so long." It expresses how much a civilized nation the Turks are and how much they attach importance to security, which will ensure peace. The French doctor Brayer (1836: 196-197), after staying in Istanbul for a long time, made the following investigations about the Turks: "What is duel and suicide is unknown. Although there are very large police forces in some of Europe's capitals, they cannot prevent the murders and catch the murderers, but the police in Istanbul seem to have almost nothing to do. Pickpocketing, swindling, forging keys, smashing, breaking through a window, etc. As for the thefts with images, such cases are extremely rare."

Henri Mathieu (1857: 87) explains the reason why there were no cases of theft in the Ottoman Empire as follows: "Theft, which was once naturalized to such a degree that it was considered a custom in the East, is a murder that the Qur'an rejects and condemns.

One of the reasons preventing the repetition of thefts that spread by breaking doors among the Turks is that they are not magnanimous. Human nature does evil not for evil, but to provide something good; In Turkey, a good thing is a simple thing and that simple thing is cheaper than anywhere else in the world."

Loir (1654: 191) expresses the fact that Turks embrace the values of cooperation and solidarity and are a hardworking nation with the following sentences: "Beggars are rare in Turkey: there is no way that lazy beggars who overwhelm everyone in France can disturb anyone there."

The French traveler Motraye (1727: 263) said, "It is not even known what a beggar or a poor person who has made a profession of begging is in Turkey and Tatarstan (Crimea)." says. Comte de Bonneval (1740: 212): "With the city of Istanbul and around two million inhabitants, it must be counted as one of the largest cities in Europe.

Despite this population density, not a single beggar is coined.” uses expressions. He confirms the comments of the European travelers and thinkers mentioned in Guer with the following statements: “There are no beggars in Istanbul.”

Thevenot said that the fourth of the five pillars of Islam that the Turks abide by is zakat, and that the Turks do not fail to fulfill this condition, they are benevolent, they help all the needy whether they are Muslim, Christian or Jewish, regardless of religion or sect; therefore, he states that poor people are rarely encountered among Turks (Thevenot, 1665: 95-97). A French nobleman, who went on a trip to the Orient in 1588, cites the following anecdotes about Turks: “Just like Turks, Christians are accepted into this inn, and food, beverage and accommodation expenses are covered for three days: Because Turkish charities are inclusive to all people, regardless of religion.” (Villamont, 1595: 227).

Castellan (1811: 226) gives the following information about the behavior of Turks in social relations: “Turks have the utmost respect for other people’s women, and they consider it forbidden to stare at women when they come across them on promenades. Being in the architecture of Hatice-Sultan (M. Melling), she could talk to the sultan’s courtiers without hesitation and see their faces open; whereas other Turkish officials would either lower their eyes or turn their heads when meeting with them. The palace kethüda who was guiding him, on the other hand, would not look the other way if you turned his head to the opposite side and gave him the words: Allah Almighty orders us not to covet possessions! would say.”

Thornton (1812: 309), one of the British writers, expresses the behavior of Turks towards other societies as follows: “Turks, in their relations with the Gavurs, take care to be tolerant towards their interlocutors by avoiding their dominating desires.”

Guer (1747: 217-221) gives the following explanation about the Turks: “Treat others the way you want to be treated yourself!”

Baron de Tott (1785: 251) relates the following facts about the Turks: “We must admit that it is only Europeans who mistreat their slaves and concubines: it is probably because the Orientals saved money to buy slaves and concubines, whereas we bought them to save money. it must be.” Mouradgea d’Ohsson, on the other hand, makes the following comment on this subject: “There is no nation in the world that looks after and treats captives, slaves, concubines, and even slavers better than Muslim Turks.”

XVII. The French traveler Loir (1654: 166), who lived in the 19th century, relates the following statements about the Turks: If truth is more important than courtesy in the field of custom, then the Turks are as good men as we are.

They are better than creation; they should not be thought to be caused by the effect of the climate; Because even though the Greeks were born in the same country, they are so different from the Turks in terms of temperament that they have inherited their ancestors’ bad habits, that is, their deceitfulness, treachery and selfishness. Turks are extremely sincere and modest people. The most obvious characteristics of the Turks are simplicity and purity of heart, as well as an unprecedented openness.”

Italian Amicis (1883: 428) makes the following inference about the Turkish nation: “It is impossible to deny the Turkish people’s feeling of compassion and humanity. It is not possible to deny other virtues such as the feelings of gratitude and gratitude they feel for the smallest good deeds, the tradition of condolences to the dead, the hospitality practiced with great courtesy and the habits of respect for animals, which show the spiritual nobility of the Turkish race. The Turkish understanding of keeping all social classes equal is a feeling worthy of all kinds of praise. There is no denying the traditions that have spawned countless proverbs full of wisdom and prudence.”

The main ones of the old Turkish charity works, which are a part of social life; hospitals, asylums, mosques, madrasas, schools, inns, caravanserais, embankments, fountains, public fountains, cisterns, wells, bridges, roads, pavements and almshouses. Passengers are accommodated free of charge for three days in inns and caravanserais. In the almshouses in the cities, those in need are given a meal at every meal. Music chapters are organized in hospitals in order to strengthen the spirituality of the patients.

Since the rescue of those imprisoned by debt is considered the most important charity, the debts of these people are paid by going to the prisons. Those in need, who are bored and ashamed to express their needs, are secretly helped without any indication of who they are.

There were no beggars in ancient Turkey, since the principles of charity and zakat were fully and even more fully respected. It has become a tradition to free slaves and concubines on various occasions. In madrasas, where both religious and worldly sciences are taught, students' food, beverage and accommodation expenses are covered.

If the owners of the houses burned in the fires are deprived of financial power, these houses are built by charity owners and their institutions free of charge. The debts of the dead are paid by the connoisseurs of charity and hasenat. Tables are open to everyone in all Turkish houses, even to the village huts. In fact, the villagers go down the roads, look for guests to host and distribute ayran (Danishmend, 1982).

In this section, it is stated that the Turks are clean, they pay attention to the issue of dress and that there are no murders, suicides, theft, fraud, fights and beggars in this country, safety and security are always available, and at the same time, it is an extremely civilized and charitable society, especially to women. It has been stated that they are extremely respectful towards people and they are tolerant towards every human being (even people who are lower than themselves: even slaves), and they are a good, sincere, merciful and humble nation by nature.

It has been emphasized that the most distinctive features of the Turkish nation are simplicity, purity of heart and open-heartedness.

Values of Natural Environmental Life

In this section, examples will be given in which the compassion and mercy of the Turkish nation towards the natural environment and animals will be illustrated.

In his travelogue, Du Loir states that there were buildings built for cats in some cities of the Ottoman Empire, foundations were established for their food, their humanity to save horses from their heavy burdens, and that the Turkish Courthouse punished those who carried too much load for animals, and condemned this situation. After one of the great philosophers bought all the fish in a fishing net, they poured them into the sea immediately after they bought them, and they freed the caged birds and prevented the birds from being killed. He says that he finds it completely ridiculous that noble families hire servants to serve the animals.

However, he states that since some of them could not help but feel the compassion they have for all animals, they built huts on the streets to accommodate dogs with puppies and they took care to meet their food, and that they thought that the best-hearted of the Turks gained many rewards that would open the gates of paradise to them (Loir, 1654).). Although it is a work written for the purpose of criticism, these statements show that the Turks have a superior compassion and compassion towards every living thing.

A priest named Pere Jehannot stated in his work "Voyage de Constantinople pour le rachat des captifs", which he wrote in 1732, that the Turks established foundations to prevent the trees they love from drying out and to ensure that they were irrigated and cared for, and that they saw this as a reward (Jehannot, 1732: 316-317).

Marsigli (1732: 35), on the other hand, explains the Turks' dislike for hunting: "The Turks do not know how to shoot a flying bird; For this reason, many game birds were found in the Lands that the emperor seized from them."

Guer (1747: 217-221) gives the following explanation about the Turks: "Butchers are assigned to keep a certain amount of cats and dogs every day. There is a hospital in Damascus for the treatment of cats and dogs that get sick."

Grelot (1680. 275) expresses the following thoughts on the benevolence and compassion of the Turks: "Bread, soup, etc., to the poor every day, in hospitals called asylums. there are distributing institutions; Like humans, dogs also benefit from these alms of Muslim Turks; Although the Turks are affectionate towards these animals, they never let them into their homes; Since they always live on the streets, they make small huts and huts for them next to their houses."

Castellan (1811: 227) expresses Turkish kindness as follows: "Turks show respect and obedience to elders and children, and they even show their kindness to animals."

Bonneval (1740: 214) on the other hand, the Turks' cats, dogs, etc. It confirms that they have built foundations for stray animals such as He also stated that most people had caravanserais and fountains built from spring waters to accommodate passengers and animals during their journey.

Thevenot (1665: 95-97) The Turks' compassion towards animals, that many people freed them after buying birds on market days, they could not tolerate torture of any animal because of this, they acted quickly so that the animal would not suffer when they were slaughtering the chickens, if it was the French way. it means that if they see the chicken being slaughtered, they can't help but lower a few sticks. He also states that because they consider it cruel to kill animals such as lice and bedbugs on their nails, they rubbed it between their fingers for a couple of times and then discarded it, regardless of whether it died or not. He tells that some people, while dying, left many bequests to give food to so many dogs and so many cats a week, and they gave money to bakers and butchers for this good to be done.

The English traveler Lady Craven (1789: 171) describes the Turks' love of trees as follows: "The Turks have such a reverence for the beauties of nature that if they build a house in a place where there is a tree, they leave a clearing enough for this tree, which they consider the most beautiful ornament on their roofs.

To tell the truth, after you compare a chimney with a beautiful tree, tell me if the Turks were right."

Lamartine (1896/97: 259), one of the famous French poets, wrote in his travel book: "Turks get along well with all living and non-living things: They respect trees, birds, dogs, in short, everything that Allah has created; they show their compassion and mercy to all these poor animal species that are left unattended or tortured in our lands. Water buckets are lined up on all streets for neighborhood dogs at certain times; While some Turks die for the doves they have fed all their lives, they build foundations and ensure that fodder is sprinkled after them.» used expressions.

It has been stated that Turks have very high feelings of love, compassion and compassion towards animals, plants and all kinds of creatures created by Allah. For this purpose, they have established foundations, established hospitals for the care of animals that are equivalent to current veterinary medicine, do what is necessary for the care of these creatures even after they die by will, buy the birds and liberate them, cannot stand the torture of animals, and who carry excessive burdens for animals to prevent this from happening. It is explained with examples that they carry cargo as a benchmark.

Results and discussion

At the point reached from the past to the present, the change and transformation in value education and the problems experienced in the internalization of value transfer show their effects in all areas of social life, especially in education life.

In social media, we are confronted with the problems caused by the decrease in people's love, respect and tolerance towards themselves and each other, especially the theme of violence against women and femicide. Considering the data of the studies carried out; In terms of their character traits, there is a consensus that Turks are brave, brave, smart and thoughtful people. "They are good by nature, they are sincere, humble people.

The most obvious characteristics of the Turks are simplicity, purity of heart and open-heartedness." At the point reached today, it is necessary to seek and find out what prevents these features from being kept alive.

"Turks show respect and obedience to elders and children, and they even show their kindness to animals." "The Turks do not know how to shoot a flying bird." "Because they consider killing animals such as lice and bedbugs on the nails atrocious, they rubbed it between their fingers for a couple of times and then discarded them, regardless of whether they died or not", etc. examples could well be multiplied.

From this point of view, it is thought-provoking that a nation, which was once shown as an example with its behavior towards animals, comes to the fore with the most sensitive part of the society, women and children. In addition, considering that Turks have established foundations for the feeding of stray animals and the survival of plants, it is interesting that associations and foundations are established today to protect women as a society.

"They love their fellow man and come to their aid when necessary. There are many good moral rules regarding their duties towards their fellow citizens, their manners of behavior. Husband and wife are afraid of betrayal, so adultery is a rare thing among Turks." When a comparison is made between these words, which describe the value Turkish men gave to women and their attitudes towards women in the Ottoman period, and today, it is a fact that should be accepted that the rates of cheating have increased and accordingly divorces and violence have become widespread. Ottoman civilization and Islam: "Treat others the way you want to be treated yourself!" He assimilated his philosophy and reflected it in his actions.

This situation is also stable in the eyes of Europeans. Underneath this philosophy is an unprecedented capacity for empathy. While it is aimed to gain empathy skills in all school programs, the reasons for not getting positive results when it comes to the implementation phase should be investigated. Students should be provided with role models by transferring their cultural heritage and superior qualities of the old Turks.

"It is impossible to deny the Turkish feeling of compassion and humanity. The Turkish understanding of keeping all social classes equal is a feeling worthy of all kinds of praise." "There is no nation in the world that looks after and treats captives, slaves, concubines, and even slaves better than Muslim Turks." In an empire spanning three continents, the ability to treat and understand the non-self is quite superior.

Today, when domestic violence and increasing divorces are evaluated, the reasons underlying our becoming a community of people who do not even understand themselves need to be investigated thoroughly.

The French poet Lamartine said, "Turks get along well with all living and non-living things: they respect trees, birds, dogs, in short, everything that Allah has created; They show their compassion and mercy to all these poor animal species that are left unattended or tortured in our lands." When we look at how the love and compassion shown towards every living thing in

the Ottoman period is reflected today, the tortures against stray animals show that there are serious problems in the society.

"No Turk can be found who betrayed his sultan and cooperated with the Christians." Based on this promise, it is thought-provoking to build a nation that cooperates with different states and, unfortunately, terrorist organizations for its own interests.

"Muslim Turks are extremely faithful to their word with their oaths." "They do not know deceit and dishonesty, and they do not depart from the truth." "Accuracy has become a street virtue in Turkey. One often admires the truthfulness of the Turks." Considering that our Turkish legal system is based on the theory of trust built on the principle of honesty, the importance of the virtue of righteousness becomes evident once again.

The individual who has internalized the virtue of truth, that is, not to lie, is a reliable person, and as the number of reliable individuals in a society increases, the sense of belonging and solidarity in the society increases, but the sense of trust is not shaken. Considering the opinions stating that there was no passion and magnificence in the old Turks, the biggest factor that harms people's beliefs towards each other today is that people keep their own interests in the foreground and therefore make concessions from truth.

Europeans who lived and observed in the Ottoman lands stated that crimes such as murder, suicide, fighting, pickpocketing, fraud, theft never occurred and that the beggars that existed in Europe did not exist in these lands. Today, the fact that begging has become a profession and the crimes listed have become widespread, proving that there is a corruption in the value education given to the society.

Lady Craven, an English traveler who said, "Of the two-legged animals I have ever seen, if I kill them with my hand, I will feel the least pity for the Turkish name", also said, "The treatment of Turks towards us women should be an example to all nations." He showed the Turks as a model. Similarly, Loir said, "There is no doubt that Turkish politics and civilized life in terms of morals are in a position to set an example for the whole world."; Mac-Farlane said, "This nation has such a sweet way of speaking that it can set an example for all nations." used expressions.

When evaluated in general, Turks are intelligent, beautiful, fair, helpful, tolerant, soft-spoken, brave, truthful, honest, chaste, reliable, humble, open-hearted, hardworking, modest, dignified, plain, calm, loyal, respectful, family ties are strong. It is understood that it is a loving, obedient, moral and generous nation.

It is stated that the Turks are clean, they pay attention to the issue of dress, and there are no murder, suicide, theft, fraud, fights and beggars in this country, safety and security are always available, and it is an extremely civilized and charitable society, especially against women. It is stated that they are a good and merciful nation by nature.

In addition, it has been stated that Turks do not have anger, arrogance, grandeur, envy and pride, but they stay away from blasphemy, gluttony, laziness, stinginess, dishonesty, deceit, gambling, usury, monopoly, and stay away from adultery. It is recommended to give importance to value and character education at every level and to plan training for this. As a profile, a Turkish image should be created with examples from the past and it is suggested to create a role model by conveying the values that the old Turks lived in the social life of the students in the lessons. It is recommended to have moral reasoning and moral dilemma discussions between old and new generation Turks.

Considering the society as a whole, it is recommended to provide education to families by increasing school-family cooperation in order to bring a basic (family) education to life. It is recommended for the future of the society that the principle of honesty should be taken as a basis in the graduate education of higher education institutions, in the recruitment of students

and in any employment of graduates. It is suggested that the ministry of national education, the ministry of social affairs and family, the ministry of health, the ministries of interior and justice should act together.

REFERENCES

- Akbaşı, O. (2004). *Türk millî eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekteşme derecesinin değeriendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaşı, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 6, No.16, 9-27,
- Aktan, C. C. (2003). *Değişim ve yeni global değerler, modernite ve postmoderniteye değişim* (Edit. Coşkun Can AKTAN), Konya: Çizgi Kitabevi.
- Alicıgüzel, İ. (1998). *Öğrencilerde değer duygusunun ve olumlu davranışların geliştirilmesi: Çağdaş okulda eğitim ve öğretim*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Amicis, E. (1883). *Constantinople*, Paris: Merrill ve Baker.
- Aydın, M. Z. ve Gürler, Ş. A. (2014). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bacanlı, H. (2005). *Duygusal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Barth, J. L. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi, YÖK/ Dünya bankası milli eğitim geliştirme projesi hizmet öncesi öğretmen eğitimi*, Ankara.
- Bobaroğlu, M. (2002). *Aydınlanma sorunu ve değerler*, İstanbul: Ayna Yayınevi.
- Bonneval, C. (1740). *Anecdotes venitiennes et turquesou nouveaux memoires du Comte de Bonneval*, Francfort: Public Domain Mark.
- Brayer, A. (1836). *Neuf annees à constantinople*, İki Cilt, Paris: Bellizard.
- Brehier, L. (1924). *Histoire auiönyme de la premlere Croisade*, Paris: Librairie ancienne Honoré Champion.
- Bruyn, L. C. (1732). *Voyages de comeille le Bruyn, par la Moscovie, en Perse et aux İndes orientales*, Amsterdam: Freres Wetstein.
- Castellan, A. L. (1811). *Lettres sur la Grâce, l'Hellespont et constantinople*, Paris: Kessinger.
- Craven, L. (1789). *Voyage de milady Craven à consrtantinople, par la crimee*, Paris: Durand.
- Danişmend, İ.H. (1982). *Garb menba'larma göre eski Türk seciyye ve ahlâkı*, İstanbul: İstanbul Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Durdent, J.R. (1818). *Beaufte de l'histoire de Turquie*, Paris: Alexis Eymery.
- Duman, T., Karakaya, N, & Yavuz, N. (2001). *Vatandaşlık bilgisi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Durkheim, E. (2004). *Ahlak eğitimi*, (Çev: O. Adanır), İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Doğan, İ. (2002). *Soyoloji: Kuramlar ve sorunlar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- d'Ohsson'nun, M. (1791). *Tableau general de l'Empire Othoman*, 4. Cilt, Paris: Imprimerie de monsieur.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), s. 55-72.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Metaksan Yayınları.
- Fromm, E. (1993). *Erdem ve mutluluk. Ahlak psikolojisi üzerine bir inceleme*. (Çev: A. Yorukan). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Gough, R. (2001). *Karakteriniz kaderinizdir* (Çev: G. Sezgi). Ankara: Hyb Yayınları.
- Guer, (1747). *Moeurs et usages des Turcs*, İki cilt, Paris: Merigot & Piget.
- Grelot, (1680). *Relation nouvelle d'un voyage de constantinop le*, Paris: Rocolet, Pierre.
- Hâfız-ı Şîrâzî, (1256). *Dîvân-ı hâfız*, Kahire: Bulak.
- Hökelekli, H. (2013). *Psikoloji, din ve eğitim yönüyle insani değerler*, İstanbul: Pasifik ofset.
- İnal, R. (2004). *Eğitim ve iktidar-Türkiye'de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler*, Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Jehannot, P. (1732). *Voyage de Constantinople pour le rachat des captifs*, Paris: La V. Delormel / Rene Josse.
- Kanad, H. F. (1951). *Deneyisel pedagoji II*. Ankara: Örnek Matbaası.
- Kelley, T. (2003). *Character education, natural law, human happiness & succes.*, www.drtoinkelley.com.
- Kerschensteiner, G. (1954). *Karakter kavramı ve karakter terbiyesi* (Çev: H. F. Kanad). Ankara: Örnek Matbaası.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. Massachusetts: Allyn & Bacon Company.
- Koç, M. (2014). *Bir aktivist olarak Hasan Basri Çantay'ın düşüncesinde pratik ahlâk temaları: din ve ahlâk psikolojisi perspektifinden semantik analizler*. 50. Yılında Hasan Basri Çantay Sempozyumu, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Lamartine, A. (1896/1897). *Voyage en Orient*, İki Cilt, Paris: Hachette, Furne, Pagnerre.

- Leming, J. S. (2000). *Teaching values in social studies education, past practices and current trends*. ([Http://www.usoe.k12.ut.us/curr/char_ed/fedproj/hist/](http://www.usoe.k12.ut.us/curr/char_ed/fedproj/hist/))
- Lickona, T. (1992). *Educating for character (How our schools can teach respect and responsibility)*. New York: Bantam Books.
- Loir, D. (1654). *Les voyages du sieur du Loir*, Paris: Francois Clouzie.
- Mac-Farlane, C. (1829). *Ci Mistantinople et la Turquie*, İki Cilt, Paris: Moutardier.
- Mathieu, H. (1857), *La Turquie et ses differents peuples*, İki Cilt, Paris: E. Dentu.
- Marsigli, C. (1732). *L'etat militaire de l'Empire Ottoman*, Birinci Cilt, Lahey: Chez Pierre Gosse Et Jean Neulme Pierre De Hondl.
- Motraye, A. (1727). *Voyages en Europe, Asie et Afrique*, İki Cilt, La Haye.
- Nicolas, J. B. (1876). *Les quatrarns de Kheyam*, Paris: İmprimerie impériale.
- Nucci, L.P. (2001). *Education in the moral domain*. İngiltere: Cambridge University Press.
- Peyssonnel, M. (1785). *Lettre, contenant quelques observations relatives aux Memoires qui ont pam sous le nom de M. le Baron de Tott*, Amsterdam: La Compagnie.
- Poujoulat, B. (1853). *Histoire de constantinople*, İki Cilt, Paris: Amyot.
- Sauvaget, J. (1946). *"Fistoriens arabes"*, El-Câhız (Fazâil-ül-Etrâk müellifi), Paris.
- Simon, S. B., Leland, W H., & Kirschenbaum, H. (1972). *Values clarification a handbook of practical strategies for teachers and students*. New York: Hart Publishing Company, Inc.
- Süryânî Mîkâîl, (1905). *Chabot*, Cilt 3, Paris: Ernest Leroux.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *In Advances in Experimental Social Psychology, 25*, s.1-65. DOI: 10.1016/S0065-2601(08)60281-6.
- Tanıt, T. (2007). *Eğitim yöneticilerinin değer tercihleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Titus, H. H. (1946). *Living issue in philosophy*, USA: American Book Company.
- Thevenot, M. (1665). *Relation d'im voyage fait au Levant*, Paris.
- Thomton, T. (1812). *Etat actuel de la Turquie*, İki Cilt, Paris: Public Domain Mark.
- Ubcini, A. (1855). *La Turquie actuelle*, Paris: Hachette.
- Villamont, S. (1595). *Les voyages du seigneur de villamont*, Paris: Hachette livre-bnf.
- Yusuf Has Hâcib (1959). *Kutadgu Bilig*, (Çev. Reşid Rahmeti Arat), Ankara.
- Welton, D. A., & Mallan, J. T. (1999). *Children and their world*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Özel Yetenekli Olmak ve Özel Yetenekli Çocuğa Sahip Olmak: Özel Yetenekli Birey ve Ebeveyn Görüşleri¹

Being Talented and Having a Special Talented Child: Opinions of Special Talented Individuals and Parents

Gamze AVCI²

Mukaddes SAKALLI DEMİROK³

Öz

Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli bireylerin ve özel yetenekli bireye sahip olan ebeveynlerin yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu Türkiye’de İç Anadolu Bölgesinin Kuzeybatısında bulunan bir vilayette ikamet eden üç özel yetenekli birey tanısı almış ve altı özel yetenekli çocuğa sahip ebeveyn üzere toplam dokuz gönüllü katılımcıdan oluşmaktadır. Bu çalışmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada özel yetenekli bireylerin, aile, iletişim, çevre, eğitim ortamlarında karşılaştıkları güçlükler, gelecek planları, ilgi duydukları alanlar, akranlarıyla sosyal ilişkileri ile ilgili değerlendirmeleri, özel yetenekli bireylerin ebeveynlerinin ise çocukları hakkında bilgiye erişmede, ilgi alanlarını desteklerken, iletişimde, tanı öncesi ve sonrasında yaşadıkları zorluklara, çocuklarının eğitimleriyle ilgili düşünceleri, sosyal becerileri kazandırırken izledikleri yollar ve yaşadıkları zorlukların azalmasına yönelik önerilere ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sonuçları, özel yetenekli bireylerin eğitim ortamlarında, çevredeki insanların tutumlarında ve iletişimde zorluklar yaşadıkları ebeveynlerin çocuklarının tanı öncesi ve sonrasında ve ilgi alanlarını desteklemede güçlüklerle karşılaştıkları saptanmıştır. Bu güçlüklerle yönelik özel yetenekli çocukların ebeveynleri özel yetenekli bireylere yönelik eğitim vermek, sevgi göstermek ve ilgilenmek gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekli, özel yetenekli birey, ebeveyn görüşleri

Abstract

The aim of this research is to determine the views of gifted individuals and parents with gifted individuals about the difficulties they experience. The study group of the research consists of nine volunteer participants, three gifted and six gifted parents, residing in a province located in the northwest of the Central Anatolian Region of Turkey. In this study, data were collected using semi-structured interview technique. In the study, the difficulties faced by the gifted individuals in their family, communication, environment, and educational environments, their future plans, areas of interest, their evaluations about their social relations with their peers, and the parents of the gifted individuals in accessing information about their children, supporting their interests, in communication, before and after diagnosis. Opinions were received about the difficulties they experienced, their thoughts on their children's education, the ways they gained social skills, and suggestions for reducing the difficulties they experienced. The results of the study revealed that the children of families where gifted individuals have difficulties in educational environments, attitudes of the people around them and in communication, face difficulties before and after diagnosis and in supporting their interests. For these difficulties, the parents of gifted children made suggestions such as providing education, showing love and care for gifted individuals.

Keywords: Gifted, gifted individual, parental views

¹Bu çalışma, Word Children Conference – II’de sözlü bildiri olarak sunulmuştur. (22.05.2021, Lefkoşa-Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti).

²Arş. Gör. Yakın Doğu Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Lefkoşa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, gamze.avci@neu.edu.tr, orcid.org/0000-0001-6125-4256

³Doç. Dr. Yakın Doğu Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Lefkoşa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, mukaddes.sakalli@neu.edu.tr, orcid.org/0000-0002-4221-3050

GİRİŞ

Toplumu oluşturan kişilerin özellikleri birbirinden farklıdır ve bu kişiler çeşitli yeteneklere sahip bir şekilde toplumda yer almaktadırlar. Toplumlarda yer alan bireylerin yetenek olarak birbirinden farklı olduğu, çoğunluğunun normal yeteneğe sahip olduğu fakat belli bir grubun ise yetenek grubu olarak normalüstü ve normalin altında yeteneğe sahip olduğu bilinmektedir. Normalüstü yeteneklere sahip grupta yer alan özel yetenekli kişiler ise toplumun geneline bakıldığında bazı alanlarda üst düzey yetenekleri olan diğer insanların sahip olduğu yetenek düzeylerinden farklılık göstermektedirler (Gökdere ve Çepni, 2003; Ihlamur, 2017).

Özel yetenekli bireyler, yaratıcılık göstermede, fikir üretmede, sanat ve fiziksel yeteneklerde özel bir başarıya sahip kişiler olarak tanımlanmaktadır (Güçin & Oruç, 2015). Fakat Dünya’da her şeyin avantajı olduğu gibi dezavantajın da olduğu bilinmektedir. Özel yeteneklilik bir avantaj gibi görünse de bazı dezavantajlara sahiptir.

Özel yetenekli bireylerin etiketlenmesi hem çocuk hem de anne-babalar için zorluk ve sorunlar teşkil etmektedir. Özel yeteneklilik tipik gelişim gösteren kişilerden zihin becerileri açısından farklılık olarak düşünülmemelidir. Çünkü bireysel görülen farklılıklar kişilerde ayrı farklılıklar olarak ortaya çıkmaktadır (Sak, 2017).

Karakuş (2010) Türkiye’de özel yetenekli bireylerin eğitimine ilişkin yapılan araştırmalarda, özel yetenekli çocukların eğitimleri ile ilgilenen ve çeşitli sorun yaşayan ebeveynlerin eğitimlerine gereken önem verilmediğini ifade etmiştir. Normal gelişim gösteren çocukların gereksinimlerinde değişiklik gösteren özel yetenekli çocukların ebeveynleri, çocuklarına verilen eğitim ile ilgili destek vermeleri gerekmektedir. Bu sayede özel yetenekli bireylerin tanınması, gereksinimleri ve ilgi alanlarının geliştirmesi kapsamında önemli yere sahip ebeveynlerin eğitimi de değer kazanmaktadır.

Özel yetenekli çocukların yaratıcılıklarının gelişiminde aile, katkı sağlayan en önemli unsurdur. Çünkü özel yetenekli çocukların hayatlarında ilk öğretmenleri aileleridir (Sak, 2016). Öztapak 2018 özel yetenekli çocuklar ve özel yetenekli çocukların ebeveynleri arasındaki ilişkiler, araştırmalarda da önemli görülmüştür. Ayrıca özel yetenekli çocukların ebeveynleri arasındaki ilişkileri, çocuk ve ebeveyn etkilerinin araştırılması ve incelenmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir.

Özel yetenekli çocukların ebeveynleri normal zekâya sahip çocukların ebeveynlerinden daha ayrıcalıklı olduğu ve bu ebeveynlerin hayatlarının daha basit olduğu düşüncesi yanlış bir inanıştır. Aslına bakıldığında özel yetenekli çocuğa sahip ebeveynler için hayat oldukça zordur. Özel yetenekli çocukların daha çok kaynağa gereksinimi vardır. Ebeveynler, özel yetenekli çocuklarının hayatlarını daha yakından izlemek zorundadır (Ataman, 2004). Özel yetenekli çocuğun gelişimi çoğunlukla hızlıdır. Hızlı ilerleyen çocukla ilgilenmek ebeveynler için bazen eğlenceli olabilirken çoğunlukla rahatsız edici etkenler oluşturabilir (Dağlıoğlu ve Alemdar, 2010). Özel yetenekli çocukların kapasitelerine yönelik hareket edilmesi, hayattan doyum alan mutlu ve sağlıklı kişiler olabilmeleri ebeveynlerinin davranışlarıyla ilişkilidir. Bu durum her çocukta olduğu gibi özel yetenekli çocukların yetiştirilmesinde de ebeveynlerin rolleri büyüktür (Toprak, 2018).

Özel yetenekli bireylerle ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında en çok özel yetenekli çocukların yaşadıkları güçlükler veya özel yetenekli çocukların ailelerin yaklaşımlarının incelendiği görülmektedir (Çalışkan, 2017). Bu yapılan çalışma hem özel yetenekli çocuklar hem de özel yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşadıkları zorluklar/önerileri kapsadığı için diğer çalışmalardan farklı olduğu görülmüştür. Özel yetenekli çocuklar ve özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleriyle ilgili sınırlı sayıda araştırmaya rastlanılmıştır. Bundan dolayı bu araştırma, özel yetenekli çocuklar ve özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin yaşadıkları zorluklara ve önerilere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi özel yetenekli çocukların ve özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin yaşadıkları sorunlarının ortaya

konulması ve bu yaşanan sorulara çözümler üretilmesi açısından önemlidir. Bu araştırmanın genel amacı, özel yetenekli çocuklar ve özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır;

1. Özel yetenekli öğrencilerin ve ebeveynlerinin yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Özel yetenekli tanısı alan bireylere ve ebeveynlerine yönelik önerilere ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Özel yetenekli çocukların gelecek ile ilgili planlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Özel yetenekli çocukların ilgi duydukları alanlara ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Özel yetenekli çocukların akranlarıyla sosyal ilişkileri ile ilgili değerlendirmelere ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Ebeveynlerin özel yeteneğe sahip olan çocuğun özel yetenekli olduğunu nasıl fark edildiğine ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin özel yetenekli çocuğu hakkında bilgi edinme kaynağı olarak izlenen yollara ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin özel yetenekli çocuğu hakkında bilgi edinme kaynağı olarak izlenen yollara ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye’de İç Anadolu Bölgesinin Kuzeybatısında bulunan bir vilayette ikamet eden, özel yeteneklilik tanısı almış çocuklar ve ebeveynlere ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmaya özel yeteneklilik tanısı almış üç çocuk, üç anne ve üç baba gönüllü olarak katılmıştır.

Tablo 1’de araştırmaya katılan özel yetenekli tanısı almış çocuklar Tablo 2’de ebeveynlerin demografik özellikleri yer almaktadır.

Tablo 1. Özel Yetenekli Tanısı Almış Çocukların Demografik Özellikleri

Değişken	Grup	Sayı
Devam ettiğin okul düzeyi	İlkokul	1
	Ortaokul	1
	Ortaöğretim	1
Özel bir kurumda eğitim alıyor mu?	Evet	2
	Hayır	1
Öğrencilerin Yaşı	6-9	1
	10-12	1
	13-17	1
Öğrencilerin Cinsiyeti	Kadın	1
	Erkek	2

Tablo 2. Ebeveynlerin Demografik Özellikleri

Değişken	Grup	Sayı
Ebeveyn	Anne	3
	Baba	3
Meslekler	Solist ve müzik öğretmeni	1
	Öğretmen	2
	Memur	2
	İşçi	1
Öğrenim Düzeyi	Lisans	4
	Yüksek lisans	2
Çocuk Sayısı	1-2	5
	3-4	1
Çocuğunun tanı alma yaşı	2-3	1
	4-5	5

Tablo 3. Görüşme Tarihleri, Süre ve Yer

Katılımcı	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi	Görüşme Yeri
1. çocuk	05.03.2020	32 dakika	Ofis
2. çocuk	09.03.2020	27 dakika	Ofis
3. çocuk	11.03.2020	23 dakika	Ofis
1.ebeveyn	05.03.2020	37 dakika	Ofis
2.ebeveyn	05.03.2020	33 dakika	Ofis
3.ebeveyn	09.03.2020	28 dakika	Ofis
4.ebeveyn	09.03.2020	31 dakika	Ofis
5.ebeveyn	11.03.2020	35 dakika	Ofis
6.ebeveyn	11.03.2020	32 dakika	Ofis

Veri Toplama Aracı

Araştırma Eskişehir’de ikamet eden özel yeteneklilik tanısı almış çocuklar ve anne-babalarının yaşadıkları zorluklar hakkındaki görüşlerinin ortaya konulması amacıyla gönüllü 9 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel araştırmalarda veri toplanması için kullanılan ve doğal ortamda gerçekliğini ve bütüncül özelliğini ortaya koyan araştırmalardır (Argon & Kıyıcı, 2012). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun alanyazında yer alan kaynaklar ve yapılan çalışmalar incelenerek araştırmacılar tarafından görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme soruları oluşturulduktan sonra alanında 4 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler neticesinde görüşme soruları tekrardan düzenlenerek son hali verilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Çalışmanın iç geçerliliği görüşme sorularının geçerliği Yakın Doğu Üniversitesi’nde öğretim görevlisi olarak görev yapan 4 özel eğitim uzmanının görüşleri doğrultusunda sağlanmıştır. Özel eğitim uzmanlarının önerileri dikkate alınarak görüşme soruları düzeltilip son hali verilmiştir. Araştırmanın dış geçerliliği ise araştırma verilerinden doğrudan alınarak sağlanmıştır. Araştırmada tutarlılık incelemesi yapılarak özel eğitim alanında çalışan iki uzman incelemiştir. Verilerin tutarlı olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Araştırmacının biri Yakın Doğu Üniversitesi’nde özel eğitim alanında Araştırma Görevlisidir diğeri ise Yakın Doğu Üniversitesi’nde özel eğitim alanında Doç. Dr. olarak görev yapmaktadırlar. Araştırmada

sorularını teyit ettirebilmek için özel yetenekli bir çocuk ve özel yetenekli çocuğa sahip bir anne ile görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmeden sonra alınan cevaplar doğrultusunda görüşme sorularıyla ilgili bir değişiklik yapılmamıştır. Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için özel yetenekli çocuklardan ve anne-babalarından gerekli izinler alınmıştır. Gönüllü katılmayı kabul eden çocuklar ve anne-babalara uygun zamanlar belirlenerek görüşmeler yapılmıştır. Çalışmaya üç özel yetenekli çocuk, özel yetenekli çocuğa sahip üç anne ve üç baba olmak üzere toplamda dokuz gönüllü katılımcı dâhil olmuştur. Özel yetenekli çocuk ve anne-babaları ile görüşmeler izin istenerek sesleri kayıt edilmiştir. Katılımcılar ile görüşmeler yaklaşık 25-30 dakika arası sürmüştür. Katılımcıların kimlikleri gizli tutularak Ç1, Ç2, Ç3... gibi rumuz isimler verilmiştir. Araştırmacılar tarafından katılımcıların beyanları değiştirilmeden yazıya geçirilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda araştırma, derinlemesine incelenmesi için betimsel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.. Nitel araştırmalarda çok sık kullanılan yöntemlerden biri de içerik analizi tekniğidir. Araştırma, verileri kodlama, temaları bulma, kod ve temaları düzenleme, bulguları tanımlama aşamalarıyla tamamlanmıştır. Bu araştırmada frekans tekniği ile tablolar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, özel yetenekli çocuklar ve ebeveynlerin yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, katılımcının yanıtları çerçevesinde özel yetenekli çocuklar ve ebeveynlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Özel Yetenekli Çocukların İlgi Duydukları Alanlara İlişkin Görüşleri

Özel yetenekli çocukların ilgi duydukları alanlara ilişkin görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Özel Yetenekli Çocukların İlgi Duydukları Alanlara İlişkin Görüşleri

İlgi Duyulan Alanlar	f	%
Nükleer Tıp	1	20
Mitoloji-Felsefe	1	20
Müzik	2	40
Matematik	1	20

Özel yetenekli çocukların ilgi duydukları alanlara yönelik görüşlerini farklı ifadeler ile belirtmişleridir. Örneğin; bir özel yetenekli çocuk ilgi duyduğu alanları, "Nükleer tıp, klasik müzik, mitoloji-felsefe birden fazla alana ilgi duyuyorum..." şeklinde açıklamıştır (Ç1). Bir özel yetenekli çocuk ise "Müzik alanına fazla ilgi duyuyorum. Nota yazıyorum ve beste yapıyorum..." şeklinde ifade etmiştir. (Ç2). Son görüş bildiren özel yetenekli çocuk ise ilgi duyduğu alanlar ile ilgili, "Matematik becerileri ilgili hesaplamaları hızlı ve zihnimden yapıyorum..." şeklinde görüşünü bildirmiştir (Ç3).

Özel Yetenekli Çocukların Eğitim Ortamlarında Karşılaştıkları Güçlükler ile İlgili Görüşleri

Özel yetenekli çocukların eğitim ortamlarında karşılaştıkları güçlükler ile ilgili görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Özel Yetenekli Çocukların Eğitim Ortamlarında Karşılaştıkları Güçlükler İle İlgili Görüşleri

Eğitim Ortamlarında Karşılaşılan Güçlükler	f	%
Sorun yaşamıyorum	1	33,33
Ders anlatılırken sıkılıyorum	2	66,66

Özel yetenekli çocukların eğitim ortamlarında karşılaştıkları güçlükler ile ilgili görüşlerinde farklılıklar olduğu görülmektedir. Özel yetenekli çocukların bazıları eğitim ortamlarında güçlükler ile karşılaştığı İki öğrenci ise eğitim ortamlarında güçlükler ile ilgili sorunlar yaşamadığını ifade etmişlerdir. Örneğin; Ç1, *eğitim ortamlarında karşılaştığı güçlükler ilgili görüş olarak "Derslerde ve okulda sıkılıyorum biraz daha geliştirilmeli anlatımlar çok sıradan olması benim ilgimi azaltıyor..." şeklinde ifade etmiştir. Ç2, "Şuan için bir sorun yaşamadım..." diyerek soruyu yanıtlamıştır. Son olarak Ç3 ise "Okulda ders anlatılırken sıkılıyorum..." şeklinde ifade etmiştir.*

Özel Yetenekli Çocukların Gelecek ile İlgili Planlarına İlişkin Görüşleri

Özel yetenekli çocukların gelecek ile ilgili planlarına ilişkin görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Özel Yetenekli Çocukların Gelecek ile İlgili Planlarına İlişkin Görüşleri

Gelecek ile ilgili planlar	f	%
Tıp okumak	1	33,33
Piyaniist olmak	1	33,33
Gelecek planı olmayan	1	33,33

Özel yetenekli çocukların gelecek ile ilgili planlarına ilişkin görüşlerde ayrı olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin; bir özel yetenekli çocuk gelecek planları ile ilgili, *"Gelecek ile ilgili planım tıp fakültesini bitirmek istiyorum..." şeklinde yanıt vermiştir (Ç1). Diğer özel yetenekli çocuk ise, "Henüz gelecek ile ilgili bir planım yok..." şeklinde ifade etmiştir (Ç2). Son olarak bir özel yetenekli çocuk gelecek planları ile ilgili "İyi bir piyanist olmak istiyorum ve Dünya'daki tüm ülkelerde konser vermek hayalim diyebilirim..." şeklinde cevap vermiştir (Ç3).*

Özel Yetenekli Çocuklara, Özel Yetenekli Olduğu Söylendiğinde Çevredeki İnsanların Tutumları ile İlgili Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

Özel yetenekli çocuklara, özel yetenekli olduğu söylendiğinde çevredeki insanların tutumları ile ilgili karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Özel Yetenekli Çocuklara, Özel Yetenekli Olduğu Söylendiğinde Çevredeki İnsanların Tutumları ile İlgili Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

Çevredeki insanların tutumları ile ilgili karşılaşılan zorluklar	f	%
Zorluk yaşamıyorum	2	66,66
Fazla soru soruyorlar, bunahıyorum	1	33,33

Görüşme yapılan özel yetenekli çocuklar, özel yetenekli olduğu söylendiğinde çevredeki insanların tutumlarına ilişkin karşılaştıkları zorluklara ilişkin çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Örneğin; İki özel yetenekli öğrenci çevresindeki insanların tutumlarına ilişkin yaşadıkları zorluklar ile ilgili zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin; *"Hiç bir zorluk yaşamadım. Pek aldırış etmedim. Genellikle bu durumu saklardık ve söylemedik. Onlar bu durumu fark edip söylerlerdi..." (Ç2). Ç1, "Zorluk yaşamadım..." şeklinde ifade etmişlerdir. Ç3 ise "Çok fazla soru sormaya başlıyorlar, bunaltıyorlar açıkçası. Her konuda bilgimiz varmış gibi davranıyorlar kendimi uzaylı gibi hissediyorum. Bu konu hakkında konuşmamaya çalışıyorum..." şeklinde ifade etmişlerdir.*

Özel Yetenekli Olmayan Akranlar ile İletişim Kurarken Yaşadıkları Güçlüklerle İlişkin Görüşleri

Özel yetenekli olmayan akranlar ile iletişim kurarken yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Özel Yetenekli Olmayan Akranlar ile İletişim Kurarken Yaşadıkları Güçlüklere İlişkin Görüşleri

Akranlar ile iletişim kurarken yaşanan güçlükler	f	%
İletişim kuramıyorum	2	66,66
Anlaşamıyorum	1	33,33

Özel yetenekli çocuklar, özel yetenekli olmayan akranlar ile iletişim kurarken yaşadıkları güçlüklere ilişkin farklı görüşler belirtmişlerdir. Özel yetenekli öğrencilerin tümü özel yetenekli olmayan akranlarıyla iletişim kurarken güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin; bir öğrenci özel yetenekli olmayan akranlarıyla iletişim kurarken yaşadıkları güçlüklere "Akranlarım ile fazla iletişim kuramıyorum. Onların ilgi ve kapasiteleri daha farklı olduğu için anlaşamıyorum..." (Ç3) şeklinde yanıt vermiştir. Diğer özel yetenekli öğrenci "İlgi alanlarımız uyuşmadığı için iletişimde kopukluklar oluyordu..."(Ç1) şeklinde ifade etmiştir. Son olarak özel yetenekli bir öğrenci, "Ben genelde arkadaşlık kurmakta zorlanıyorum. Etrafımda yaşıtlarım oluyor genellikle anlaşamıyorum..."(Ç2) şeklinde cevap vermiştir.

Özel Yetenekli Çocukların Akranlarıyla Sosyal İlişkileri ile İlgili Değerlendirmelere İlişkin Görüşleri

Özel yetenekli çocukların akranlarıyla sosyal ilişkileri ile ilgili değerlendirmelere ilişkin görüşleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Özel Yetenekli Çocukların Akranlarıyla Sosyal İlişkileri ile İlgili Değerlendirmelere İlişkin Görüşleri

Akranlarıyla sosyal ilişkileri ile ilgili değerlendirmeler	f	%
Sosyal değilim	3	100

Özel yetenekli çocukların akranlarıyla sosyal ilişkileri ile ilgili değerlendirmelere ilişkin aynı görüşte olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin; bir özel yetenekli çocuk, "Çocukluğumda daha zordu fakat yine de sosyal değilim..." (Ç2) şeklinde yanıt verirken başka bir özel yetenekli çocuk, "Çok iyi değilim sosyal ilişkilerimde genelde yalnız olmayı tercih ediyorum çok az arkadaşım var..." (Ç1) diye cevap vermiştir. Son olarak diğer özel yetenekli çocuk ise "Sosyal ilişkilerim çok zayıf diyebilirim. Tek başıma olmayı daha çok seviyorum..." (Ç3) şeklinde ifade de bulunmuştur.

Aileleri ile İlgili Yaşadıkları Zorluklar ve Bu Zorluklarla Başa Çıkmak için Yaptıkları Çabalara İlişkin Görüşleri

Aileleri ile ilgili yaşadıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkmak için yaptıkları çabalara ilişkin görüşleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Aileleri ile İlgili Yaşadıkları Zorluklar ve Bu Zorluklarla Başa Çıkmak için Yaptıkları Çabalara İlişkin Görüşleri

Aileler ile ilgili yaşadıkları zorluklar ve başa çıkmak için yaptıkları çabalar	f	%
Zorluk yaşamıyorum	3	100

Özel yetenekli çocukların tamamı aileleri ile ilgili yaşadıkları zorluklara ve bu zorluklarla başa çıkmak için yaptıkları çabalara ilişkin zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin; Ç1, "ailem ile ilgili herhangi bir sorun yaşamıyorum..." Diye ifade vermiştir. Ç3, "Zorluk yaşamıyorum annem de babamda çok anlayışlı bana her konuda destek oluyorlar beni istemediğim bir şey için

zorlamıyorlar...” şeklinde cevap vermiştir. Ç2 ise “Anne ve babam ile her zaman çok iyi anlaşmışımdır. İkişyle de aramızda hiçbir sorun yaşanmadı...” şeklinde yanıt vermiştir.

Özel Yetenekli Çocukların Bilgiye Erişmede Karşılaştıkları Zorluklar Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Görüşleri

Özel yetenekli çocukların bilgiye erişmede karşılaştıkları zorluklar karşılaşılan zorluklara ilişkin görüşleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Özel Yetenekli Çocukların Bilgiye Erişmede Karşılaştıkları Zorluklar İlişkin Görüşleri

Bilgiye Erişmede Karşılaştıkları Zorluklar	f	%
Zorluk yaşamıyorum	3	100

Çalışmaya dâhil edilen özel yetenekli çocukların tümü bilgiye erişmede karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri ile ilgili bilgiye erişmede hiçbir zorluk ile karşılaşmadığını belirtmiştir. Örneğin; Ç2, “Günümüzde bilgi erişiminin çokta aşırı zor olduğunu düşünmüyorum. O yüzden zorluk yaşamadım...” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ç1, “Bir zorluk yaşamıyorum her türlü imkânım var...” şeklinde ifade etmiştir. Ç3, “İstediğim zaman yararlanabiliyorum. Bu açıdan pek zorluk yaşadığım söylenemez...” şeklinde cevap vermiştir.

Özel Yetenekli Tanısı Alan Bireylere Yönelik Önerilere İlişkin Görüşleri

Özel yetenekli tanısı alan bireylere yönelik önerilere ilişkin görüşleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Özel Yetenekli Tanısı Alan Bireylere Yönelik Önerilere İlişkin Görüşleri

Özel yetenekli tanısı alan bireylere yönelik öneriler	f	%
İstek ve çaba olmalı	1	33,33
Yaşamak gerekli	1	33,33
Çevredeki insanların soru ve ilgisine maruz kalındığında dikkate alınmamalı	1	33,33

Görüşme yapılan özel yetenekli çocuklar özel yetenekli tanısı alan bireylere yönelik önerilere ilişkin farklı ifadeler belirtmişlerdir. Örneğin; Ç1, “Özel yetenekli olabilirsin fakat istek ve çaba önde olmalıdır. Mutlaka aklın yaşamaya faydası vardır. Fakat bu tür insanlar da hata yapabilir yanılabilir...” şeklinde yanıt vermiştir. Ç2, “Bence böyle bir şey yok gibi yaşamak gerekiyor...” şeklinde beyanda bulunmuştur. Ç3, “Eğer etrafındaki yakınlarının sorularına ya da ilgilerine maruz kalıyorlarsa bunu çok dikkate almamalarını öneririm. Hayat boyu devam eden bir süreç insanların bu konuda ne söylediği üzerinde durulmamalıdır diye düşünüyorum...”

Ebeveynlerin Özel Yeteneğe Sahip Olan Çocuğun Özel Yetenekli Olduğunu Nasıl Fark Edildiğine İlişkin Görüşleri

Ebeveynlerin özel yeteneğe sahip olan çocuğun özel yetenekli olduğunu nasıl fark edildiğine ilişkin görüşleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Ebeveynlerin Özel Yeteneğe Sahip Olan Çocuğun Özel Yetenekli Olduğunu Nasıl Fark Edildiğine İlişkin Görüşleri

Özel Yetenekli Olduğunu Nasıl Fark Edildiği	f	%
Tıbbi tanı	6	30
Fazla soru sorma	6	30
Erken yaşta kendiliğinden okumayı öğrenme	2	10
Yetişkinlerle iletişim kurma	4	20
İlgi alanlarını kendiliğinden öğrenme	2	10

Özel yetenekli çocuğu olan 6 ebeveynin tamamı çocuklarının çok meraklı olup soru sormalarından kaynaklı olarak çocuklarının özel yetenekli olduğunu fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin; E1, "Götürdüğüm çocuk Doktorları, yaşına göre cümle kurması, onlarla sohbet etmesi, sorduğu sorular ve verdiği cevaplar üzerine Hacettepe Hastanesini söylediler. Sürekli sorular sorardı böyle fark ettik..." şeklinde yanıt vermiştir. E3, "Çok soru sorardı ve yaşlıtlarına göre bazı şeyleri çabuk öğrenirdi bizde bunu üzerine tanı alması için Doktorlara gittik..." şeklinde cevap vermiştir. E5, "Her şeyi merak edip soru sorması ve akranları yerine yetişkinler ile daha fazla anlaştığını fark ettik daha sonra öğretmeninin tavsiye üzerine Doktora gittik..."

Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveynin Özel Yetenekli Çocuğun Tanı Öncesi ve Tanı Sonrası ile İlgili Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynin özel yetenekli çocuğun tanı öncesi ve tanı sonrası ile ilgili yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14.Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveynin Özel Yetenekli Çocuğun Tanı Öncesi ve Tanı Sonrası ile İlgili Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

Çocuğun tanı öncesi yaşanan zorluklar	f	%
Okulda yaşanan zorluklar	4	18,18
Arkadaşlık kurmada zorluklar	4	18,18
Yalnız kalmayı tercih etme	4	18,18
Çocuğun tanı sonrası yaşanan zorluklar		
Okulda yaşanan zorluklarda azalma	4	18,18
Arkadaşlık kurmada zorluklarda azalma	4	18,18
Sosyalleşmeyi artırma	2	9,09

Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin özel yetenekli çocuğun tanı öncesi ve tanı sonrası ile ilgili yaşadıkları zorluklara ilişkin farklı görüşler bildirmişlerdir. Örneğin; E2 "Tanı öncesinde her okulda sorun yaşadık onun gibi çocuklar az olduğu için her ortamda yalnız kalmayı tercih etti kolay arkadaşlık kuramıyor. Tanı sonrasında durumunu bildiğimiz için ona göre okul, eğitim ve özel çocuklar ile arkadaşlık kurabilme şansı elde ettiği için aşırı yalnız hissetmedi ve mutlu oldu..." diye yanıt vermiştir. E5,"Öncesinde yaşadığımız zorluklar; çocukluk dönemleri yani ilkokul

dönemlerinden bahsediyorum. Arkadaşları ile maça gider yedeklerde oturur kitap okurdu. Düğüne gideriz koltuğun altında kitabıyla gider. Hep oynayanları seyredemem derdi. Davette arkadaşları palyaço ile eğlenir o sıkılır onlarla ilgilenmez kenarda oturur. Neden ilgilenmedin diye sorduğumda çok anlamsız hareketleri vardı derdi. Tanı sonrasında endişe duyuyorduk ama şimdi durumu anlayınca endişelerimiz azaldı ve çocuğumuza daha iyi ve ona uygun eğitim ortamı bulabildik...” şeklinde belirtmiştir.

Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Özel Yetenekli Çocuğun Hakkında Bilgi Edinme Kaynağı Olarak İzlenen Yollara İlişkin Görüşleri

Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin özel yetenekli çocuğun hakkında bilgi edinme kaynağı olarak izlenen yollara ilişkin görüşleri Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Özel Yetenekli Çocuğun Hakkında Bilgi Edinme Kaynağı Olarak İzlenen Yollara İlişkin Görüşleri

Çocuğun hakkında bilgi edinme kaynağı olarak izlenen yollara	f	%
Doktor - uzman	4	23,52
Kitaplar	5	29,41
İnternet	5	29,41
Bilimsel yapılan araştırmalar	2	11,76
Bir yol izlemiyorum	1	5,88

Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin özel yetenekli çocuğun hakkında bilgi edinme kaynağı olarak izlenen yollara ilişkin bir baba bunun için bir yol izlemediğini belirtmişlerdir. Üç anne ve iki baba aynı görüşler bildirerek çocukları hakkında bilgi edinme kaynağı ile ilgili izlenen yollara ilişkin yorumlarını aktarmıştır. Beş ebeveyn kitap ve internet dördü Doktor-uzman ikisi ise bilimsel araştırmalardan bilgi edindiğini belirtmiştir. Örneğin; E2, *Doktorlardan ve bu konuda uzman öğretmenlerden bilgi ediniyoruz. Yurt dışı kaynaklı kitap veya sitelerden yararlanıyorum...* diye cevap vermiştir. E4, *“İnternet, kitap ve uzmanlardan yardım alarak bilgi ediniyoruz...”* şeklinde ifade de bulunmuştur.

Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Özel Yetenekli Çocuğun Eğitimi ile İlgili Düşüncelere İlişkin Görüşleri

Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin özel yetenekli çocuğun eğitimi ile ilgili düşüncelere ilişkin görüşleri Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Özel Yetenekli Çocuğun Eğitimi ile İlgili Düşüncelere İlişkin Görüşleri

Çocuğun eğitimi ile ilgili düşünceler	f	%
Ek eğitim desteği sağlama	4	66,66
Çocuğun kendi başarısı	2	33,33

Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin özel yetenekli çocuğun eğitimi ile ilgili düşüncelere ilişkin farklı görüşler bildirmişlerdir. Örneğin; E2, *“Yeteneği doğrultusunda bir okulda eğitim aldırarak başladık ve öyle de devam ediyoruz. Diğer yaşlıtlarına göre daha özel bir performans gösterse bile eğitim almadan ilerlenebileceğini düşünmüyorum...”* şeklinde ifade de bulunmuştur. E1, *“Akademik hayatında her zaman çok başarılı oldu. Evet, çalıştı fakat diğer arkadaşlarına göre zorlanmadan başardı. Yaşlıtlarıyla birlikte gitsin. O dönemlerde bunu ona belli etmemeye çalıştık. Kendini ayrıcalıklı hissetmesin diye düşündük...”* diye yanıt vermiştir.

Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Özel Yetenekli Çocuğunuz ile İletişim Sorunları Yaşamalarına İlişkin Görüşleri

Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin özel yetenekli çocuğunuz ile iletişim sorunları yaşamalarına ilişkin görüşleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Özel Yetenekli Çocuğunuz ile İletişim Sorunları Yaşamalarına İlişkin Görüşleri

İletişim sorunlarına ilişkin görüşler	f	%
İletişim sorunu yok	6	100

Özel yetenekli çocuğu olan tüm ebeveynler özel yetenekli çocuğunuz ile iletişim sorunları yaşamalarına ilişkin iletişim sorunları yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin; E3, “*Oğluma bu soruyu sordum, sence aramızda iletişim sorunu var mı? Diye o da ben de çok zekiyim de dedi bu yüzden iletişim sorunumuz oğluma göre yokmuş. Kuşak çatışması yaşamamaya çalışıyorum. Bunun için onun ilgi alanları veya güncel konulardan uzak kalmamaya çalışıyorum ki iletişimde sorun yaşamayalım...*” şeklinde yanıt vermiştir.

Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Özel Yetenekli Çocuğunuzun Sosyal Becerileri Kazandırmak İçin İzledikleri Yollara İlişkin Görüşleri

Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin özel yetenekli çocuğunuzun sosyal becerileri kazandırmak için izledikleri yollara ilişkin görüşleri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Özel Yetenekli Çocuğunuzun Sosyal Becerileri Kazandırmak İçin İzledikleri Yollara İlişkin Görüşleri

Sosyal becerileri kazandırmak için izledikleri yollar	f	%
Arkadaş kurma becerilerini destekleme	6	100

Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin özel yetenekli çocuğunuzun sosyal becerileri kazandırmak için izledikleri yollara ilişkin ailelerin tamamı çocuklarının arkadaş çevreleriyle sosyalleşmesine önem verdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin; E2, “*Arkadaş çevresi edinmesine önem verdik ama ne derece başarılı olduk bilemiyorum...*” diye yanıt vermiştir. E1, “*Arkadaşlarıyla ortak bir payda buluşmasını sağlamaya çalıştık. Yani gruplarsan bağımsız olduğu için aslında az da olsa gruplar ile işbirliği içinde olmaları konusunda desteklemek istedik...*” şeklinde cevap vermiştir.

Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Özel Yetenekli Çocuğunu İlgi Alanını Desteklerken Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin özel yetenekli çocuğunu ilgi alanını desteklerken yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Özel Yetenekli Çocuğunu İlgi Alanını Desteklerken Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

Çocuğunu ilgi alanını desteklerken yaşadıkları zorluklar	f	%
Maddi zorluklar	4	40
Araç-gereçlere ve bilgiye ulaşmada yaşanan zorluklar	2	20
Sesten kaynaklı komşulardan rahatsızlık yaşanması	2	20
Zorluk yaşamadık	2	20

Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin özel yetenekli çocuğunu ilgi alanını desteklerken yaşadıkları zorluklara ilişkin aileler farklı görüş bildirmişlerdir. Örneğin; E1, “*Klasik müzik bilgisi ve piyona dersleri aldırдық. Şu anda çok iyi piyano çalıyor. Piyano öğretmeni bir yılda*

verdiğimi 2 ayda verdim demişti. Bu süreçlerde bazı zorluklar olabiliyor. Örneğin; apartmanda oturuyoruz istediği saat piyano çalmak istiyor ama apartman kuralları gereği sabah çalmasını söylüyoruz bu durum onu üzüyor. İnsanlar gece saati ses duymak istemiyor. Gerçi sabahta çalsa insanlar rahatsız olabiliyor...” diye yanıt vermiştir. E6, *Herhangi bir zorlukla karşılaşmıyorum...* şeklinde cevap vermiştir. E3, *Destek açısından manevi yönde zorluk yaşadığımız söylenemez. Fakat maddi açıdan zorlanabiliyoruz. Örneğin; eğitimi için harcadığımız ya da materyal açısından bunlar uygun fiyatlı olmadığından dolayı zorluk yaşayabiliyoruz...* şeklinde ifade etmiştir.

Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Özel Yetenekli Çocuklar ile İlgili Yaşadığınız Zorlukların Azalmasına Yönelik Önerilere İlişkin Görüşleri

Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin özel yetenekli çocuklar ile ilgili yaşadığınız zorlukların azalmasına yönelik önerilere ilişkin görüşleri Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Özel Yetenekli Çocuklar ile İlgili Yaşadığınız Zorlukların Azalmasına Yönelik Önerilere İlişkin Görüşleri

Yaşadığınız zorlukların azalmasına yönelik önerilere	f	%
Alacakları kararları ve dersleri desteklemeli	4	40
Çocuklara fazla sorumluluk yüklememeli	2	20
Çocuklar fazla şımartılmamalı	3	30
Sevgi ile desteklemeli	1	10

Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin özel yetenekli çocuklar ile ilgili yaşadığınız zorlukların azalmasına yönelik önerilere ilişkin farklı öneriler sunmuştur. Ebeveynlerin en fazla akacakları kararlar ve derslerini destekleme ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Örneğin; E3, *“Yeri geldikçe yaşamında derslerinde yardımcı olsunlar. Çocuklarını şımartmasınlar. Ne kadar zeki olursa olsun çaba sarf etmeden hiçbir şey olmaz. Her şey zekâyyla olmuyor...”* diye yanıt vermiştir. E6, *“Çocukların ilgileri doğrultularında eğitim verilebilir onun dışında çocuklarıyla zaman harcamalarını öneririm çünkü bu zorluklar eğitimle aşılabileceğini düşünürüm. Her şeyde olduğu gibi dozunu da ayarlamalılar özel yetenekli çocuğu olan aileler bunun için aşırı kendilerini yıpratmamalılar kararını bilmeliler...”* şeklinde ifade de bulunmuştur. E4, *“En başta ben sevgiyle büyüyen çocukların yaşanılan zorlukların azalmasında çok fayda sağlayacağını söyleyebilirim. Sevgi tüm zorlukları aşmada yardım ediyor. Daha sonra çocuklar özel diye bu konuyu aşırı abartıp çocuklara yüklenmemeleri gerektiğini öneririm çünkü çocuk özel yetenekli de olsa çocuktur...”* diye cevap vermiştir.

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Bu araştırmada özel yetenekli çocuklar ve anne-babaların yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Özel yetenekli çocukların ilgi duydukları alanlara yönelik görüşlerinde çeşitlilikler görülmektedir. Bir çocuk, nükleer tıp alanına ilgi duyarken bir başka çocuk müzik alanına ilgi duymaktadır. Bunun sonucunda özel yetenekli öğrencilerin bireysel farklılıkları olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Özel yetenekli çocukların eğitim ortamlarında karşılaştıkları güçlükler ile ilgili görüşlerinde farklılıklar olduğu görülmektedir. Özel yetenekli çocukların bazıları eğitim ortamlarında yaşadığı güçlük olarak derslerde sıkıldığını ifade etmişlerdir. Bir öğrencinin ise eğitim ortamlarında zorluk yaşamadığı görülmektedir. Bunun sonucunda özel yetenekli çocukların derslerde çocukların düzeylerine ve ilgi çekici anlatılmadığı sonucuna varılabilir. Karakuş’un (2010) yılında özel yetenekli çocuklar ile yaptığı çalışmada özel yetenekli çocukların örgün eğitimde güçlükler yaşadıkları ve bu güçlüklerin farklılıklar gösterdiğini öğretmenlerinin özel

yetenekli öğrenciler hakkında yeterli donanım ve bilgileri olmadığını, arkadaşlarıyla ve diğer aileler ile iletişimden kaynaklı zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir.

Özel yetenekli çocukların gelecek ile ilgili planlarına ilişkin görüşlerde ayrı olduklarını belirtmişlerdir. Özel yetenekli çocuklardan kimi tıp fakültesinde okumayı kimi ise piyanist olmayı istediklerini ifade etmişlerdir. Özel yetenekli çocuklar yaratıcı düşünce, sanat ve zihin alanlarında yetenekli oldukları ve yüksek başarı sergileyen bireyler olarak ifade edilmiştir (Tanık Önal, 2018). Bunun sonucunda bireysel farklılıklar ve ilgi alanlarında çeşitlilik olduğu sonucuna varılabilir.

Görüşme yapılan özel yetenekli çocuklar, özel yetenekli olduğu söylendiğinde çevredeki insanların tutumlarıyla ilgili karşılaştıkları zorluklara ilişkin çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Bazı özel yetenekli çocuk zorluk yaşamadığını ifade etmiştir. Bir öğrenci ise çok soru sorulduğu için bunaldığını belirtmiştir. Türkiye’de özel yetenekli çocukları tanıyan çevredeki kişilerin onlara sempati ve yardım duygusu ile yaklaştıkları yönünde olduğu belirtilmiştir. (Çelikten,2017). Bunun sonucunda özel yetenekli çocukların zorluklar yaşamamasının nedeni, özel yetenekli olduklarını gizlemeleri ve çevreden gelen sorulara karşı umursamaz tavır takındıkları sonucuna ulaşılabilir.

Özel yetenekli çocuklar, özel yetenekli olmayan akranlar ile iletişim kurarken yaşadıkları güçlüklerle ilişkin farklı görüşler belirtmişlerdir. Özel yetenekli öğrencilerin tümü özel yetenekli olmayan akranlarıyla iletişim kurarken güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bir çocuk ise anlamadığını ifade etmiştir. Araştırmanın bulguları Karakuş’un (2010) yılında yaptığı çalışma ile örtüşmektedir. Karakuş’un (2010) yaptığı çalışmada özel yetenekli çocukların sınıf arkadaşlarıyla iletişim sorunları yaşadıklarını belirtmiştir. Çalışkan ‘ın (2017) yaptığı çalışmada ebeveynlerin aile içerisindeki kişilerin sözlü iletişim kurdukları bazen de beden diliyle de iletişime geçtiklerini belirtmiştir ve sınırlı paylaşımlarda bulduklarını ifade etmişlerdir. Bunun sonucunda özel yetenekli olmayan akranları ile ilgi alanları ve arkadaş ilişkilerinde seçici davranıldığı için güçlük yaşandığı sonucuna varılabilir.

Özel yetenekli çocukların akranlarıyla sosyal ilişkileri ile ilgili değerlendirmelere ilişkin aynı görüşte olduklarını ve sosyal açıdan yeterli olmadıkları görülmektedir. Bu çalışma Çamdeviren’in (2014) yaptığı çalışma ile benzerlik göstermektedir. Çamdeviren (2014) özel yetenekli çocukların akranlarıyla çevresiyle iletişim problemleri yaşadıkları araştırma sonuçlarında tespit etmiştir. Saranlı’nın (2017) yılında yaptığı çalışmada sosyal ve duygusal anlamda zorluklar yaşadığını belirtmiştir. Bu durumda özel yetenekli çocukların yalnız kalmayı tercih ettikleri ve çevresinde onları anlayabilen akranlarının olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Özel yetenekli çocukların tamamı ebeveynleri ile ilgili yaşadıkları zorluklara ve bu zorluklarla başa çıkmak için yaptıkları çabalara ilişkin zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Çalışkan’ın (2017) özel yetenekli çocukların ebeveynleriyle ilgili yaptığı çalışmada ebeveynlerin özel yetenekli oldukları için herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Bu bulguya göre, özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin çocuklarına ilgi, anlayış göstererek çocuklarının beklentilerini karşılayabildikleri ve ilgi alanları hakkında yeterli bilgi ve düzeylere sahip olduğu sonucuna varılabilir. Özel yetenekli bireylerin ailelerin aile içi sorun, çevre desteğinin az olması, özel yetenekliliğinin yanlış algılanması gibi durumlarda yaşadıkları zorluklar yaşadıkları ifade edilebilir (Öztabak, 2018).

Çalışmaya katılan özel yetenekli çocukların tümü bilgiye erişmede karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri ile ilgili bilgiye erişmede hiçbir zorluk ile karşılaşmadığını belirtmiştir. Gömleksiz, Kan & Öner’in (2012) yaptığı çalışmada özel yetenekli öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirmek için ayrıca bilgi edinmek için dizi, haber ve yarışma programlarını izlediklerini belirtmişlerdir. Elde edilen bulgunun sonucunda özel yetenekli çocukların teknoloji, kitap ve diğer kullanılan kaynakları iyi bir şekilde kullandıkları sonucuna ulaşılabilir.

Görüşme yapılan özel yetenekli çocuklar özel yetenekli tanısı alan bireylere yönelik önerilere ilişkin farklı ifadeler belirtmişlerdir. Özel yetenekli çocuklar, çevrelerindeki kişilerin rahatsız edici söylemlerini dikkate almamaları gerektiğini ve istekli ve çabalı olmalarına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Ülkemizde Bilim ve sanat merkezine seçilen özel yetenekli öğrenciler başarı gösterdikleri ve istekli oldukları sürece eğitimlerini devam ettirebildikleri ifade edilmiştir (Çamdeviren, 2014). Bunun sonucunda özel yetenekli çocukların yaşamlarını düzenlemeleri ve mutlu olabilmeleri için yapabileceklerine yönelik önerilerde buldukları sonucuna varılabilir.

Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynin tamamı çocuklarının çok meraklı olup soru sormalarından kaynaklı olarak ve tıbbi tanı almalarıyla çocuklarının özel yetenekli olduğunu fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Çamdeviren'in (2014) yaptığı araştırmada özel yetenekli çocukların aşırı merak duygusuna sahip olduklarını ifade etmiştir. Karakuş'un (2009) yaptığı çalışmaya göre, özel yetenekli çocukların çok fazla soru sorduğunu belirtmiştir. Bu duruma göre, normal zekâya sahip çocuklardan daha farklı ve yaşına göre daha meraklı olduklarını fark ettikleri sonucuna varılabilir.

Ebeveynlerin özel yetenekli çocuğun tanı öncesi ve tanı sonrası ile ilgili yaşadıkları zorluklara ilişkin farklı görüşler bildirmişlerdir. Ebeveynlerin, tanı öncesinde çocukları ile ilgili olarak endişelendikleri, yalnız kalmayı tercih ettiklerini, okulda, arkadaşlık ve sosyal ilişkilerde sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Tanı sonrasında yaşanan sorunlara çözümüne odaklanmayı ve endişelerinin bu durumda azaldığı görülmektedir. Özel yetenekli çocukların okulda, sosyal ilişkilerdeki sorunlarda azalma olduğunu ifade etmişlerdir. Çamdeviren'in (2014) özel yetenekli çocukların ebeveynleriyle yaptığı çalışmada okul programına uyum sağlamada ve ev ödevlerini yapmada zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Bu duruma göre, ebeveynlerin tanı öncesinde yeterli bilgi ve donanımı olmadığını tanı sonrasında izleyecekleri yollar ve çözümlere göre tutum sergiledikleri için endişe ve yaşadıkları zorluklara ilişkin durumun azaldığı sonucuna ulaşılabilir.

Özel yetenekli çocuğa sahip üç anne ve iki baba aynı görüşler bildirerek çocukları hakkında bilgi edinme kaynağı ile ilgili izlenilen yollara ilişkin yorumlarını aktarmıştır. Bu durumda, üç anne ve iki baba aynı görüşler bildirerek çocukları hakkında bilgi edinme kaynağı ile ilgili izlenilen yollara ilişkin yorumlarını aktarmıştır. Beş ebeveyn kitap ve internet dördü Doktor-uzman ikisi ise bilimsel araştırmalardan bilgi edindiğini belirtmiştir. Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynin özel yetenekli çocuğun hakkında bilgi edinme kaynağı olarak izlenilen yollara ilişkin bir baba bunun için bir yol izlemediğini ifade etmiştir. Türkiye'de özel yetenekli çocukların ebeveynlerine yönelik az ve yetersiz bilgi ve kaynak bulunmaktadır. Eris, Seyfi ve Hanoz, (2009) yaptıkları araştırmada ebeveynlerin özel yetenekliler ile ilgili gerekli bilgilere ulaşmada zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda, ebeveynlerin çocukları hakkında bilgiye daha kolay ve hızlı yollardan ulaşabildikleri için bu yolları izledikleri sonucuna varılabilir.

Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin özel yetenekli çocuğun eğitimiyle ilgili farklı görüşler bildirmişlerdir. Ebeveynler, özel yetenekli çocuklarına ilgileri doğrultusunda eğitim aldıkları ve çocukların akranlarına göre çaba harcamadan daha kolay başarıyı elde ettikleri gibi düşüncelerini belirtmişlerdir. Bu duruma göre, Çocuklarının yetenekleri ve ilgi alanlarına yönelik daha da gelişmeleri ve katkı sağlanması için eğitim aldıkları ve özel yetenekli olsalar bile eğitim olmadan ilerlenemeyeceği düşündükleri sonucuna ulaşılabilir. Dalgıç'ın (2017) yaptığı çalışmada anne-babalar özel yetenekli çocuklarının eğitiminde sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Özel yetenekli çocuğu olan tüm ebeveynler özel yetenekli çocuğunuz ile iletişim sorunları yaşamalarına ilişkin iletişim sorunları yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda çocuklarını anlayabildikleri, ilgili ve düşünceli ebeveynler olduğu sonucuna varılabilir. Bu araştırma, Karakuş'un (2010) yaptığı çalışma ile örtüşmemektedir. Karakuş (2010) araştırmasında özel yetenekli çocuklar ve ebeveynleriyle iletişim sorunları yaşandığını belirtmiştir.

Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynler tümü özel yetenekli çocuklarına sosyal becerileri kazandırmak için izledikleri yollara ilişkin çocuklarının arkadaş çevreleriyle sosyalleşmesine önem verdiklerini belirtmişlerdir. Bu bulguya göre, ebeveynlerin çocuklarının yalnız kalmamaları için sosyal becerileri kazanmalarını istedikleri sonucuna varılabilir. Özel yetenekli çocukları olan ebeveynlerin aile üyeleriyle birlikte dışarı çıktıkları, yemek yedikleri ve birlikte oyun oynadıkları gibi aktivitelerin aile üyeleri arasında olumlu açıdan geliştirdiğini ifade etmiştir (Çalışkan, 2017).

Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin özel yetenekli çocuğunu ilgi alanını desteklerken yaşadıkları zorluklara ilişkin ebeveynler farklı görüş bildirmişlerdir. Anne babaların sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik nedenlerden dolayı çocuklarının gereksinimlerini karşılamada güçlükler yaşadıkları, çocuklarının gelişimlerine destek olamadıkları araştırma sonuçlarından görülmektedir. Çamdeviren'in (2014) yaptığı çalışma ile benzerlik göstermektedir. Çamdeviren'in 2014 yılında yaptığı çalışmada özel yetenekli çocukların ebeveynlerin yanıtlarına göre maddi zorluk ve çevreden şikâyet aldıkları gibi zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguya göre, ebeveynlerin gereksinimler doğrultusunda yeterli maddi imkân olmadığı, gürültü oluşturacak seslerde çalışmalar yürüttüğü veya hareketli olmalarından dolayı çevrelerinden şikâyet aldıkları için çocuklarının eğitimini desteklemede sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılabilir. Özel yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin ek desteklere ihtiyaçları vardır. Ayrıca özel yetenekli çocuğun olması aile arasında çocuklarının gelişimine desteklemede zorluk yaşayabileceklerini düşünmelerine neden olabilmektedir (Dağlıoğlu & Alemdar, 2010).

Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin özel yetenekli çocuklar ile ilgili yaşadığı zorlukların azalmasına yönelik farklı öneriler sunmuştur. Ebeveynler, çocuklarına zaman ayırma, çocuğunun dersleriyle ilgilenme, çocuğuna sevgi gösterme ve özel yetenekli çocuklara sahip ebeveynlerin bu durumdaki çocuklarını şımartmamaları gerektiği şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Bu durumda ebeveynlerin belirttikleri öneriler yapılmadığında yaşanan zorluklara ilişkin sorunların devam edebileceği sonucuna varılabilir. Son olarak özel yetenekli çocuklara sahip ebeveynlerin bu durumda çocuklarını şımartmamaları gerektiği ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Çalışkan'ın (2017) özel yetenekli çocuklara sahip ebeveynler ile ilgili yaptığı çalışmada ebeveynlerin özel yetenekli çocuğu sahip olmalarıyla ilgili herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda ebeveynlerin belirttikleri öneriler olmadığında yaşanan zorluklara ilişkin sorunların devam edebileceği sonucuna varılabilir. Ayrıca özel yetenekli çocuklar ile ilgili belirtilmelidir ki ebeveynlerin mükemmeliyetçi, ilgisiz veya aşırı ilgili tutum sergilemeleri özel yetenekli çocuğun gelişiminde olumsuz etkileyebilmektedir (Öztabak, 2018).

Öneriler

Bu çalışmanın bulguları doğrultusunda ileri de yapılacak olan çalışmalara yönelik öneriler;

1. Özel yetenekli çocuklara sahip ebeveynlerin diğer özel yetenekli bireylere sahip ebeveynler ile ilgili bir işbirliği yürütebilecekleri kurum veya kuruluşlar kurulabilir.
2. Ebeveynlere özel yetenekli çocuklarla ilgili (özellik ve ihtiyaçları) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bu alanda uzman kişiler tarafından seminerler düzenlenebilir.
3. Özel yetenekli çocukların örgün eğitimden daha fazla yararlanabilmeleri ile ilgili gerekli düzenlemeler gerçekleştirilebilir.
4. Özel yetenekli çocukların ilgi ve alanlarına yönelik araç-gereçlere kolaylıkla ulaşabilmeleri için yardım kuruluşları oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Ataman, A. (2004). Üstün yetenekli/zekâlı çocuk ile yaşamak Özel Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 56-72.
- Argon, T., ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim Kurumlarında Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 80-95.
- Akpınar, B., & Özdaş, F. (2013). İlköğretimde Değer Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Analiz. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2).
- Çalışkan, M. (2017). *Üstün yetenekli çocuklara sahip ailelerin aile işlevselliği* (Yüksek lisans tezi) Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Çelikten, Y. (2017). Üstün yetenekli çocuklar ve BİLSEM. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(3).
- Çamdeviren, Ş. (2014). Bilim ve sanat merkezine (BİLSEM) devam eden üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler (Sakarya ili örneği). (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi. Sakarya.
- Dalgıç, N. Ş. (2017). Üstün yetenekli veya zekâlı çocuğa sahip anne-babaların karşılaştıkları sorunların ve beklentilerinin belirlenmesi. (Yüksek lisans tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa.
- Dağlıoğlu, H. E., ve Alemdar, M. (2010). Üstün yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmak. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 849-860.
- Eris, B., Seyfi, R., ve Hanoz, S. (2009). Perceptions of parents with gifted children about gifted education in Turkey. *Gifted and talented International*, 24(1), 55-65.
- Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ü., & Öner, Ü. (2012). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin medya okuryazarlığına. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 41-54.
- Saranlı, A. G. (2017). Eş zamanlı olmayan gelişimin üstün yetenekli çocuklardaki görünümü üzerine bir örnek olay çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 89-108.
- Sak, U. (2016). *Yaratıcılık gelişimi ve eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sak, U. (2017). *Üstün zekâlılar özellikleri tanımlamaları eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Öztabak, M. Ü. (2018). Özel/üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik rehberlik ve psikolojik danışmanlık. Eğitim ve insani bilimler dergisi: Teori ve uygulama. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 9(17), 79-106.
- Ihlamur, Ş. (2017). *Üstün yetenekli çocuklara sahip ailelerin danışmanlık ihtiyaçlarının saptanması* (Yüksek lisans tezi) İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- Gökdere, M., ve Çepni, S. (2003). Üstün yetenekli çocuklara verilen değerler eğitiminde öğretmenin rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 93-103.
- Güçin, G., ve Şahin, Oruç. (2015). Türkiye’de özel yetenekliler ve özel zekâlılar alanında yapılmış akademik çalışmaların çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 113-135.
- Toprak, F. (2018). *Zihinsel engelli ve özel yetenekli çocuğa sahip ailelerin yaşam doyumları, yaşam kaliteleri ve sosyal destek algılarının karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Being Talented and Having a Special Talented Child: Opinions of Special Talented Individuals and Parents¹

Gamze AVCI²

Mukaddes SAKALLI DEMİROK³

Abstract

The aim of this research is to determine the views of gifted individuals and parents with gifted individuals about the difficulties they experience. The study group of the research consists of nine volunteer participants, three gifted and six gifted parents, residing in a province located in the northwest of the Central Anatolian Region of Turkey. In this study, data were collected using semi-structured interview technique. In the study, the difficulties faced by the gifted individuals in their family, communication, environment, and educational environments, their future plans, areas of interest, their evaluations about their social relations with their peers, and the parents of the gifted individuals in accessing information about their children, supporting their interests, in communication, before and after diagnosis. Opinions were received about the difficulties they experienced, their thoughts on their children's education, the ways they gained social skills, and suggestions for reducing the difficulties they experienced. The results of the study revealed that the children of families where gifted individuals have difficulties in educational environments, attitudes of the people around them and in communication, face difficulties before and after diagnosis and in supporting their interests. For these difficulties, the parents of gifted children made suggestions such as providing education, showing love and care for gifted individuals.

Keywords: Gifted, gifted individual, parental views

INTRODUCTION

The characteristics of the individuals who create the society are different from each other and these people take part in the society with various abilities. It is known that individuals in societies are different from each other in terms of abilities. While most of the individuals in the society are within the range of normal abilities, such a certain group has above-normal and below-normal abilities. Special talented people in the group with above-normal abilities, on the other hand, differ from those of other people in some areas when the society in general is considered (Gökdere & Çepni, 2003; Ihlamur, 2017).

Special talents are defined as individuals who have a special success in displaying creativity, generating ideas, artistic and physical abilities (Güçin & Oruç, 2015). But it is known that everything in the world has advantages as well as disadvantages. Although special ability may seem like an advantage, it has some disadvantages.

Labeling of gifted individuals poses difficulties and problems for both children and parents. Giftedness should not be thought of as being different from those with typical development in terms of mental abilities. Because individual differences emerge as separate differences in individuals (Sak, 2017).

Karakuş (2010) stated that in studies on the education of gifted individuals in Turkey, the education of parents who are interested in the education of gifted children and who have various problems is not given due importance. Parents of gifted children, who differ in the needs of children with normal development, need to support their children with a special education. In

¹This study was presented as an oral presentation at the Word Children Conference II. (22.05.2021, Nicosia-Turkish Republic of Northern Cyprus).

²Res. Assist. Near East University, Atatürk Faculty of Education, Nicosia, Turkish Republic of Northern Cyprus, gamze.avci@neu.edu.tr, orcid.org/0000-0001-6125-4256

³Assoc. Prof. Dr. Near East University, Atatürk Faculty of Education, Nicosia, Turkish Republic of Northern Cyprus, mukaddes.sakalli@neu.edu.tr, orcid.org/0000-0002-4221-3050

this way, the education of parents, which has an important place in the diagnosis of gifted individuals, development of their needs and interests, also gains value.

The family is the most important factor contributing to the development of the creativity of gifted children. Because the first teachers in the lives of gifted children are their families (Sak, 2016; Öztapak 2018). The relationships between gifted children and their parents were also considered important in many researches. He also stated that it is necessary to investigate and examine the relationships between parents of gifted children and its effects on children and parents.

It is a misconception that parents of gifted children are more privileged than parents of children with normal intelligence, and that their lives are more simpler than other parents. As a matter of fact, life is quite difficult for parents with gifted children. Gifted children need more resources. Parents have to monitor the lives of their gifted children more closely (Ataman, 2004). The development of the gifted child is mostly rapid. While dealing with a rapidly progressing child can sometimes be easy for parents, it can often create disturbing factors (Dağlıoğlu & Alemdar, 2010). Giving proper educational responses towards the capacities of gifted children and enabling to be happy and healthy people who are satisfied with life are related to the behaviors of their parents. In this situation, as in every child, parents have a great role in raising gifted children (Toprak, 2018).

Considering the studies on gifted individuals, it is seen that the difficulties experienced by gifted children or the approaches of families of gifted children are mostly examined in the literature (Çalışkan, 2017). This study was evaluated to be different from other studies as it included the difficulties/suggestions experienced by both gifted children and parents with gifted children. A limited number of studies have been found on the views of gifted children and parents of gifted children about the difficulties they experience. Therefore, this research is important in terms of determining the opinions of gifted children and parents of gifted children about the difficulties and suggestions they experience, revealing the problems experienced by gifted children and their parents, and producing solutions to these experienced questions. The general purpose of this research is to determine the views of gifted children and parents of gifted children about the difficulties they experience.

Aims of the Research

In line with the purpose of this research, answers to the following sub-problems were sought;

1. What are the views of gifted students and their parents on the difficulties they experience?
2. What are their recommendations for individuals diagnosed with giftedness and their parents?
3. What are the views of gifted children regarding their future plans?
4. What are the views of gifted children on the areas they are interested in?
5. What are the opinions of gifted children regarding the evaluations of their social relations with their peers?
6. What are the views of the parents on how they realize that the child with special talent is special?
7. What are the views of parents with gifted children regarding the ways that they gained information about their gifted child?
8. What are the views of parents with gifted children regarding the ways that they gained information about their gifted child?

METHOD

Study Group

The study group of the research aimed to reach children and parents who were diagnosed with giftedness and reside in a province located in the Northwest of the Central Anatolian Region of Turkey. Three children, three parents voluntarily participated in the study.

In Table 1, the children with a diagnosis of giftedness who participated in the study Table 2 shows the demographic characteristics of the parents.

Table 1. Demographic Characteristics of Children Diagnosed with Special Talent

Variable	Group	Number
The level of school s/he attended	Primary school	1
	Middle School	1
	secondary education	1
Does S/he study at a private institution?	Yes	1
	No	1
Age of Students	6-9	1
	10-12	1
	13-17	2

Table 2. Demographic Characteristics of Parents

Variable	Group	Number
Parents	Mothers	3
	Fathers	3
Occupations	Soloist and music teacher	1
	Teacher	2
	Officer	2
	Employee	1
Education Level	Undergraduate	4
	Graduate	2
Number of children	1-2	5
	3-4	1
Child's age at diagnosis	2-3	1
	4-5	5

Table 3. Interview Dates, Duration and Place

Participant	Interview Date	Interview Duration	Interview Place
1. child	05.03.2020	32 minutes	Office
2. child	09.03.2020	27 minutes	Office
3. child	11.03.2020	23 minutes	Office
1. parent	05.03.2020	37 minutes	Office
2. parent	05.03.2020	33 minutes	Office
3. parent	09.03.2020	28 minutes	Office
4. parent	09.03.2020	31 minutes	Office
5. parent	11.03.2020	35 minutes	Office
6. parent	11.03.2020	32 minutes	Office

Data Collection Tool

Semi-structured interviews were conducted with 9 volunteer participants in order to examine the opinions of the children with a diagnosis of giftedness residing in Eskişehir and their parents about the difficulties that they experience. Qualitative research is the research that is used to collect data in qualitative research such as observation, interview and document analysis and that reveals its reality and holistic feature in the natural environment (Argon & Kıyıcı, 2012). In this study, interview questions were prepared by the researchers by examining the sources in the literature and the studies conducted in accordance with the semi-structured interview technique. After the interview questions were formed, the opinions of four field experts were sought. As a result of the opinions of the experts, the interview questions were rearranged and given their final form.

Validity and Reliability

The internal validity of the study was ensured in line with the opinions of four special education experts working as lecturers at Near East University. Taking into account the suggestions of special education experts, the interview questions were corrected and given their final form. The external validity of the study was obtained by directly obtaining from the research data. In the study, two experts working in the field of special education were examined by making a consistency analysis. It has been determined that the data are consistent.

Data Collection and Analysis of Data

Interview questions were prepared by the researchers. One of the researchers is a Research Assistant in the field of special education at the Near East University and the other is Assoc. Dr. they work as In order to confirm the questions in the research, a special gifted child and a mother with a gifted child were interviewed. In line with the answers received after the pilot interview, no changes were made to the interview questions. In order to carry out the study, necessary permissions were obtained from the gifted children and their parents. In an appropriate time schedules, the interviews were held with children and parents who agreed to participate voluntarily. A total of nine volunteer participants, including three gifted children, three mothers and three fathers with gifted children, were included in the study. The interviews with gifted children and their parents were recorded as well. Interviews with the participants lasted approximately 25-30 minutes. The identities of the participants were kept confidential and recorded as pseudonyms such as Ç1, Ç2, Ç3... The statements of the participants were transcribed by the researchers without changing them. In line with the data obtained, the research was analyzed with the content analysis technique, one of the descriptive research methods, for in-depth analysis. One of the most frequently used methods in qualitative research is the content analysis technique. The research was completed with the stages of coding the data, finding the themes, organizing the codes and themes, and defining the findings. In this research, tables were created and interpreted with the frequency technique.

FINDINGS

In this section, the views of gifted children and their parents on their difficulties are analyzed. The findings and the opinions of the gifted children and their parents are given below within the framework of the participant's responses.

Opinions of Specially Talented Children on their Interests

The views of gifted children on the areas they are interested in are given in Table 4

Table 4. Opinions of Specially Talented Children on their Interests

Interests	f	%
Nuclear medicine	1	20
Mythology-Philosophy	1	20
Music	2	40
Maths	1	20

Gifted children expressed their views on the areas of interest with different expressions. For example; one gifted child explained his areas of interest as "I am interested in more than one field such as nuclear medicine, classical music, mythology-philosophy..." (Ç1). One gifted child said, "I am very interested in the field of music. I write notes and compose..." (C2). The last gifted child stated his opinion on the fields of interest as "I make calculations about math skills quickly..." (T3).

Opinions of Special Talented Children on the Difficulties Encountered in Educational Environments

Opinions of gifted children about the difficulties they encounter in educational environments are given in Table 5

Table 5. Opinions of Special Talented Children on the Difficulties Encountered in Educational Environments

Challenges Encountered in Educational Environments	f	%
i have no problem	1	33,33
I'm bored while lecturing	2	66,66

It is seen that there are differences in the opinions of gifted children about the difficulties they encounter in educational environments. Some of the gifted children encountered difficulties in educational environments, while two students stated that they did not experience difficulties in educational environments. For example; T1 expressed his opinion about the difficulties he faced in educational environments as "I am bored in lessons and school, it should be developed a little more, the explanations are too ordinary and it reduces my interest...". T2 answered the question by saying, "I haven't had a problem at the moment...". Finally, T3 expressed as "I get bored when lectures are given at school...".

Opinions of Gifted Children on their Future Plans

Opinions of gifted children regarding their future plans are given in Table 6

Table 6. Opinions of Gifted Children on their Future Plans

future plans	f	%
study medicine	1	33,33
being a pianist	1	33,33
no future plans	1	33,33

They stated that they differed in their opinions regarding the future plans of gifted children. For example; A gifted child replied, *"My future plan is I want to finish medical school..."* (C1). The other gifted child stated, *"I do not have a plan for the future yet..."* (T2). Finally, a gifted child replied, *"I want to be a good pianist and I can say it's my dream to give concerts in all countries in the world..."* (C3).

Opinions of Gifted Children on the Difficulties They Encounter with the Attitudes of People Around When They Are Told That They Are Gifted

When gifted children are told that they are gifted, their views on the difficulties they encounter regarding the attitudes of the people around them are given in Table 7

Table 7. When gifted children are told that they are gifted, their views on the difficulties they encounter regarding the attitudes of the people around them

Difficulties faced with the attitudes of people around	f	%
I have no difficulties	2	66,66
They ask too many questions, I'm overwhelmed	1	33,33

The gifted children interviewed expressed various opinions about the difficulties they encountered regarding the attitudes of the people around them when they were told that they were gifted. For example; Two gifted students stated that they did not experience any difficulties related to the attitudes of the people around them. For example; *"I have not had any difficulties. I didn't really mind. Usually we hid this situation and didn't say it. They would have noticed this situation and said..."* (Ç2). T1 stated that *"I did not have any difficulties..."*. T3 said, *"They start to ask too many questions, frankly, they get overwhelmed. They act like we know everything, I feel like an alien. I try not to talk about this subject..."*

Their Views on the Difficulties They Experience in Communicating with Non-Gifted Peers

Their views on the difficulties they experience while communicating with non-gifted peers are given in Table 8

Table 8. Their Views on the Difficulties They Experience in Communicating with Non-Gifted Peers

Difficulties in communicating with peers	f	%
I can not communicate	2	66,66
I can't agree	1	33,33

Gifted children expressed different views on the difficulties they experienced while communicating with non-gifted peers. All gifted students stated that they had difficulties in communicating with their non-gifted peers. For example; One student said, *"I can't communicate much with my peers. I can't get along because their interests and capacities are different..."* (C3). The other gifted student stated, *"There were disconnections in communication because our interests did not match..."*(T1). Finally, a gifted student said, *"I usually find it difficult to make friends. I have peers around me, and I usually do not get along with them..."*(C2).

Opinions of Gifted Children on the Evaluations of their Social Relationships with their Peers

The opinions of gifted children regarding the evaluations of their social relations with their peers are given in Table 9

Table 9. The opinions of gifted children regarding the evaluations of their social relations with their peers

Evaluations about social relations with peers	f	%
I'm not social	3	100

They stated that they were of the same opinion regarding the evaluations of gifted children's social relations with their peers. For example; While one gifted child replied, *"It was more difficult in my childhood, but I am still not social..."* (C2), another gifted child replied, *"I am not very good, I usually prefer to be alone in my social relationships, I have few friends..."* (C1) replied. Finally, the other gifted child said, *"I can say that my social relations are very weak. I like being alone more..."* (C3).

Their Views on the Difficulties They Experienced With Their Families and Their Efforts To Cope With These Difficulties

The difficulties they experienced with their families and their views on the efforts they made to cope with these difficulties are given in Table 10

Table 10. The difficulties they experienced with their families and their views on the efforts they made to cope with these difficulties

The difficulties they experienced with their families and the efforts they made to cope	f	%
I have no difficulties	3	100

All of the gifted children stated that they did not experience difficulties regarding the difficulties they experienced with their families and the efforts they made to cope with these difficulties. For example; T1 stated that *"I do not have any problems with my family..."*. T3 replied, *"I don't have any difficulties, my parents are very understanding, they support me in every way, they don't force me for something I don't want..."*. T2 said, *"I always got on very well with my parents. There was no problem between us and either of them..."*

Opinions on Difficulties Encountered by Specially Talented Children in Accessing Information

The difficulties faced by gifted children in accessing information are given in Table 11

Table 11. The difficulties faced by gifted children in accessing information

The difficulties faced by gifted children in accessing information	f	%
I have no difficulties	3	100

All of the gifted children included in the study stated that they did not encounter any difficulties in accessing information about their views on the difficulties they encountered in accessing information. For example; Ç2 said, *"Today, I do not think that access to information is extremely difficult. That's why I didn't have any difficulties..."* T1 expressed as *"I do not experience any difficulties, I have all kinds of opportunities..."*. S3, *"I can use it whenever I want. It cannot be said that I have had much difficulty in this respect..."*

Opinions on Recommendations for Individuals Diagnosed as Gifted

Opinions on recommendations for individuals diagnosed with giftedness are given in Table 12

Table 12. Opinions on recommendations for individuals diagnosed with giftedness

Opinions on recommendations for individuals diagnosed with giftedness	f	%
Willingness and effort	1	33,33
it is necessary to live	1	33,33
It should not be taken into account when exposed to the questions and interests of the people around.	1	33,33

The gifted children interviewed expressed different expressions regarding the recommendations for individuals diagnosed with giftedness. For example; T1: *"You may have special talents, but the will and effort should come first. Surely the mind is useful for living. But such people can also make mistakes and be wrong..."* He replied. T2 stated, *"I think it is necessary to live as if there is no such thing..."*. T3, *"If they are exposed to the questions or interests of their relatives, I recommend that they do not take this into account. I think that it is a life-long process that should not be focused on what people say about it..."*

Parents' Views on How Special Talented Children Recognize That Gifted Children Are

The views of the parents on how the gifted child is recognized as gifted are given in Table 13

Table 13. Parents' Views on How Special Talented Children Recognize That Gifted Children Are

How He Was Recognized That He Was Gifted	f	%
Medical diagnosis	6	30
Asking too many questions	6	30
Learning to read spontaneously at an early age	2	10
Communicating with adults	4	20
Self-learning interests	2	10

All 6 parents of gifted children stated that they realized that their children were gifted because they were very curious and asked questions. For example; E1, *"Doctors I had consultation with direct me to Hacettepe Hospital on the basis of making sentences according to their age, chatting with them, the questions they asked and the answers they gave. He used to ask questions all the time, and we realized that..."* E3 replied, *"He used to ask a lot of questions and learn some things quickly compared to his peers, so we went to the doctors for a diagnosis..."* E5, *"We realized that he was curious about everything and asked questions and that he agreed more with adults instead of his peers, then we went to the doctor on the recommendation of his teacher..."*

The Views of the Parents of the Gifted Child on the Difficulties the Gifted Child Experienced Before and After the Diagnosis

The views of the parents with a gifted child regarding the difficulties experienced by the gifted child before and after the diagnosis are given in Table 14

Table 14. The views of the parents with a gifted child regarding the difficulties experienced by the gifted child before and after the diagnosis

Difficulties experienced before the diagnosis of the child	F	%
Difficulties at school	4	18,18
Difficulties in making friends	4	18,18
Don't choose to be alone	4	18,18
Difficulties experienced by the child after diagnosis		
Reduction in difficulties in school	4	18,18
Decreased difficulty in making friends	4	18,18
Increasing socialization	2	9,09

Parents of gifted children reported different opinions about the difficulties they experienced before and after the diagnosis of the gifted child. For example; E2 *“Before the diagnosis, we had problems in every school. Since there are few children like him, he preferred to be alone in every environment and cannot make friends easily. Since we knew his condition after the diagnosis, according to him, he did not feel too lonely and was happy because he had the chance to make friends with school, education and special children...”* E5, *“The difficulties we experienced before; I'm talking about childhood, that is, primary school. He would go to the game with his friends, sit on the bench and read a book. We go to the wedding, she goes with her book under the seat. He always said I couldn't watch the people playing. At the invitation, his friends have fun with the clown, he gets bored and sits on the sidelines as soon as he takes care of them. When I asked why you weren't interested, he said he had very meaningless movements. We were worried after the diagnosis, but now that we understood the situation, our worries decreased and we were able to find a better and suitable educational environment for our child...”*

Opinions of Parents with Gifted Children on the Ways Followed as a Source of Information about the Gifted Child

The views of the parents with gifted children regarding the ways to obtain information about the gifted child are given in Table 15

Table 15. Opinions of Parents with Gifted Children on the Ways Followed as a Source of Information about the Gifted Child

The ways followed as a source of information about the child	f	%
Doctor – specialist	4	23,52
Books	5	29,41
Internet	5	29,41
Scientific research	2	11,76
I don't follow a path	1	5,88

Regarding the ways parents with gifted children are used as a source of information about their gifted child, a father stated that he did not follow a path for this. Three of the mothers and two of the fathers expressed the same opinions and gave their comments on the ways followed regarding the source of information about their children. Five parents stated that they gained knowledge from books and the internet, four of them doctor-experts and two of them from scientific research. For example; E2, stated *“We learn from doctors and expert teachers. I benefit from books or sites from abroad...”*. E4 also stated that *“We get information by getting help from the internet, books and experts...”*.

Opinions of Parents with Gifted Children on Opinions about Education of Gifted Children

The views of parents with gifted children regarding their thoughts on the education of gifted children are given in Table 16

Table 16. Opinions of Parents with Gifted Children on Opinions about Education of Gifted Children

Views on the child's education	f	%
Providing additional educational support	4	66,66
The child's own success	2	33,33

Parents with gifted children have reported different opinions about the education of the gifted child. For example; E2 said, *"We started by getting him educated at a school in line with his giftedness and we continue to do so. Even if he shows a more special performance compared to his peers, I do not think that he can progress without training..."* E1 said, *"He has always been very successful in his academic life. Yes, it worked, but according to his other friends, he succeeded without difficulty. Let him go with his peers. At that time, we tried not to show it to him. We thought he wouldn't feel privileged..."*.

Opinions of Parents with Special Talented Children on Communication Problems with their Special Talented Child

The views of parents with gifted children regarding communication problems with their gifted children are given in Table 17

Table 17. The views of parents with gifted children regarding communication problems with their gifted children

Opinions on communication problems	f	%
No communication problem	6	100

All parents of gifted children stated that they did not experience communication problems with their gifted child. For example; E3, *"I asked my son this question, do you think there is a communication problem between us? He said that I am also very smart, so our communication problem does not exist according to my son. I try avoid to have a problems related to the generation gap. For this reason, I try not to stay away from his interests or current issues so that we do not have problems in communication..."*

Opinions of Parents with Gifted Children on the Ways Your Gifted Child Follows to Gain Social Skills

The views of parents with gifted children regarding the ways that their gifted children gain social skills are given in Table 18

Table 18. Opinions of Parents with Gifted Children on the Ways Your Gifted Child Follows to Gain Social Skills

Ways they follow to gain social skills	f	%
Supporting social skills	6	100

Regarding the ways that parents of gifted children follow in order to provide their gifted child with social skills, all of the families stated that they attach importance to the socialization of their children with their friends. For example; E2 replied, *"We gave importance to making friends, but I don't know how successful we were..."*. E1, *"We tried to make him meet with his friends on a common ground. In other words, since the groups are independent, we wanted to support them in cooperating with the groups, even if only a little..."*.

Opinions of Parents with Gifted Children on the Difficulties They Experience While Supporting Their Gifted Child's Interests

The views of parents with gifted children regarding the difficulties they experience while supporting their gifted child are given in Table 19

Table 19. The views of parents with gifted children regarding the difficulties they experience while supporting their gifted child

Difficulties they experience while supporting their child's interests	f	%
Financial difficulties	4	40
Difficulties in accessing tools and information	2	20
Discomfort from neighbors caused by sound	2	20
We had no difficulties	2	20

Families with gifted children expressed different opinions regarding the difficulties they experienced while supporting their gifted child's area of interest. For example; E1, replied *"We had classical music knowledge and piano lessons taken. He currently plays the piano very well. The piano teacher said that I gave in 2 months what I gave in a year. There may be some difficulties in these processes. For example; We live in the apartment, he wants to play the piano whenever he wants, but according to the apartment rules, we tell him to play in the morning, which makes him sad. People don't want to hear sound at night time. Although, if it rings in the morning, people can be disturbed..."*. E6 replied, *"I do not encounter any difficulties..."*. E3, *"It cannot be said that we have difficulties in terms of moral support. But we are struggling financially. For example; We may experience difficulties because we spend on education or because they are not affordable in terms of materials..."*

Opinions of Parents with Gifted Children on Suggestions for Reducing the Difficulties They Experience with Gifted Children

The views of parents with gifted children regarding the suggestions for reducing the difficulties they experience with gifted children are given in Table 20

Table 20. The views of parents with gifted children regarding the suggestions for reducing the difficulties they experience with gifted children

Yaşadığımız zorlukların azalmasına yönelik önerilere	f	%
Support their decisions	4	40
Do not impose too much responsibility on children.	2	20
Children should not be over pampered.	3	30
Support with love	1	10

He offered different suggestions regarding the suggestions for reducing the difficulties that parents with gifted children experience with their gifted children. They made suggestions about the decisions that parents would have the most flow with and to support their lessons. For example; E3, *"Let them help you in your life lessons whenever necessary. Do not spoil your children. No matter how clever, nothing happens without effort. Not everything happens with intelligence..."* he replied. E6 said, *"Children can be educated according to their interests. Apart from that, I recommend them to spend time with their children because I think that these difficulties can be overcome with education. As in everything, they should adjust the dose, families with gifted children*

should not wear themselves out for this, they should know their decision..." E4 said, "First of all, I can say that children who grow up with love will benefit a lot in reducing the difficulties experienced. Love helps to overcome all difficulties. Later on, I suggest that people should not exaggerate this issue because all children are special, because children are children even if they are gifted..."

DISCUSSION and CONCLUSION

In this study, it is aimed to examine the views of gifted children and their parents about the difficulties they experience. There are differences in the views of gifted children on the areas they are interested in. One child is interested in nuclear medicine, while another child is interested in music. As a result, it can be concluded that gifted students have individual differences.

It is seen that there are differences in the opinions of gifted children about the difficulties they encounter in educational environments. Some of the gifted children stated that they were bored in the lessons as the difficulty they experienced in the educational environment. It is seen that one student does not experience difficulties in educational environments. As a result, it can be concluded that gifted children are not taught at the level of the children and interestingly. Karakuş (2010) in his study with gifted children stated that gifted children have difficulties in formal education and that these difficulties differ, that their teachers do not have sufficient equipment and knowledge about gifted students, and that they have difficulties in communicating with their friends and other families.

They stated that they differed in their opinions regarding the future plans of gifted children. Some of the gifted children stated that they wanted to study at the medical faculty and some wanted to be a pianist. Specially gifted children are expressed as individuals who are talented in the fields of creative thinking, art and mind and exhibit high success (Tanik Önal, 2018). As a result, it can be concluded that there are individual differences and diversity in interests.

The gifted children interviewed expressed various opinions about the difficulties they encountered regarding the attitudes of the people around them when they were told that they were gifted. Some gifted children stated that they did not experience difficulties. One student stated that he was overwhelmed by asking too many questions. It has been stated that people who know gifted children in Turkey approach them with a sense of sympathy and help. (Steel, 2017). As a result, it can be concluded that the reason why gifted children do not experience difficulties is that they hide their special talents and that they take a careless attitude towards the questions coming from the environment.

Gifted children expressed different views on the difficulties they experienced while communicating with non-gifted peers. All gifted students stated that they had difficulties in communicating with their non-gifted peers. One child stated that he could not get along. The findings of the study coincide with the study of Karakuş (2010). Karakuş (2010) stated in his study that gifted children have communication problems with their classmates. In the study of Caliskan (2017), parents stated that people in the family communicate verbally and sometimes also with body language, and they stated that they share limited shares. As a result, it can be concluded that there are difficulties with non-gifted peers because they are selective in their interests and friendships.

It is seen that gifted children agree with their peers regarding the evaluations about their social relations and they are not socially sufficient. This study is similar to the study of Çamdeviren (2014). Çamdeviren (2014) determined in the results of the research that gifted children have communication problems with their peers and their environment. Saranlı (2017) stated that he had difficulties in social and emotional terms in his study in 2017. In this case, it can be

concluded that gifted children prefer to be alone and they do not have peers who can understand them.

All of the gifted children stated that they did not experience difficulties regarding the difficulties they experienced with their parents and their efforts to cope with these difficulties. Caliskan (2017) stated that in his study on the parents of gifted children, parents do not have any problems because they are gifted. According to this finding, it can be concluded that the parents of gifted children are able to meet their children's expectations by showing interest and understanding and have sufficient knowledge and levels about their interests. It can be stated that gifted individuals experience difficulties in situations such as family problems, low environmental support, and misperception of giftedness (Öztabak, 2018).

All of the gifted children who participated in the study stated that they did not encounter any difficulties in accessing information about their views on the difficulties they encountered in accessing information. In the study conducted by Erkensiz, Kan & Öner (2012), it was stated that gifted students watch TV series, news and competition programs in order to evaluate their spare time and also to gain information. As a result of the findings, it can be concluded that gifted children use technology, books and other resources well.

The gifted children interviewed expressed different expressions regarding the recommendations for individuals diagnosed with giftedness. Gifted children made suggestions that they should not consider the disturbing discourse of the people around them and that they should be willing and diligent. It has been stated that gifted students selected for the Science and Art Center in our country can continue their education as long as they are successful and willing (Çamdeviren, 2014). As a result, it can be concluded that gifted children make suggestions about what they can do to organize their lives and be happy.

All of the parents who have a gifted child stated that they realized that their children were gifted because of their curiosity and asking questions and their medical diagnosis. In the research conducted by Çamdeviren (2014), it was stated that gifted children have a sense of extreme curiosity. According to Karakuş's (2009) study, he stated that gifted children ask too many questions. Accordingly, it can be concluded that they realize that they are different from children with normal intelligence and that they are more curious for their age.

They reported different views on the difficulties that parents experienced before and after the diagnosis of the gifted child. They stated that before the diagnosis, parents were worried about their children, preferred to be alone, and had problems in school, friendship and social relations. It is seen that they focus on solving the problems experienced after the diagnosis and their worries decrease in this situation. They stated that there was a decrease in the problems of gifted children at school and in social relations. In the study conducted by Çamdeviren (2014) with the parents of gifted children, it was stated that they had difficulties in adapting to the school program and doing their homework. Accordingly, it can be concluded that the situation regarding the anxiety and difficulties experienced by the parents decreased due to the fact that the parents did not have sufficient knowledge and equipment before the diagnosis and acted according to the ways and solutions they would follow after the diagnosis.

Three of the mothers and two of the fathers who have a gifted child expressed the same views and shared their comments on the ways followed regarding the source of information about their children. In this case, they expressed the same opinions and gave their comments on the ways followed regarding the source of information about their children. Five parents stated that they gained knowledge from books and the internet, four of them doctor-experts and two of them from scientific research. Regarding the ways that a parent with a gifted child is used as a source of information about the gifted child, a father stated that he did not follow a special strategy for this. There is little and insufficient information and resources for parents of gifted children in Turkey. Eris, Seyfi, and Hanoz (2009) stated in their study that parents had difficulty

in accessing the necessary information about gifted children. In this case, it can be concluded that parents follow these ways because they can access information about their children in easier and faster ways.

Parents with gifted children have reported different opinions about the education of the gifted child. Parents stated that they had their gifted children receive education in line with their interests and that children achieved success more easily than their peers without effort. Accordingly, it can be concluded that they think that their children receive education in order to contribute to their further development and contribution to their abilities and interests, and that they cannot progress without education even if they are special talents. In Dalgıç's (2017) study, parents stated that they had problems in the education of their gifted children.

All parents of gifted children stated that they did not experience communication problems with their gifted child. In this case, it can be concluded that they can understand their children and are caring and thoughtful parents. This research does not coincide with the study of Karakuş (2010). Karakuş (2010) stated in his research that there are communication problems with gifted children and their parents.

Parents with gifted children all stated that they attach importance to the socialization of their children with their friends regarding the ways they follow to gain social skills to their gifted children. According to this finding, it can be concluded that parents want their children to acquire social skills so that they will not be alone. He stated that the activities such as going out, eating and playing games together with the family members of the parents with gifted children improve positively among the family members (Çalışkan, 2017).

Parents have different opinions regarding the difficulties experienced by parents with gifted children while supporting their gifted child's area of interest. It is seen from the results of the research that parents have difficulties in meeting their children's needs due to socio-cultural and socio-economic reasons and cannot support their children's development. It is similar to the study of Çamdeviren (2014). In the study conducted by Çamdeviren in 2014, it was stated that gifted children experienced difficulties such as financial difficulties and complaints from the environment, according to the answers of their parents. According to this finding, it can be concluded that parents have problems in supporting their children's education because they do not have sufficient financial means in line with their needs, they receive complaints from their environment because they are so active and sometimes make noises that might disturb the others while their children are engaged in the activities that they are interested with. Parents with gifted children need additional support. In addition, the presence of a gifted child may cause them to think that they may have difficulties in supporting the development of their children (Dağlıoğlu & Alemdar, 2010).

Different suggestions are offered for reducing the difficulties experienced by parents with gifted children regarding gifted children. Parents suggested that they should spare time for their children, take care of their child's lessons, show love to their child, and that parents with gifted children should not pamper their children in this situation. In this case, it can be concluded that the problems related to the difficulties experienced can continue if the suggestions given by the parents are not made. Finally, they made suggestions that parents with gifted children should not spoil their children in this situation. In the study of Çalışkan (2017) on parents with gifted children, they stated that parents do not have any problems with having a gifted child. In this case, it can be concluded that the problems related to the difficulties experienced can continue if the suggestions given by the parents are not available. In addition, it should be noted about gifted children that parents' perfectionist, indifferent or overly concerned attitudes may negatively affect the development of gifted children (Öztabak, 2018).

Suggestions

Suggestions for future studies in line with the findings of this study;

1. Institutions or organizations may be established where parents with gifted children can cooperate with parents with other gifted children.
2. The Ministry of National Education may organize seminars on gifted children (their characteristics and needs) by experts in this field.
3. Necessary arrangements can be made for gifted children to benefit more from formal education.
4. Aid organizations can be established so that gifted children can easily access tools and materials related to their interests and fields.

REFERENCES

- Ataman, A. (2004). Üstün yetenekli/zekâlı çocuk ile yaşamak Özel Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 56-72.
- Argon, T., ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim Kurumlarında Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 80-95.
- Akpınar, B., & Özdaş, F. (2013). İlköğretimde Değer Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Analiz. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2).
- Çalışkan, M. (2017). *Üstün yetenekli çocuklara sahip ailelerin aile işlevselliği* (Yüksek lisans tezi) Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Çelikten, Y. (2017). Üstün yetenekli çocuklar ve BİLSEM. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(3).
- Çamdeviren, Ş. (2014). Bilim ve sanat merkezine (BİLSEM) devam eden üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler (Sakarya ili örneği). (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi. Sakarya.
- Dalgıç, N. Ş. (2017). Üstün yetenekli veya zekâlı çocuğa sahip anne-babaların karşılaştıkları sorunların ve beklentilerinin belirlenmesi. (Yüksek lisans tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa.
- Dağlıoğlu, H. E., ve Alemdar, M. (2010). Üstün yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmak. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 849-860.
- Eris, B., Seyfi, R., ve Hanoz, S. (2009). Perceptions of parents with gifted children about gifted education in Turkey. *Gifted and talented International*, 24(1), 55-65.
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü., & Öner, Ü. (2012). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin medya okuryazarlığına. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 41-54.
- Saranlı, A. G. (2017). Eş zamanlı olmayan gelişimin üstün yetenekli çocuklardaki görünümü üzerine bir örnek olay çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 89-108.
- Sak, U. (2016). *Yaratıcılık gelişimi ve eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sak, U. (2017). *Üstün zekalılar özellikleri tanımlamaları eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Öztabak, M. Ü. (2018). Özel/üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik rehberlik ve psikolojik danışmanlık. Eğitim ve insani bilimler dergisi: Teori ve uygulama. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 9(17), 79-106.

- Ihlamur, Ş. (2017). *Üstün yetenekli çocuklara sahip ailelerin danışmanlık ihtiyaçlarının saptanması* (Yüksek lisans tezi) İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- Gökdere, M., ve Çepni, S. (2003). Üstün yetenekli çocuklara verilen değerler eğitiminde öğretmenin rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 93-103.
- Güçin, G., ve Şahin, Oruç. (2015). Türkiye’de özel yetenekliler ve özel zekâlılar alanında yapılmış akademik çalışmaların çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 113-135.
- Toprak, F. (2018). *Zihinsel engelli ve özel yetenekli çocuğa sahip ailelerin yaşam doyumları, yaşam kaliteleri ve sosyal destek algılarının karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Müdür Yetkili Olarak Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Müdürün Görev, Yetki ve Sorumluluklarını Yerine Getirmekle İlgili Öz Yeterlik Algıları

Self-Efficacy Perceptions of Classroom Teachers with Principal Authorization in Fulfilling Their Duties, Authorities and Responsibilities

Ramazan AKTÜRK¹

Öz

Bu çalışma, müdür yetkili sınıf öğretmenlerinin idari görevlerine yönelik öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu sayede, belirlenen eksik öz yeterlik algılarının yükseltilmesi ve gereken başarının sağlanması için farkındalık oluşturulabilir ve gerekli çalışmalar yapılabilir. Çalışmada fenomenoloji (olgubilim) deseninden yararlanılmıştır. Samsun ilinin bir ilçesindeki birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapmakta olan müdür yetkili öğretmenler arasından, karar örnekleme yöntemi ile seçilen 20 katılımcı, çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubundakilerle, telefon ve Zoom programı üzerinden yapılan bireysel görüşmelerde, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile hazırlanan toplamda altı soru çalışılmıştır. Veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Müdür yetkili öğretmenlerin tecrübelerinin arttıkça öz yeterlik algılarının da arttığı da belirlenmiştir. Öz yeterlik seviyelerinin en yüksek olandan başlayarak sırasıyla; personel işleri, öğrenci işleri, okul işletmesi işlemleri ve eğitim-öğretim işleri şeklinde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Müdür yetkili öğretmenler, öz yeterlik algı seviyelerinin yükseltilmesi için daha etkin, uygulamalı hizmet içi eğitim kurs ve seminerlerin verilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Müdür yetkili öğretmen, öz yeterlik, birleştirilmiş sınıf.

Abstract

This study is carried out to determine the principal authorized classroom teachers' self-sufficiency in their administrative duties. This, an awareness can be created to enhance the surveyed lack of self-sufficiency and to provide needed success. In this study, phenomenology pattern is used. With the decision modeling method, 20 principal-authorized classroom teachers working in multigrade schools in a district of Samsun constitute the sample of this study. By using zoom and making phone calls, six questions are answered in semi-structured interviews. Data is analyzed by using descriptive analysis. It has been revealed that the principal authorized classroom teachers have experience the more they have self-sufficiency perception about themselves. Starting from the most self sufficiency level to the least the teachers have about the duties at school are listed as personnel affairs, student affairs, school administration affairs and teaching and training affairs. Principal authorized classroom teachers suggested to attend more effective inservice courses and seminars.

Keywords: Principal Authorized Teacher, Self-Efficacy, Combined Class.

GİRİŞ

Toplumların ideal yaşam sürebilmeleri, toplumun en küçük parçası olan bireyin ideal yetiştirilmesine bağlıdır. Beşeri sermaye tanımı, ilk ortaya atıldığı zamanlarda bir takım eleştirilerle karşılanırsa da (Nafukho, Hairston ve Brooks, 2004), günümüzde beşeri sermayeye yatırım, OECD ülkelerinin stratejilerinin merkezinde yer almaktadır (OECD, 1998). "Eğitim, insan sermayesini artırmaya hizmet ettiğinden (Belfield, 2000) dolayı insan sermayesinin en önemli ögesi olarak görülmektedir (Schultz, 1993)." (Akt. Durğun, 2008: 133).

¹ Öğretmen, MEB, Samsun-Türkiye, rmznktrk@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3142-2797.

Varlığını binlerce yıldır içerik ve şekil değiştirerek de olsa devam ettiren okullar (Tunç, 2012), çağlar boyunca eğitimin ilk ve en önemli adresleri olmuşlardır (Tehsil, 2021). Tüm vatandaşlarının eğitimlerini hukuki düzenlemeler ile çeşitli süreler dâhilinde zorunlu tutan devletler (Coşkun, 2020), beşeri sermayeye katkısı ülkelerinin en ücra yerlerine kadar götürmeye gayret göstermişlerdir (Kılıç ve Abay, 2009). Sanayi devrimi sonrasında iyice kurumsallaşan ve kitlesel düzeyde yaygınlaşan okulların (Tunç, 2012) yönetim işleri ise; bilimsel yaklaşım, uzmanlaşma ve iş bölümüne (Baransel, 1993) doğru evrilerek daha fazla önem arz eder hale gelmiştir. Okulların yönetimi, müdürlere verilerek, bu müdürlere çeşitli görev, yetki ve sorumluluklar tanımlanmıştır (Baltacı, 2017).

Tüm bu süreçler boyunca, kentsel bölgelerdeki okullar yeterince kurumsallaşabilirken, kırsal kesimlerdeki okullar ise; “nüfusun azlığı” (Öztürk, 2002: 21), “öğrenci sayısının yetersizliği” (Çınar, 2004: 21; Erdem, 2004: 15), “ekonomik imkânsızlıklar” (Erdem, 2004: 15), “coğrafi koşullar” (Doğan, 2000: 9) gibi nedenlerden dolayı, devletleri farklı çözüm yolları aramaya itmiştir. Bu çözüm arayışlarının sonucunda ortaya çıkan ve bugün dünyada Yunanistan, Finlandiya (Köksal, 2005), AB ülkeleri, Amerika, Kanada, Japonya gibi pek çok ülkede uygulanmaya devam eden birleştirilmiş sınıflı okul uygulaması (Little, 1994), Türkiye’de de yıllardır sürdürülmektedir (Fidan ve Baykul, 1993; Mason ve Stimson, 1994; Brown ve Martin, 1989). “Miller’e (1991) göre, birleştirilmiş sınıf öğretiminin çıkış nedeni, hemen hemen her ülke için neredeyse birbirine benzer. Aslında birleştirilmiş sınıflar mali kaygılardan dolayı okullaşma adına geçici çare olarak hizmet vermek amacıyla planlanmıştır.”(Akt. İltar, 2015: 1453)

Birden çok yaş grubundaki öğrencinin aynı sınıfta, tek öğretmenle ders yapması esasına dayalı olan bu uygulamanın (Binbaşıoğlu, 1999), okuldaki öğrenci ve derslik sayısına göre; dört sınıfa tek öğretmen verilmesinin yanı sıra, 1-2 ve 3-4. sınıflar bir arada, 1. ve 4. sınıflar bağımsız, 2 ve 3. sınıflar bir arada gibi farklı birleştirme versiyonları da bulunmaktadır. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının; akran öğrenmesini sağlaması (Şahin, 2010), son yıllarda daha fazla ön plana çıkan yapılandırmacı yaklaşıma daha uygun olması (Yıldırım ve Amaç, 2020) gibi avantajları vardır.

Bir taraftan birleştirilmiş sınıflı okul uygulamasının tamamen ortadan kaldırılması tartışmaları yaşanırken (Gürel, Çapar ve Kartal, 2014), diğer taraftan ise Milli Eğitim Bakanlığının 2018 yılında açıkladığı “2023 Eğitim Vizyonu” belgesinde, birleştirilmiş sınıflı okulların dezavantajlarının giderilmesi amacıyla ek kaynak sağlanması, burada görev yapan öğretmenlere yönelik eğitimlerin yapılması, bu okulların kaynak planlamasında öncelikli hale getirilmesi gibi hedefler yer almaktadır (MEB, 2018). 2017 yılında yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği’nin, okulların açılabilmesi ile ilgili 6. maddesinin ikinci fıkrasının (a) bendinde; “Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan ilkokullarda en az 1 derslik ve 1 inci, 2 nci, 3 üncü ve 4 üncü sınıflarda toplamda en az 10 öğrenci bulunması”, maddesi ile 10 öğrencinin altına düşen köy okullarının kapatılacağı belirtilirken (MEB, 2017), 2020 yılında yayınlanan aynı adlı yönetmeliğin 2. maddesinin ikinci fıkrasının (c) bendinde ise:

“İlkokul 1-4 üncü sınıflarda öğrenci sayısının toplamda 10’un altına düşmesi durumunda; ulaşım şartlarının elverişsiz olması veya öğrenci velilerinin çocuklarının taşıma yoluyla eğitime erişim kapsamında öğrenim görmelerini istememeleri hâlinde, öğrenci sayısına bakılmaksızın valilikçe uygun görülmesi durumunda Bakanlıkça bu ilkokulların açık kalması sağlanabilir.” denilmektedir (MEB, 2020).

Anılan madde ile bu şartlardaki okulların açık kalması için gerekli olan öğrenci sayısı sınırlaması tamamen ortadan kaldırılmıştır. Açık kalma kararının verilmesi ise veli talebine bağlı olarak valiliklere bırakılmıştır. İlgili maddeyle birleştirilmiş sınıflı okulların kapanmaması yönünde güçlü bir adım daha atıldığı görülmektedir. Tüm bu gelişmeler bu okulların varlığını daha da devam ettireceğini göstermektedir.

Türkiye’de 2020-2021 eğitim öğretim yılına ait ilkokul ve bunların içerisindeki köy okulları bilgileri aşağıdaki Tablo.1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. 2020-21 Eğitim Öğretim Yılı İlkokullar ve Köy Okulları Bilgileri (MEB, 2021).

	Toplam	Köy İlkokulları	Oran (%)
Okul Sayısı	24.576	5.363	21,82
Öğretmen Sayısı	306.937	21.785	7,10
Öğrenci Sayısı	5.328.391	261.101	4,90

Yukarıdaki tabloda belirtilen köy ilkokullarına ait bilgiler, yalnızca birleştirilmiş sınıflı okullara ait olan veriler değil, tüm köy okullarını kapsamaktadır. Birleştirilmiş sınıflı okul sayılarına ilişkin MEB verilerine bakıldığında ise açıklanan son sayılar 2017-2018 eğitim öğretim yılına aittir. Bu verilere göre Türkiye'deki durum Tablo.2'de sunulmuştur:

Tablo 2. 2017-2018 Yılı Birleştirilmiş Sınıflı Okul Bilgileri (KODA, 2018).

	4 Sınıf Bir Arada	3 Sınıf Bir Arada	2 Sınıf Bir Arada	Toplam
Öğretmen Sayısı	1.731	449	4.423	6.603
Öğrenci Sayısı	31.165	6.627	98.732	135.924

Tablo 2'de belirtilen sayıların günümüzde de yaklaşık aynı değerlerde olduğu söylenebilir. Bunu; köy okullarında, özellikle birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenler üzerine faaliyet gösteren Köy Okulları Değişim Ağı (KODA) tarafından yayınlanan 2020-2021 Faaliyet Raporu'nda özetlenen şu ifadelerden çıkartabiliriz:

“Türkiye'deki köylerin yaklaşık yarısı 2012 yılında geçen Büyükşehir Yasası'ndan sonra mahalle statüsüne geçtiği için kırsalda eğitime dair net istatistiki bilgiler elimizde yok. Var olan veriler üzerinden giderek, 2021 itibarıyla Türkiye'deki:

- Yaklaşık 25.000 ilkokuldan 9.000 kadarının köylerde bulunan ilkokullar olduğunu (Her 3 ilkokuldan 1'i),
- Yaklaşık 5.000.000 öğrenci içinden 450.000 kadar öğrencinin bu okullarda okuduğunu (Her 10 ilkokul öğrencisinden 1'i),
- Bu ilkokul öğrencilerinden de yaklaşık üçte ikisinin taşınmalı eğitim yoluyla eğitimine devam ettiğini, yaklaşık üçte biri kadarının ise birleştirilmiş sınıflarda eğitim aldığını tahmin ediyoruz.”(KODA, 2021).

İlgili sayılara bakıldığında birleştirilmiş sınıflı okulların, ilkokullar içerisindeki oranı ve müdür yetkili öğretmenliğin önemi de ortaya çıkmaktadır.

Birleştirilmiş sınıf uygulaması, avantajlarının yanı sıra bazı dezavantajlı durumları da ortaya çıkarmaktadır (Veenman, 1985; Galluzzo, 1990; Sidekli, Coşkun ve Aydın, 2015). Bu dezavantajlardan birisi yukarıda da bahsedildiği gibi, ekonomik imkânsızlıklardan ötürü (Erdem, 2004) bu okullara müdür kadrosu verilmeyişidir. Bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden birisine müdürlük görevi verilir ve öğretmenlik görevlerinin yanı sıra, bir müdürün görev, yetki ve sorumluluklarını da üstlenirler (Akdoğan, 2007).

Öğretmenlerin genelde kentsel bölgelerde ve büyük okullarda görev yapma isteğinden dolayı (Özben, 2000), daha fazla hizmet puanı olan öğretmenler, büyük okullara tayin isteyip giderlerken, birleştirilmiş sınıflı okullar genelde boş kalmaktadırlar. Boş kalan bu yerlere ise daha çok, eğitim fakültelerinden yeni mezun olmuş, öğretmenlik ve idarecilik tecrübesi olmayan kişilerin ataması yapılmaktadır (Yıldırım ve Amaç, 2020). Üniversitelerde yeteri kadar

birleştirilmiş sınıf uygulamaları, yönetim işleri becerisi ve deneyimi kazanamamış olan mesleğe yeni başlamış bu öğretmenler, mesleğe adapte olmaya çalışırken bir yandan da nasıl yapılacağını bilemedikleri idarecilik işleri ile de uğraşmak zorunda kalmaktadırlar (Kılıç ve Abay, 2009). Bunun sonucunda iş ve yaşam doyumlarını büyük oranda yitirerek tükenmişlik sendromu gibi sorunlarla baş başa kalmaktadırlar (Durdudiler, 2019).

Bununla birlikte birleştirilmiş sınıflı okullarda, sadece mesleğinin ilk yıllarındaki tecrübesiz öğretmenler görev almamaktadır. Meslekte yeterince tecrübe kazanmış durumda olan öğretmenler de çeşitli nedenlerle bu tür okullarda çalışmakta ve müdür yetkililik görevlerini üstlenmektedirler. Ancak, bu öğretmenler dahi, yeterince mesleki tecrübeleri bulunsa bile, aynı anda birden fazla sınıfın öğretmenliğini yaparken, bir yandan da bir müdürün yapması gereken tüm görevleri yerine getirmek hususunda zorluk yaşayabilmektedirler (Gözler, 2009). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 42. maddesinde "Bağımsız müdürlüğü bulunmayan ilkokullarda sınıf öğretmenlerinden biri müdür yetkili öğretmen olarak görevlendirilir. Müdür yetkili öğretmen, müdürün görev, yetki ve sorumluluklarını üstlenir." ibaresi bulunmaktadır (MEB, 2014). Müdür yetkili öğretmenlerden, görevlerinde başarılı olabilmeleri için bu görevleri yerine getirmeleri beklenmektedir (Akdoğan, 2007). Akyıldız (2021), bir müdür yetkili öğretmenin de üstlenmesi gereken okul müdürünün bu görevlerini; eğitim-öğretimle ilgili işler, personelle ilgili işler, öğrenciyle ilgili işler ve işletmecilikle ilgili işler olarak dört ana başlık altında toplamıştır.

Bandura (1998, s.3), öz yeterlik kavramını; "Kişinin başarılı olabilmek için gerekli etkinlikleri düzenleme ve yapabilme kapasitesinin ne olduğu ile ilgili inancı." şeklinde tanımlamaktadır. Öz yeterliğin bir bireyde eksik olması durumunda ise, zihinsel süreçlere dayalı performans beklentilerini sekteye uğrattığı iddia edilmektedir (Alexander, ve Krane, 1996). Eğitim için her birey önemlidir ve bu yolla değişim yaşayan 'birey', toplumun da değişip gelişmesine zemin hazırlar (Fettahoğlu, 2005). Her bireyde var olan toplumu değiştirme potansiyeli düşünüldüğünde, hiçbir okulun ve bireyin hedefsiz bırakılmayacağı gerçeği ortaya çıkmaktadır. Azımsanmayacak sayıda öğrencisi bulunan birleştirilmiş sınıflı okullarda (KODA,2018) görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin üzerlerindeki yük de bu bakış açısıyla daha iyi anlaşılmaktadır. Öz yeterlik algısının düşük olması durumunda müdür yetkili öğretmenin performansı da olumsuz etkilenebilecektir. Eğer müdür yetkili öğretmenlerin öz yeterlik algıları yükseltilebilirse, bu okullarda öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek verim beklenebilir ve öğrencilerin topluma katkıları konuşulabilir. Çünkü öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin; daha iyi plan yapmak, daha fazla organizasyon oluşturmak ve daha fazla sorumluluk üstlenmek için çaba gösterdikleri bilinmektedir (Milner ve Woolfolk, 2003). Öz yeterlik algısı yüksek olan okul yöneticilerinin işlerine dair tutumlarının olumlu olarak değiştiği, bunun ise tüm okul çalışanlarınca desteklendiği bildirilmektedir (Bandura, 2009). Bunun tam aksine, düşük öz yeterlik algısına sahip okul yöneticilerinin ise mesleğe karşı bakış açılarının da olumsuz yönde olduğu tespit edilmiştir (Darmody ve Smith, 2016). Gerek tecrübesiz gerekse yeterince tecrübeye sahip müdür yetkili öğretmenlerin görevlerindeki başarılarının arttırılabilmesi için, belirtilen yönetmelikte tanımlanan görevlere dair öz yeterlik algılarının belirlenmesine ve bu algının yükseltilmesi için çözüm yolları araştırılmasına ihtiyaç duyulduğu ortadadır.

Türkiye'de müdür yetkili öğretmenler ve birleştirilmiş sınıflı okulların yönetim işleri ile ilgili alanyazın taraması yapıldığında, müdür yetkili öğretmenlerin; genel sorunlarına (Aydemir, 2016; Kubanç ve Şama, 2017; Kiral ve Sağır, 2015), okul yönetimi konusundaki sorunlarına (Akdoğan, 2007; Çam-Tosun ve Filiz, 2017; Dal, 2016; Arslan, 2013; Gözler, 2009; Elma, 2013; Döş ve Sağır, 2013), tükenmişlik düzeylerine (Kocabaş ve Düztaş, 2011; Akdağ, 2014), stres kaynaklarına (Dal, 2004), liderlik stillerine (Üstün ve Çam, 2016), denetmenlere yönelik görüşlerine (Döş ve Kayran, 2013) ve müdür yetkililik uygulamasına yönelik görüşlerine (Bayar ve Topal, 2020) dair çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmalar arasında, müdür yetkili öğretmenlerin görevlerine dair öz yeterlik algıları üzerine herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Alanında bir boşluğu doldurması hedeflenen bu çalışmadan, müdür yetkili öğretmenlik uygulamasındaki bir takım sorunların çözümüne katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; müdür yetkili öğretmen olarak görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin, bu uygulama çerçevesinde, müdürün görev, yetki ve sorumlulukları konularında kendilerini yeterli görüp görmediklerini, varsa yeterli görmedikleri alanları tespit etmek; ayrıca araştırmacı tarafından bu alanlara yönelik çözümler aramaktır. Belirlenen alanlardaki eksikliklerin tespit edilmesine ve çözüm önerilerine yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan müdür yetkili sınıf öğretmenleri;

1. Müdür yetkili öğretmen olarak kendilerini okul işletmesi konusunda yeterli görüyorlar mı?
2. Müdür yetkili öğretmen olarak kendilerini personel işleri konusunda yeterli görüyorlar mı?
3. Müdür yetkili öğretmen olarak kendilerini eğitim-öğretim işleri konusunda yeterli görüyorlar mı?
4. Müdür yetkili öğretmen olarak kendilerini öğrenci işleri konusunda yeterli görüyorlar mı?

Ayrıca,

5. İdarecilikte / müdür yetkililikte geçen sürenin öz yeterlik üzerinde etkisi var mıdır?
6. Müdür yetkili öğretmenlerin, kendilerini yetersiz gördükleri alanlarda yeterlik kazanmak için ne gibi önerileri var?

YÖNTEM

Nitel yöntem ile gerçekleştirilen bu çalışmada, müdür yetkili öğretmenlerin okul yönetimi sürecinde müdürün görev, yetki ve sorumluluklarını yerine getirmekteki öz yeterlik algıları araştırılmıştır. Çalışmada, diğer nitel araştırma yöntemlerine nazaran araştırmacılar tarafından süre ve tecrübe yönünden daha kullanışlı olarak değerlendirilen (Creswell, 2013) olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, karar örnekleme (judgement sampling) yöntemi kullanılarak Samsun ilinin bir ilçesinde görev yapmakta olan 20 müdür yetkili öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Karar örnekleme, araştırmacının daha önceki deneyim ve bilgilerine dayanarak, evren hakkındaki çıkarımlarıyla örneklem belirlemesidir (Erkuş, 2011).

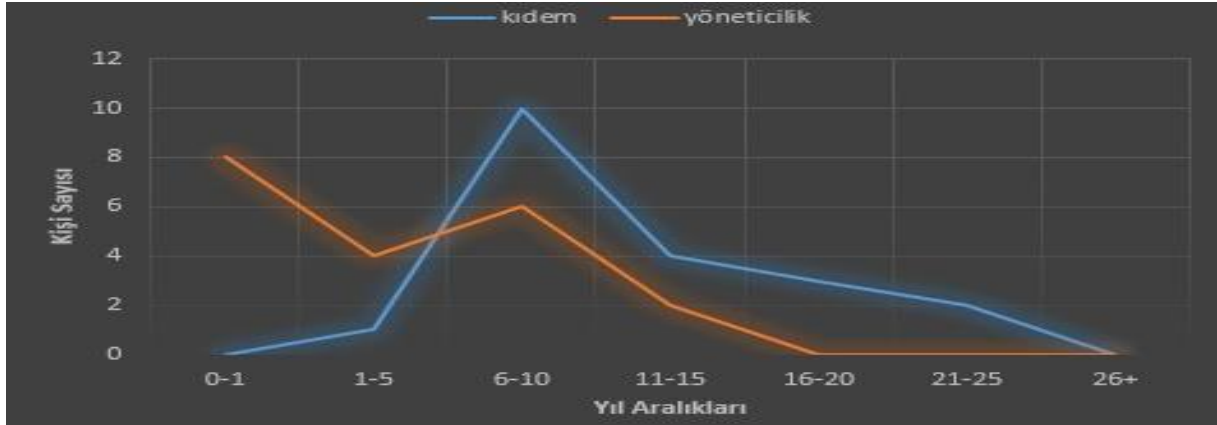
Araştırmacının, çalışmanın yapıldığı yer hakkında bilgiye sahip olması, çalışma grubundakilere kolayca ulaşabileceği, verilerin daha pratik ve güvenilir bir şekilde elde edileceği düşünüldüğü için karar örnekleme yöntemi ve 20 katılımcı tercih edilmiştir. Çalışma grubunda, görüşlerine başvurulmuş müdür yetkili öğretmenlerin demografik bilgileri aşağıda, Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırmadaki Çalışma Grubuna Ait Bazı Demografik Özellikler.

Kod	Cinsiyet	Kıdem (Yıl)	Yöneticilik Süresi (Yıl)	Yüksek Lisans	
				Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında	Diğer Alanlarda
MY1	E	16-20	11-15		
MY2	K	6-10	0-1		
MY3	K	6-10	1-5		
MY4	K	6-10	0-1		
MY5	E	16-20	6-10		
MY6	K	6-10	0-1		
MY7	K	11-15	1-5		
MY8	E	21-25	11-15		√
MY9	E	6-10	6-10		
MY10	E	6-10	0-1		√

MY11	E	16-20	6-10	
MY12	E	1-5	0-1	
MY13	E	21-25	1-5	
MY14	E	6-10	0-1	
MY15	K	11-15	6-10	
MY16	K	11-15	0-1	
MY17	E	6-10	0-1	√
MY18	E	6-10	6-10	
MY19	E	11-15	6-10	
MY20	E	6-10	1-5	

Bu çalışmada yer alan, tamamı kadrolu ve sınıf öğretmenliği bölümü mezunu müdür yetkili öğretmenden 13'ü erkek 7'si kadındır. Mesleki kıdeme bakıldığında; 10 katılımcı 6-10 yıl arası, 4 katılımcı 11-15 yıl arası, 3 katılımcı 16-20 yıl arası, 2 katılımcı 20-25 yıl arası ve 1 katılımcı da 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahiptirler. Çalışma grubunda yer alan katılımcılardan üçü yüksek lisans mezunudur ve bu katılımcılardan biri, yüksek lisansını eğitim yönetimi ve denetimi alanında yapmıştır.



Şekil 1. Mesleki ve Yöneticilik Kıdemlerinin Dağılım Yılı Grafiği.

Müdür yetkililik, müdürlük ve müdür yardımcılığı dâhil, yöneticilikte geçen toplam süreye bakıldığında (Şekil 1); 8 katılımcının bir yıldan az, 6 katılımcının 6-10 yıl arası, 4 katılımcının 1-5 yıl arası ve 2 katılımcının da 11-15 yıl arası yöneticilik yaptığı görülmektedir. Kıdem aralıkları ve yöneticilik süreleri ile ilgili grafiklere birlikte bakıldığında ise; kıdem yılı çoğunlukla 6-10 yıl aralığında olmasına rağmen, yöneticilik sürelerinde ise çoğunluğun 0-1 yıl arasında olduğu ortaya çıkmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada müdür yetkili öğretmenlerin, bir müdürün görev, yetki ve sorumluluklarını yerine getirmekle ilgili öz yeterlik görüşlerini araştırmak amacıyla yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılması planlanmıştır. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşmeler hazırlanmadan önce, müdürlerin görev, yetki ve sorumluluk alanları ile öz yeterlik durumları araştırılmış; sorular alanyazına dayalı olarak oluşturulmuştur. Hazırlanan bu sorular sınıf eğitimi alanından, müfettişlik tecrübesi de olan bir akademisyenin görüşüne sunulmuş ve akademisyenin tavsiyeleri doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. İki kısımda düzenlenen görüşme sorularının birinci kısmında demografik sorulara yer verilmiştir. İkinci kısmında ise, ilk dördü müdürün görev, yetki ve sorumluluklarına dair öz yeterlik algılarına yönelik olmak üzere toplamda altı soru yer almıştır. Görüşmeler 2021-2022 eğitim öğretim yılının birinci döneminde yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda yaklaşık 60 sayfalık ham veri elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Tamamı gönüllü müdür yetkili öğretmenler ile yapılan bu araştırmada betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Derinlemesine ve genişlemesine yorumlama yapılmayan betimsel analiz tekniğinde araştırmacı, uzun konuşmaların tamamını değil, betimlediği verileri yorumlayarak sunar (Sönmez ve Alacapınar, 2013).

Belirlenen müdür yetkili öğretmenler ile telefon görüşmesi ve görüntülü görüşme sağlayan Zoom programı üzerinden görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler her bir müdür yetkili öğretmen ile ayrı ayrı planlanmış ve uygulanmıştır. Her görüşmenin başlangıcında çalışma ile ilgili bilgi verilmiş, isimlerinin gizli tutulacağı belirtilmiş ve ses kaydının tutulması için izinleri alınmıştır. Katılımcı başı ortalama 13 dakika süren görüşmelerde yaklaşık 260 dakikalık kayıt tutulmuştur. Telefon hattındaki anlık bir sıkıntıdan dolayı kayıtlarda net duyulamayan bir cevap, ilgili katılımcıya bildirilerek, bahse konu olan sorunun cevabı kendisinden yazılı olarak tekrar alınmıştır. Görüşülen müdür yetkili öğretmenlere MY1, MY2, MY3,...,MY20 kodları verilerek isimleri gizli tutulmuştur. Ses kayıtları, konuşmayı yazıya çeviren programlar yardımı ile Word formatındaki görüşme tutanaklarına aktarılmış ve olası hataları en aza indirebilmek için kayıtlar tekrar dinlenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Betimsel olarak incelenen verilerde, her sorunun frekansları ayrı ayrı belirlenmiş ve analiz edilmeye çalışılarak yorumlanmıştır.

Bununla birlikte, "İdarecilikte / Müdür yetkili öğretmenlikte geçirilen sürenin, öz yeterlik algısı üzerinde etkisi var mıdır?" sorusu bağlamında bir sonuç elde edilemeyeceğini belirlemek amacıyla; "yeterli" görüşe üç puan, "kısmen yeterli" görüşe iki puan ve "yetersiz" görüşe bir puan verilerek elde edilen puanlarla, bu olgu da analiz edilmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde müdür yetkili öğretmenlerin, idari görevlerine yönelik öz yeterlik algılarına ve bunun yanında bu yetersizliklerini gidermeye yönelik önerilerine yer verilecektir.

Müdür Yetkili Öğretmenlerin, Okul İşletmesi Konusundaki Öz Yeterlilik Algıları

Katılımcılara, okul işletmesi kapsamına giren; yazışmalar, büro işlemleri, elektronik ortamdaki işlemler, okul fiziki düzeninin sağlanması, donanım eksikliklerinin giderilmesi gibi alanlara dair öz yeterlik algıları sorulmuş ve alınan cevaplara dair veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Müdür Yetkili Öğretmenlerin Okul İşletmesi Konusundaki Öz Yeterlilik Algıları.

Yeterlik Durumu	f	Nedeni	Kişiler	f
Yeterli (MY1, MY5, MY8, MY9, MY15, MY18, MY19, MY20)	8	Müdür yetkililikte kazanılan tecrübeden dolayı	MY1, MY5, MY15, MY18, MY19	5
		Kadrolu idarecilikte kazanılan tecrübeden dolayı	MY8, MY9, MY20	3
Kısmen Yeterli (MY2, MY3, MY4, MY6, MY10, MY11, MY13)	7	Müdür yetkililikteki deneyimsizlikten dolayı	MY3, MY4, MY6, MY10, MY13	5
		Müdür yetkililiğin çok zor, uğraştırıcı ve çok yönlü bir iş olmasından dolayı	MY2, MY10, MY11	3
Yetersiz (MY7, MY12, MY14, MY16, MY17)	5	İlk kez müdür yetkililik yapıyor olmaktan dolayı	MY7, MY16, MY17	3
		Bununla ilgili daha önceden herhangi bir eğitim almamaktan dolayı	MY12, MY14	2

Tablo 4'e göre müdür yetkili öğretmenlerin sekizi uzun zamandır bu görevi yapmalarından ya da daha önceden kadrolu olarak idarecilik yapmış olmalarından dolayı kendilerini okul işletmesi konusunda yeterli görmektedirler. Müdür yetkili öğretmenlerden yedisi kendisini kısmen yeterli görürken, beşi, çoğunlukla bu görevin henüz başlangıç aşamalarında olmalarından dolayı kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Okul işletmesi alanında müdür yetkili öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur;

MY5: "Yazışmalarda da eksik olduğum konu varsa yine gerek WhatsApp gruplarında gerek daha tecrübeli müdür tanıdıklarımızdan eksiklerimizi gideriyoruz ama hala çok büyük bir eksiklik yaşamadım."

MY10: "Tabiri caizse beynimiz 2 bölümden oluşuyor ama bu görevler listesi bizden beynimizi 8 parçaya bölmemizi istiyor. Çok boyutlu..."

MY16: "Ama şu oluyor mesela; bir şey olduğunda 'şu yok' deniliyor. Denilmesin diye korku var içimde yani hani sanki benim suçummuş gibi hissediyorum, anlatabiliyor muyum? Yani hep böyle aklım orada. Orası sanki benim bir evim oldu. Evimden çok orayı düşünür gibi oluyorum."

Müdür Yetkili Öğretmenlerin, Personel İşleri Konusundaki Öz Yeterlik Algıları

Müdür yetkili öğretmenlere, okul yönetiminde personelle ilgili yazışmalar, izin işlemleri, hizmet içi eğitimler gibi alanlara dair öz yeterlik algıları sorulmuş ve alınan cevaplara dair veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5. Müdür Yetkili Öğretmenlerin Personel İşleri Konusundaki Öz Yeterlik Algıları.

Yeterlik Durumu	f	Nedeni	Kişiler	f
Yeterli (MY1, MY2, MY3, MY5, MY6, MY7, MY8, MY9, MY11, MY16, MY18, MY19, MY20)	13	Personel sayısının azlığı	MY1, MY5, MY6, MY7, MY18, MY19	6
		Yöneticilik tecrübesi	MY8, MY9, MY11, MY20	4
		Öğretmenlik döneminde de aynı işleri yapmaktan dolayı kazanılan tecrübe	MY2, MY3, MY16,	3
Kısmen Yeterli (MY4, MY13)	2	Bu alanla alakalı kendisini test edebileceği bir durumla karşılaşmamış olmak	MY4, MY13	2
Yetersiz (MY10, MY12, MY14, MY15, MY17)	5	Yöneticilik tecrübesi olmaması	MY10, MY12, MY14, MY17	4
		Üst mercilerle iletişimdeki kopukluklar	MY15	1

Tablo 5'e göre, müdür yetkili öğretmenlerin 13'ü, özellikle personel sayısının azlığı ve öğretmenlik yaptıkları dönemlerde de personel işlemleri konusunda deneyim sahibi olmaları gibi nedenlerden dolayı kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Müdür yetkili öğretmenlerden ikisi kendini kısmen yeterli görürken beş katılımcı ise bu işlemlerin nasıl yürütüleceği konusunda eğitim almamalarından, tecrübe sahibi olmadıklarından ve kendi dışlarındaki etkenlerden dolayı kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Müdür yetkili öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir;

MY4: "Şu ana kadar bununla ilgili bir sıkıntı yaşamadım. Karşıma herhangi bir şey çıkmadı."

MY17: "Bir rapor aldım. Rapor nasıl işlenir? MEBBİS'e işleyecekmişiz. WhatsApp'tan göndermeyi, hani bunları işin içine girince öğreniyorsun, normalde bilmiyorum. Hani kurs da almadığımız için kendimi yeterli görmüyorum bu konularda."

MY19: "(Üniversitede) Yaklaşık bi iki ay falan orada iki tane öğretmen vardı. Onlarla beraber oturduk. Bütün işleri, evrakları nasıl, işte mihver ders uygulaması

vardı bu nasıl? Sonra eğitim öğretim aşamaları... Bire bir görerek, içinde bulunduğumuz zaman daha faydalı oldu diyebilirim. (...)Bizim şansımızdı. Hep köyde çalışmış, tecrübeli arkadaşlardı. (...) 5 sınıf bir arada görevlendirme nasıl yapılır? İşte 1. sınıfa okuma yazma öğretirken diğer çocuklar nasıl olacak? Özellikle sınıf yönetimi konusu biraz sıkıntılı bir ders; ama orada bayağı etkisini gördük. Bunun için çok da zorlanmadım diyebilirim."

Müdür Yetkili Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim İşleri Konusundaki Öz Yeterlilik Algıları

Görüşülen müdür yetkili öğretmenlere kendilerini eğitim-öğretimin planlanması, zaman yönetimi, öğretim programlarındaki kazanımların öğrencilere kazandırılması, denetimin sağlanması gibi çalışmalarını içeren yönetici olarak eğitim-öğretim işleri konusundaki öz yeterlilik algıları sorulmuştur. Alınan cevaplardan elde edilen veriler Tablo.6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Müdür Yetkili Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim İşleri Konusundaki Öz Yeterlilik Algıları

Yeterlilik Durumu	f	Nedeni	Kişiler	f
Yeterli (MY1, MY5, MY6, MY7, MY10, MY12)	6	Bu konudaki geçmiş tecrübeler	MY1, MY5, MY10, MY12	4
		Küçük bir okul olması ve öğrenci sayısının azlığı	MY7	1
		Genel anlamda çerçevesi belirli konular olması	MY6	1
Kısmen Yeterli (MY2, MY4, MY8, MY13, MY14, MY15, MY16, MY20)	8	Birden fazla sınıfın bir arada olması	MY2, MY4, MY8, MY13, MY14, MY16, MY20	7
		İşlerin yoğunluğu	MY2, MY4, MY16, MY14, MY	5
		Okuldaki informal ilişkiler	MY15	1
Yetersiz (MY3, MY9, MY11, MY17, MY18, MY19)	6	İşlerin yoğunluğu	MY3, MY11,	2
		Birleştirilmiş sınıf tecrübesinin eksikliği	MY9, MY17	2
		Müfredatın yoğunluğu ve dönüt alma eksikliği	MY18, MY19	2

Tablo 6'da sunulan verilere göre, eğitim-öğretimin yönetimi konusundaki öz yeterlilik algıları sorulan müdür yetkili öğretmenlerden altısı, özellikle tecrübeden, okulun küçük olmasından, öğrenci sayısının azlığından bir de belirtilen alana ait işlerin çerçevesinin genel anlamda belirli olmasından dolayı kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Kendisini kısmen yeterli gören sekiz katılımcı buna gerekçe olarak; birden fazla sınıfın bir arada olması, işlerin yoğunluğu ve okuldaki informal ilişkileri sebep olarak göstermişlerdir. Yetersiz olduğunu belirten altı katılımcı ise buna gerekçe olarak işlerin ve müfredatın yoğunluğunu, birleştirilmiş sınıf tecrübesinin olmamasını ve dönüt almaktaki zorlukları sıralamışlardır. Eğitim- öğretim işleri konusundaki müdür yetkili öğretmen görüşlerinden bazıları:

MY1: "Birleştirilmiş sınıflarda uzun yıllar görev yaptığım için tecrübem var. Bu da hatalarımızı azaltıyor ve plan programlar akıcı hale geliyor."

MY4: "Birleştirilmiş sınıf okutup hem de birinci sınıfları okutuyorum ben bir ve ikiyi. Sınıf mevcudunun kalabalık: birler 12 kişi, ikiler de zaten pandemi mağduru çocuklar olduğu için, bir de üstüne ekstra müdür yetkililik olduğu için planlamada, hani zaman kullanımında sıkıntı yaşıyorum."

MY8: "Çünkü öncesinde hep bir sınıfın programını uygulamaya girince kolay oluyordu. Şimdi iki sınıfın programını uygulamak, sınıfı ona göre düzenlemek bayağı zor bir şeymiş. Yani birleştirilmiş sınıfın ne kadar zor olduğunu da öğrenmiş oldum böylece."

MY11: "Çünkü artık bu bizden mi kaynaklanıyor yoksa alışkanlıklardan mı kaynaklanıyor, zaman yönetimi diye bir şey yok zaten hocam. (...). 2 senedir

internetim yok. İnternetim olmadığı için resmi işleri yapamıyorum bu da benim büro işlemlerini ayıracağı zamanı etkiliyor. Doğal olarak internet geldiği zamanda da bu sefer acil bir yazışma oluyor. Yazıları kaydetmemiz gerekiyor. Bu da ders zamanlarını etkiliyor. Anlatabiliyor muyum? Hani şunu diyemiyorum. Dersler ile müdür yetkililiği bir arada ben götüremiyorum şahsen. Çünkü zaman ayıramıyorum. Başına oturduğum zaman, teneffüste otursam bile o teneffüs ders saatine kayıyor. Öğle arası otursan yine yetiştiremiyoruz o yüzden. O planlamayı ben şahsen bu zamana kadar yapamadım.”

MY12: “Hani idareciliği bir kenara bıraktığımızda, öğretmenlik tecrübemden kaynaklanarak açığımı kapattım.”

MY15: “Çünkü beraber çalıştığım arkadaşlarımla bir samimiyet kurulduktan sonra o idari denetim ya da eğitim anlamındaki denetim biraz laubalileşiyor diyeyim. Daha net bir şekilde denetlenmesini ve bu denetimin dışarıdan sağlanmasının doğru olduğunu düşünüyorum. Yani idarecinin, belki büyük okullarda bu yapılabilir ama ki sağlanıyor da zaten; ama müdür yetkililikte çok küçük bir okulasınız ve sürekli uzun süreli hatta aynı insanlarla berabersiniz. ‘Hadi getir defterini, ben seni bir denetleyeyim.’ ya da ‘Ben senin bugün sınıfına gireceğim. Bakalım hangi kazanımlardasın hangi konudasın.’ denmesi biraz zor?”

MY16: “(Öğretmen denetimi) Yapamıyorum. O şey de yok bende. Nasıl desem, mesela bir sınıf yaptığım oluyor ki gizli gizli yapıyorum. Mesela 1-2 diğer öğretmende. Gidiyorum, bilgisayarda, dikte yaparken ‘Aa, şu çocuk nasılmış?’ Ama yani hani alttan alta denetim yani, o şekilde yapabiliyorum? Anlatabiliyor muyum? Defterine bakıyorum; ‘Şunu oku, bunu oku.’ gibi işte ‘Şunu da yaz.’ falan. O şekilde yapabiliyorum. Yapabildiğim kadar yapabiliyorum yani.”

Müdür Yetkili Öğretmenlerin, Öğrenci İşleri Konusundaki Öz Yeterlik Algıları

Müdür yetkili öğretmenlere, yapılan görüşmelerde danışmanlık hizmetleri, sağlık hizmetleri, yönlendirme gibi alanları kapsayan öğrenci işlerinin yönetimi alanındaki öz yeterlik algılarına dair görüşleri sorulmuştur. Alınan yanıtlara göre oluşturulan Tablo.7 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7: Müdür Yetkili Öğretmenlerin Öğrenci İşleri Konusundaki Öz Yeterlik Algıları.

Yeterlik Durumu	f	Nedeni	Kişiler	f
Yeterli (MY1, MY3, MY4, MY5, MY6, MY7, MY10, MY11, MY13, MY15, MY16, MY18)	12	Yeterli tecrübe kazanmış olmak	MY5, MY6, MY7, MY10, MY13, MY15, MY16, MY18	8
		Öğrenci sayısının azlığı	MY1, MY4, MY5	3
		Bu alanda yeterli eğitim almış olmak	MY3, MY11	2
Kısmen Yeterli (MY2, MY8, MY19)	3	Rehberlik personeli eksikliği	MY8, MY19	2
		İş çeşitliliği ve fazlalığı	MY2	1
Yetersiz (MY9, MY12, MY14, MY17, MY20)	5	Eğitim eksikliği	MY12, MY14, MY20,	3
		Tecrübe eksikliği	MY9, MY17	2

Tablo 7 incelendiğinde, öğrenci işlerinin yönetimi alanında, daha çok tecrübeden kaynaklı olarak 12 müdür yetkili öğretmen kendisini yeterli gördüğü, üç katılımcının ise kendisini kısmen yeterli gördüğü ortaya çıkmaktadır. Tecrübe ve eğitim eksikliğinden dolayı ise beş katılımcının ise kendisini yetersiz gördüğünü anlaşılmaktadır. Öğrenci işleri konusundaki öz yeterliklerine dair katılımcıların görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

MY7: "Bir yöneticilik eğitimi almadık. Yani hep böyle yaparak yaşayarak öğrenme diyebilirim. (...) Hani dediğim gibi ya bir üst mercideki milli eğitime danışarak veya başka bir müdür yetkili arkadaşımıza danışarak bu şekilde şey yaptık."

MY17: "Bir sürü iş var, çocuklarının sağlık hizmet olarak yani. Biri yaralanırsa bir şey yapıyorum ya da bir veliyle öğretmen olarak görüşüyorum, müdürü olarak değil. Sonuçta hani bir 'Hastaneye götürün.' Yani başkada yönlendirmiyorum. Çocuklara; 'Bol bol kitap okuyun.' demekten başka bir şeyim yok idareci olarak da. Hani hiç elimden bir şey geldiğini düşünmüyorum."

MY19: "Yani, daha çok hani okuma yazma üzerine, okuduğunu anlama, dört işlemlere ancak zaten yetiştirebiliyoruz. Ben dediğim gibi, yani bu rehberlik konusu biraz daha nasıl diyeyim, alanında uzman kişilerin vermesi gereken bir konu aslında ve çok da önemli. Özellikle kırsalda çalışan arkadaşlar için çok önemli. Ya ben bu konuda genellikle sıkıştığım zaman ya bir rehabilitasyon merkezinden yardım alıyorum ya da tanıdığımız rehberlik öğretmeni varsa, hani "Bu çocuğun böyle bir sıkıntısı var. Ne yapabiliriz?", işte; "Çocuk okumaya karşı isteksiz." ya da "Ailesinde yaşadığı sorunlar, sürekli okul ortamında dışlanıyor. Bu çocuğa nasıl yardımcı olabiliriz?" tarzında. Hani kendimi o bakımdan biraz yetersiz görüyorum"

Müdür Yetkililik / İdarecilik Kıdemi İle Öz Yeterlilik Arasındaki İlişki Durumu

İdarecilik görevlerinin dört temel alanına dair sorulan öz yeterlilik algılarına göre, müdür yetkili öğretmenlerin cevapları, verilerin analizi bölümünde belirtildiği şekilde puanlanmıştır. Bu puanlamaya göre en düşük puan "üç" (üç), en yüksek puan ise "12" (on iki) olmaktadır. İdarecilik kıdem yılı aralıkları da eklenen Tablo.8, aşağıda verilmiştir.

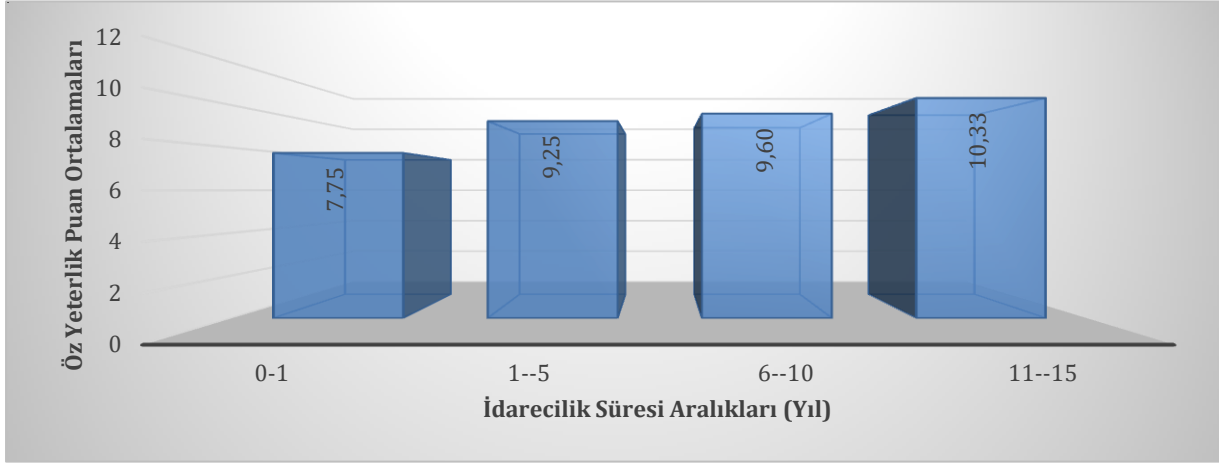
Tablo 8. Müdür yetkili öğretmenlerin öz yeterlilik puanları.

KOD	İdari İşler			Personel İşleri			Eğitim-Öğretim İşleri			Öğrenci İşleri			Puan	İdarecilik Kıdemi (Yıl)
	Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz	Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz	Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz	Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz		
MY1	√			√			√			√			12	11-15
MY2		√		√				√			√		9	0-1
MY3		√		√					√	√			9	1-5
MY4			√		√			√		√			9	0-1
MY5	√			√			√			√			9	6-10
MY6		√		√			√			√			11	0-1
MY7			√	√			√			√			10	1-6
MY8	√			√				√			√		10	11-15
MY9	√			√					√			√	8	6-10
MY10		√				√	√			√			9	0-1
MY11		√		√					√	√			9	6-10
MY12			√			√	√					√	6	0-1
MY13		√			√			√		√			9	1-5
MY14			√			√	√					√	5	0-1
MY15	√					√	√			√			9	6-10
MY16			√	√			√			√			9	0-1
MY17			√			√			√			√	4	0-1
MY18	√			√					√	√			10	6-10
MY19	√			√					√		√		9	6-10
MY20	√			√				√				√	9	1-5
		42			48			40			47			

Tabloda her alana göre toplam puan değerleri de hesaplanmış ve en yüksek öz yeterlilik algısının 48 puanla personel işleri konusunda gerçekleştiği görülmüştür. Bunu sırayla; 47 puanla öğrenci

işleri ve 42 puanla idari işler takip etmiştir. En düşük öz yeterlik algısı puanı ise, 40 puanla eğitim-öğretim işleri alanında gerçekleşmiştir.

İdarecilikte geçirilen süre aralıklarına göre bireysel öz yeterlik algıları puanlarının ortalamaları alındığında ise ortaya çıkan grafik aşağıda gösterilmiştir.



Şekil 2. İdarecilik Kıdem Yılı Aralıklarına Göre Öz Yeterlik Puan Ortalamaları

Şekil 2'de ortaya konulan verilere bakıldığında; müdür yetkili öğretmenlik görevine yeni başlamış, henüz idarecilikte bir yılını doldurmamış olan katılımcıların öz yeterlik puan ortalaması sekiz puan üzerinden 3,75 olarak gerçekleşmiştir. Kıdem yılı biraz daha arttığında, yani 1-5 yıl aralığındaki katılımcılarda bu puan 5,25'e çıkmaktadır. 6-10 yıl arasında idarecilik yapmış olanlarda 5,60'a, 11-15 yıl arasında idarecilik tecrübesine sahip olanlarda ise 6,33'e yükselmektedir. Bu sonuçlara göre, kıdem yılı arttığında öz yeterlik algısının da arttığı sonucuna varılabilir.

Müdür Yetkili Öğretmenlerin, Yetersizlik Hissettikleri Alanlardaki Yetersizliklerinin Nasıl Giderilebileceğine Yönelik Önerileri

Görüşülen müdür yetkili öğretmenlere, kendilerinde gördükleri yetersizliklerin giderilebilmesi için kendi kendilerine ya da kendi dışlarındaki etmenler (Bakanlık, YÖK, yerel yönetimler vb.) tarafından yapılabilecekler üzerine tavsiyeleri sorulmuştur. Alınan cevaplara göre elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo.9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: Müdür Yetkili Öğretmenlerin Yetersizliklerinin Giderilebilmesine Yönelik Önerileri.

Öneri Durumu	f	Öneriler	Kişiler	f
Bireysel olarak yapılabilecekler	15	Tecrübeli idarecilerle/müdür yetkili öğretmenlerle iletişim güçlendirilmeli	MY4, MY6, MY10, MY12, MY13, MY14, MY16, MY19, MY20	9
		Sosyal medya etkin kullanılmalı	MY6, MY9, MY12, MY14, MY17	5
		Velilerle irtibat güçlendirilmeli	MY5, MY8, MY10, MY11	4
		Okul yönetimi ile ilgili mevzuat iyi bilinmeli	MY5, MY18	2
YÖK tarafından yapılabilecekler	4	Üniversitelerde köy okullarındaki staj, idari eğitim yönünden yoğunlaştırılmalı	MY3, MY5, MY14, MY18	4
Bakanlık tarafından yapılabilecekler	16	Birleştirilmiş sınıflardaki müdür yetkili öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun, uygulamalı hizmet içi eğitimler/seminerler verilmeli	MY2, MY3, MY5, MY6, MY7, MY8, MY9, MY10, MY12, MY13, MY14, MY17, MY18, MY19, MY20	15
		Müdür yetkili öğretmenlerin idari işleri azaltılmalı	MY10, MY15	2
		Uygulamadaki öğretim programları, birleştirilmiş sınıflarda seyreltilmeli	MY9, MY15	2
		Müdür yetkili öğretmenlik uygulaması kaldırılarak, yakın köyler tek bir idareciye verilmeli	MY10, MY17	2
		Zümre toplantıları çoğaltılmalı	MY9	1
		Meslekteki ilk yıl, büyük okullarda staj olarak tamamlanmalı	MY5	1
		Öğrenci sayısına bakılmaksızın hizmetli verilmeli	MY14	1
		Okulların altyapı sorunları bakanlığın oluşturacağı ekipler tarafından ortadan kaldırılmalı	MY10	1
		Birleştirilmiş sınıflı okullara yönelik amirlerin algıları değişmeli	MY15	1
		Amirler ilgi göstermeli/yönlendirmeli	MY7	1
Sosyal kültürel alanlardaki faaliyetler arttırılmalı	MY1	1		

Yetersizliklerin nasıl giderilebileceğine yönelik tavsiyeleri sorulan müdür yetkili öğretmenlerden bu konuda görüş bildirmeyen hiçbir katılımcı olmamıştır. Bildirilen görüşler Tablo 9'da görüldüğü üzere; bireysel olarak yapılabilecekler, YÖK tarafından yapılabilecekler ve bakanlık tarafından yapılabilecekler şeklinde üç ana başlık altında sınıflandırılmıştır. Görüş bildiren 20 katılımcının tavsiyeleri 16 başlık altında birleştirilmiştir. Frekansı en yüksek görüş 15 kez ile özellikle uygulamalı şekilde düzenlenecek seminerler ve hizmet içi eğitim kurslarının yapılması tavsiyesi olurken; onu dokuz tekrar ile tecrübeli idareci ve müdür yetkili öğretmenlerle iletişimin sıklaştırılması önerisi takip etmiştir.

Bu konuda tavsiyesini belirten MY18 kodlu müdür yetkili öğretmen; *"Yalnız bizim maalesef müdürlüğümüzün ve bakanlığımızın eğitim stratejisi daha çok; eğitim almış olan kişilerin seminerlerde slaytları okuyarak eğitim vermeleri. Bunun da çok etkili olduğunu düşünmüyorum. (...) Ama ben kendi meslek hayatım boyunca bir defa uygulamalı eğitim alma şansım oldu. Bu da müdürlüğümüzün yaptığı bir çalışmaydı: ilk yardım kursu, benim için çok faydalı geçti. Çünkü uygulamalıydı. Hepimizi bir salona doldurup 200 kişiye seminer vermediler. Yirmi beşer, otuzar kişilik küçük gruplarla, eğitimci başımızda olarak, hem uygulamalı hem sözlü sınavla bir eğitimden geçmiştik ve onun hayatımdaki yeri çok ayrı olmuştu. Böyle bir eğitim bekliyorum mesela."* şeklinde görüş bildirmiştir. MY14 kodlu öğretmen ise görüşlerini; *"Üniversitede bununla ilgili bir şeyler yapılabilir. Yani sonuçta bir sürü müdür yetkili öğretmen var. Neden bununla ilgili hiçbir şey"*

gösterilmiyor okullarda. Ya da ben BİLSEM'e yönlendireceksem neden üniversitelerde BİLSEM yokmuş gibi bir eğitim veriliyor ya da RAM'a yönlendireceksem bir çocuğu, neden hiç kimse RAM'dan bahsetmiyor? RAM'a nasıl yönlendirir bir müdür, öğretmen öğrenciyi? Neden bundan kimse bahsetmiyor? Bunlar karşılaştığımız problemler.” diyerek belirtmiştir. MY13 kodlu müdür yetkili öğretmen ise genel tavsiyelerin aksine; “(Üniversitelerde) *Birleştirilmiş sınıflarla ilgili okutulmalı da müdür yetkili öğretmenlik ile ilgili, o yani tecrübe kazandıkça olacak bir şey zaten hocam. Bu öyle okumakla falan olmaz.”* diyerek, tecrübenin önemi üzerinde durmuştur.

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde, müdür yetkili öğretmenlerin öz yeterlik algı seviyeleri ile ilgili tespitler ve öz yeterliğin yükseltilmesine yönelik öneriler sunulmaya çalışılmıştır. Birleştirilmiş sınıflı okullarda müdür yetkili öğretmen olarak görev yapan sınıf öğretmenlerinin; müdürün görev, yetki ve sorumluluklarına dair öz yeterlik algılarının araştırıldığı bu çalışmada; müdür yetkili öğretmenlerin kendilerini personel işleri alanında yeterli gördükleri; okul işletmesi, öğrenci işleri ve eğitim-öğretim işleri alanlarında kısmen yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yönetmelik gereği üstlenmek durumunda kaldıkları bu görev için uygulamalı ve amaca yönelik eğitimler almaya gönüllü olan bu kişiler, tecrübesizlikten ve iş yükünün fazlalığından dolayı yıprandıklarını ifade etmektedirler.

Öz yeterlik algısı araştırması olması nedeniyle diğer çalışmalardan bir yönüyle ayrılan bu çalışmada, müdür yetkili öğretmenlerin neleri yapıp yapamadıklarından ziyade, kendilerini belirtilen alanlarda yeterli görüp görmedikleri araştırılmıştır. Alanlara göre genel öz yeterlik puan ortalamalarına bakıldığında müdür yetkili öğretmenlerin yalnızca personel işleri alanında kendilerini yeterli gördükleri, diğer alanlarda kısmen yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, öz yeterlik algısının, diğer araştırmalarda tespit edilen sorunlarla genel anlamda örtüştüğü belirlenmiştir. Bu araştırmada en düşük öz yeterlik algısından en yükseğe doğru sıralanışı; eğitim-öğretim işleri, okul işletmesi ile ilgili işlemler, öğrenci işleri ve personel işleri şeklinde gerçekleşmiştir. Bingöl (2002), Arslan (2013), Dal (2016) ile Kubanç ve Şama'nın (2017) araştırmalarında en çok sorun yaşanan alandan en aza doğru sıralanışı; okul işletmesi, eğitim öğretim işleri, öğrenci işleri ve personel işleri şeklindedir. Tüm bu araştırmalarda müdür yetkili öğretmenlerin en az sorun yaşadığı ve en yüksek yeterlik hissettiği alan, daha çok personel sayısının azlığına dayandırılarak, personel işleri alanı olarak belirlenmiştir. En fazla sorun yaşanan ilk iki alan ise okul işletmesi ve eğitim-öğretim işleri alanları olarak tespit edilmiştir. Bu çalışma diğer çalışmalara göre yalnızca ilk iki alanın sıralaması bakımından değişiklik göstermektedir. Buna göre genel anlamda öz yeterlik algısının, zorlanılan işlere göre şekillendiği söylenebilir.

Araştırmada yönetim alanlarına göre sorulan sorular ele alındığında ise durum sırasıyla şu şekildedir:

Okul İşletmesi Alanında

Bu çalışmada görüşlerine başvurulmuş müdür yetkili öğretmenlerin, okul işletmesi alanında kendilerini kısmen yeterli gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ortalama puanlara göre, okul yönetiminin diğer alanlarına nispeten düşük sayılabilecek bir öz yeterlik algısı puanına sahip olduğu görülmüştür. Öz yeterlik algıları yeterli olanlar bunu tecrübeye bağlarlarken, kendini yetersiz ve kısmen yeterli görenler ise bunu iş yükünün fazlalığına (Ocakcı ve Samancı, 2019), tecrübesizliğe (Döş ve Sağır, 2013) ve müdür yetkililik üzerine bir eğitim almamalarına bağlamışlardır. Aydemir'in (2016) araştırmasında genellikle, Akdoğan'ın (2007) araştırmasında ise sıklıkla sorun yaşadıkları sonucu alınırken, Dal'ın (2004), Döş ve Sağır'ın (2013) çalışmalarında ise, okul yönetimi ilgili işler en çok zorluk yaşanan alan olarak tespit edilmiştir. Dal'ın (2016) araştırmasında bazen sorun yaşandığı tespitinde bulunulmuştur. Başaran (1996), okul yöneticisini; “Etkili eğitim yönetimi için, yönetim iş ve işlemlerini planlayan, okulun tüm kaynaklarını ve güçlerini örgütleyen ve eşgüdümleyen, okulun iş görenleri ile etkili iletişim kuran, okulu amaçlarından saptırmamak ve etkili çalışmasını sağlamak için eylemleri, işleri ve

işlemleri denetleyen kişidir.” (Akt. Yakut, 2006) şeklinde tanımlamaktadır. Buna göre okullardaki etkili eğitimin sağlanmasının ön koşulu; okul idarecisi tarafından okul yönetiminin ideal bir şekilde gerçekleştirilmesidir. Katılımcıların, lisans düzeyinde okul yönetiminin nasıl olması gerektiği konusunda yeterli bir eğitim almadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Personel İşleri Alanında

İkinci bölümde, müdür yetkili öğretmenlerin personel işlemleri konusundaki öz yeterlik algıları araştırılmıştır. Genellikle personel azlığından ve bu konulara müdür yetkililikten önceki öğretmenlik tecrübeleri zamanlarından da aşına olmaları gibi nedenlerden dolayı, en yüksek öz yeterlik algısı puanına sahip olan alanın personel işleri alanı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç; Arslan (2013), Aydemir (2016), Akdoğan (2007), Döş ve Sağır (2013) ve Dal'ın (2016) çalışmaları ile paralellik göstermektedir. Yine buradan hareketle, öz yeterlik algısının, sorun yaşanmayan alanlarda daha yüksek olduğundan söz edilebilir. Müdür yetkili öğretmenlik görevine yeni başlamış olan bazı öğretmenler, bu alanda henüz kendilerini test edebilecekleri bir durumla karşılaşmadıklarından dolayı kendilerini kısmen yeterli gördüklerini dile getirmişlerdir. Müdür yetkililik tecrübesi olmaması ve bazı personel işlemleri konusunda üst mercilerle iletişim kopukluğundan dolayı kendini yetersiz gören müdür yetkili öğretmenler de mevcuttur. Genellikle personel azlığından dolayı sorun yaşanmamasından, hatta bu göreve yeni başlamış olduklarından dolayı kendilerini test edecek herhangi bir işlemle karşılaşmamış olmalarından kaynaklı görünen öz yeterlik algısı yüksekliği yanıltıcı olabilir (Arslan, 2013). Zira ilk kez bir personel işlemi ile karşılaştığında ne yapacağını bilemeyen bir müdür yetkili öğretmenin, kaygı seviyesi yükselebilir. Bu durumun; hem lisans düzeyinde bu alana yönelik olarak eğitimin artırılmasına hem de idarecilerin, aylık olağan toplantılar, anlık mesajlaşma, sosyal medya uygulamaları gibi araçlar üzerinden iletişimlerinin güçlendirilmesi (Dal, 2016) gerektiğine işaret ettiği söylenebilir.

Eğitim-Öğretim İşleri Alanında

Müdür yetkili öğretmenlerin, genellikle iş yoğunluğu nedeniyle, diğer alanlara oranla en düşük öz yeterlik algısı puanına sahip oldukları alanın eğitim-öğretim işleri alanı olduğu tespit edilmiştir. Müdür yetkili öğretmenler ortalama olarak kendilerini bu alanda kısmen yeterli görmektedirler. Aydemir'in (2016) ve Dal'ın (2016) araştırmalarında da bazen düzeyinde sorun yaşadıkları tespit edilen bu alandaki sonuçlar ile bu çalışmanın sonuçları örtüşüyor görünmektedir. Kendini yeterli gören altı katılımcıdan dördü bunu tecrübeye bağlamışlardır. Bu konuda birden fazla sınıfla aynı anda ilgilenmek zorunda kalınmasının yanında idarecilik görevlerinin getirdiği iş yükünü kaldırmakta zorlanan müdür yetkili öğretmenler için çözüm üretilmesi gerekliliği ortadadır.

Müdür yetkili öğretmenler, küçük bir okulda olmaktan dolayı, diğer öğretmenlerle informal ilişki içine girdiklerini ve bu nedenle denetim görevlerini yapmakta zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, bu okullara her eğitim öğretim döneminde maarif müfettişlerinin rehberlik (Gözler, 2009) ve denetim amaçlı gelmeleri gerektiğine işaret etmektedir.

Öğrenci İşleri Alanında

Dördüncü bölümde, müdür yetkili öğretmenlerin öğrenci işleri konusundaki öz yeterlik algıları araştırılmış ve kısmen yeterli olarak en yüksek ikinci öz yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Daha çok geçmiş tecrübeler olmak üzere, alanda yeterli eğitim almış olmak ve öğrenci sayısının azlığı gibi nedenlerden dolayı çok fazla sorun yaşanmadığı için öz yeterlik algısının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu alanda öz yeterlik algısı düşük olanların buna sebep olarak belirttikleri gerekçeler ise; özellikle öğrenci yönlendirme gibi alanlar için eğitim ve rehberlik personeli eksiklikleri, bunun yanında tecrübe eksikliği ve tüm alanlarla birlikte iş yükünün fazlalığıdır. Arslan'ın (2013), Aydemir'in ve (2016) Dal'ın (2016) araştırmalarında da sorun yaşanma sıklığının hiçbir zaman şeklinde olması, öz yeterlik algısı bu çalışma ile kısmen örtüşmektedir. Akdoğan'ın (2007) yaptığı çalışmada ise bu çalışmalardan farklı olarak, en fazla problemin öğrenci işlerinde yaşandığı belirtilmektedir.

Sürekli gelişen ve değişen eğitim dünyasının bu yapısına binaen değişiklik yaşayan Milli Eğitim Bakanlığı kurumlarının ve işleyişinin, yükseköğretim kurumlarınca da takip edilerek, lisans eğitiminin sürekli güncellenmesinin müdür yetkili öğretmenlere bu konuda bir fayda sağlayacağı söylenebilir. Kısa zamanlı hızlı değişimler için ise hizmet içi eğitimlerin öğretmenler tarafından talep ve takip edilmesinin, kendi öz yeterlikleri açısından bir gereklilik olduğu düşünülebilir. Özdemir, Özdemir ve Gül (2020) yaptıkları çalışmada hizmet içi eğitimlerin teorik alanın dışına çıkamadığını, işlevsiz ve yeterlilikten uzak olduğunu vurgulamışlardır. Ancak buradaki teorik vurgusuna dikkat etmek gerekir. Çünkü görüşülen müdür yetkili öğretmenlerin ifadeleri, bu kursların uygulanmalı olması gerektiğine işaret etmektedir.

Öğrenci sayısının azlığından dolayı bu okullara rehberlik personeli verilemeyeceği aşikârdır. Ancak bu öğrencilerin de profesyonel anlamda rehberliğe ihtiyaçları vardır (Dal, 2016). Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olan bu öğretmenlerin, rehberlik alanındaki bilgilerinin kısıtlı olması, bakanlığın bu konuda bir çözüm bulması gerektiğine işaret etmektedir.

Müdür Yetkililik / İdarecilik Kıdemi İle Öz Yeterlik Arasındaki İlişki Durumu

Çalışma sonucunda, müdür yetkililikte ve kadrolu yöneticilikte geçen toplam sürenin fazla olması durumunda öz yeterlik algılarının da fazlaştığı belirlenmiştir. Müdürlük, müdür yardımcılığı ve müdür yetkililikte geçen toplam süreleri belirlenen çalışma grubundaki öğretmenlerin, idari kıdemleri arttıkça öz yeterlik algılarının da arttığı saptanmıştır. Öz yeterlik algısı eksikliğinin kaygı durumunu yükselterek başarıyı düşürdüğü göz önüne alındığında, lisans esnasındaki uygulamalı idari staj gibi müdür yetkililik öncesinde tecrübeyi artırabilecek girişimlerin faydalı olacağı yorumunda bulunulabilir. Ancak Akdoğan'ın (2007) araştırmasına göre ise mesleki kıdemin, okul yönetimi alanlarında sorun yaşanması üzerine etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Müdür Yetkili Öğretmenlerin Önerileri

Altıncı bölümde, müdür yetkili öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yükseltilmesine yönelik önerileri araştırılmıştır. Alınan öneriler; bireysel olarak yapılabilecekler, bakanlık tarafından yapılabilecekler ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yapılabilecekler olarak üç ana başlık altında toplanmıştır. En fazla frekansa sahip görüş 15 tekrar ile uygulamalı hizmet içi eğitimlere ağırlık verilmesi olmuştur. En hızlı, en pratik yöntem olarak; Ocakçı ve Samancı (2019), Özdemir, Özdemir ve Gül (2020), Kılıç ve Abay (2009), Karayel (2017), Durdudiler (2019), Gözler (2009), Dal (2004), Akdağ (2014), Keser-Özmantar ve Civelek (2017), Üstün ve Çam (2016) da araştırmalarında aynı öneriye yer vermişlerdir. Ancak Akdoğan'ın (2007) araştırmasına göre hizmet içi eğitimlerin, müdür yetkili öğretmenlerin sıkıntı ile karşılaşıp karşılaşmama konusunda farklılığa neden olmadığı saptanmıştır. Bu öneriyi, tecrübeli idarecilerle/müdür yetkili öğretmenlerle irtibatın güçlendirilmesi önerisi takip etmiştir. Bu, aynı zamanda müdür yetkili öğretmenlerin kendilerini yalnız hissederek, öz yeterlik algısı eksikliği yaşamalarının da önüne geçebilecek bir çalışma olabilir. Benzer öneri Sidekli, Coşkun ve Aydın (2015), Döş ve Sağır'ın (2013) çalışmalarında da görülmüştür.

Müdür yetkili öğretmenler birleştirilmiş sınıflarda uygulanan öğretim programlarının hafifletilmesi önerisinde bulunmuşlardır. Bu öneri aynı zamanda Aydemir (2016), Gürel, Çapar ve Kartal (2014), Karayel (2017), Özdemir, Özdemir ve Gül (2020) ve Gözler'in (2009) önerilerinde de yer almaktadır. Böyle yapılırsa, bir öğretmenin üzerine düşen yük azalacak, verilmesi gereken kazanımların başarıyla verilme oranı yükselecek ve böylece öğretmenin öz yeterlik algısı yükselebilecektir.

Katılımcılar, velilerle irtibatın güçlendirilerek okul aile birliklerinin işlerlik kazandırılması önerisinde bulunmuşlardır. Bu, başarılabilirse müdür yetkili öğretmen köyde kendini yalnız hissetmeyecek, okulun sorunları bir nebze daha kolay çözüme kavuşturulabilecektir. Benzer öneriler; Gürel, Çapar ve Kartal (2014), Karayel (2017), Sidekli, Coşkun ve Aydın (2015) ve Gözler'in (2009) çalışmalarında da yer almıştır. Mesleğin ilk yılında şehir merkezindeki tam teşekküllü, müstakil sınıflı bir okulda staj yapma önerisi de benzer şekillerde Keser-Özmantar ve

Civelek (2017), Gürel, Çapar ve Kartal (2014), Kılıç ve Abay (2009) ve Akdağ'ın (2014) önerilerinde yer almaktadır. Böyle bir çalışmanın, tecrübeyi artıracığından dolayı, öz yeterlilik algısını yükseltebileceği söylenebilir.

Müdür yetkili öğretmenlerin en çok sorun yaşadıkları alanlardan biri de birçok resmi görevlerinin yanında okulun hizmetli işlerini de yerine getirmektir. Bu konuya değinen bir görüşmeci, öğrenci sayısı kaç olursa olsun her köy okuluna mutlaka bir hizmetli verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Güneş ve Şahin (2021), Dal (2004) da çalışmalarında bu öneriye yer vermişlerdir.

Müdür yetkili öğretmenlerin en çok sorun yaşadıkları ve öz yeterlilik sıkıntısı çektikleri alanlardan birinin de okulun alt yapı sorunlarını çözüme kavuşturmakta yaşadıkları zorluklar olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılardan, devletin bu okullara daha fazla ödenek ayırarak tüm alt yapı sorunlarını gecikmeye mahal vermeden tamamlaması gerektiği önerisi de gelmiştir. Gürel, Çapar ve Kartal (2014), Güneş ve Şahin (2021), Gözler (2009), Ocakçı ve Samancı (2019) da bu öneriyi çalışmalarında belirtmişlerdir.

Üzerindeki iş yükü fazla olan müdür yetkili öğretmenlerin işlerini daha rahat yapabilmeleri için, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullardaki idari işlerin azaltılması önerisi de söylenmiştir. Aynı öneri Kocabaş ve Düztaş'ın (2011) çalışmasında da yer almıştır. Mevcut durumda, stratejik plan gibi bazı çalışmalar birleştirilmiş sınıflı okullardan beklenmiyor. Buna benzer bazı bürokratik çalışmalardan da bu okulların muaf tutulmasının, müdür yetkili öğretmenlere fayda sağlayacağı söylenebilir.

Müdür yetkililik uygulamasının kaldırılması ve birleştirilmiş sınıflı okulların idaresinin en yakın müstakil müdürlüğü bulunan okula verilmesi önerisi de dile getirilmiştir. Benzer öneri Kocabaş ve Düztaş'ın (2011) çalışmasında da yer almıştır. Ancak bu öneri hayata geçirilirse, yerinden yönetim anlayışına ters olabileceği, anında müdahale gerektiren durumlarda işleri yavaşlatabileceği ve kendisine birden fazla okul bağlanan merkezi okul idarecilerinin iş yüklerini çok fazla artırabileceği çıkarımında bulunulabilir.

Bir müdür yetkili öğretmen için gerekli olabilecek tecrübenin lisans eğitimi sırasında kazandırılması, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının daha yüksek olmasını sağlayarak, başarıyı da artıracığı düşünülebilir. Bunu sağlayabilmek için, lisans eğitimi sırasında yönetimle ilgili derslere daha fazla yer verilmesi, birleştirilmiş sınıflı okullarda kesinlikle staj yapılması ve bu stajın idari işlerde yoğunlaştırılması fikri önerilmiştir. Bu alandaki öneriler Keser-Özmantar ve Civelek (2017), Kılıç ve Abay (2009), Karayel (2017), Sidekli, Coşkun ve Aydın (2015), Güneş ve Şahin (2021), Gözler (2009) ve Akdağ'ın (2014) çalışmalarındaki önerilerle benzerlik göstermektedir.

Öğretmenleri ilgilendiren mevzuatın müdür yetkili öğretmenler tarafından iyi bilinmesi önerisi Gözler'in (2009) çalışmasıyla; amirlerin müdür yetkili öğretmenlerle daha çok ilgilenecek sorunlarını dinlemesi önerisi ise Karayel'in (2017) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Yine birleştirilmiş sınıflı köy okullarındaki sosyal-kültürel faaliyetlerin artırılması önerisi, Dal'ın (2004) çalışmasındaki; zümre toplantılarının çoğaltılması önerisi ise, Keser-Özmantar ve Civelek'in (2017) çalışmasındaki önerilerle paralellik göstermektedir. Görüşmecilerin önerilerinde yer alan, meslekle ilgili sosyal medyanın etkin olarak kullanılması önerisi ise müdür yetkili öğretmenlerin teknolojik gelişmelere adapte oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öztürk (2007) çalışmasında, birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin, köylerden bir an evvel kurtulmak düşüncesinde olduklarını belirtmektedir. Bu araştırma kapsamında katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda, birleştirilmiş sınıflı okullara yönelik zihinlerde yer alan, bu okullardan başarı beklenmeyeceği algısının artık yıkılarak, yeni bir bakış açısının kazandırılması gerektiğine yönelik öneri gelmiştir. Bu öneri, müdür yetkili öğretmenlerin bu okullara yönelik olumsuz algıdan rahatsız olduklarının ve birleştirilmiş sınıflı okulları sahiplendiklerinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Sonuç olarak; birçok işi aynı anda yapmaya çalışan ve genelde meslekte ya da idarecilikte tecrübesiz kişiler olan müdür yetkili öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yükseltilmesi önemlidir. Merkezden uzakta görev yapan bu kişilerin kendilerini yalnız ve terkedilmiş hissetmemeleri, idari bilgi ve deneyimlerinin artırılması gerekmektedir. Bunlar aynı zamanda, başarı artışını da beraberinde getirebilecek çalışmalardır. Bunu sağlamaya yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

Öneriler

- ✓ Tecrübe arttıkça öz yeterlik algısının yükseldiği tespit edilen bu çalışmaya göre, sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerine birleştirilmiş sınıf ve müdür yetkililik tecrübesi kazandırmak için, lisans eğitimi esnasında daha fazla uygulamalı birleştirilmiş sınıf stajı yaptırılabilir.
- ✓ Görev esnasında müdür yetkili öğretmenlere, daha çok uygulamalı hizmet içi eğitim kurs ve seminerleri verilebilir.
- ✓ Müdür yetkili öğretmenleri en çok zorlayan eksikliklerden biri olan hizmetli eksikliğini gidermek için, İŞKUR-TYP bünyesinde her okula o köyde ikamet eden bir hizmetli verilebilir.
- ✓ İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulacak takip ekipleri ile bu okullar zaman zaman ziyaret edilerek temel alt yapı sorunları tespit edilip giderilebilir. Bu sayede müdür yetkili öğretmen asıl işi olan eğitim-öğretime daha fazla zaman ayırarak başarıyı yükseltebilir.
- ✓ Müstakil müdürlüğü bulunan okullardan beklenen bazı çalışmalardan, birleştirilmiş sınıflı okullar mümkün olduğu kadar muaf tutulabilir. Bu sayede müdür yetkili öğretmenlerin iş yükü azaltılabilir.
- ✓ Tecrübesiz müdür yetkili öğretmenlerle tecrübeli olanların yardımlaşmasını sağlamak amacıyla il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerince her ay düzenli olarak müdür yetkili öğretmenler buluşmaları/toplantıları organize edilebilir.

Araştırmacılara Öneriler

- ✓ Bu çalışma meslekte biraz daha tecrübe kazanmış kişilerin müdür yetkili olarak görev aldığı bir ilçede yapılmıştır. Aynı çalışma, yeni atanan ve mesleki tecrübesi henüz bulunmayan öğretmenlerin yoğun olarak müdür yetkililik görevini üstlendiği yerlerde de yapılabilir.
- ✓ Birleştirilmiş sınıflı okullarda müdür yetkili olmayan öğretmenlerin de öz yeterlik algıları araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akdağ, A. (2014). Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Çalışan Müdür Yetkili Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (Adıyaman İli Örneği). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Akdoğan, M. (2007). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin yönetim sürecinde karşılaştığı sorunlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Akyıldız, S. (2021). Milli eğitim sisteminin yapısı ve işleyişi. H. Özmen ve D. Ekiz (Ed.), Eğitime giriş içinde (s. 320- 334). Ankara: Pegem Akademi.
- Alexander, V. ve Karine, V. (1996). Relationships among performance expectations, anxiety, and performance in collegiate volleyball players. Retrieved on 10-May-2010, at http://findarticles.com/p/articles/mi_hb6401/is_n3_v19/ai_n28673534/pg_1?tag=artBody;col1

- Arslan, C. (2013). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin yönetimle ilgili sorunlarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.
- Aydemir, O. (2016). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar (Denizli ili örneği). Tezsiz Yüksek Lisan Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Baltacı, A. (2017). A Comparison of Syrian Migrant Students in Turkey and Germany: Entrepreneurial Tendencies and Career Expectations. *European Journal of Educational Research*, 6(1), 15-27.
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. Erişim:07/11/2021, <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1998Change.pdf>.
- Bandura, A. (2009). Cultivate self efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organizational behavior* (2nd ed.), (pp.179-200). New York: Wiley.
- Baransel, A. (1993). Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi. İstanbul: İÜ İşletme Fakültesi Yayını. , ss. 111-113
- Bayar, A. ve Topal, M. (2020). "Müdür Yetkili Öğretmen Olarak Görev Yapan Öğretmenlerin Bu Uygulamaya Yönelik Görüşleri", *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(31):1472-1489.
- Belfield, C.R. (2000). *Economic principles for education: Theory and evidence*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bingöl, H. N. (2002). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında müdür yetkili öğretmenlerin karşılaştığı sorunları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Brown, K. G., Martin, A. B. (1989). Student achievement in multigrade and single grade classes education Canada, pp. 16-18.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, (3. Baskıdan Çeviri). Çeviri Editörleri: M. Bütün ve SB Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Coşkun, M.(2020). Ülkelerin zorunlu eğitim süreçlerine ve PISA başarılarına ilişkin bir karşılaştırma. 125 (Uluslararası Liderlik araştırmaları dergisi: kuram ve uygulama. C:3 Sayı:3(124-127)2020)
- Çam Tosun, F. ve Filiz, T. (2017). Müdür Yetkili Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Ekonomik ve Okul İşletmesiyle İlgili Sorunlar. *İlköğretim Online*, 16 (3) , 978-991. DOI: 10.17051/ilkonline.2017.330236
- Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:7
- Dal, A. (2004) Birleştirilmiş Sınıflı Köy İlköğretim Okullarında Görevli Müdür Yetkili Öğretmenlerin Stres Kaynakları. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Dal, E. (2016). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar: Denizli ili örneği. (Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Darmody, M., & Smyth, E. (2016). Primary school principals' job satisfaction and occupational stress. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 115-128.
- Doğan, A. R. (2000). *Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Öğretim*. Trabzon: Uzun Yayınevi
- Dös, İ. ve Kayran, M. (2013). İl eğitim denetmenlerinin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin müdür yetkili öğretmen görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 87 - 103.
- Dös, İ. ve Sağır, M. (2013). Birleştirilmiş Sınıflı İlkokulların Yönetim Sorunları. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 17(2).
- Durdudiler, A. A. (2019). Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile yaşam doyumlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Konya.
- Durğun, S. (2008). İnsan sermayesinden insan yeterliliklerine: ahlâk, insan ve eğitim olgularının değerlendirilmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2) , . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/mersinefd/issue/17385/181687>

- Elma, C. (2013). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin yönetim ve eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 75 - 87.
- Erdem, A. R. (2004). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma*. (3.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Fettahoğlu, S. (2005). Verimlilik bilinci ve kültürünün işlevselliği, değişime katkısı. *Verimlilik Dergisi*, (3), 0-0. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/verimlilik/issue/30711/331878>
- Fidan, N. ve Baykul, Y. (1993). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Öğretmen Rehberi*. Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF Türkiye Temsilciliği, Ankara.
- Galluzzo, G. R. (1990). *The organization and management of split-grade classrooms: a report of teachers' and principals' responses*, Charleston, WV: Appalachia Educational Laboratory.
- Gözler, A.(2009).*Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Yönetim Problemleri ve Çözüm Önerileri*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmış Doktora Tezi, Elazığ.
- Gürel, N., Çapar D., ve Kartal, S. (2014). Teacher's perceptions about multi-age classes applications: A qualitative research Birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel bir araştırma. *Journal of Human Sciences*, 11(1), 1056-1076.
- Güneş, A. M. ve Şahin, G. (2021). Öğretmen Adaylarının Gözüyle Birleştirilmiş Sınıflara İlişkin Bir Değerlendirme: Sorun mu, Çözüm mü? . *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (3) , 1539-1551. DOI: 10.33206/mjss.886302
- İlter, İ. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Birleştirilmiş Sınıf Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *İlköğretim Online* , 14 (4) , 1450-1468 . DOI: 10.17051/io.2015.53507
- Karayel, E. (2017). Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması Olan İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1 (1) , 26-39. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/31367/351377>
- Keser Özmantar, Z. ve Civelek, Ş. (2017). Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bakış Açısıyla Müdür Yetkili Öğretmenlik Uygulaması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1) , 323-347. DOI: 10.17860/mersinefd.306016
- Kılıç, D. ve Abay, S. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenlerin öğrenme- öğretme sürecinde karşılaştığı problemlere ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yaz 2009, 7(3), 623-654
- Kıral, E. ve Sağır, E. (2015). Hem birleştirilmiş sınıf okutan hem de müdür yetkili olan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve onların çözüm önerileri. Erişim Tarihi 17 Kasım 2021 <http://erkankiral.blogspot.com.tr/2015/05/hem-birlestirilmis-sinif-okutan-hem-de.html>
- Kocabaş, İ. ve Düztaş, M. (2011). Kırsal alan ve kent merkezinde çalışan okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri. *Education Sciences*, 6 (1), 569-588. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19821/212156>
- KODA. (2018). *Köy Okulları Değişim Ağı Faaliyet Raporu 2018-2019*.
- KODA (2021). *2020-2021 faaliyet raporu*. s. 13 https://drive.google.com/file/d/1zYccA7_D3uc1au4STouObKTAdcRZMZw1/view adresinden 04/12/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Köksal, K.(2005). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Pegema Yayınları.
- Kubanç, Y. ve Şama, E. (2017). Müdür Yetkili Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri: Van İli Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1) , 0-0. DOI: 10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304634
- Little, A. (1994). *Multi-grade teaching, a review of research and practice - Education research paper*. 12.
- Mason, D. A., Stimson, J. (1994). *National survey of combination and nongraded classes*, California: California Educational Research Cooperative.
- MEB, (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014, 26 Temmuz). Resmi Gazete. (Sayı: 209072). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942veMevzuatTur=7veMevzuatTertip=5>
- MEB, (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma Ve Ad Verme Yönetmeliği. (2017, 24 Haziran). Resmi Gazete. (Sayı:30106). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170624-5.htm>
- MEB, (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Milli Eğitim Bakanlığı. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf (29.10.2018 Tarihinde İndirilmiştir)

- MEB, (2020). Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma Ve Ad Verme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2020, 2 Ekim). Resmi Gazete. (Sayı: 31262). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/10/20201002.pdf>
- MEB (2021). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2020/'21. https://sgb.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_organ_egitim_2020_2021.pdf adresinden 26/10/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Milner, H. R. & Woolfolk Hoy, A. (2002). Respect, social support, and teacher efficacy: A case study. [Online]: Received from: <http://anitawoolfolkhoy.com/pdfs/aera-2002-milner.pdf>
- Nafukho, F.M., Hairston, N.R., ve Brooks, K. (2004). Human capital theory: implications for human resource development. *Human Resource Development International*, 7, 545 - 551.
- Ocakcı, E. ve Samancı, O. (2019). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2) , 604-620. DOI: 10.17240/aibuefd.2019.19.46660-473991
- OECD (1998), Human Capital Investment - An International Comparison, Paris, 7. https://read.oecd-ilibrary.org/education/human-capital-investment_9789264162891-en#page1 adresinden 02 Kasım 2021 tarihinde erişildi.
- Özben, K. (2000). Birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (8) , 162-171. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11135/133191>
- Özdemir, M., Özdemir, O. ve Gül, M. (2020). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7 (6) , 87-101. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/55211/738315>
- Öztürk, H. D. (2002). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim. Ankara: TAKAV Matbaacılık Ve Yayıncılık A.S.
- Öztürk, N. (2007). Cumhuriyetin Başlangıcından Günümüze Birleştirilmiş Sınıflar Uygulaması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 28-35.
- Schultz, T.W. (1993). The economic importance of human capital in modernization. *Education Economics*, 1, 7-13
- Sidekli, S., Coşkun, İ. ve Aydın, Y. (2015) Köyde öğretmen olmak: Birleştirilmiş sınıf. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Haziran 2015 Cilt 17 Sayı 1 (311-331)
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2013). Örneklandırılmış bilimsel araştırma yöntemleri. (2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin,C.(2010).Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim(2.Baskı)Pegem Akademi. Ankara
- Tehsil (2021). *Okul nedir? Okulun tarihçesi*. <https://tehsil.biz/news/tr/6370/> adresinden 05/11/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Tunç, B. (2012). Eğitimin tarihsel gelişimi ve 21. yüzyılda eğitim biliminde yönelimler. *Eğitim Bilimine Giriş*. (Ed. H. Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz). Geliştirilmiş 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi. 173-196.
- Üstün, A. ve Çam, E. (2016). Müdür yetkili öğretmenlerin liderlik stilleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerinin karşılaştırılması. *Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Mart 2016, Yıl 3 Sayı 6 (63-73)
- Veenman, S., Lem, P., ve Winkelmolen, B. (1985). Active learning time in mixed age classes. *Educational Studies*, 11(3), 171-180.
- Yakut, G. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin mevzuattaki görev tanımlarına ilişkin davranışları gösterme düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi*, İzmir.
- Yıldırım, F. ve Amaç, Z. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf uygulamaları: görüş ve öneriler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (2) , 203-220. DOI: 10.18069/firsbed.752224

Self-Efficacy Perceptions of Classroom Teachers with Principal Authorization in Fulfilling Their Duties, Authorities and Responsibilities

Ramazan AKTÜRK¹

Abstract

This study is carried out to determine the principal authorized classroom teachers' self-sufficiency in their administrative duties. This, an awareness can be created to enhance the surveyed lack of self-sufficiency and to provide needed success. In this study, phenomenology pattern is used. With the decision modeling method, 20 principal-authorized classroom teachers working in multigrade schools in a district of Samsun constitute the sample of this study. By using zoom and making phone calls, six questions are answered in semi-structured interviews. Data is analyzed by using descriptive analysis. It has been revealed that the principal authorized classroom teachers have experience the more they have self-sufficiency perception about themselves. Starting from the most self sufficiency level to the least the teachers have about the duties at school are listed as personnel affairs, student affairs, school administration affairs and teaching and training affairs. Principal authorized classroom teachers suggested to attend more effective inservice courses and seminars.

Keywords: Teacher with Principapl Authorization, Self-Efficacy, Multigrade Class.

INTRODUCTION

For societies to lead an ideal life depends on the ideal upbringing of the individual, the smallest part of the society. The definition of human capital received some criticism when it was first put forward (Nafukho, Hairston ve Brooks, 2004), though investing in human capital has since become the center of the strategies of OECD countries (OECD, 1998). "Education is considered the most important element of human capital (Schultz, 1993), as it serves to increase it (Belfield, 2000)." (as cited in Durğun, 2008:133).

Schools (Tunç, 2012) have existed as the first and most important education centers throughout the ages, changing their shape and content (Tehsil, 2021). Making education obligatory for all their citizens through legal regulations (Coşkun, 2020), states have tried to bring this contribution to human capital even to the remote places in the land (Kılıç & Abay, 2009). As schools became institutionalized and widespread on a massive scale after the industrial revolution (Tunç, 2012), their administration has evolved towards a scientific approach, specialization, and division of labor (Baransel, 1993), becoming ever more significant. This administration was given to principals, defined with various duties, authorities, and responsibilities (Baltacı,2017).

During these processes, schools in urban areas can be institutionalized sufficiently. However, schools in rural areas have met specific problems like low population (Öztürk, 2002: 21), insufficient students (Çınar, 2004: 21; Erdem, 2004: 15), lack of financial possibilities (Erdem, 2004: 15), and geographical conditions (Doğan, 2000: 9). These have pushed states to seek different solutions. Emerging as a solution to some of these problems, multigrade class teaching (Little, 1994), has been implemented in many countries like Greece, Finland (Köksal, 2005), EU countries, the USA, Canada, and Japan. It has been performed in Turkey for years (Fidan & Baykul, 1993; Mason ve Stimson, 1994; Brown ve Martin, 1989). According to Miller (1991), "multigrade class teaching has emerged for similar reasons across almost all countries.

¹Teacher, MEB, Samsun-Türkiye, rmznktrk@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3142-2797.

Multigrade classes have been formed to serve as a temporary remedy against financial concerns." (as cited in İltter, 2015: 1453)

Based on the principle of integrating students of different ages in the same class with a single teacher, this practice (Binbaşıoğlu, 1999), often involves assigning one teacher to four classes according to the number of students and classrooms in the school. However, different combinations have occurred, like combining the first and second grades and the third and fourth grades, or keeping the first and fourth grades separate, while combining the second and third grades. Multigrade class teaching has some advantages, like peer learning (Şahin, 2010), and it is a good fit for the constructivist theory, which has become prominent in recent years (Yıldırım & Amaç, 2020).

While there have been discussions about eliminating the practice of multigrade classes (Gürel, Çapar & Kartal, 2014), in 2018, the "2023 Education Vision" document announced by the Ministry of National Education included some targets to eliminate the disadvantages of multigrade class schools, like providing them with additional resources, training the teachers working there, and giving these schools priority for resource planning (MEB, 2018). Article 6, paragraph 2, clause (a) of the Regulation on Opening, Closing, and Naming Institutions, published in 2017 by the Ministry of National Education, states, "schools that practice multigrade class teaching shall have at least one classroom and at least ten students in the 1st, 2nd, 3rd, and 4th grades," indicating that village schools with less than ten students would be closed (MEB, 2017). Article 2, paragraph 2, clause (c) of the same regulation as published in 2020 states:

"In case a school has less than ten students in the 1st–4th grades, if the conditions for transportation are unfavorable or if the students' parents do not want their children to study by mobile teaching, the Ministry may ensure to keep these primary schools open, regardless of the number of students, provided that this is deemed appropriate by the governorship." (MEB, 2020).

This article has completely removed the limit regarding the number of students required for schools under these conditions to remain open. The decision is left to the governorship, depending on the parents' demands. The article has been a solid step for preventing closing schools with multigrade teaching, and these developments suggest that these schools will continue to exist in the future.

Table 1 below gives information about Turkey's primary and village schools for the 2020-2021 academic year.

Table 1. 2020-21 Academic Year Primary Schools and Village Schools Information (MEB, 2021).

	Total	Village Schools	Ratio (%)
Number of schools	24.576	5.363	21,82
Number of teachers	306.937	21.785	7,10
Number of students	5.328.391	261.101	4,90

The information in the above table includes all village schools, not just the data for schools with multigrade classes. Considering the MEB data on the number of schools with multigrade classes, the most recent numbers were announced for the 2017-2018 academic year. Table 2 shows information about schools with multigrade classes in Turkey.

Table 2. 2017-2018 Year Multigrade Class School Information (KODA, 2018).

	4 classes together	3 classes together	2 classes together	Total
Number of teachers	1.731	449	4.423	6.603
Number of Students	31.165	6.627	98.732	135.924

The numbers given in Table 2 are similar to those for today. This could be deduced from the following statements in the 2020-2021 Activity Report published by the Village Schools Exchange Network (KODA), an institution for teachers working in village schools, particularly those with multigrade classes:

"We do not have clear statistical data on education in rural areas since nearly half of the villages in Turkey have been granted neighborhood status after the Metropolitan Law passed in 2012. Based on available data, we estimate that as of 2021,

- Nearly 9000 of 25,000 primary schools in Turkey are in villages (1 out of every 3),
- Nearly 450,000 out of 5,000,000 students study in these schools (1 out of every 10),
- Nearly two-thirds of these primary school students continue their education by mobile teaching, and about one-third are in multigrade classes." (KODA, 2021).

These numbers reveal the ratio of schools with multigrade teaching among all primary schools and the importance of teachers with principal authorization.

Aside from its advantages, multigrade teaching also brings some disadvantages (Veeman, 1985; Galluzzo, 1990; Sidekli, Coşkun & Aydın, 2015). One of these disadvantages, as mentioned above, is that these schools are not given administrative staff due to a lack of financial possibilities (Erdem, 2004). One of the classroom teachers working in these schools is assigned the principal's duty, undertaking the duties, authorities, and responsibilities of a principal and their teaching duties (Akdoğan, 2007).

Teachers often want to work in large schools in urban areas (Özben, 2000), and those with higher service scores seek appointments to larger schools, so schools with multigrade classes often remain without teachers. Teachers who have recently graduated from education faculties and do not have teaching or administration experience are appointed to these schools (Yıldırım & Amaç, 2020). With insufficient knowledge of multigrade teaching and having just started their profession, these teachers have to deal with administrative work, which they do not know how to do, while also adapting to their profession (Kılıç & Abay, 2009). Therefore, they lose satisfaction significantly and are left alone with problems like burnout syndrome (Durdudiler, 2019).

On the other hand, inexperienced teachers are employed in schools with multigrade classes. Other teachers with enough experience in the profession also work in these schools for various reasons, assuming the duties of the principal. However, with their professional experience, even these teachers may have difficulties fulfilling all principal duties while teaching multiple grades simultaneously (Gözler, 2009). Article 42 of the Regulation on Pre-School Education and Primary Education Institutions, published by the Ministry of National Education, states, "In primary schools with no independent administration staff, one of the classroom teachers is assigned with the authorities of the principal. This teacher with principal authorization assumes the principal's duties, authorities, and responsibilities." Teachers with principal authorization are expected to fulfill these duties to be successful (Akdoğan, 2007). Akyıldız (2021) divides the

principal duties that such teachers undertake into four main groups: education duties, personnel duties, student duties, and administrative duties.

Bandura (1998, p.3) defines the concept of self-efficacy as "an individual's belief in their capacity to organize and perform the activities necessary for them to be successful." It is claimed that a lack of self-efficacy disrupts performance expectations based on mental processes (Alexander, ve Krane, 1996). In education, every individual is essential, and those who experience a change in this way pave the way for their societies (Fettahoğlu, 2005). Considering the potential to change the society inherent in every individual, no school or individual can be left without a goal. This perspective helps better understand the burden placed on teachers working in schools with multigrade classes with a significant number of students (KODA, 2018). Low perception of self-efficacy could negatively affect teachers' performance with principal authorization. Increasing these teachers' perceptions regarding their self-efficacy could yield higher efficiency in their students and greater contributions to society. Because teachers with a high perception of self-efficacy make better plans, organize better, and make an effort to take on more responsibilities (Milner ve Woolfolk, 2003). It is reported that a positive change in the attitudes of school administrators with high self-efficacy towards their jobs, which is supported by all the employees within the school (Bandura, 2009). On the other hand, school administrators with low self-efficacy have a negative perspective on their profession (Darmody and Smith, 2016). For teachers to achieve better success in their duties, regardless of experience, it is necessary to determine their perceptions regarding their self-efficacy with the duties defined in these regulations and search for solutions to increase this perception.

A literature review on teachers with principal authorization and administration of schools with multigrade classes in Turkey reveals several studies on the overall problems of teachers with principal authorization (Aydemir, 2016; Kubanç & Şama, 2017; Kırал & Sağır, 2015), their problems with school administration (Akdoğan, 2007; Çam-Tosun & Filiz, 2017; Dal, 2016; Arslan, 2013; Gözler, 2009; Elma, 2013; Döş & Sağır, 2013), burnout levels (Kocabaş & Düztaş, 2011; Akdağ, 2014), stress sources (Dal, 2004), leadership styles (Üstün ve Çam, 2016), opinions on supervisors (Döş & Kayran, 2013), and opinions on the practice of principal authorization (Bayar & Topal, 2020). However, there is no study on teachers' perceptions of principal authorization regarding their duties' self-efficacy. Aiming to fill the gap in this regard, this study is expected to contribute to the solution of some problems in the practice of principal authorization.

Purpose

The current study aims to determine whether classroom teachers with personal authorization consider themselves competent for the duties, authorities, and responsibilities of principals within the framework of this practice, determine the areas that they do not consider themselves competent and search for solutions for these areas. To identify the deficiencies in these areas and propose solutions, answers were sought to the following questions.

Classroom teachers with principal authorization working in schools with multigrade class;

1. As teacher with principal authorization, does consider themselves sufficient in school administration?
2. As teacher with principal authorization, does consider themselves sufficient in personnel duties?
3. As teacher with principal authorization, does consider themselves sufficient in education duties?
4. As teacher with principal authorization, does consider themselves sufficient in student duties?

5. Does time spent in principal authorization affect self-efficacy?
6. What do teachers with principal authorization suggest to gain proficiency in areas that consider themselves insufficient?

METHOD

This study, which was carried out with qualitative method investigates teachers' self-efficacy perceptions with principal authorization in fulfilling the duties, authorities, and responsibilities of principals in school administration. The phenomenology design was used as it is more beneficial for time and experience than other qualitative methods (Creswell, 2013).

Study Group

The present study included 20 teachers with principal authorization working in a district of Samsun, chosen by judgment sampling. Judgment sampling involves the researcher determining the sample with inferences about the research population based on their experience and knowledge (Erkuş, 2011).

Judgment sampling was chosen because the researcher is knowledgeable about the study's region, they could easily reach the study group, and the data could be obtained more practically and reliably. Table 3 below shows the demographics of the teachers with principal authorization.

Table 3. Some Demographic Characteristics of the Study Group in the Research

Code	Gender	Seniority (Year)	Administration time (Year)	Master's Degree	
				Educational Administration and Supervision Field	Other Fields
T1	E	16-20	11-15		
T2	K	6-10	0-1		
T3	K	6-10	1-5		
T4	K	6-10	0-1		
T5	E	16-20	6-10		
T6	K	6-10	0-1		
T7	K	11-15	1-5		
T8	E	21-25	11-15		√
T9	E	6-10	6-10		
T10	E	6-10	0-1		√
T11	E	16-20	6-10		
T12	E	1-5	0-1		
T13	E	21-25	1-5		
T14	E	6-10	0-1		
T15	K	11-15	6-10		
T16	K	11-15	0-1		
T17	E	6-10	0-1	√	
T18	E	6-10	6-10		
T19	E	11-15	6-10		
T20	E	6-10	1-5		

Of the 20 teachers with principal authorization, all regular personnel, and all graduated from the department of classroom teaching, 13 were male, and seven were female. Considering seniority, 10 participants had 6-10 years of experience, 4 had 11-15 years, 3 had 16-20 years, 2 had 20-25 years, and 1 had 1-5 years. Three of the participants had a master's degree, and one of them had a master's degree in educational administration and supervision field.

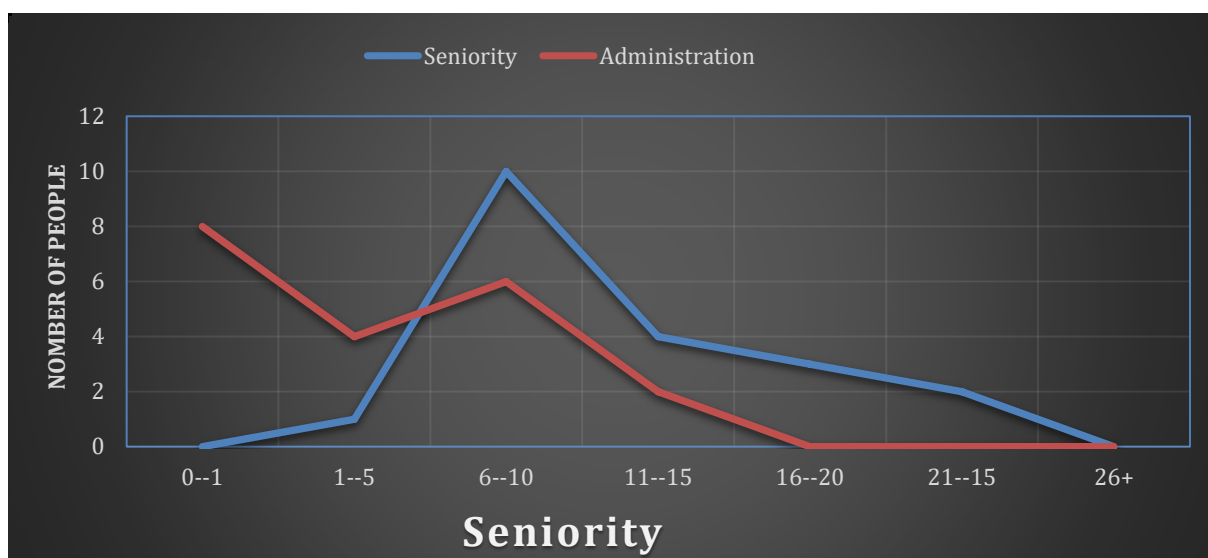


Figure 1. Distribution Year Chart of Professional and Administration Seniority

Regarding the time spent in administration, including being a teacher with principal authorization, principal, or assistant principal (Figure 1), 8 participants were in administration for less than one year, 6 participants for 6-10 years, 4 for 1-5 years, and 2 for 11-15 years. Considering the graphs about the seniority with teaching and administration together, most teachers were in administration for 0-1 years, though teaching seniority ranged from 6 to 10 years.

Data Collection Tool

This study involved semi-structured individual interviews investigating teachers' perceptions of principal authorization regarding their self-efficacy for fulfilling a principal's duties, authorities, and responsibilities. For this purpose, their self-efficacy perceptions were investigated before the semi-structured interviews were prepared, and the questions were generated based on the literature. These questions were presented to the opinion of an academician in classroom teaching, who also had experience as an inspector. The interview form took its final form in line with their recommendations. The interview was organized into two parts, the first including demographic questions and the second with six questions. The first four were about their self-efficacy perceptions of a principal's duties, authorities, and responsibilities. The interviews were held in the first semester of the 2021-2022 academic year. These interviews yielded nearly 60 pages of raw data.

Data Analysis

Conducted with volunteering teachers with principal authorization, this research used the descriptive analysis technique. This technique does not involve in-depth or extensive interpretation, but instead, the researcher interprets and presents the data they define (Sönmez & Alacapınar, 2013).

Interviews were held with the teachers with principal authorization via phone calls and Zoom, a software that allows for video calls. These interviews were planned and implemented separately with each teacher. At the beginning of each interview, the teachers were informed about the study. They were told that their information would be kept confidential, and their permission was obtained for audio recording. Each interview lasted 13 minutes, and nearly 260 minutes were recorded. The answers that could not be heard clearly in the recordings were reported to the relevant participant, and their answer was obtained in writing. The teachers with principal authorization were coded as T1, T2, T3, ..., T20, and their names were kept confidential. The audio recordings were turned into meeting minutes in Word format using speech-to-text

programs, and to minimize mistakes, they were playing again, and necessary corrections were made. The data were analyzed descriptively, and the frequencies of each question were determined, analyzed, and interpreted separately.

Also, to obtain a result for the research question "Does time spent in administration/principal authorization teaching affect on the perception self-efficacy?" in the context of the question, the answers were scored as 3 for "sufficient," 2 for "partially sufficient," and 1 for "insufficient." This way, this phenomenon was analyzed based on the scores.

RESULTS

This section includes teachers' perceptions of teachers with principal authorization regarding their self-efficacy in administrative duties and as well as their suggestions for eliminating any inadequacies.

Self-Efficacy Perceptions of Teachers with Principal Authorization on School Administration

The participants were asked about their perceptions regarding self-efficacy in school administration, based on areas like correspondence, office procedures, electronic environment procedures, ensuring the physical order of the school, and eliminating equipment deficiencies. Table 4 presents the data on their answers.

Table 4. Self-Efficacy Perceptions of Teachers with Principal Authorization on School Administration

Sufficiency Situation	f	Reason	Participants	f
Sufficient (T1, T5, T8, T9, T15, T18, T19, T20)	8	Due to experience gained in administration	T1, T5, T15, T18, T19	5
		Due to experience gained in permanent administration	T8, T9, T20	3
Partially sufficient (T2, T3, T4, T6, T10, T11, T13)	7	Due to inexperience of the administration	T3, T4, T6, T10, T13	5
		Since being a manager is very difficult, challenging and versatile job	T2, T10, T11	3
Insufficient (T7, T12, T14, T16, T17)	5	Due to being an administrator for the first time	T7, T16, T17	3
		Due to not having received any previous training on this	T12, T14	2

According to Table 4., eight teachers considered themselves sufficient in school administration because they held this duty for a long time or worked as a principal before. Seven of the teachers considered themselves partially sufficient. The remaining five teachers considered themselves insufficient, mainly because they were still in the beginning stages of this position. Below are some of the opinions stated by the teachers;

T5: *"If there is a subject that I am missing in correspondence, we make up for our shortcomings both in WhatsApp groups and from our more experienced manager acquaintances, but I still have not experienced a great deficiency."*

T10: *"Our brain consists of 2 parts, so to speak, but this list of tasks asks us to divide our brain into 8 parts. Multidimensional..."*

T16: *"But this is what happens; when something happens, it is said 'no that'. I have a fear of not being told, so I feel like it's my fault, can I tell? So that's how my mind is always there. It's like it's my home. I seem to think about it more than my home."*

Self-Efficacy Perceptions of Teachers with Principal Authorization on Personnel Duties

The participants were asked about their perceptions regarding self-efficacy in areas like personnel correspondence, leave procedures, and in-service training. Table 5 presents the data on their answers.

Table 5. Self-Efficacy Perceptions of Teachers with Principal Authorization on Personnel Duties

Sufficiency Situation	f	Reason	Participants	f
Sufficient (T1, T2, T3, T5, T6, T7, T8, T9, MY11, T16, T18, T19, T20)	13	Due to low number of personnel	T1, T5, T6, T7, T18, T19	6
		Administration experience	T8, T9, T11, T20	4
		Experience gained from doing the same work during the teaching period	MY2, MY3, MY16,	3
Partially sufficient (T4, T13)	2	Not having encountered a situation in which he/she can test himself/herself in this field.	T4, T13	2
Insufficient (T10, T12, T14, T15, T17)	5	No administration experience	T10, T12, T14, T17	4
		Breakdowns in communication with higher authorities	T15	1

According to Table 5, 13 of the teachers considered themselves sufficient due to the low number of personnel and their experience in personnel duties during their teaching period. 2 of them considered themselves partially sufficient. The remaining 5 participants considered themselves insufficient because they did not receive training on carrying out these procedures, had no experience, and had some external factors. Below are some of the opinions reported by the teachers;

T4: *"I haven't had any problems with it so far. I did not come across anything."*

T17: *"I got a report. How is the report processed? We were going to commit to MEBBIS. You learn how to send from WhatsApp when you get involved, normally I don't know. You know, since we didn't take any courses, I don't see myself enough in these subjects."*

T19: *"(At university There were two teachers there for about a month or two. We sat with them. How was all his work and paperwork, there was the axis course application, how was this? Then the education and training phases... I can say that the time we are in has been more beneficial by seeing it one-on-one. (...) It was our chance. They were experienced friends who had always worked in the village. (...) How to assign 5 classes together? Here's what other kids will be like when teaching 1st grade to read and write. Especially the subject of classroom management is a somewhat troublesome course; but we saw quite the impact there. I can say that I did not find it very difficult for this."*

Self-Efficacy Perceptions of Teachers with Principal Authorization on Education Duties

The participants were asked about their perceptions regarding self-efficacy in areas like planning education, time management, student acquisitions according to the curriculum, and supervision. Table 6 presents the data on their answers.

Tablo 6. Self-Efficacy Perceptions of Teachers with Principal Authorization on Education Duties

Sufficiency Situation	f	Reason	Participants	f
Sufficient (T1, T5, T6, T7, T10, T12)	6	Past experience in this field	T1, T5, T10, T12	4
		Small school and low number of students	T7	1
		Certain subjects with a framework	T6	1
Partially sufficient (T2, T4, T8, T13, T14, T15, T16, T20)	8	Multiple classes together	T2, T4, T8, T13, T14, T16, T20	7
		Intense workload	T2, T4, T16, T14	5
		Informal relationships	T15	1
Insufficient (T3, T9, T11, T17, T18, T19)	6	Intense workload	T3, T11,	2
		Lack of experience in multigrade teaching	T9, T17	2
		Intense curriculum and difficulties in receiving feedback	T18, T19	2

According to Table 6, 6 of the teachers considered themselves sufficient because of their experience, the small size of the school, the low number of students, and the overall framework of these duties. Eight participants considered themselves partially sufficient, stating the reasons for multiple classes, intense workload, and informal relationships at school. Six participants considered themselves insufficient, stating the reasons as intense workload and curriculum, the lack of experience in multigrade teaching, and difficulties in receiving feedback. Below are some of the opinions reported by the teachers;

T1: *"I have experience as I have served in multigrade classes for many years. This reduces our mistakes and the plans become fluent."*

T4: *"I teach multigrade classes and I teach first grades one and two. The class size is large: one of them is 12 people, two of them are children who are already victims of the pandemic, and on top of that, because there is an extra manager's authority, I have difficulties in planning and using time."*

T8: *"Because before, it was always easy when I implemented the program of a class. Now it was quite difficult to implement the program of the two classes and arrange the class accordingly. So I learned how difficult the combined class is."*

T11: *"Because now, is it due to us or is it due to habits, there is no such thing as time management anyway, my teacher. (...). I have not had internet for 2 years. Since I don't have internet, I can't do official work, which affects the time I will spare for office work. Naturally, when the internet comes, there is an urgent correspondence this time. We need to save the posts. This also affects the lesson times. Know what I mean? I'm not saying that. I personally cannot take the courses and the manager's authority together. Because I don't have time. When I sit in front of him, even if I sit during recess, that recess shifts to the lesson time. That's why we can't catch up if you sit down at noon. I personally have not been able to do that planning until now."*

T12: *"When we left the administration aside, I closed the gap due to my teaching experience."*

T15: *"Because, after establishing intimacy with the friends I work with, let me say that administrative control or supervision in terms of education becomes a little laudable. I think it is right to have it audited more clearly and to provide this control from outside. In other words, this can be done by the administrator, maybe in big schools, but it is already provided; but you are in a very small school with*

principal authority and you are constantly with the same people for a long time. 'Come on, bring your notebook, I'll check on you.' or 'I'm going to your class today. Let's see, what achievements are you in, what subject are you in.' It's a bit difficult to say?"

T16: "(Teacher control) I can't. I don't have that thing either. How can I say, for example, when I make a class, I do it secretly. For example, 1-2 other teachers. I'm going, on the computer, while dictating, "Oh, how is that kid?" Know what I mean? I'm looking at his notebook; Like 'Read this, read this', like 'Write this too' or something. I can do it that way. So I can do as much as I can."

Self-Efficacy Perceptions of Teachers with Principal Authorization on Student Duties

The participants were asked about their perceptions regarding self-efficacy in areas like counseling services, health services, and orientation. Table 7 shows the data on their answers.

Tablo 7: Self-Efficacy Perceptions of Teachers with Principal Authorization on Student Duties

Sufficiency Situation	f	Reason	Participants	f
Sufficient (T1, T3, T4, T5, MY6, T7, T10, MY11, T13, T15, T16, T18)	12	Sufficient experience	T5, T6, T7, T10, T13, T15, T16, T18	8
		Low number of the students	T1, T4, T5	3
		Have sufficient education in this field	T3, T11	2
Partially sufficient (T2, T8, T19)	3	Lack of counseling staff	T8, T19	2
		Job diversity and redundancy	T2	1
Insufficient (T9, T12, T14, T17, T20)	5	Lack of education	T12, T14, T20,	3
		Lack of experience	T9, T17	2

According to Table 7, 12 teachers considered themselves sufficient in student affairs, primarily due to their experience, while three considered themselves partially sufficient. Five participants considered themselves insufficient due to a lack of experience and training. Below are some of the opinions reported by the teachers;

T7: "We did not receive any management training. So, I can say that I always learn by doing. (...) As I said, we did something like this either by consulting the national education in a higher authority or by consulting another manager authorized friend."

T17: "There is a lot of work, in terms of their children's health care. If someone is injured, I do something or talk to a parent as a teacher, not as a principal. After all, you know, 'Take him to the hospital.' That is, I do not direct him to another. to children; As an administrator, I have nothing but to say, 'Read lots of books.' I don't think there's anything I can do."

T19: "I mean, we can only train on reading and writing, reading comprehension, and four operations. As I said, how can I say this guidance issue a little more, it is a subject that should be given by experts in the field, and it is very important. It is especially important for friends working in the countryside. Either I get help from a rehabilitation center when I'm often stuck on this issue, or if there is a guidance teacher we know, you know, "This kid has such a problem. What can we do?", here; "The child is reluctant to read." or "The problems he has in his family are always

excluded in the school environment. How can we help this child?" in style. You know, I see myself as a bit inadequate in that respect"

Correlations Between Self-Efficacy and Seniority of Administration

Based on the four main areas of administrative duties, the teachers' answers were scored as mentioned in the data analysis. Accordingly, the lowest score was 3, and the highest was 12. Table 8 below gives the teachers' seniority with administration.

Tablo 8. Self- Efficacy Scores of Teachers with Principal Authorization

CODE	Administrative duties			Personnel duties			Education duties			Student duties			Score	Administration Seniority (Year)
	Sufficient	Partially sufficient	Insufficient	Sufficient	Partially sufficient	Insufficient	Sufficient	Partially sufficient	Insufficient	Sufficient	Partially sufficient	Insufficient		
T1	√			√			√			√			12	11-15
T2		√		√				√			√		9	0-1
T3		√		√					√	√			9	1-5
T4			√		√			√		√			9	0-1
T5	√			√			√			√			9	6-10
T6		√		√			√			√			11	0-1
T7			√	√			√			√			10	1-6
T8	√			√				√			√		10	11-15
T9	√			√					√			√	8	6-10
T10		√				√	√			√			9	0-1
T11		√		√					√	√			9	6-10
T12			√			√	√					√	6	0-1
T13		√			√			√		√			9	1-5
T14			√			√		√				√	5	0-1
T15	√					√		√		√			9	6-10
T16			√	√				√		√			9	0-1
T17			√			√			√			√	4	0-1
T18	√			√					√	√			10	6-10
T19	√			√					√		√		9	6-10
T20	√			√				√				√	9	1-5
	42			48			40			47				

The total scores for each area were calculated. Accordingly, the highest self-efficacy perception was observed in personnel duties with a score of 48, followed by student duties with 47, and administrative duties with 42. The lowest score for self-efficacy perception was observed in education duties, with a score of 40.

The graph below shows the averages of self-efficacy perception scores according to the time spent in administration.

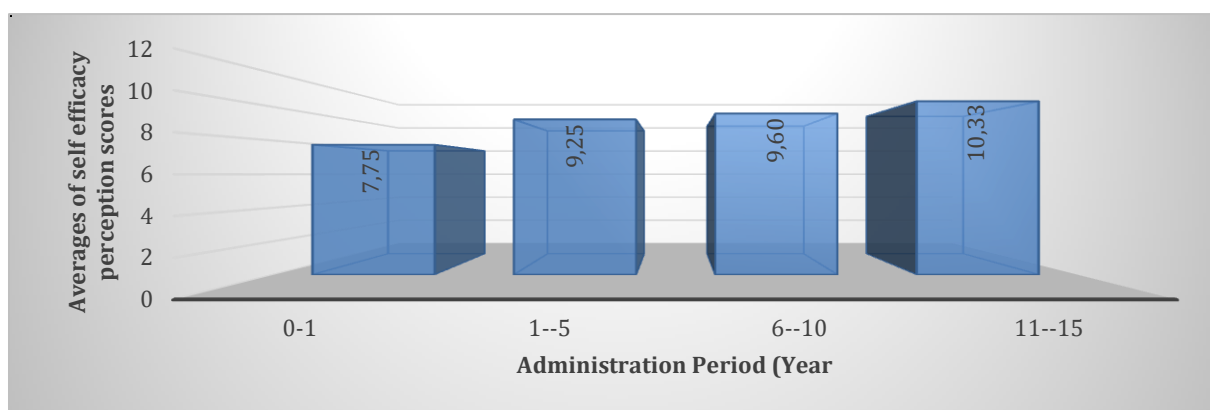


Figure 2. Averages of self-efficacy perception scores according to the time spent in administration.

Given the data in Figure 2, the participants who just began to teach and did not complete their first year in the administration had a mean self-efficacy score of 3.75 out of 8. When the seniority increases a little more, that is, for the participants with 1-5 years of experience, this score rises to 5.25. The teachers with an experience of 6-10 years had a mean score of 5.60, and those with 11-15 years of experience had a mean score of 6.33. These results suggest that as seniority in administration increases, the perception of self-efficacy also increases.

Suggestions by Teachers with Principal Authorization on How to Eliminate Insufficiencies

The participants were asked for suggestions on what they or external factors (Ministry, Higher Education Council, local administrations, etc.) could do to eliminate the insufficiencies they perceived. Table 9 below demonstrates the results obtained from their answers.

Table 9: Suggestions by Teachers with Principal Authorization to Eliminate Insufficiencies

Suggestions to	f	Suggestions	Participants	f
Teachers	15	Strengthened communication with experienced administrators/teachers with principal authorization	T4, T6, T10, T12, T13, T14, T16, T19, T20	9
		Effective use of social media	T6, T9, T12, T14, T17	5
		Strengthened communication with parents	T5, T8, T10, T11	4
		Good knowledge of the legislation on school administration	T5, T18	2
Higher Education Council	4	More intense internship in administration in village schools during university education	T3, T5, T14, T18	4
Ministry	16	Practical in-service training/seminars in line with the needs of teachers with principal authorization in schools with multigrade teaching	T2, T3, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T12, T13, T14, T17, T18, T19, T20	15
		The less administrative workload on teachers	T10, T15	2
		Reduced curriculum in multigrade classes	T9, T15	2
		Removal of the practice of teachers with principal authorization and single administration for close-by villages	T10, T17	2
		More group meetings	T9	1
		The first year in the profession as an internship at larger schools	T5	1
		Education services, regardless of the number of students	T14	1
		Elimination of infrastructure problems at schools by teams to be formed by the ministry	T10	1
		Different perceptions by supervisors towards schools with multigrade teaching	T15	1
		Interest/guidance by supervisors	T7	1
More activities in social and cultural areas	T1	1		

None of the teachers who were asked for their suggestions refused to express their opinion in this regard. As seen in Table 9, the teachers' opinions were divided into three groups individual suggestions for teachers, suggestions for the Higher Education Council, and suggestions for the ministry. The suggestions of the 20 participants were grouped under 16 headings. The most frequently voiced suggestion was organizing practical seminars and in-service training courses (15 teachers), followed by strengthened communication with experienced administrators and teachers with principal authorization (9 teachers).

When asked about this matter, the teacher with principal authorization, coded T18, stated: *"Sadly, the education strategy of our directorate and ministry focuses on people reading slides in seminars. I do not think this is very effective. (...) I had the opportunity to receive practical training once during my career. This was an effort by the directorate: the first aid course was very beneficial for me. Because it was practical, they did not just bring us all to a hall and give a seminar to 200 people. We had practical and verbal training in small groups, twenty-five or thirty people, with an instructor, and that training has a very special place for me. I expect something like this."* The teacher coded T14 stated: *"Something about it can be done at university. After all, there are many teachers with principal authorization. Why aren't they teaching anything about it in schools? If I am to direct a student to BİLSEM (Science and Art Centers), why do universities act like BİLSEM does not exist? If I am to direct a child to RAM (Guidance and Research Centers), why is no one talking about RAM? How does a principal or a teacher with principal authorization direct a student to RAM? Why isn't anyone talking about this? These are the problems that we face."* The teacher coded T13 emphasized experience, stating: *"Universities should teach about multigrade teaching, yes, but being a teacher with principal authorization is all about the experience. This is not about studying."*

DISCUSSION and CONCLUSION

This section presents interpretations of the self-efficacy perception levels of teachers with principal authorization and their suggestions for increasing their self-efficacy. The current study investigated the self-efficacy perceptions of primary school teachers with principal authorization in multigrade classes regarding the duties, authorities, and responsibilities. Accordingly, the teachers considered themselves sufficient in personnel duties but partially sufficient in school administration, student duties, and education duties. The teachers expressed that they were worn out due to their inexperience and the excessive workload and were willing to receive practical and purposeful training for the tasks they needed to undertake.

This research differs from other relevant studies in one aspect, as it explores perceptions of self-efficacy. Rather than what the teachers could or could not do, the research focused on whether they considered themselves sufficient in certain areas. Given the overall statements of the teachers, they considered themselves sufficient only in personnel duties and partially sufficient in other areas. The findings obtained here overlap with the problems identified in other studies. In this study, the lowest level of self-efficacy perception was observed regarding education duties, followed by the school administration, student duties, and personnel duties. Bingöl (2002), Arslan (2013), Dal (2016), and Kubanç and Şama (2017) found that the most problematic areas in this regard were school administration, followed by education duties, student duties, and personnel duties. In all these studies, teachers with principal authorization reported the least problems and felt the highest level of competence in personnel duties, primarily because of the low number of personnel. The two areas with the highest number of problems were school administration and education duties. The only difference between the present study and these previous studies was the order of these two areas.

Other than that, teachers' perceptions regarding self-efficacy were generally shaped according to the problems encountered:

School Administration

In this study, the teachers with principal authorization considered themselves partially sufficient in school administration. According to the mean scores, their self-efficacy perception levels for school administration were relatively lower than in the other areas. Those with sufficient self-efficacy perceptions attributed this to experience. In contrast, those who considered themselves insufficient or partially sufficient attributed this to excessive workload (Ocakcı & Samancı, 2019), inexperience (Döş & Sağır, 2013), and a lack of previous training in principal authorization. Aydemir (2016) found that teachers often encountered problems in this area, as also reported by Akdoğan (2007). Dal (2004) and Döş & Sağır (2013) found that duties of school administration were the most challenging area for teachers. Dal (2016) highlighted that problems were encountered sometimes. Başaran (1996) defined the school principal as "a person who plans the administrative work and procedures, organizes and coordinates all the resources and powers of the school, and establishes effective communication with the school personnel for an effective administration, and supervises the actions, works, and procedures to keep the school focused on its goals and to ensure that it works efficiently (as cited in Yakut, 2006). Accordingly, the prerequisite for effective education in schools is the principal's ideal implementation of school administration. The participants here did not receive sufficient training at the undergraduate level in school administration.

Personnel Duties

The area of personnel duties was observed to have the highest self-efficacy perception scores, often due to the low number of personnel and the teachers' familiarity with such matters from their teaching experience before having principal authorization. This finding is in parallel with the studies of Arslan (2013), Aydemir (2016), Akdoğan (2007), Döş & Sağır (2013), and Dal (2016). From this perspective, teachers' self-efficacy perceptions were higher in areas with no problems. Some of the teachers who just began to work as a teacher with principal authorization stated that they considered themselves partially sufficient because they were yet to encounter the conditions to test themselves in this area. Some of the teachers considered themselves insufficient due to a lack of experience in administration and a lack of communication with higher authorities regarding some personnel procedures. Since they often did not experience any problems due to the low number of school personnel, they were recently assigned these duties. They were yet to test themselves in this regard; their high level of perception regarding self-efficacy may be misleading (Arslan, 2013). A teacher with principal authorization who does not know what to do when faced with personnel duties for the first time may experience anxiety. This could indicate the need to increase training in this area at the undergraduate level and strengthen administrators' communications via tools like regular monthly meetings, instant messaging, and social media applications (Dal, 2016).

Education Duties

Compared to other areas, the teachers with principal authorization were found to have the lowest self-efficacy perception scores in education duties, often due to the workload. On average, the teachers considered themselves partially sufficient in this regard. The findings obtained here seem to overlap with the results of previous research, like Aydemir (2016) and Dal (2016), who reported that sometimes problems were encountered. 4 out of the 6 participants who considered themselves sufficient attributed this opinion to experience. Given that these teachers have to deal with multiple classrooms simultaneously and have difficulties handling the workload from their administrative duties, it is clear that a solution is warranted.

The teachers with principal authorization stated they had difficulties performing their supervisory duties by working in a small school and having informal relations with other teachers. This suggests that education inspectors visit these schools for guidance (Gözler, 2009) and supervision purposes during each academic year.

Student Duties

The teachers with principal authorization had the second-highest self-efficacy perception scores regarding student duties, primarily considering themselves partially sufficient. The perceptions in this area seem high because there were not many problems since the teachers received sufficient education in this regard, had past experiences, and had not had many students. The teachers who reported low self-efficacy in this area gave the following reasons: a lack of personnel, particularly for student guidance, a lack of experience, and an intense workload. Arslan (2013), Aydemir (2016), and Dal (2016) observed that teachers never experienced problems in this area, which partially agrees with the perception scores found here. Unlike most previous research, Akdoğan (2007) stated that most problems were experienced in student duties.

Given the structure of the ever-developing and ever-changing education world, monitoring the Ministry of National Education institutions' institutions and their functioning by higher education institutions and constantly updating the undergraduate curriculum can benefit teachers with principal authorization. Their demand for in-service training regarding rapid changes is required for their self-efficacy. Özdemir, Özdemir, & Gül (2020) highlighted that in-service training could not go beyond theory, is dysfunctional, and far from being sufficient. Attention should be paid to the emphasis on theory because the teachers' statements with principal authorization indicate that these courses should be implemented.

It seems evident that these schools will not be assigned guidance personnel, given the low number of students. Still, these students need professional guidance (Dal, 2016). The limited knowledge of these teachers, who are graduates of the department of classroom teaching, on guidance indicates that the ministry should find a solution in this context.

Correlations Between Self-Efficacy and Seniority of Principal Authorization

The findings here demonstrate higher self-efficacy perceptions with a longer time spent having principal authorization or working as a regular principal. As the teachers' experience with the administration as principal, assistant principal, or teacher with principal authorization increased, their self-efficacy perceptions also increased. Given that a lack of self-efficacy leads to anxiety and reduces success, initiatives that can increase teachers' seniority before they are assigned to administration, like practical administrative internships during undergraduate education, would be beneficial. Although, Akdoğan (2007) emphasizes that seniority does not affect encountering problems in school administration.

Suggestions by Teachers with Principal Authorization

Teachers with principal authorization are grouped under three main headings: individual suggestions for teachers, suggestions for the Council of Higher Education, and suggestions for the ministry. The most frequently expressed opinion focused on practical in-service training, voiced by 15 teachers. This was also the most expressed practical suggestion in Ocakcı & Samancı (2019), Özdemir, Özdemir & Gül (2020), Kılıç & Abay (2009), Karayel (2017), Durdudiler (2019), Gözler (2009), Dal (2004), Akdağ (2014), Keser-Özmantar & Civelek (2017), and Üstün & Çam (2016). On the other hand, Akdoğan (2007) determined that in-service training did not cause any difference in difficulties encountered by teachers with principal authorization. In the current study, this suggestion was followed by strengthened communications with experienced administrators/teachers with principal authorization. This could also prevent these teachers from feeling lonely and experiencing a lack of self-efficacy. Similar suggestions were observed in Sidekli, Coşkun, & Aydın (2015), and Döş & Sağır (2013).

The teachers with principal authorization suggested a lightened curriculum in multigrade classes. This was also voiced in Aydemir (2016), Gürel, Çapar, & Kartal (2014), Karayel (2017), Özdemir, Özdemir & Gül (2020), and Gözler (2009). This could ease the burden on teachers, increase successful student acquisition, and thus increase teachers' self-efficacy perceptions.

The participants suggested that the parent-teacher associations should be given more function through strengthened communications with parents. This could help teachers with principal authorization not feel alone in such villages, ensuring that the problems at schools are solved more easily. Similar suggestions were expressed in Gürel, Çapar & Kartal (2014), Karayel (2017), Sidekli, Coşkun, & Aydın (2015), and Gözler (2009). Another suggestion was about internships in full-fledged schools with independent classes, in the city center, during the first year of the profession, as also expressed in Keser-Özmantar & Civelek (2017), Gürel, Çapar, & Kartal (2014), Kılıç & Abay (2009), and Akdağ (2014). This practice could increase teachers' experience, thus increasing their perception of self-efficacy.

One of the most problematic areas for the teachers was that they had to carry out janitorial duties and their many official duties. One participant touched on this subject, stating that janitorial personnel must be assigned to every village school, regardless of the number of students. Similar suggestions were included in Güneş & Şahin (2021) and Dal (2004).

One of the areas where the teachers with principal authorization had the most problems and the least self-efficacy perceptions was solving the schools' infrastructure problems. The participants suggested that the state allocate more funds to these schools and solve all problems with infrastructure without delay. Gürel, Çapar, & Kartal (2014), Güneş & Şahin (2021), Gözler (2009), and Ocakçı & Samancı (2019) reported this suggestion as well.

The teachers suggested reducing the administrative workload in schools with multigrade teaching since they already have a heavy workload. The same suggestion was voiced in Kocabaş & Düztaş (2011). Some procedures like strategic planning are not expected from schools with multigrade teaching, and exempting these schools from some similar bureaucratic procedures would benefit teachers with principal authorization.

Another suggestion was about removing the practice of teachers with principal authorization and assigning the nearest independent directorate for the administration of schools with multigrade teaching. A similar suggestion was stated in Kocabaş & Düztaş (2011). Although, implementing this suggestion could be contrary to the decentralization approach, slow down the procedures where immediate intervention is needed, and increase the workload of central school administrators, who are connected to multiple schools.

For a teacher with principal authorization to gain the experience they need during undergraduate education would lead to higher self-efficacy perceptions, increasing success. To achieve this, the teachers suggested including courses about administration in undergraduate education, practicing internships in schools with multigrade teaching, and concentrating this internship on administrative procedures. Similar suggestions were presented in Keser-Özmantar & Civelek (2017), Kılıç & Abay (2009), Karayel (2017), Sidekli, Coşkun & Aydın (2015), Güneş & Şahin (2021), Gözler (2009), and Akdağ (2014).

The suggestion about a better knowledge of the legislation on teachers is similar to those voiced in Gözler (2009). The suggestion about supervisors showing interest in teachers' problems was similarly stated in Karayel (2017). Again, the suggestion to increase social-cultural activities in village schools with multigrade teaching appears in Dal (2004). The suggestion to hold more group meetings was in parallel with the suggestions proposed in Keser-Özmantar & Civelek (2017). The suggestion regarding effectively using social media indicates that teachers with principal authorization adapt to technological developments.

Öztürk (2007) states that teachers working in schools with multigrade classes think about getting out of these villages as soon as possible. The current study suggested eliminating the perception that no success should be expected from schools with multigrade teaching and building a new perspective. This suggestion indicates that teachers with principal authorization are uncomfortable with the negative perception of their schools and embrace schools with multigrade teaching.

In conclusion, it is crucial to increase teachers' self-efficacy perceptions with principal authorization, who try to carry out multiple duties simultaneously and are often inexperienced in the profession or administration. Working far from central regions, these individuals should not feel lonely and abandoned, and their administrative knowledge and experience should be increased. Implementing these suggestions could also bring higher success. Below are the suggestions to achieve this:

Suggestions:

- ✓ According to this study, in which the perception of self-efficacy increases as experience increases, more applied combined classroom internships can be done during undergraduate education in order to provide classroom teaching undergraduate students with multigrade classroom and administration experience.
- ✓
- ✓ More applied in-service training courses and seminars can be given to teachers authorized by the principal with principal authorization during their duty.
- ✓ In order to eliminate the lack of staff, which is one of the most challenging deficiencies for teachers with principal authorization, a staff member residing in that village can be assigned to each school within the Turkish Employment Agency (İŞKUR) .
- ✓ With the follow-up teams to be formed within the provincial and district national education directorates, these schools can be visited from time to time to identify and resolve basic infrastructure problems. In this way, teachers with principal authorization can increase success by allocating more time to education, which is his main job.
- ✓ As far as possible, schools with multigrade classes may be exempted from some of the work expected from schools with independent directorates. In this way, the workload of teachers with principal authorization can be reduced.
- ✓ Provincial and district national education directorates may organize regular meetings/meetings for teachers with principal authorization every month, in order to ensure that inexperienced teachers with authorized principals and experienced ones cooperate.

Suggestions to Researchers

- ✓ This study was carried out in a district where people who have gained a little more experience in the profession are assigned as teacher with principal authorization. The same work can be done in places where newly appointed teachers who do not have professional experience yet assume the duty of principal authorization.
- ✓ Self-efficacy perceptions of teachers whose principal is not authorized can also be investigated in multigrade-class schools.

REFERENCES

- Akdağ, A. (2014). Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Çalışan Müdür Yetkili Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (Adıyaman İli Örneği). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Akdoğan, M. (2007). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin yönetim sürecinde karşılaştığı sorunlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Akyıldız, S. (2021). Milli eğitim sisteminin yapısı ve işleyişi. H. Özmen ve D. Ekiz (Ed.), Eğitime giriş içinde (s. 320- 334). Ankara: Pegem Akademi.
- Alexander, V. & Karine, V. (1996). Relationships among performance expectations, anxiety, and performance in collegiate volleyball players. Retrieved on 10-May-2010, at http://findarticles.com/p/articles/mi_hb6401/is_n3_v19/ai_n28673534/pg_1?tag=artBdy;col1
- Arslan, C. (2013). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin yönetimle ilgili sorunlarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.
- Aydemir, O. (2016). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar (Denizli ili örneği). Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Baltacı, A. (2017). A Comparison of Syrian Migrant Students in Turkey and Germany: Entrepreneurial Tendencies and Career Expectations. *European Journal of Educational Research*, 6(1), 15-27.
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. Erişim:07/11/2021, <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1998Change.pdf>.
- Bandura, A. (2009). Cultivate self efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organizational behavior* (2nd ed.), (pp.179-200). New York: Wiley.
- Baransel, A. (1993). Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi. İstanbul: İÜ İşletme Fakültesi Yayını. , ss. 111-113
- Bayar, A. & Topal, M. (2020). "Müdür Yetkili Öğretmen Olarak Görev Yapan Öğretmenlerin Bu Uygulamaya Yönelik Görüşleri", *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(31):1472-1489.
- Belfield, C.R. (2000). *Economic principles for education: Theory and evidence*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bingöl, H. N. (2002). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında müdür yetkili öğretmenlerin karşılaştığı sorunları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Brown, K. G., Martin, A. B. (1989). Student achievement in multigrade and single grade classes education Canada, pp. 16-18.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, (3. Baskıdan Çeviri). Çeviri Editörleri: M. Bütün ve SB Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Coşkun, M.(2020). Ülkelerin zorunlu eğitim süreçlerine ve PISA başarılarına ilişkin bir karşılaştırma. 125 (Uluslararası Liderlik araştırmaları dergisi: kuram ve uygulama. C:3 Sayı:3(124-127)2020)
- Çam Tosun, F. & Filiz, T. (2017). Müdür Yetkili Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Ekonomik ve Okul İşletmesiyle İlgili Sorunlar. *İlköğretim Online*, 16 (3) , 978-991. DOI: 10.17051/ilkonline.2017.330236
- Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:7
- Dal, A. (2004) Birleştirilmiş Sınıflı Köy İlköğretim Okullarında Görevli Müdür Yetkili Öğretmenlerin Stres Kaynakları. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Dal, E. (2016). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar: Denizli ili örneği. (Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Darmody, M., & Smyth, E. (2016). Primary school principals' job satisfaction and occupational stress. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 115-128.
- Doğan, A. R. (2000). *Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Öğretim*. Trabzon: Uzun Yayınevi
- Döş, İ. & Kayran, M. (2013). İl eğitim denetmenlerinin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin müdür yetkili öğretmen görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 87 - 103.
- Döş, İ. & Sağır, M. (2013). Birleştirilmiş Sınıflı İlkokulların Yönetim Sorunları. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 17(2).
- Durdudiler, A. A. (2019). Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile yaşam doyumlarının incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Konya.
- Durğun, S. (2008). İnsan sermayesinden insan yeterliliklerine: ahlâk, insan ve eğitim olgularının değerlendirilmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2) , . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17385/181687>
- Elma, C. (2013). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin yönetim ve eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 75 - 87.
- Erdem, A. R. (2004). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma*. (3.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Fettahoğlu, S. (2005). Verimlilik bilinci ve kültürünün işlevselliği, değişime katkısı. *Verimlilik Dergisi*, (3), 0-0. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/verimlilik/issue/30711/331878>
- Fidan, N. & Baykul, Y. (1993). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Öğretmen Rehberi*. Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF Türkiye Temsilciliği, Ankara.
- Galluzzo, G. R. (1990). *The organization and management of split-grade classrooms: a report of teachers' and principals' responses*, Charleston, WV: Appalachia Educational Laboratory.
- Gözler, A.(2009).*Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Yönetim Problemleri ve Çözüm Önerileri*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmış Doktora Tezi, Elazığ.
- Gürel, N., Çapar D., & Kartal, S. (2014). Teacher's perceptions about multi-age classes applications: A qualitative research *Birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel bir araştırma*. *Journal of Human Sciences*, 11(1), 1056-1076.
- Güneş, A. M. & Şahin, G. (2021). Öğretmen Adaylarının Gözüyle Birleştirilmiş Sınıflara İlişkin Bir Değerlendirme: Sorun mu, Çözüm mü? . *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (3) , 1539-1551. DOI: 10.33206/mjss.886302
- İlter, İ. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Birleştirilmiş Sınıf Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *İlköğretim Online* , 14 (4) , 1450-1468 . DOI: 10.17051/io.2015.53507
- Karayel, E. (2017). Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması Olan İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1 (1) , 26-39. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/31367/351377>
- Keser Özmantar, Z. & Civelek, Ş. (2017). Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bakış Açısıyla Müdür Yetkili Öğretmenlik Uygulaması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1) , 323-347. DOI: 10.17860/mersinefd.306016
- Kılıç, D. & Abay, S. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenlerin öğrenme- öğretme sürecinde karşılaştığı problemlere ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yaz 2009, 7(3), 623-654
- Kıral, E. & Sağır, E. (2015). Hem birleştirilmiş sınıf okutan hem de müdür yetkili olan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve onların çözüm önerileri. Erişim Tarihi 17 Kasım 2021 <http://erkankiral.blogspot.com.tr/2015/05/hem-birlestirilmis-sinif-okutan-hem-de.html>

- Kocabaş, İ. & Düztaş, M. (2011). Kırsal alan ve kent merkezinde çalışan okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri. *Education Sciences*, 6 (1), 569-588. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19821/212156>
- KODA. (2018). Köy Okulları Değişim Ağı Faaliyet Raporu 2018-2019.
- KODA (2021). 2020-2021 faaliyet raporu. s. 13 https://drive.google.com/file/d/1zYccA7_D3uc1au4STouObKTAdcRZMZw1/view adresinden 04/12/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Köksal, K.(2005). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim. Ankara: Pegema Yayınları.
- Kubanç, Y. & Şama, E. (2017). Müdür Yetkili Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri: Van İli Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1) , 0-0. DOI: 10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304634
- Little, A. (1994). Multi-grade teaching. a review of research and practice – Education research paper. 12.
- Mason, D. A., Stimson, J. (1994). National survey of combination and nongraded classes, California: California Educational Research Cooperative.
- MEB, (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014, 26 Temmuz). Resmi Gazete. (Sayı: 209072). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942veMevzuatTur=7veMevzuatTerтип=5>
- MEB, (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma Ve Ad Verme Yönetmeliği. (2017, 24 Haziran). Resmi Gazete. (Sayı:30106). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170624-5.htm>
- MEB, (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Milli Eğitim Bakanlığı. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf (29.10.2018 Tarihinde İndirilmiştir)
- MEB, (2020). Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma Ve Ad Verme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2020, 2 Ekim). Resmi Gazete. (Sayı: 31262). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/10/20201002.pdf>
- MEB (2021). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2020/'21. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_organ_egitim_2020_2021.pdf adresinden 26/10/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Milner, H. R. & Woolfolk Hoy, A. (2002). Respect, social support, and teacher efficacy: A case study. [Online]: Received from: <http://anitawoolfolkoy.com/pdfs/aera-2002-milner.pdf>
- Nafukho, F.M., Hairston, N.R., & Brooks, K. (2004). Human capital theory: implications for human resource development. *Human Resource Development International*, 7, 545 - 551.
- Ocakçı, E. & Samancı, O. (2019). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2) , 604-620. DOI: 10.17240/aibuefd.2019.19.46660-473991
- OECD (1998), Human Capital Investment - An International Comparison, Paris, 7. https://read.oecd-ilibrary.org/education/human-capital-investment_9789264162891-en#page1 adresinden 02 Kasım 2021 tarihinde erişildi.
- Özben, K. (2000). Birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (8) , 162-171. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11135/133191>
- Özdemir, M., Özdemir, O. & Gül, M. (2020). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7 (6) , 87-101. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/55211/738315>
- Öztürk, H. D. (2002). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim. Ankara: TAKAV Matbaacılık Ve Yayıncılık A.S.

- Öztürk, N. (2007). Cumhuriyetin Başlangıcından Günümüze Birleştirilmiş Sınıflar Uygulaması. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 28-35.
- Schultz, T.W. (1993). The economic importance of human capital in modernization. Education Economics, 1, 7-13
- Sidekli, S., Coşkun, İ. & Aydın, Y. (2015) Köyde öğretmen olmak: Birleştirilmiş sınıf. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Haziran 2015 Cilt 17 Sayı 1 (311-331)
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2013). Örneklandırılmış bilimsel araştırma yöntemleri. (2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin,C.(2010).Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim(2.Baskı)Pegem Akademi. Ankara
- Tehsil (2021). *Okul nedir? Okulun tarihçesi*. <https://tehsil.biz/news/tr/6370/> adresinden 05/11/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Tunç, B. (2012). Eğitimin tarihsel gelişimi ve 21. yüzyılda eğitim biliminde yönelimler. Eğitim Bilimine Giriş. (Ed. H. Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz). Geliştirilmiş 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi. 173-196.
- Üstün, A. & Çam, E. (2016). Müdür yetkili öğretmenlerin liderlik stilleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerinin karşılaştırılması. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Mart 2016, Yıl 3 Sayı 6 (63-73)
- Veenman, S., Lem, P., & Winkelmolen, B. (1985). Active learning time in mixed age classes. Educational Studies, 11(3), 171-180.
- Yakut, G. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin mevzuattaki görev tanımlarına ilişkin davranışları gösterme düzeyleri. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
- Yıldırım, F. & Amaç, Z. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf uygulamaları: görüş ve öneriler. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30 (2) , 203-220. DOI: 10.18069/firatsbed.752224

Birleştirilmiş Sınıflı İlkokullarda Yaşanan Yönetsel Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Administrative Problems in Primary Schools with Combined Classes and Solution Suggestions

Emrah BOZDOĞAN¹ Soner POLAT²

Öz

Bu araştırmanın amacı birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda yaşanan yönetsel sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ortaya koymaktır. Araştırma nitel araştırma türünde olup olgubilim deseni kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Sivas'taki ilkokullarda görev yapan, kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre seçilmiş 8 müdür yetkili öğretmen oluşturmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile verilere ulaşılmış, içerik analizi kullanılarak veriler çözümlenmiştir. Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda yaşanan yönetsel sorunların personel hizmetlerine, öğrenci hizmetlerine, eğitim ve öğretim hizmetlerine, okul işletmesine dair sorunlar olduğu anlaşılmıştır. Personel hizmetlerine dair personel ihtiyacının giderilmesi için velilerden destek alınırken, mevcut personelin disiplin sorunlarına hizmet içi eğitimlere yönlendirme ve sıkı denetim yapmak çözüm olarak uygulanmaktadır. Öğrenci hizmetlerine dair yönetsel sorunlar köy muhtarıyla, velilerle iletişim kurularak çözülmeye çalışılmaktadır. Eğitim-öğretim hizmetlerine dair yönetsel sorunlar; başka okul yöneticilerine danışarak, okul-aile birliğini faaliyete geçirerek, veli ve öğrencilerin desteğini alarak, kamu kurumlarından ve vakıflardan materyal desteği sağlayarak çözülmeye çalışılmaktadır. Okul işletmesine dair yönetsel sorunlar müdür yetkili öğretmenlerin şahsi çabalarıyla okula yakın çevreyle iletişim kurması suretiyle çözülmeye çalışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Birleştirilmiş sınıflı ilkokullar, müdür yetkili öğretmen, yönetsel sorunlar, çözüm önerileri

Abstract

The aim of this research is to reveal the administrative problems experienced in primary schools with multigrade classes and the possible solutions to these problems. The research is in the type of qualitative research and was conducted using the phenomenology pattern. The study group of the research consisted of 8 principal authorized teachers who were selected according to the easily accessible situation sampling, working in primary schools in Sivas in the 2021-2022 academic year. Data were obtained with a semi-structured interview form, and the data were analyzed using content analysis. It has been understood that the administrative problems experienced in primary schools with multigrade classes are related to personnel services, student services, education and training services, and school management. While getting support from the parents to meet the personnel needs for personnel services, directing the existing personnel to in-service trainings and strict supervision are implemented as a solution to the disciplinary problems of the existing personnel. Administrative problems regarding student services are tried to be solved by communicating with the village headman and parents. Administrative problems related to education and training services; It is tried to be solved by consulting other school administrators, activating the school-parent union, getting the support of parents and students, and providing material support from public institutions and foundations. Administrative problems related to school business; by getting the support of benefactors, parents, headman, foundations; correspondence problems are tried to be solved with the help of personal telephone and personal mobile internet.

Keywords: Combined Class Primary Schools, Principal Authorized Teacher, Administrative Problems, Solution Suggestions.

¹ Öğretmen, Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Sivas – Türkiye, emrahbdgn01@gmail.com orcid.org/0000-0001-5252-8390

² Prof.Dr., Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kocaeli - Türkiye, spolat@kocaeli.edu.tr orcid.org/0000-0003-2407-6491

GİRİŞ

Değişim ve dönüşüm geçiren dünyada her alanda birçok değişim yaşanırken bu değişimden en fazla etkilenen alanlardan birisi de eğitimidir. Dünyada değişen siyasi roller, iyice belirgin hale gelen bireyselleşme algısı, dünyayı derinden etkileyen ekonomik gelişmeler eğitimi ve eğitim kurumlarını doğrudan etkilemektedir (Altan, 2018: s. 1581). Bu değişimi olumlu yönde gerçekleştirmek, eğitim alanında mükemmelliği yakalamak, her alanda kalkınmayı sağlamak, gelişmiş ülkelerle yarışabilmek adına öğretmenin okuldaki ve sınıftaki rolü önem arz etmektedir. Bir okulun genel anlamda iyi bir okul olarak kabul edilmesi öğretmenin öğrencilerine verdiği eğitimin kalitesine de bağlıdır (Gözler, 2009: s. 1). Ülkemizde ilk ve ortaöğretim mecburidir, her birey eğitim alma hakkına sahiptir ve bu durum yasalarla güvence altına alınmıştır. 24.06.1973/14574 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 7. Maddesi ile bu güvence sağlanmıştır. Bu yasal güvenceyle birlikte devletin her bireye fırsat eşitliğini sağlayarak eğitim imkânını sunması beklenmektedir.

İnsan sayısının az olduğu yerleşim yerlerinde, öğrenci sayısının az olması ve ihtiyaç duyulan yeterli düzeyde öğretmen kadrosunun bulunmaması nedeniyle farklı seviyelerdeki öğrenci sınıflarının birleştirilmesiyle ortak bir sınıf meydana getirilmesi neticesinde bir öğretmen tarafından bu ortak sınıfın yetiştirilmesine birleştirilmiş sınıf öğretimi denmektedir (Tekişik, 1989: s. 12). Nüfusun çok seyrek olduğu köylerde her sınıf seviyesi için ayrı bir derslik açmanın ekonomi açısından zor olması, köylerden kente göç hareketliliğinin fazla olması, öğretmen azlığı, taşınabilir olarak faaliyet gösteren köylerde yeniden okul açılması gibi sebepler birleştirilmiş sınıf uygulamasını zorunlu hale getiren ekonomik ve sosyal sebepler olarak nitelendirilebilir (Sıdekli vd 2015: s. 312).

Ülkemizde kanunların gereği olarak devlet, bireylerin eğitim imkânlarını kent köy ayrımı yapmadan sağlamaya çalışmaktadır. Türkiye’de kentlerden uzak yerleşim yerlerinde, kırsal noktalarda; ulaşım imkânlarının zor olması, nüfusun seyrek olması, dağınık ve düzensiz yerleşmelerin olması, zorlu iklim ve arazi şartlarının bulunması gibi birçok sebeple buralarda şehir merkezlerindeki gibi tüm eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikli okulların kurulması oldukça zordur (Döş ve Sağır, 2013: s. 238). Bu engeller nedeniyle eğitim sistemimizde birleştirilmiş sınıf uygulaması zaruri hale gelmiştir ve uzun senelerdir uygulanmaktadır.

Birleştirilmiş sınıflı ilkokullar dünyada birçok ülkede gerçekleştirilen, eğitimde zorunlu bir uygulamadır. Kırsal kesimlerde birleştirilmiş sınıflı eğitim yapan okullar her ne kadar tam manasıyla eğitimin sorunlarına çare olmasa da köylerdeki eğitim seviyesini artırması bakımından iyi bir fırsat olarak görülebilir (Little, 1994: s. 1). Birleştirilmiş sınıf uygulaması Avrupa ülkelerinin neredeyse tamamında, ABD’de, Japonya’da ve dünyanın birçok ülkesinde gerçekleştirilmektedir (Köksal, 2006: s. 8). Ülkemizde de yoğun bir şekilde uygulanan birleştirilmiş sınıf uygulaması zorunlu olarak ve asgari ölçekte eğitimde fayda sağlama adına uygulanmaktadır. Türkiye’de de uygulanan birleştirilmiş sınıf uygulaması öğretmen ihtiyacı, öğrenci azlığı ve fiziki imkânların yetersiz olmasından dolayı eğitim sistemimize girmiş olan bir uygulamadır. Türkiye’de de köy okulu dendiğinde akla gelen ilk kavramlardan birisi birleştirilmiş sınıf kavramıdır. Ülkemizde 1951 senesinde köy okullarını araştırmak, incelemek ve bu okulların sorunlarına çözüm önerileri sunması için ülkemize davet edilen K.V.Wofford yaptığı birtakım çalışmalar neticesinde hazırladığı raporda “sınıf sistemi” kavramı yerine “grup sistemini” tavsiye olarak sunmuş olup bu önerdiği sistemin hedefi 1, 2 ve 3. sınıfları ayrı 4 ve 5. sınıfları ayrı bir grupta toplayarak, her grup içinde her sene, birbirine eşit zorlukta öğretim programlarını uygulamaya koymaktır (Binbaşoğlu, 1999: s. 2). Ülkemizdeki köy nüfusunun şehir nüfusuna göre 1970’lere kadar fazla olması birleştirilmiş sınıf uygulamasını zorunlu kılmıştır.

Taşınabilir eğitime olan yönelime rağmen Türkiye’deki her dört okuldan birisinin köy okulu olduğu ve bunların da yaklaşık dörtte birinin birleştirilmiş sınıflı ilkokul olduğu görülmektedir (KODA, 2019: s. 12). Birleştirilmiş sınıf uygulaması ülkemizin bir gerçeği olarak uzun yıllardır

eğitim sistemimizin parçasıdır. Mevcut koşullar ve imkânsızlıklar devam ettiği sürece ülkemizde zorunlu olarak uygulanmaya devam edecek olan bir uygulamadır.

Birleştirilmiş sınıflı okullarda okuyan çocuklar bilgiye kendi kendine ulaşma şansı yakalar, edindiği bilgileri akranlarıyla paylaşır, yapılandırır, öğrenciye sorumluluk verilerek onların kendine güvenlerini de arttırılabilir (Arslan, 2013: s. 21). 11 ülkeyi kapsayan araştırmada birleştirilmiş sınıfta okuyan öğrencilerin akademik başarılarının, insan ilişkilerinin ya da davranışlarının olumsuz yönde etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır (Aktaran: Çıkrık, 2017: s. 29). Birleştirilmiş sınıfta eğitim gören öğrenciler bir önceki yıla ait olan eksik kazanımlarını giderme şansına sahip olurken örtük öğrenme ile bir üst sınıftaki derslere yönelik olarak hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olmaktadır (Eroğlu, 2015: s. 19). Bilgilerden hareketle birleştirilmiş sınıfların olumlu taraflarının da bulunduğunu söyleyebiliriz.

Birleştirilmiş sınıflı okulların avantajlarından bahsederken birçok dezavantajının da bulunduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenin okulda öğretmenlik rolünü üstlenirken aynı zamanda müdür ve hizmetli gibi rolleri de üstlenmek zorunda olması; derse girdiği sınıfa ihmal etmesine ve rol karmaşası yaşamasına neden olmaktadır. (Dursun, 2006: s. 48). Birleştirilmiş sınıflı okulların ağır koşulları, zaman yetersizliği gibi durumlar sınıfta eğitimin hedeflerine ulaşmasını zorlaştırabilir (Köksal, 2009: s. 18). Öğretmenin ödev vererek dönüşümlü ders anlattığı gruplara yeterli zaman ayırması oldukça zordur. Birleştirilmiş sınıflarda eğitim yapan öğretmenlerin deneyimsiz olması ve birleştirilmiş sınıf konusunda yeterli eğitimi almamış olması, bu sınıflarda görev yapmalarını güçleştirmektedir (Köklü, 2000: s. 34). Köy şartlarında bulunan birleştirilmiş sınıflı okullarda ders araç ve gereçlerinin yetersiz olması, ders materyallerinin teknolojik donanımdan yoksun olması derslerin etkileşimli bir biçimde işlenmesini olumsuz etkilemektedir (Summak vd 2011: s. 1229).

Genel olarak köylerde ve kırsal alanlarda bulunan birleştirilmiş sınıflı ilkokullarla alakalı olarak yapılan araştırmaların birçoğu bu okullardaki öğretime yöneliktir. Bu okullarda görev yapan öğretmenler bir yandan eğitim-öğretim yaparken diğer yandan okulun yönetimiyle de ilgilenmek durumunda kalmaktadırlar. Eğitim sistemimizin önemli bir parçası olan birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda yöneticilik rolünü üstlenecek müstakil bir idari kadro bulunmamaktadır. Bu okullarda görev yapan bir sınıf öğretmeni, müdür yetkili öğretmen olarak görevlendirilir. 26.07.2014/29072 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığının Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde yer alan 42. Madde’ye göre: “Bağımsız müdürlüğü bulunmayan ilkokullarda sınıf öğretmenlerinden biri müdür yetkili öğretmen olarak görevlendirilir. Müdür yetkili öğretmen, müdürün görev, yetki ve sorumluluklarını üstlenir.” hükmü yer almaktadır. Birleştirilmiş sınıfta öğretim yapan müdür yetkili öğretmen bir yandan eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken diğer yandan da okulun yönetsel işlerini de üstlenmek durumunda kalmaktadır.

2012 senesinde yürürlüğe giren Büyükşehir Yasası ile ülkemizdeki köylerin yarısına yakını köy statüsünden çıkarılıp mahalle statüsü aldığı için birçok köye ait olan istatistik, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kent verileriyle yayımlanmaktadır (Köy Okulları Değişim Ağı[KODA], 2019: s. 12). Mevcut istatistiksel verileri de ele aldığımızda Türkiye’deki ilkokul sayısı 25.576 iken köy okulu sayısı ise 6.200’dür (MEB, 2021). Büyükşehir statüsünde yer alan 30 ilimizde yer alan köy okullarını da hesapladığımızda Türkiye’deki birleştirilmiş sınıflı ilkokul sayısının 7.000 civarı olduğu tahmin edilmektedir (KODA, 2019: s. 12). Bu veriler, eğitim sistemimiz için oldukça fazla bir oranı ortaya koymaktadır.

Türkiye’de Bakanlık seviyesinde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ilkokullar yerleşik bir okul olarak tanımlanmadığı için bu okullara yönetici ataması yapılmamaktadır ve burada çalışan öğretmenlerden birisi “müdür yetkili” olarak görevlendirilmektedir (Tosun ve Filiz, 2017: s. 980). Müdür yetkili öğretmen, sınıfında farklı sınıf seviyelerinden öğrencilerine öğretim yaparken aynı zamanda okulun idari işleriyle de ilgilenmek durumundadır. Müdür yetkili öğretmen; gereken toplantılara katılmak, okulun ihtiyacı için maddi kaynak bulmak, okulu temiz tutmak, okulun ısınmasını sağlamak, okulun resmi yazışmalarını yapmak, bozulan ve eskiyen

malzemelerini tamir etmek veya değiştirmek, çevreyle iletişimini sağlamak gibi birden fazla kişinin yapması gereken birçok işi ve hizmeti yapmak durumundadır (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü[ÖYGM], 2019: s. 60). Ağır iş yükü ve zorlu şartlar altında görev yapan birleştirilmiş sınıf öğretmenleri birçok yönetsel sorun yaşamaktadırlar ve yaşadıkları sorunlara çözüm bulmakta oldukça zorlanmaktadırlar. Yönetsel anlamda birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda en fazla okulun işletilmesine dair sorunlar yaşandığı, temizlik, okula maddi ve mali kaynak sağlama konularında büyük sorunlar yaşandığı dile getirilmektedir (Arslan, 2013: s. 97). Birleştirilmiş sınıflı ilkokulların yönetsel sorunlarını detaylarıyla tespit etmek ve bu sorunlara çözümler geliştirmek eğitimin niteliğini artırma adına oldukça önemlidir. Günümüz koşullarında koşulların hızla değiştiği bir ortamda birleştirilmiş sınıflı ilkokulların da koşullarının günden güne değiştiği bir gerçektir. Yapılan araştırmalar birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda yaşanan sorunları ve bu sorunlara yönelik geliştirilen çözümleri ortaya koysa da eğitim koşullarının dinamizmini düşünerek günümüz koşullarına uygun yeni araştırmalar ortaya koyabilmek önemlidir.

Konuyla ilgili mevcut araştırmaları incelediğimizde; Arslan (2013) "Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müdür Yetkili Öğretmenlerin Yönetimle İlgili Sorunlarının İncelenmesi" yüksek lisans tezinde 2012-2013 eğitim-öğretim yılı sınırlılığında evren ve örneklemi Kayseri ilindeki Kocasinan, Pınarbaşı, Talas, Develi ve Melikgazi ilçelerindeki 67 müdür yetkili öğretmenden 45 müdür yetkili öğretmene ulaşılmış, veri toplama aracı olarak anket formu uygulanmış ve sonuç olarak; personel özlük işlemlerinin, öğrencilerin güvenlik önlemlerinin alınmasının, ders araç ve gereçlerinin temin edilmesinin, okul-aile birliğinin kurulamamasının, okulun temizlik işlerinin ve okula kaynak temin edilmesinin birleştirilmiş sınıflı okullarda en fazla yaşanan yönetsel sorunlar olduğu belirtilmiştir.

Gözler ve Çelik (2013) "Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Yönetim Problemleri" Kubanç ve Şama (2017) "Müdür Yetkili Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşler: Van İli Örneği" Akdoğan (2007) "Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müdür Yetkili Öğretmenlerin Yönetim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar" Tosun ve Filiz (2017) "Müdür Yetkili Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Ekonomik ve Okul İşletmesiyle İlgili Sorunlar" Çıkrık (2017) "Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Sorunları (Denizli ve Erzurum Örnekleri)" konulu araştırmalarda genel anlamda okul işletmesine bağlı olarak; okula kaynak sağlanması, bakım ve onarım işleri, teknolojik eksiklikler, mevzuat bilgisi; eğitim-öğretim boyutuna bağlı olarak okul ve ders araç-gereç eksikliği, eğitim-öğretime ayrılması gereken zamanın yetersiz olması en fazla yaşanan sorunlardandır. Öğrenci işlerine bağlı olarak öğrencilerin kayıt ve devamsızlık sorunları, velilerin kayıtsız ve ilgisiz oluşu ortaya çıkan sonuçlardır. En az sorunun personele dair yaşanan sorunlar olduğu sonuç olarak belirtilmiştir. Tespit edilen bu sorunlar ülke coğrafyasını düşündüğümüzde yöreye, bölgeye göre çeşitlilik ve farklılık gösterebilmektedir. Bu konuda araştırmaların tüm ülke sathında yapılması ve yöreye ve bölgeye özgü sorunların da ortaya çıkarılması önemlidir. Birleştirilmiş sınıflı ilkokulların her geçen yıl koşullarının değiştiği yadsınamaz bir gerçektir. Bu gerçeklik, yeni tespitlerin ve sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu araştırmamızda birleştirilmiş sınıflı ilkokulların güncel yönetsel sorunlarını tespit etmek ve bu sorunlara geliştirilen çözüm önerilerini ortaya koymak açısından önemlidir.

Bu araştırmada birleştirilmiş sınıflı ilkokulların yönetsel sorunlarını ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini bu okullarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin görüşlerine göre ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı birleştirilmiş sınıflı ilkokulların yönetsel sorunlarını tespit etmek ve bu sorunların çözüm yollarını araştırmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda yaşanan yönetsel sorunlar nelerdir?

2. Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda yaşanan yönetsel sorunlara getirilen çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada birleştirilmiş sınıflı ilkokulların yönetsel sorunlarını ve bu sorunlara getirilecek çözüm önerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma insanın kendi özelliklerini anlaması, bilinmeyen yanlarını çözmesi ve gayret sarf etmesiyle oluşturduğu sosyal yapı ve sistemlerin derinliklerini anlayabilmek üzere ortaya koyduğu bilgi üretme yollarındandır (Baltacı, 2019: s. 370). Nitel araştırma yaparken çoğunlukla gözlem, görüşme, doküman ve söylemlerin analiz yapılması gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılmaktadır (Baltacı, 2019: s. 370). Nitel çalışmada çalışmayı yapan kişi, sorularla hakikatlerin izini sürerken kendisine yöneltilen cevapların öznelliğine değer verir ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurmamaya gayret gösterir (Karataş, 2015: s. 63).

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji araştırma deseni kullanılmıştır. Fenomenolojinin varmak istediği hedef insanların tecrübelerini ve yaşantılarını kavramaktır (Van Manen, 2007: s. 12). Günlük hayattaki olaylar, tecrübeler, algılar sonucu karşımıza çıkan olguları anlayabilmemiz için derin ve detaylı bir anlayışa sahip olmamız gerekir (Tekindal ve Arsu, 2020: s. 157). Türkçe karşılığı olgubilim olan fenomenoloji araştırma deseni bize araştıracağımız konularda detaylı bilgilere ulaşma fırsatı sunabilir.

Bu çalışmada “Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda yaşanan yönetsel sorunlar ve bu sorunlara getirilen çözüm önerileri” kavramını bir olgu olarak ele aldığımızda, müdür yetkili öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda yaşadığı yönetsel sorunlar ve bu sorunlara getirdikleri çözüm önerilerini doğal ortamda incelemek amacıyla çalışmada olgubilim araştırma deseninin kullanılması tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Bu çalışmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Sivas il genelinde yer alan birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan toplam 77 müdür yetkili öğretmen oluşturmaktadır. Tüm dünyada ve ülkemizde COVID-19 salgın süreci devam ettiği için veri toplamak üzere ZOOM uygulaması aracılığıyla müdür yetkili öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Geleneksel yöntemleri kullanmak mevcut koşullarda zor olduğu için kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanılması tercih edilmiştir. Çalışma kapsamında birleştirilmiş sınıflı ilkokulların yönetsel sorunları ve yönetsel sorunlara getirilen çözüm önerilerini ortaya koymak amacıyla 8 kişi ile görüşme yapılmıştır.

Tablo 1. Müdür Yetkili Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyeti	Hizmet Yılı
K1	Erkek	10-15 Yıl
K2	Kadın	5-10 Yıl
K3	Kadın	5-10 Yıl
K4	Kadın	1-5 Yıl
K5	Erkek	1-5 Yıl
K6	Kadın	1-5 Yıl
K7	Erkek	5-10 Yıl
K8	Kadın	5-10 Yıl

Veri Toplama Araçları

En az iki kişi arasında sözel bir iletişim tekniği olan görüşme, genelde yüz yüze yapılsa telefon gibi teknolojik araçlar ile anlık görüntü ve ses sağlayan iletişim vasıtalarıyla da yapılabilmektedir (Yüksel, 2020: s. 548). Farklı şekillerde karşımıza çıkan görüşmelerden biri de

yarı yapılandırılmış görüşmelerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde görüşmedeki soruları hazırlayıp planlı bir görüşme ayarlar ve görüşmenin sürecine göre farklı sorularla görüşmenin akışına etki edebilmektedir (Yüksel, 2020: s. 549). Bu araştırmada, araştırmacı aracılığı ile verilerin toplanmasında uzman görüşü alınarak geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan görüşme formunda görüşmeye katılan müdür yetkili öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflı ilkokulda yaşadıkları yönetsel sorunlar ve bu sorunlara geliştirdikleri çözüm önerilerini incelemeye dönük toplamda iki soru sorulmuştur. Araştırmada kullanılan görüşme formu, araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış ve sonrasında Eğitim Bilimleri alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından yapı, kapsam ve dil geçerliği açısından incelenmiştir. Yapılan bir pilot uygulamada görüşmenin ortalama 20 dakikalık bir süreyi içereceği anlaşılmıştır.

Araştırma kapsamında bileştirilmiş sınıflı ilkokulların yönetsel sorunları ve yönetsel sorunlara getirilen çözüm önerilerini ortaya koymak amacıyla 8 kişi ile görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılmadan önce görüşmeye katılacak kişilere hakları ve araştırma süreci hakkında detaylı bilgiler verilerek yetkililerden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın amacı çerçevesinde görüşme kapsamında birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlere sorulan sorular aşağıdaki gibidir:

1. Müdür yetkili öğretmen olarak birleştirilmiş sınıflı bir ilkokulda yaşadığınız yönetsel sorunlar nelerdir?
2. Birleştirilmiş sınıflı bir ilkokulda yaşadığınız yönetsel sorunlar karşısında uyguladığınız çözümler nelerdir?

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler toplandıktan sonra ses kayıtları Microsoft Word programı vasıtasıyla yazıya dökülmüş olup, 18 sayfa ham veri dokümanı elde edilmiştir. Görüşmelerde sorulan sorulara verilen yanıtlar analize tabi tutulmuştur. Eksik bilgi ve veri içeren cevaplar araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Müdür yetkili öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin analizi, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analiz yöntemi kullanılmak suretiyle gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, metinlerden elde edilen verilere ilişkin tarafsız ve sistematik bilgiler çıkarmayı hedef olarak belirleyen bir araştırma yöntemidir (Koçak ve Arun, 2006: s. 22). İçerik analizi neticesinde birtakım bilgiler tarafsız ve sistematik bir biçimde ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada yazılı hale dönüştürülen kayıtlar detaylı bir biçimde okunarak incelenmiş olup birtakım kodlara ve boyutlara ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan kodlar, görüşme formuna ve literatüre uygun olarak oluşturulmuştur. Tespit edilen kodların ortak noktaları belirlenmiş olup alt temalar ve temalar ortaya konulmuştur. Görüşmeye katılanların doğrudan anlatımları aktarılmış olup görüşleri açıkça yansıtılmıştır. Katılımcıların rumuzları, doğrudan aktarılan görüşleri içeren cümlelerin sonunda belirtilmiştir. Katılımcılarla uzun süreli etkileşim kurulması ve uzman incelemesi sonucunda geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Son safhada varılan betimlemeler değerlendirilmiş olup neden-sonuç ilişkileri açıklanarak birtakım sonuçlara varılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda yaşanan yönetsel sorunlar ve bu sorunlara geliştirilen çözüm önerilerini belirlemek amacıyla oluşturulan alt problemlere göre yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda yaşanan sorunlara ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda yaşanan yönetsel sorunlar nelerdir?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğretmenlere “Birleştirilmiş sınıflı bir ilkokulda ne gibi yönetsel sorunlar yaşıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir.

Bu bölümde birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda yaşanan sorunlar temasına ait veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur (Tablo 2).

Gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde müdür yetkili öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflı bir ilkokulda görev yaparken yaşadıkları yönetsel sorunlar; personel hizmetleri, öğrenci hizmetleri, eğitim-öğretim hizmetleri ve okul işletmesine dair sorunlar olmak üzere dört alt tema olarak belirlenmiştir. Bileştirilmiş sınıflı bir okulda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin personel hizmetlerine dair yaşadıkları sorunları ele aldığımızda okulda temizlik, soba yakma, kömür taşıma gibi beden gücüne dayanan ve oldukça vakit alan işleri yapan bir yardımcı hizmetli personelin bulunmaması sorun olarak öne çıkmaktadır. Personelin müstakil idareciler gibi yıllık izin hakkına sahip olmaması, müdür yetkili öğretmenlerin adaylık işlemlerini kendi başına gerçekleştirmek durumunda kalması, personelin sicil işlemlerini gerçekleştirmek için gerekli kurumsal internet alt yapısının ve teknolojik araçların olmaması sorun teşkil etmektedir.

...acil durumlarda müstakil idareciler gibi izin alma hakkımız yok ama ne hikmetse hem müdür hem öğretmeniz. Normal öğretmen gibi yaz tatili ve yarıyıl tatillerini beklemek durumundayız. Elbette öğrencilerin eğitime devam edebilmesi adına böyle olması gerekiyor ama bizim de özel, acil durumlarımız oluyor. Biraz tolerans tanınabilir bence (K4).

Bu yönetsel konularda destek sağlayacak bir kılavuzun olmaması da müdür yetkili öğretmenlerin bahsettiği sorunlardandır. Öğrenci hizmetlerine dair yaşanan yönetsel sorunları ele aldığımızda teknolojik eksiklikler düzleminde okulda akıllı tahtaların olmasına rağmen onları aktif kullanabilecek internet alt yapısının bulunmaması, velilerin öğrencilerin kayıt ve devamsızlık işlemlerine karşı kayıtsız ve ilgisiz olması sorun teşkil etmektedir.

İnternetin ve telefonun olmaması okulun iletişimini zorlaştırıyor. İşlerimi şahsi telefonumla halletmeye çalışıyorum. Merkezdeki okullar gibi akıllı tahtamız var ama interneti olmayınca kendi internet paketimden sınırlı kullanabiliyorum (K1).

Kurumsal bir internet okulda yok. İnternete kendi şahsi mobil hattımdaki paketimi kullanarak girmeye çalışıyorum. O da çok randıman vermiyor. Özlük işlemlerini iyi kötü kendi internetimi kullanarak öğrencileri ödevlendirip halledebiliyorum fakat MEBBİS'e sicil işlemlerimin çoğunu işleyemiyorum. Milli Eğitim'in kurumsal interneti olan bir yerde bu işlemi gerçekleştirmek durumunda kalıyorum. Bazen başka bir okuldan, bazen de ilçeye evrak işlerimi halletmek üzere gittiğimde gerçekleştirebiliyorum (K3).

Tablo 2. Birleştirilmiş Sınıflı İlkokullarda Yaşanan Yönetsel Sorunlar

Alt Temalar	Kategoriler	Katılımcılar
Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda personel hizmetlerine dair yaşanan yönetsel sorunlar	Personelin izin işlemlerine dair işlemler	(K3, K4)
	Personelin adaylık işlemlerine dair sorunlar	(K6)
	Personelin disiplin işlemleriyle ilgili sorunlar	(K8)
	Personelin sicil işlemleriyle ilgili sorunlar	(K1, K3)
	Yardımcı hizmetli işlemleriyle ilgili sorunlar	(K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8)
Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda öğrenci hizmetlerine dair yaşanan yönetsel sorunlar	Teknolojik eksiklikler	(K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8)
	Öğrenci kayıt işlemleriyle ilgili sorunlar	(K3, K5)
	Öğrenci devam işlemleriyle ilgili sorunlar	(K3, K5, K6, K7)
	Veli ile ilişkiler	(K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8)
Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda eğitim ve öğretim hizmetlerine dair yaşanan yönetsel sorunlar	Rehberlik hizmetlerinde yaşanan sorunlar	(K1, K2, K3, K4, K6)
	Okul aile birliğinin kurulamaması	(K1, K2, K3, K7)
	Yıllık öğretimin planlanması	(K8)
	Ders araç ve gereçlerinin temin edilmesi	(K1, K2, K3)
	Öğretimin yapılmasıyla ilgili sorunlar	(K2, K3, K4, K5, K7, K8)
	Sosyal kulüp çalışmalarının yapılması	(K1, K2, K3, K8)
Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda okul işletmesine dair yaşanan yönetsel sorunlar	Kız çocuklarının okullaşması	(K3, K8)
	Okul güvenlik işlemleriyle ilgili sorunlar	(K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8)
	Okul binası onarım işleriyle ilgili sorunlar	(K1, K2, K3, K7)
	Okulun temizlik işleriyle ilgili sorunlar	(K8)
	Okulun yazışma işleriyle ilgili sorunlar	(K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8)
	Okulun hesap işleriyle ilgili sorunlar	(K3)
	Okula kaynak sağlanması ile ilgili sorunlar	(K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8)

Eğitim ve öğretim hizmetlerine dair yaşanan sorunları ele aldığımızda müdür yetkili öğretmenlerin hem öğretmenlik hem de idarecilik vasfına sahip olması iki göreve de kendilerini tam anlamıyla veremediklerini ortaya koymaktadır. Zaman, enerji ve imkânların kısıtlı olması da mevcut durumun yönetilmesini zorlaştırmaktadır.

Hem müdürlük hem öğretmenlik görevini sürdürüyorum, birkaç sınıfa bir arada eğitim veriyorum aynı zamanda. Hangi yöne yönelsem diğer tarafın işleri aksiyor. Yönetim işlerine baksam öğretim, öğretim işlerine baksam yönetim işleri sekteye

uğruyor. Bazen ne yapacağımı şaşıyorum. Müfettişler geldiğinde sanki her şey güllük gülistanlık gibi her şeyi halledebileceğimi söylüyorlar. Eski hikâyelerini anlatıp nasihatte bulunuyorlar bir de üstüne soruşturma açıyorlar. Böyle bir denetim sistemi olmaz, müdür yetkili öğretmen olarak hangi yükün altından nasıl kalkalım? İdari işler de aksıyor, eğitim-öğretim de aksıyor maalesef. Birleştirilmiş sınıflı köy okulları denetlenirken bazı noktalarda anlayışlı olmak gerekiyor diye düşünüyorum (K2).

Ders araç ve gereçlerinin okullarda sınırlı olduğu anlaşılırken rehberlik ve sosyal kulüp faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinin de kısıtlı olarak yapılabildiği ve kâğıt üzerinde kaldığı dile getirilmektedir. Yıllık öğretimin planlanmasının yapılmasında gerek uzaktan eğitime geçilmesi gerek kar tatillerinin olması sebebiyle planın havada kalmasına, kâğıt üzerinde kalmasına yol açtığı söylenmektedir.

...dediğim gibi öğretim faaliyetlerini özel bir çaba harcayarak sürdürüyoruz. İdari işlerin de kimi zaman birikmesi rehberlik faaliyetlerinin ve sosyal kulüp faaliyetlerinin kâğıt üzerinde kalmasına yol açabiliyor. Belirli gün ve haftaları elimizdeki imkânlarla kutlamaya çalışıyoruz. Kısıtlı imkânlarla oluşturduğumuz faaliyetleri okulda kendi çapımızda az sayıdaki panolarda sergilemeye çalışıyoruz (K6).

Okul-aile birliğinin velilerin kayıtsız olmalarından dolayı oluşturulamaması, oluşturulsa da kâğıt üzerinde kalması sorun teşkil etmektedir. Kız çocuklarının okullaşmasının büyük oranda çözüldüğü fakat sorunun tam anlamıyla ortadan kalkmadığı, bazı ailelerin bu konuda tutucu oldukları sorun olarak dile getirilmektedir.

Bundan birkaç yıl öncesine kadar kız çocuklarını okula gönderme konusunda isteksiz olan aileler vardı. Ancak son dönemlerde göndermeyen tek tük kaldı diyebilirim. Genel olarak kız çocuklarını okula gönderme konusunda epeyce yolalınca da sorun tam manasıyla çözülmüştür diyemem (K3).

Okul işletmesine dair sorunları ele aldığımızda okulun çevresinde gezinen başıboş hayvanların güvenlik sorununa yol açtığı, bazı okullarda kuraklığa dayalı susuzluk yaşaması sorun olarak dile getirilmektedir. Okulda temizlik personelinin olmaması hijyen ve temizlik konularında birçok sorunu meydana getirildiği dile getirilmektedir. Salgın koşullarında her yıl görevlendirilen geçici personelin bu yıl görevlendirilmemesinin hijyen sorununa yol açtığı ifade edilmektedir. Okulun bakım ve onarım işlerinin üst birimlerce ve velilerce fazla dikkate alınmadığı ifade edilmektedir. Kurumsal bir internetin ve telefonun olmamasının okullarda en büyük sorunlardan biri olduğu dile getirilmektedir. Okula ve ilçeye evrak getirip götürmenin zor olduğu, resmi yazışmaların zor şartlarda yapıldığı sorun olarak dile getirilmektedir. Okula maddi ve mali kaynak hazırlamanın da oldukça zor olduğu ve hesap işlerinin kişisel teknolojik imkânlarla yapılmaya çalışılması sorun olarak dile getirilmiştir.

Basıboş gezen köpekler çok tehlikeli... Muhtarla görüşmeme rağmen bir yol kat edemedim. Çocuklar köy şartlarına alışkın olsa bile bazen sabahları okula gelirken korkuyorlar. Ben de korkuyorum. Bugüne kadar kötü bir şey yaşamadık ama her an her şey yapabilir bu, hayvan sonuçta (K3)...

Okulun temizlik işleri bu sene büyük bir sorun, iyi kötü bir İŞKUR elemanı görevlendiriliyordu. Bu sene şu salgının orta yerinde hizmetli vermediler. Maske, mesafe ve hijyen kuralına uygun hareket edilmeli tamam ama bu kadar işin arasında hijyeni nasıl sağlamamız bekleniyor (K5).

Mali kaynak konusunda sıkıntılarımız mevcut... Boya, badana gibi işleri halledebilmek için muhtarla arayışta iyi tutmam gerekiyor, onun çevresi geniş... Birisini buluyor devreye girip ve sorunumuz çözülüyor ama her mesele hallolmuyor tabi ki. Okulun bahçesine giden yol çamur deryası, burayı çözümlenecek bir kaynak

hala bulamadım. Keşke aktif bir okul-aile birliğimiz olsa. Gerçi faturaları devlet karşılıyor sağ olsun. Sisteme işliyoruz ama okullara mutlaka kaynak ayrılmalı bence yine de. Gerçi kullanmadığımız faturalar ödeniyor elektrik dışında. Telefon yok okulda faturası ödense de (K5).

Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda yaşanan sorunlara getirilen çözüm önerilerine ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda yaşanan yönetsel sorunlar karşısında uygulanan çözüm önerileri nelerdir?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğretmenlere “Birleştirilmiş sınıflı bir ilkokulda müdür yetkili bir öğretmen olarak yönetsel sorunlara ne tür çözümler geliştiriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda yaşanan sorunlara getirilen çözüm önerileri temasına ait veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur (Tablo 3).

Tablo 3. Birleştirilmiş Sınıflı İlkokullarda Yaşanan Yönetsel Sorunlara Getirilen Çözüm Önerileri

Alt Temalar	Kategoriler	Katılımcılar
Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda personel hizmetlerine dair yaşanan yönetsel sorunlara getirilen çözüm önerileri	Personelin hizmet içi eğitimlere yönlendirilmesi	(K6, K8)
	Personelin düzenli denetlenmesi	(K6, K8)
	Milli Eğitim Müdürlüğüyle iletişim kurulması	(K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8)
	Veliler arasından gönüllü yardımcı hizmetli temin edilmesi	(K2)
Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda öğrenci hizmetlerine dair yaşanan yönetsel sorunlara getirilen çözüm önerileri	Muhtarla sıkı iletişim kurulması	(K1, K2, K7)
	Ev ziyaretlerinin yapılması	(K2, K3, K5, K6)
	Velilerle sıkı bir iletişim kurulması	(K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8)
Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda eğitim-öğretim hizmetlerine dair yaşanan yönetsel sorunlara getirilen çözüm önerileri	Okul aile birliğinin faaliyete geçirilmesi	(K6, K8)
	Başka okullardaki yöneticilere danışma	(K6, K8)
	Velilerin desteğini alma	(K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8)
	Öğrencilerin desteğini alma	(K2)
	Kamu kurumlarından ve vakıflardan materyal desteği sağlama	(K1, K2, K7)
Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda okul işletmesine dair yaşanan yönetsel sorunlara getirilen çözüm önerileri	Muhtarın desteğini alma	(K1, K2, K7)
	Hayırseverlerden kaynak bulma	(K3, K5, K8)
	Velilerin desteğini alma	(K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8)
	Milli Eğitim Müdürlüğünden destek alma	(K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8)
	Kamu kurumlarından ve vakıflardan destek alma	(K2, K3, K7)
	Kişisel telefon ve mobil internet kullanımı	(K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8)

Müdür yetkili öğretmenlerle yapılan mülakat sonucunda öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yaparken yönetsel sorunlar yaşadıkları ve bu sorunlara karşı birtakım çözüm önerileri getirdikleri anlaşılmıştır. Ancak müdür yetkili öğretmenlerin birçok yönetsel sorunu kendi kısıtlı çözümleriyle çözmeye çalıştıkları ve bazı sorunlarına nitelikli çözüm bulamadıkları ve bu sorunların birçoğunun sürdüğü anlaşılmıştır. Müdür yetkili öğretmenler; velilerle, muhtarla ve Milli Eğitim Müdürlüğüyle ilişkilerin olumlu bir zeminde yürütülmesinin bazı sorunları çözmelerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Birçok kronik yönetsel sorun

yaşamalarına rağmen müdür yetkili öğretmenlerin tek başlarına bazı çözümler üreterek okulun amaçlarına yönelik yönetsel faaliyetlerini olumlu bir atmosferde sürdürmeye çalıştıkları anlaşılmıştır.

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda yaşanan yönetsel sorunlar analiz edildiğinde, personel işlemlerine, öğrenci işlemlerine, eğitim-öğretim işlemlerine ve okul işletmesine dair sorunlar sonuç olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlara dair en fazla sorunun eğitim-öğretim hizmetlerine dair ve okul işletmesine dair sorunlar olduğu, Öğrenci hizmetlerine dair sorunların daha az yaşandığı nitelendirilirken en az sorunun ise personel hizmetlerine dair yaşanan sorunlar olduğu sonuç olarak çıkmaktadır. İlgili araştırmalardan farklı olarak personelin adaylık, izin ve disiplin işlerine dair sorunlar yaşandığı sonucu çıkmaktadır.

Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda yaşanan yönetsel sorunlara getirilen çözüm önerilerini ele aldığımızda personel hizmetleri, eğitim-öğretim hizmetleri, öğrenci hizmetleri ve okul hizmetlerine dair sorunlara farklı çözüm önerileri geliştirilmiştir. Müdür yetkili öğretmenlerin en fazla eğitim-öğretim hizmetlerine ve okul işletmesine dair sorunlara çözüm geliştirmekte zorlandığı anlaşılmaktadır. Genel olarak personel hizmetlerine dair az sorun yaşanırken en fazla yardımcı personel bulmada sorun yaşandığı sonuç olarak çıkmaktadır. İlgili araştırmalardan farklı olarak müdür yetkili öğretmenlerin kişisel telefon ve kişisel internet kullanımı sayesinde yönetsel birçok soruna veri girişleri ve iletişim kapsamında çözüm geliştirebilmektedirler. Ayrıca eğitim-öğretim hizmetlerine dair sorunlara başka okullardaki yöneticilere danışmak suretiyle çözüm geliştirebilmektedirler.

Alanyazında ilgili araştırmalarda da benzer neticelere ulaşılmıştır. Arslan (2013) "Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müdür Yetkili Öğretmenlerin Yönetimle İlgili Sorunların İncelenmesi" Gözler ve Çelik (2013) "Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Yönetim Problemleri" Kubanç ve Şama (2017) "Müdür Yetkili Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşler: Van İli Örneği" Akdoğan (2007) "Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müdür Yetkili Öğretmenlerin Yönetim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar" Tosun ve Filiz (2017) "Müdür Yetkili Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Ekonomik ve Okul İşletmesiyle İlgili Sorunlar" Çıkrık (2017) "Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Sorunları (Denizli ve Erzurum Örnekleri)" adlı araştırmalarda ders araç ve gereçlerinin temin edilmesinin, okul-aile birliğinin kurulmasının, okulun temizlik işlerinin ve okula kaynak temin edilmesinin birleştirilmiş sınıflı okullarda en fazla yaşanan yönetsel sorunlar olduğu sonucuna varılmıştır. Okul eşyalarının ve malzemelerinin bozuk ve eski olması, odun ve kömürün yetersiz olması, kırtasiye ve donatım malzemelerinin yetersiz olması sorun olarak belirtilirken müdür yetkili öğretmenlerin okula ödenek bulamaması ve bu konuda MEB'den yeterince destek görememesi, geçici görevlendirilen yardımcı hizmetli personelin okuldaki işlerde yetersiz kalması ve bu personelin kadrolu olmaması en fazla yaşanan yönetsel sorunlar olduğu sonuç olarak çıkmaktadır. Araştırmamızla paralel olarak en fazla sorunun okul işletmesinde ve eğitim-öğretim hizmetleri alanında yaşandığı sonuç olarak çıkmaktadır. Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda genel olarak öğretmen sayısı okulda arttıkça öğrenci ve öğretim boyutundaki sorunların azaldığı sonucu çıkmaktadır. İlgili araştırmalarda ve araştırmamızda en az yaşanan sorunun personel işleriyle ilgili olduğu sonucu çıkmaktadır. Araştırma neticesinde bahsedilen araştırmalarda ulaşılan sonuçlardan farklı bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bunlar: Personelin izin işlemleriyle ilgili sorunlar, personelin disiplin işleriyle ilgili sorunlar ve personelin adaylık işlemleriyle ilgili sorunlardır.

Müdür yetkili öğretmenler, personel hizmetlerine dair yönetsel sorunları çözebilmek için yardımcı personel ihtiyacını karşılamak üzere velilerden gönüllü yardımcı personel bulabilmektedir. Personelin disiplinini sağlamak üzere denetimi sıklaştırmaktadır. Onların okuldaki öğrencilere ve öğretmenlere karşı olumsuz davranışlarını düzeltmek için onları hizmet içi eğitimlere yönlendirebilmektedir. Okuldaki personelin adaylık, sicil gibi işlemlerini

halledilebilir ve elektronik sisteme veri girişlerini sağlayabilmek için Milli Eğitim Müdürlüğü ile iletişimi sıkı tutmaktadırlar.

Müdür yetkili öğretmenler, öğrenci hizmetlerine dair yönetsel sorunları çözebilmek için velilerle iletişimi kuvvetlendirmeye çalışmaktadır. Velileri okula davet edip, gelmeyen velileri ziyaret ederek kayıt zamanı gelen öğrencilerin kaydını yapmaktadırlar. Öğrenci devamsızlık sorunu da bu şekilde çözülmeye çalışılmaktadır. Velilere yapılan ziyaretler sayesinde devamsızlık mektupları da elden ulaştırılabilmektedir. Öğrencilerin devamsızlıklarını sisteme işlemekte zaman açısından zorlanan müdür yetkili öğretmenler, eşlerine veya güvendikleri bir yakınına bu işlemleri yaptırabilmektedirler. Öğrenciye ve veliye ulaşamadığı bir durumda köy muhtarından destek alınarak çoğu zaman veli ile iletişim sağlanabilmektedir.

Müdür yetkili öğretmenler, eğitim-öğretim hizmetlerine dair yönetsel sorunları çözebilmek için okul-aile birliğini toplamaya çalışmaktadır. Az da olsa velilerin katılımıyla bazı okullar okul-aile birliğini toplayabilmektedir. Bu da eğitim ve öğretim faaliyetlerini zenginleştirme ve okulu donanım anlamında geliştirme açısından oldukça önemli katkılar sunabilmektedir. Bazı müdür yetkili öğretmenler okul-aile birliğinde toplanan maddi kaynakla ders materyalleri alabildiğini dile getirmektedirler. Hem öğretmenlik hem de müdürlük yapan müdür yetkili öğretmenler öğrencilerin desteği ile idari işlere daha fazla vakit ayırabilmektedirler. Aynı zamanda akran eğitimi faaliyetini harekete geçirilerek sınıfta öğrencilerin derslerden geri kalmasını engelleyebilmektedirler. Okulda İYEP gibi faaliyete geçirilmesi zaman alan ve detaylı bilgi sahibi olunması gereken uygulamalarda kolaylık sağlama adına diğer okullardaki yöneticilerin bilgisine başvurulabilmektedir. Müdür yetkili öğretmenler ders araç gereç ve materyal ihtiyacını farklı kamu kurumlarından ve vakıflardan yardım istemek suretiyle giderebilmektedirler. İnternet ortamında ya da telefonla kurulan etkileşim sayesinde okula ders materyali talep edilebilmekte ve çoğu zaman bu kurumlar okullara destek olabilmektedir.

Müdür yetkili öğretmenler, okul işletmesine dair yönetsel sorunları çözebilmek için okulun, ısınma, boya, badana, tamirat ve temizlik işlerini hem kendileri hem de velilerle birlikte yapabilmektedir. Yardımcı hizmetli personeli olmayan okullar sorunlarını bu şekilde çözebilmektedir. Kamu kurumları ve hayır kuruluşlarından yardım talep edilerek birtakım yapısal ve fiziksel sorunlar çözülebilmektedir. Özellikle belediyelerin ve Özel İdare'nin bu sorunlar ekseninde yardımcı olabildiği belirtilmektedir. Yine okulun tamirat, tadilat ve yapısal düzenlemelerinde başka illerde hali vakti yerinde olan hayırsever köylülerin desteği muhtar aracılığı ile sağlanabilmektedir. Köy muhtarının sorun çözücü bir rol benimsemesi, okulun maddi birçok sorununun çözülmesinde etkili olabilmektedir. Muhtar, çevresini kullanarak bazı okullara maddi kaynak bulabilmektedir. Okul işletmesine dair en önemli sorunlardan internet ve telefon bağlantısının olmaması, bu konuda hiçbir kurumun yardımcı olamaması okullarda müdür yetkili öğretmenlerin bireysel çözüm bulmalarını zorunluluk kılmaktadır. Öğretmenler şahsi telefonlarını ve mobil internet paketlerini sinyal olduğu ölçüde okulun yazışma işlerini gerçekleştirmede kullanmaktadırlar. Mobil internet kurumsal olmadığı için birçok veri girişi yapılamamaktadır. Bu durumda müdür yetkili öğretmenler Milli Eğitim Müdürlüğüyle ikili ilişkilerini kullanarak veri girişlerini sağlayabilmektedir. Ek ders ve diğer tüm hesaplamaları mobil internet yardımıyla gerçekleştirmeye çabalamaktadırlar. Okula maddi kaynak sağlanması açısından okul-aile birliği kurulabilmesi önemlidir. Buradan elde edilen maddi kazanımlar okulun ihtiyaçlarına kullanılabilmektedir.

Alanyazında bulunan ilgili araştırmalarda ve araştırmamızda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Müdür yetkili öğretmenlerin yönetsel birçok sorunu çözmek için kendi başlarına çözüm üretmeye çalıştıkları ve öğrencilerden yardım almak suretiyle çözüm bulmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Çözüm önerileri kapsamında MEB'in okullara ilgi göstermesi, ödeneğin ihtiyaçlara göre merkezden okula doğrudan verilmesi, velilerin ilgisinin artırılması, batıdaki okullarla kardeşlik bağının kurulması olarak aktarılmaktadır. Küçük köy okullarının birleştirilmesi suretiyle daha modern okul binalarının taşınabilir hale getirilebileceği dile getirilmektedir. Kırtasiye ve eğitim yardımının zamanında yapılması gerektiği, yerel

yönetimlerin fiziksel sorunları çözmede daha aktif rol oynaması gerektiği dile getirilmektedir. Okul-aile birliği ve muhtar ile iletişimin güçlendirilmesi, fakültelerde eğitim sürecinde öğrencilere birleştirilmiş sınıflarla ilgili ders verilmesi ve öğrencilerin fakültedeyken staj için köylere gönderilmesi sonuç olarak çıkmaktadır. Milli Eğitim Müdürlüğünün müdür yetkili öğretmenlerin isteklerine daha duyarlı olması, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlere kurs ve seminerler verilmesi önerileri çıkan sonuçlardandır. Müdür yetkili öğretmenlerin yönetsel anlamda zengin bir içeriğe sahip bir hizmet içi eğitime tabi tutulması gerektiği dile getirilmektedir. MEB'in birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda yaşanan sorunlara yönelik çözümler üretebilecek Bakanlık bünyesinde bir komisyon oluşturması gerektiği, müdür yetkili öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında resmi yazışmalar konusunda mutlaka eğitim alması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonucunda müdür yetkili öğretmenlerin özellikle fiziksel sorunların ve teknolojik eksikliklerin birçok sorunun kaynağını oluşturduğu ve bu noktada müdür yetkili öğretmenlerin alanyazında yapılan araştırmalar sonucunda ulaşılan çözüm önerilerinden farklı olarak teknolojik sorunları ve bu soruna bağlı olarak ortaya çıkan diğer sorunları şahsi bilgisayarlarını kullanarak, kişisel telefon ve kişisel mobil internet paketlerini kullanarak çözüm üretmeye çalıştıkları ortaya çıkmaktadır. Ayrıca eğitim-öğretim hizmetlerine dair bazı sorunların başka okullardaki yöneticilere danışılarak yapılabileceği farklı bir çözüm olarak ortaya çıkmaktadır. Araştırma sonucunda müdür yetkili öğretmenlerin özellikle fiziksel sorunların ve teknolojik eksikliklerin birçok sorunun kaynağını oluşturduğu ve bu noktada müdür yetkili öğretmenlerin alanyazında yapılan araştırmalar sonucunda ulaşılan çözüm önerilerinden farklı olarak teknolojik sorunları ve bu soruna bağlı olarak ortaya çıkan diğer sorunları şahsi bilgisayarlarını kullanarak, kişisel telefon ve kişisel mobil internet paketlerini kullanarak çözüm üretmeye çalıştıkları ortaya çıkmaktadır. Ayrıca eğitim-öğretim hizmetlerine dair bazı sorunların başka okullardaki yöneticilere danışılarak yapılabileceği farklı bir çözüm olarak ortaya çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

- Akdoğan, M. (2007). *Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müdür Yetkili Yönetim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altan, B. A. (2018). Değişen Dünyada Okul. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1581.
- Arslan, C. (2013). *Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müdür Yetkili Öğretmenlerin Yönetimle İlgili Sorunlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2): 368-388
- Çıkrık, M. (2017). *Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Sorunları (Denizli ve Erzurum Örnekleri)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Döş, İ. ve Sağır, M. (2013). Birleştirilmiş Sınıflı İlkokulların Yönetimsel Sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 237-250.
- Gözler, A. (2009). *Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Yönetim Problemleri ve Çözüm Önerileri*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Gözler, A. ve Çelik V. (2013). Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Yönetim Problemleri. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3 (4), 157-182.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1): 62-80.
- Karayel, E. (2017). Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması Olan İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1): 26-39.
- Koçak, A. ve Arun Ö. (2006). İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3): 21-28.
- Köksal, K. (2005). "Türkiye'nin Gerçeği Birleştirilmiş Sınıflı Okullar", *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (3), 8.
- Kubañç, Y. ve Şama E. (2017). Müdür Yetkili Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri: Van İli Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1): 268-285.
- Little, A. W.(1994). *Multigrade Teaching: A Review Of Researchand Practice*, Education Research, Serial No:12, London.

- Mechik, M. E. (2018). *Köy Okulları Değişim Ağı 2018-2019 Faaliyet Raporu*. İstanbul: Köy Okulları Değişim Ağı Derneği.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424/ 04.10.2021.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2019). *Köy Öğretmeninin Başucu Kitabı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Sidekli, S., İbrahim C. ve Yıldırım A. (2015). "Köyde Öğretmen Olmak: Birleştirilmiş Sınıf". *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1), 311-331.
- Tekişik, H. H. (1989). *Birleştirilmiş Sınıflı Köy Okullarında Öğretim*. Ankara: Rehber Yayınevi.
- Tekindal, M. ve Arsu, Ş. U. (2020). Nitel Araştırma Yöntemi Olarak Fenomenolojik Yaklaşımın Kapsamı ve Sürecine Yönelik Bir Derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20 (1), 153-182.
- Tosun, F. Ç. ve Filiz, T. (2017). Müdür Yetkili Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Ekonomik ve Okul İşletmesiyle İlgili Sorunlar. *Elementary Education Online*, 16 (3), 978-991.
- Uğurlu, H. (2020). Bilimsel Araştırmalarda Etik. *Ahi Evran Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 67-78.
- Van Manen, M. (2007). *Phenomenology of practice. Phenomenology & Practice*. 1(1), 11-30.
- Yüksel, A. N. (2020). Nitel Bir Araştırma Tekniği Olarak: Görüşme. *Social Sciences Studies Journal*, 6(56): 547-552.

Administrative Problems in Primary Schools with Combined Classes and Solution Suggestions

Emrah BOZDOĞAN¹ Soner POLAT²

Abstract

The aim of this research is to reveal the administrative problems experienced in primary schools with multigrade classes and the possible solutions to these problems. The research is in the type of qualitative research and was conducted using the phenomenology pattern. The study group of the research consisted of 8 principal authorized teachers who were selected according to the easily accessible situation sampling, working in primary schools in Sivas in the 2021-2022 academic year. Data were obtained with a semi-structured interview form, and the data were analyzed using content analysis. It has been understood that the administrative problems experienced in primary schools with multigrade classes are related to personnel services, student services, education and training services, and school management. While getting support from the parents to meet the personnel needs for personnel services, directing the existing personnel to in-service trainings and strict supervision are implemented as a solution to the disciplinary problems of the existing personnel. Administrative problems regarding student services are tried to be solved by communicating with the village local authority and parents. Administrative problems related to education and training services; It is tried to be solved by consulting other school administrators, activating the school-parent union, getting the support of parents and students, and providing material support from public institutions and foundations. Administrative problems related to school business; by getting the support of benefactors, parents, local authority, foundations; correspondence problems are tried to be solved with the help of personal telephone and personal mobile internet.

Keywords: Combined Class Primary Schools, principal authorized teacher, administrative problems, solution suggestions.

INTRODUCTION

While there are many changes in every field in the world undergoing change and transformation, one of the fields most affected by this change is education. Changing political roles in the world, the perception of individualization that has become more evident, and economic developments that deeply affect the world directly affect education and educational institutions (Altan, 2018: p. 1581). In order to realize this change in a positive way, to achieve excellence in the field of education, to ensure development in every field, and to compete with developed countries, the role of the teacher in the school and in the classroom is important. The acceptance of a school as a good school in general also depends on the quality of the education that the teacher gives to his students (Gözler, 2009: p. 1). Primary and secondary education is compulsory in our country, every individual has the right to receive education and this is guaranteed by law. This assurance is provided by Article 7 of the Basic Law of National Education published in the Official Gazette No. 24.06.1973/14574. With this legal guarantee, the state is expected to provide education opportunity by providing equality of opportunity to every individual.

¹ Teacher, Sivas Provincial Directorate of National Education, Sivas - Türkiye, emrahbdgn01@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5252-8390

² Prof.Dr., Kocaeli University Faculty of Education, Kocaeli - Türkiye, spolat@kocaeli.edu.tr orcid.org/0000-0003-2407-6491

In settlements where the number of people is low, due to the low number of students and the lack of sufficient teacher staff, the training of this common classroom by a teacher as a result of combining the student classes at different levels to form a common classroom is called combined classroom teaching (Tekişik, 1989: p. 12). Reasons such as the economic difficulty of opening a separate classroom for each grade level in villages where the population is very sparse, the high mobility of migration from villages to cities, the shortage of teachers, and the reopening of schools in villages operating with busses can be described as economic and social reasons that make the application of combined classrooms obligatory. (Sidekli et al. 2015: p. 312).

In our country, as a requirement of the law, the state tries to provide education opportunities for individuals without making any distinction between towns and villages. In Turkey, in settlements far from cities, in rural areas; It is very difficult to establish qualified schools that can meet all educational needs in city centers due to many reasons such as difficult transportation opportunities, sparse population, scattered and irregular settlements, and difficult climate and terrain conditions (Döş and Sağır, 2013: p. 238). Due to these obstacles, the application of the combined classroom has become a necessity in our education system and has been applied for many years.

Multigrade primary schools are a compulsory practice in education in many countries around the world. Although schools with multi-class education in rural areas do not solve the problems of education in the full sense, it can be seen as a good opportunity in terms of increasing the level of education in villages (Little, 1994: p. 1). Combined classroom practice is carried out in almost all European countries, the USA, Japan and many countries of the world (Köksal, 2006: p. 8). The combined classroom practice, which is also heavily applied in our country, is mandatory and applied to provide benefits in education at a minimum scale. The combined classroom practice, which is also applied in Turkey, is an application that has entered our education system due to the need for teachers, the shortage of students and insufficient physical opportunities. One of the first concepts that comes to mind when village school is mentioned in Turkey is the concept of combined classroom. K.V.Wofford, who was invited to our country in 1951 to research and examined the village schools in our country and to offered solutions to the problems of these schools, presented the "group system" as a recommendation instead of the concept of "class system" in the report he prepared as a result of some studies, and the aim of this proposed system is 1, 2 and 3. The aim is to gather the 4th and 5th grades in a separate group and to put into practice education programs of equal difficulty within each group every year (Binbaşıoğlu, 1999: p. 2).

The fact that the village population in our country was higher than the city population until the 1970s necessitated the application of the combined class. Despite the trend towards bussed education, it is seen that one out of every four schools in Turkey is a village school and about a quarter of them are primary schools with combined classrooms (KODA, 2019: p. 12). As a reality of our country, the combined classroom practice has been a part of our education system for many years. It is an application that will continue to be enforced in our country as long as the current conditions and impossibilities continue.

Children studying in multi-class schools have the chance to access information on their own, share and structure the information they have acquired with their peers, and their self-confidence can be increased by giving responsibility to the students (Arslan, 2013: p. 21).

In the study covering 11 countries, it was concluded that the academic success, human relations or behaviors of the students studying in the multigrade class were not adversely affected (cited in: Çıkrık, 2017: p. 29). While the students studying in the multigrade class have the chance to make up for the missing achievements of the previous year, their level of readiness for the lessons in the next class is high with implicit learning (Eroğlu, 2015: p. 19). Based on the information, we can say that there are also positive aspects of combined classes.

While talking about the advantages of multi-class schools, we can say that there are also many disadvantages. The fact that the teacher has to take on the roles such as principal and servant at

the same time while taking on the role of teaching at the school; It causes him to neglect the class he attends and to experience role confusion. (Dursun, 2006: s. 48). Situations such as the harsh conditions and lack of time in multi-class schools can make it difficult for classroom education to reach its goals (Köksal, 2009: p. 18). It is very difficult for the teacher to allocate enough time to the groups in which he gives homework and teaches alternately. The inexperience of the teachers who teach in multigrade classrooms and the fact that they do not receive adequate training in the multigrade classroom make it difficult for them to work in these classrooms (Köklü, 2000: p. 34). Insufficient teaching materials and technological equipment in multi-class schools in village conditions negatively affect the interactive teaching of lessons (Summak et al. 2011: p. 1229).

Most of the research on primary schools with multigrade classes in villages and rural areas in general focuses on teaching in these schools. Teachers working in these schools have to deal with the management of the school on the one hand, while doing education and training on the other. In primary schools with combined classes, which are an important part of our education system, there is no independent administrative staff to assume the role of administrator. A classroom teacher working in these schools is assigned as the principal authorized teacher. According to Article 42 of the Ministry of National Education's Pre-School Education and Primary Education Institutions Regulation published in the Official Gazette No. 26.07.2014/29072: "One of the classroom teachers is appointed as a principal authorized teacher in primary schools that do not have an independent directorate. The principal is an authorized teacher and assumes the duties, powers and responsibilities of the principal." provision is included. The principal authorized teacher who teaches in the combined classroom has to undertake the administrative work of the school while performing the educational activities on the one hand.

Since nearly half of the villages in our country were removed from the village status and gained neighborhood status with the Metropolitan Law that came into force in 2012, statistics belonging to many villages are published by the Ministry of National Education with city data (Village Schools Exchange Network[KODA], 2019: p. 12). Considering the current statistical data, the number of primary schools in Turkey is 25,576, while the number of village schools is 6,200 (MEB, 2021). When we also calculate the village schools in 30 provinces with metropolitan status, it is estimated that the number of primary schools with combined classes in Turkey is around 7,000 (KODA, 2019: p. 12). These data reveal a very high rate for our education system.

Since primary schools that implement multi-grade classrooms at the Ministry level in Turkey are not defined as established schools, administrators are not appointed to these schools, and one of the teachers working here is assigned as a "principal authority" (Tosun and Filiz, 2017: p. 980). The principal authorized teacher has to deal with the administrative affairs of the school while teaching students from different grade levels in his class. Principal authorized teacher; He has to do many works and services that more than one person should do, such as attending the necessary meetings, finding financial resources for the school's needs, keeping the school clean, keeping the school warm, making the official correspondence of the school, repairing or replacing the deteriorated and old materials, communicating with the environment (Teacher). General Directorate of Training and Development[ÖYGM], 2019: p. 60). Consolidated classroom teachers, who work under heavy workload and difficult conditions, experience many administrative problems and have difficulty in finding solutions to the problems they experience. In the administrative sense, it is stated that there are problems in the operation of the school in the primary schools with combined classrooms, and that there are major problems in cleaning, providing financial and financial resources to the school (Arslan, 2013: p. 97). It is very important to identify the administrative problems of primary schools with multigrade classes in detail and to develop solutions to these problems in order to increase the quality of education. It is a fact that the conditions of primary schools with combined classrooms are changing day by day in an environment where conditions are changing rapidly in today's conditions. Although the researches reveal the problems experienced in primary schools with

combined classrooms and the solutions developed for these problems, it is important to be able to produce new researches suitable for today's conditions by considering the dynamism of the educational conditions.

When we examine the current research on the subject; Arslan (2013) In his master's thesis "Examination of Management-Related Problems of Principal Authorized Teachers Working in Combined Class Primary Schools", the universe and sample of the 2012-2013 academic year were 45 from 67 teachers authorized by principals in Kocasinan, Pınarbaşı, Talas, Develi and Melikgazi districts in Kayseri province. The principal authorized teacher was reached, a questionnaire form was applied as a data collection tool and as a result; It has been stated that the most common administrative problems in multi-class schools are personnel personnel procedures, taking security measures for students, supply of course materials and equipment, failure to establish a school-parent union, cleaning the school and providing resources to the school.

Gözler and Çelik (2013) "Management Problems of Combined Class Schools" Kubanç and Şama (2017) "Opinions on Problems Experienced by Authorized Teachers: The Case of Van Province" Akdoğan (2007) "Problems Encountered by Principal Authorized Teachers Working in Combined Class Primary Schools " Tosun and Filiz (2017) "Economic and School Management Problems Encountered by Principal Authorized Classroom Teachers" Çıkrık (2017) In research on "Problems of Teachers Working in Multigrade Classes (Denizli and Erzurum Examples)" in general, depending on the school management; providing resources to the school, maintenance and repair works, technological deficiencies, knowledge of legislation; Depending on the education-teaching dimension, the lack of school and course equipment and the insufficient time to be allocated for education are the most common problems. Due to student affairs, students' registration and absenteeism problems, and parents' indifference and indifference are the results. As a result, it was stated that the least problem was the problems experienced with the personnel. When we consider the geography of the country, these identified problems can vary and differ according to the region and region. It is important that researches on this subject are carried out all over the country and that the problems specific to the region and region are revealed. It is an undeniable fact that the conditions of primary schools with combined classes change every year. This reality causes new findings and results to emerge. In this research, it is important to identify the current administrative problems of primary schools with multigrade classes and to present solutions developed for these problems.

In this research, it is aimed to reveal the managerial problems of primary schools with multi-grade classes and the solution proposals for these problems according to the opinions of the principal authorized teachers working in these schools.

The Aim of the Study

The aim of this research is to identify the administrative problems of primary schools with multigrade classes and to search for solutions to these problems. In line with this general purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are the administrative problems experienced in primary schools with combined classrooms?
2. What are the solutions to the administrative problems in primary schools with combined classrooms?

METHOD

The Design of the Study

In this research, it is aimed to determine the administrative problems of primary schools with combined classrooms and the solution proposals to be brought to these problems. Qualitative research method was used to achieve this aim. Qualitative research is one of the ways of

producing knowledge that people put forward in order to understand their own characteristics, solve their unknown aspects, and understand the depths of the social structures and systems created by their efforts (Baltacı, 2019: p. 370). When conducting qualitative research, mostly qualitative data collection techniques such as observation, interview, analysis of documents and discourses are used (Baltacı, 2019: p. 370). In qualitative research, the person conducting the research values the subjectivity of the answers directed to him while following the questions and the truth and tries not to establish a cause-effect relationship between the events (Karataş, 2015: p. 63).

In this study, phenomenology research design, one of the qualitative research designs, was used. The goal of phenomenology is to comprehend people's experiences and lives (Van Manen, 2007: p. 12). In order to understand the phenomena that emerge as a result of events, experiences and perceptions in daily life, we need to have a deep and detailed understanding (Tekindal and Arsu, 2020: p. 157). Phenomenology research design, which means phenomenology in Turkish, can offer us the opportunity to reach detailed information on the subjects we will research.

In this study, when we consider the concept of "administrative problems experienced in primary schools with multigrade classes and the solutions offered to these problems" as a phenomenon, the use of phenomenological research design was preferred in the research in order to examine the administrative problems experienced by the principal authorized primary schools and the solution proposals they brought to these problems in a natural environment.

Participants

The universe of this research consists of 77 principal-authorized teachers working in primary schools with combined classes in Sivas province in the 2021-2022 academic year. As the COVID-19 epidemic process continues all over the world and in our country, interviews were held with teachers authorized by the principal through the ZOOM application to collect data. Since it is difficult to use traditional methods in current conditions, it is preferred to use easily accessible sampling method. Within the scope of the research, 8 people were interviewed in order to reveal the administrative problems of primary schools with combined classrooms and the solutions offered to administrative problems.

Table 1. Demographic Information of Principal Authorized Teachers

Participant	Gender	Years of Service
P1	Male	10-15 Years
P2	Female	5-10 Years
P3	Female	5-10 Years
P4	Female	1-5 Years
P5	Male	1-5 Years
P6	Female	1-5 Years
P7	Male	5-10 Years
P8	Female	5-10 Years

Measurement Tools

Interviewing, which is a verbal communication technique between at least two people, can be made face-to-face, with technological tools such as telephone and communication tools that provide instant image and sound (Yüksel, 2020: p. 548). One of the interviews that we come across in different forms is semi-structured interviews. In the semi-structured interview technique, he prepares the questions in the interview and sets up a planned interview and can affect the flow of the interview with different questions according to the process of the interview

(Yüksel, 2020: p. 549). In this study, a semi-structured interview form, which was developed by taking expert opinion, was used to collect data through the researcher. In the interview form prepared within the scope of the research, a total of two questions were asked to examine the administrative problems experienced by the teachers authorized by the principal, who participated in the interview, and the solution proposals they developed for these problems. The interview form used in the research was prepared in accordance with the purpose of the research and then it was examined in terms of structure, content and language validity by an expert in the field of Educational Sciences. In a pilot application, it was understood that the interview would take an average of 20 minutes.

Within the scope of the research, 8 people were interviewed in order to reveal the administrative problems of primary schools with combined classrooms and the solutions offered to administrative problems. Before the interview, detailed information about the rights and research process was given to the participants and necessary permissions were obtained from the authorities. Within the scope of the interview within the scope of the research, the questions asked to the teachers who work in primary schools with combined classes are as follows:

1. As a principal authorized teacher, what are the administrative problems you experience in a combined classroom primary school?
2. What are the solutions you applied to the administrative problems you experienced in a primary school with a multi-class classroom?

Data Analysis

After the data were collected in the research, the audio recordings were transcribed via the Microsoft Word program, and 18 pages of raw data document were obtained. The answers to the questions asked in the interviews were analyzed. Answers containing incomplete information and data were excluded from the scope of the study.

The analysis of the data obtained as a result of the interviews with the teachers authorized by the principal was carried out by using the content analysis method, one of the qualitative data analysis techniques. Content analysis is a research method that aims to extract objective and systematic information about the data obtained from texts (Koçak and Arun, 2006: p. 22). As a result of the content analysis, some information was tried to be revealed in an unbiased and systematic way.

In the research, the records that were converted into written form were read and examined in detail, and some codes and dimensions were reached. The codes used in the research were created in accordance with the interview form and the literature. The common points of the identified codes were determined and sub-themes and themes were revealed. The direct statements of the interviewees were conveyed and their views were clearly reflected. The pseudonyms of the participants are indicated at the end of the sentences containing the directly quoted opinions. Validity was tried to be ensured as a result of long-term interaction with the participants and expert examination. At the last stage, the descriptions obtained were evaluated and some conclusions were reached by explaining the cause-effect relationships.

FINDINGS

In this section, the findings obtained as a result of the interviews made according to the sub-problems created in order to determine the administrative problems experienced in primary schools with combined classrooms and the solution proposals developed for these problems are tabulated and interpreted.

Findings regarding the problems experienced in primary schools with multigrade classes

The first sub-problem of the research is "What are the administrative problems in primary schools with multigrade classes?" formatted. In order to find an answer to this sub-problem, the question "What kind of administrative problems do you have in a multi-class primary school?"

was asked to the teachers. In this section, the data related to the theme of problems experienced in primary schools with combined classrooms are presented in the table below (Table 2).

As a result of the interviews, the administrative problems experienced by the teachers authorized by the principal while working in a primary school with a combined classroom; It has been determined as four sub-themes: personnel services, student services, education-training services and school management problems. When we consider the problems experienced by the principal-authorized teachers working in a multi-class school regarding personnel services, the absence of an assistant service personnel who performs tasks such as cleaning, burning a stove, carrying coal, which is based on physical strength and takes a lot of time, comes to the fore as a problem. The fact that the personnel do not have the right to annual leave like the independent administrators, that the teachers authorized by the principal have to carry out the candidacy procedures on their own, the lack of the necessary institutional internet infrastructure and technological tools to carry out the registration procedures of the personnel are problems.

...we do not have the right to take permission like independent administrators in emergencies, but for some reason, we are both principals and teachers. Like a normal teacher, we have to wait for the summer holidays and semester breaks. Of course, this must be the case in order for students to continue their education, but we also have special, emergency situations. I think a little tolerance can be recognized (P4).

The lack of a guide to support these administrative issues is one of the problems mentioned by the teachers authorized by the principal. When we consider the administrative problems related to student services, it is a problem that although there are smart boards in the school, there is no internet infrastructure to use them actively, parents are indifferent and uninterested in the registration and absence processes of students.

The lack of internet and telephone makes it difficult to communicate with the school. I'm trying to do my business with my personal phone. We have smart boards like the schools in the center, but since there is no internet, I can use it limitedly from my own internet package (P1).

There is no corporate internet school. I am trying to access the internet using my package on my personal mobile line. It's not very efficient either. I can handle the personal transactions for better or worse using my own internet, but I can't process most of my registration transactions to MEBBİS. I have to do this in a place that has the corporate internet of the National Education. Sometimes I can do it from another school, sometimes when I go to the district to do my paperwork (P3).

Table 2. Administrative Problems Experienced in Primary Schools with Combined Classes

Sub-themes	Categories	Participants
Administrative problems regarding personnel services in primary schools with combined classes	Procedures regarding the leave procedures of the personnel	(P3, P4)
	Problems regarding the candidacy of personnel	(P6)
	Problems with disciplinary actions of personnel	(P8)
	Problems with the registration of personnel	(P1, P3)
	Problems with utility processes	(P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8)
Administrative problems related to student services in primary schools with combined classrooms	Technological shortcomings	(P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8)
	Problems with student registration	(P3, P5)
	Problems with student attendance	(P3, P5, P6, P7)
	Relationships with parents	(P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8)
Administrative problems related to education and training services in primary schools with combined classes	Problems in counseling services	(P1, P2, P3, P4, P6)
	Failure to establish school-parent union	(P1, P2, P3, P7)
	Planning the annual education	(P8)
	Provision of course materials and equipment	(P1, P2, P3)
	Problems with teaching	(P2, P3, P4, P5, P7, P8)
	Conducting social clubs Schooling of girls	(K1, K2, K3, K8) (K3, K8)
Administrative problems related to school management in primary schools with combined classes	Issues with school security procedures	(K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8)
	Problems with school building repairs	(K1, K2, K3, K7)
	Problems with school cleaning	(K8)
	Problems with school correspondence	(K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8)
	Problems with school accounting	(K3)
	Problems with school funding	(K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8)

When we consider the problems experienced in education and training services, the fact that the teachers authorized by the principal have both teaching and administrative qualifications reveals that they cannot fully devote themselves to both tasks. Limited time, energy and opportunities also make it difficult to manage the current situation.

I continue to work as both a principal and a teacher, teaching several classes together at the same time. Whichever direction I turn, the other side's business is disrupted. If I look at management jobs, teaching, if I look at teaching jobs, management jobs are interrupted. Sometimes I wonder what to do. When the inspectors come, they say I can handle everything, as if everything is rosy. They tell their old stories and give advice, and they open an investigation. Such a control system does not exist, how can we cope as a principal authorized

teacher? Administrative works are also disrupted, education and training are also disrupted, unfortunately. I think that it is necessary to be understanding at some points when inspecting village schools with multigrade classes (P2).

While it is understood that the course tools and materials are limited in schools, it is stated that the realization of guidance and social club activities is limited and remains on paper. It is said that in the planning of the annual education, both the transition to distance education and the snow holidays cause the plan to remain in the air and remain on paper.

...as I said, we continue our teaching activities with a special effort. Sometimes, the accumulation of administrative tasks can cause guidance activities and social club activities to remain on paper. We try to celebrate certain days and weeks with the means at our disposal. We try to exhibit the activities that we created with limited means on a small number of boards at school (P6).

It is a problem that the school-parent union cannot be formed due to the indifference of the parents, and that it remains on paper even if it is formed. It is stated that the schooling of girls has been solved to a large extent, but the problem has not completely disappeared, and some families are conservative in this regard.

Until a few years ago, there were families who were reluctant to send their girls to school. However, I can say that there is only a handful of people who haven't sent them lately. In general, I cannot say that the problem has been completely resolved, even though there has been a lot of progress in sending girls to school (P3).

When we consider the problems related to the school operation, it is stated that the stray animals roaming around the school cause security problems, and the drought-related thirst in some schools is a problem. It is stated that the lack of cleaning personnel in the school causes many problems in hygiene and cleaning. It is stated that the temporary staff who are assigned every year under the epidemic conditions are not assigned this year, causing a hygiene problem. It is stated that the maintenance and repair works of the school are not taken into account by the upper units and the parents. It is stated that the absence of a corporate internet and telephone is one of the biggest problems in schools. It is stated that it is difficult to bring documents to and from the school and the district, and official correspondence is made under difficult conditions. It has been stated that it is very difficult to prepare financial and financial resources for the school and trying to do the accounting works with personal technological means is a problem.

Stray dogs are very dangerous... Despite meeting with the headman, I couldn't make any progress. Even if children are used to village conditions, they are sometimes afraid when they come to school in the morning. I am scared too. We have not experienced anything bad until today, but this animal can do anything at any time, after all (P3)...

The cleaning of the school is a big problem this year, a good or bad İŞKUR staff member was assigned. This year, they did not give servants in the middle of this epidemic. Mask, distance and hygiene rules should be acted on, okay, but how are we expected to provide hygiene among all this work (P5).

We have problems in terms of financial resources... I need to keep a good relationship with the headman in order to deal with things like paint and whitewash, he has a wide circle of people... He finds someone, intervenes and our problem is solved, but of course, not all issues are resolved. The road to the school garden is a muddy sea, I still haven't found a source to analyze this place.

I wish we had an active school-parents union. Thankfully, the state pays the bills. We are committed to the system, but I still think that resources should be allocated to schools. The bills we don't use are paid, except for electricity. There is no phone at school, even though the bill is paid (P5).

Findings regarding the solution proposals brought to the problems experienced in primary schools with multigrade classes

The second sub-problem of the research is “What are the solutions for the administrative problems in primary schools with multi-class classrooms?” formatted. In order to find an answer to this sub-problem, the teachers were asked, “What kind of solutions do you develop as a teacher with principal authority in a primary school with a combined classroom?” question was posed. The data on the theme of solution suggestions brought to the problems experienced in primary schools with multigrade classes are presented in the table below (Table 3).

Table 3. Suggestions for Solutions to Administrative Problems in Primary Schools with Combined Classes

Sub-themes	Categories	Participants
Suggestions for solutions to administrative problems regarding personnel services in primary schools with combined classes	Directing staff to in-service training	(P6, P8)
	Regular inspection of staff	(P6,P8)
	Contacting the Directorate of National Education	(P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8)
	Providing volunteer assistants from among parents	(P2)
Suggestions for solutions to administrative problems related to student services in primary schools with combined classrooms	Establishing close communication with the local authority	(P1, P2, P7)
	Making home visits	(P2, P3, P5, P6)
	Establishing close communication with parents	(P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8)
Suggestions for solutions to the administrative problems experienced in education services in primary schools with combined classes	Activation of the school-parent union	(P6, P8)
	Consulting with administrators at other schools	(P6, P8)
	Getting parent support	(P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8)
	Getting student support	(P2)
	Providing material support from public institutions and foundations	(P1, P2, P7)
Suggestions for solutions to the administrative problems experienced in school management in primary schools with combined classrooms	Getting the support of the local authority	(P1, P2, P7)
	Fundraising from benefactors	(P3, P5, P8)
	Getting parent support	(P2, P3, P4, P5, P6, P7,P8)
	Getting support from the Directorate of National Education	(P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8)
	Personal phone and mobile internet use	(P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8)

As a result of the interviews with the principal authorized teachers, it was understood that the teachers had administrative problems while working in primary schools with combined classes and they offered some solutions to these problems. However, it has been understood that teachers authorized by principals try to solve many managerial problems with their own limited solutions and cannot find a qualified solution to some of their problems, and many of these problems continue. Principal authorized teachers; They stated that maintaining positive relations with the parents, the headman and the Directorate of National Education was effective in solving some problems. Although they have many chronic administrative problems, it has

been understood that the principal authorized teachers try to maintain their administrative activities in a positive atmosphere for the purposes of the school by producing some solutions on their own.

RESULTS and DISCUSSION

When the administrative problems experienced in primary schools with multigrade classes were analyzed, the problems related to personnel transactions, student transactions, education-training procedures and school management were obtained as a result. It is concluded that the most problems related to these results are the problems related to education-training services and school management, the problems related to student services are less experienced, and the least problems are the problems related to personnel services. Different from the related researches, it is concluded that there are problems regarding the candidacy, leave and disciplinary affairs of the personnel.

When we consider the solution proposals brought to the administrative problems experienced in primary schools with multigrade classes, different solutions have been developed for the problems related to personnel services, education-training services, student services and school services. It is understood that principal authorized teachers have the most difficulty in developing solutions to problems related to education services and school management. In general, while there are few problems with personnel services, it is the result that there is a problem in finding assistant personnel at most. Unlike related studies, principals can develop solutions to many administrative problems within the scope of data entry and communication, thanks to the use of personal telephone and personal internet by authorized teachers. In addition, they can develop solutions to problems related to education services by consulting the administrators in other schools.

Similar results have been reached in related studies in the literature. Arslan (2013) "Examination of Management-Related Problems of Principal Authorized Teachers Working in Primary Schools with Combined Classes" Gözler and Çelik (2013) "Management Problems of Consolidated Schools" Kubanç and Şama (2017) "Opinions Regarding the Problems of Principal Authorized Teachers: The Case of Van Province " Akdoğan (2007) "Problems Encountered by Principal Authorized Teachers Working in Combined Class Primary Schools in the Management Process" Tosun and Filiz (2017) "Economic and School Management Problems Encountered by Principal Authorized Classroom Teachers" Çırık (2017) "Problems of Teachers Working in Combined Classes" (Examples of Denizli and Erzurum)", it has been concluded that the most common administrative problems in multi-class schools are the provision of course materials and equipment, the establishment of a school-parent union, the cleaning of the school and the provision of resources to the school. Damaged and old school supplies and materials, insufficient wood and coal, insufficient stationery and equipment are stated as problems, while teachers authorized by the principal cannot find funds for the school and cannot receive sufficient support from the Ministry of National Education in this regard, the temporarily assigned auxiliary service personnel are insufficient in the works at the school, and The fact that these personnel are not permanent is the most common managerial problems. In parallel with our research, it is concluded that the most problems are experienced in the school business and in the field of education and training services. In general, as the number of teachers increases in primary schools with combined classes, it is concluded that the problems in the dimension of students and teaching decrease. In the related researches and our research, it is concluded that the least experienced problem is related to personnel affairs. As a result of the research, some different results were obtained from the results obtained in the mentioned studies. These are: Problems related to the leave process of the personnel, problems related to the personnel's disciplinary work and problems related to the candidacy process of the personnel.

Teachers authorized by the principal can find volunteer assistant personnel from parents to meet the need for auxiliary personnel in order to solve administrative problems related to

personnel services. It tightens the inspection to ensure the discipline of the personnel. It can direct them to in-service trainings in order to correct their negative behaviors towards students and teachers at school. They keep close communication with the Directorate of National Education in order to handle the candidacy and registration processes of the personnel at the school and to provide data entry to the electronic system.

Principal authorized teachers try to strengthen communication with parents in order to solve administrative problems regarding student services. They invite the parents to the school, visit the parents who did not come, and register the students whose registration time is due. The problem of student absenteeism is also tried to be solved in this way. Thanks to the visits to the parents, absentee letters can also be delivered by hand. Teachers authorized by the principal, who have difficulties in processing students' absenteeism in the system, can have their spouses or a trusted relative do these procedures. In a situation where the student and the parents cannot be reached, the support of the village headman can be obtained and communication with the parents can be achieved most of the time.

Teachers authorized by the principal are trying to gather the school-parent union in order to solve the administrative problems related to education and training services. Some schools can gather the school-parent union with the participation of the parents, even if it is small. This can make very important contributions in terms of enriching education and training activities and improving the school in terms of equipment. Some teachers authorized by the principal state that they can buy course materials with the financial resources collected by the school-parent union. Authorized teachers, who are both teaching and principal, can allocate more time to administrative work with the support of students. At the same time, they can prevent students from falling behind in the classroom by activating the peer education activity. In order to facilitate the applications such as IYEP, which take time to be activated and require detailed information, the knowledge of the administrators in other schools can be consulted. Teachers authorized by the principal can meet their course equipment and material needs by asking for help from different public institutions and foundations. Thanks to the interaction established on the Internet or by phone, course materials can be requested from the school and these institutions can often support schools.

Similar results were obtained in the related studies in the literature and in our research. It is understood that teachers authorized by the principal try to find solutions on their own to solve many managerial problems and try to find a solution by getting help from the students. Within the scope of the solution proposals, it is stated that the Ministry of National Education shows interest in schools, the appropriation is given directly to the school from the center according to the needs, the interest of the parents is increased, and the fraternity is established with the schools in the west. It is stated that more modern school buildings can be made by combining small village schools. It is stated that stationery and education aid should be provided on time, and local governments should play a more active role in solving physical problems. As a result, strengthening the communication with the school-parent union and the headman, teaching the students about the combined classes during the education process in the faculties, and sending the students to the villages for internship while they were at the faculty. The recommendations of the Directorate of National Education to be more sensitive to the requests of teachers authorized by the principal and to give courses and seminars to teachers working in multigrade classes are among the results. It is stated that teachers authorized by the principal should undergo in-service training with a rich administrative content. It has been concluded that the Ministry of National Education should establish a commission within the Ministry that can produce solutions to the problems experienced in primary schools with multigrade classes, and that teachers authorized by the principal should definitely receive training on official correspondence during their undergraduate education.

As a result of the research, it is seen that the physical problems and technological deficiencies are the source of many problems, and at this point, unlike the solution suggestions reached as a result of the researches in the literature, the technological problems and other problems that

arise due to this problem, by using their personal computers, by using their personal phones and personal mobile phones. It turns out that they are trying to produce solutions using internet packages. In addition, it emerges as a different solution that some problems related to education and training services can be done by consulting the administrators in other schools. As a result of the research, it is seen that the physical problems and technological deficiencies are the source of many problems, and at this point, unlike the solution suggestions reached as a result of the researches in the literature, the technological problems and other problems that arise due to this problem, by using their personal computers, by using their personal phones and personal mobile phones. It turns out that they are trying to produce solutions using internet packages. In addition, it emerges as a different solution that some problems related to education and training services can be done by consulting the administrators in other schools.

REFERENCES

- Akdoğan, M. (2007). Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müdür Yetkili Yönetim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altan, B. A. (2018). Değişen Dünyada Okul. Kastamonu Eğitim Dergisi, 26(5), 1581.
- Arslan, C. (2013). Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müdür Yetkili Öğretmenlerin Yönetimle İlgili Sorunlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2): 368-388
- Çıkrık, M. (2017). Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Sorunları (Denizli ve Erzurum Örnekleri). Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Döş, İ. ve Sağır, M. (2013). Birleştirilmiş Sınıflı İlkokulların Yönetimsel Sorunları. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17 (2), 237-250.
- Gözler, A. (2009). Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Yönetim Problemleri ve Çözüm Önerileri. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Gözler, A. ve Çelik V. (2013). Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Yönetim Problemleri. Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi, 3 (4), 157-182.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1): 62-80.
- Karayel, E. (2017). Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması Olan İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar. Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi, 1(1): 26-39.
- Koçak, A. ve Arun Ö. (2006). İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu. Selçuk İletişim, 4(3): 21-28.
- Köksal, K. (2005). "Türkiye'nin Gerçeği Birleştirilmiş Sınıflı Okullar", Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, (3), 8.
- Kubanç, Y. ve Şama E. (2017). Müdür Yetkili Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri: Van İli Örneği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1): 268-285.
- Little, A. W.(1994). Multigrade Teaching: A Review Of Researchand Practice, Education Research, Serial No:12, London.
- Mechik, M. E. (2018). Köy Okulları Değişim Ağı 2018-2019 Faaliyet Raporu. İstanbul: Köy Okulları Değişim Ağı Derneği.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424/04.10.2021.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2019). Köy Öğretmeninin Başucu Kitabı. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Sidekli, S., İbrahim C. ve Yıldırım A. (2015). "Köyde Öğretmen Olmak: Birleştirilmiş Sınıf". Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (1), 311-331.
- Tekışık, H. H. (1989). Birleştirilmiş Sınıflı Köy Okullarında Öğretim. Ankara: Rehber Yayınevi.
- Tekindal, M. ve Arsu, Ş. U. (2020). Nitel Araştırma Yöntemi Olarak Fenomenolojik Yaklaşımın Kapsamı ve Sürecine Yönelik Bir Derleme. Ufkun Ötesi Bilim Dergisi, 20 (1), 153-182.
- Tosun, F. Ç. ve Filiz, T. (2017). Müdür Yetkili Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Ekonomik ve Okul İşletmesiyle İlgili Sorunlar. Elementary Education Online, 16 (3), 978-991.
- Uğurlu, H. (2020). Bilimsel Araştırmalarda Etik. Ahi Evran Akademi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1), 67-78.
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. Phenomenology & Practice. 1(1), 11-30.
- Yüksel, A. N. (2020). Nitel Bir Araştırma Tekniği Olarak: Görüşme. Social Sciences Studies Journal, 6(56): 547-552.

Eğitici Çizgi Romanlara İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Bakış Açıları

Perspectives of Social Studies Teachers on Educational Comics

Yavuz TOPKAYA¹ Deniz Mehmet YILMAZ² Fatih KALKAR³ Süleyman ERTEN⁴
Musa KARAOĞLU⁵

Öz

Eğitim kurumlarında verilen eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha etkili bir şekilde yürütülmesine olanak sağlayan birçok farklı etkenden bahsedilebilir. Ancak son yıllarda özellikle öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleri üzerinde olumlu katkılar sağlayan bir tür olan eğitici çizgi romanların ders sürecinde kullanılmasının ne gibi sonuçlar doğuracağı daha ayrıntılı bir şekilde incelenmelidir. Bundan dolayı yapılan bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitici çizgi romanlara ilişkin bakış açıları incelenmiştir. Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Hatay il merkezinde görev yapan 15 sosyal bilgiler öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması tekniği göz önünde bulundurularak tasarlanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan sorulara vermiş oldukları cevaplar içerik analizi tekniği göz önünde bulundurularak analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında ulaşılan bulgular neticesinde şu sonuçlar elde edilmiştir: Eğitici çizgi romanların bilginin eğlenceli bir şekilde okuyucuya verilmesine olanak sağlaması, bilgiyi kısa ve net bir şekilde okuyucuya sunması, dersten sıkılmayı engellemesi, merak duygusunu tetiklemesi ve konu/kazanım/değer unsurlarını kısa ve net bir şekilde ele almasına olanak sağlayan unsurlar olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, sosyal bilgiler öğretmeni, eğitici çizgi roman.

Abstract

Many different factors can be mentioned that allow the education activities given in educational institutions to be carried out more effectively. However, in recent years, the use of educational comics, a genre that has made positive contributions to the cognitive and sensory learning of students, should be examined in more detail. Therefore, in this research, the perspectives of social studies teachers regarding educational comics were examined. The research was carried out on 15 social studies teachers working in the Hatay provincial center in the 2021-2022 academic year. The research was designed with the case study technique, one of the qualitative research methods, in mind. The answers given by social studies teachers to the questions in the interview form were analyzed by considering the content analysis technique. As a result of the findings reached within the scope of the study, the following results were obtained. It was determined that educational comics provide the reader with information in a fun way, provide the reader with information briefly and clearly, prevent boredom from the lesson, trigger a sense of curiosity, and there are elements that allow him to briefly and clearly address the elements of subject/acquisition/value.

Key Words: Social studies, social studies teacher, educational comics.

¹ Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD. topkayay@gmail.com, orcid.org/0000-0001-9722-1114

² Müdür Yrd., Hatay Nizamettin Özkan İlkokulu, denizyilmaz1000@hotmail.com, orcid.org/0000-0002-4129-1655

³ Müdür, Reyhanlı Uzunkavak İlkokulu, fatihkalkar@hotmail.com, orcid.org/0000-0002-3741-0455

⁴ Müdür, Reyhanlı Toki Sezer Uçar Ortaokulu, suleymanerten@gmail.com, orcid.org/0000-0003-4809-5574

⁵ Müdür, Antakya Yeşilova İlkokulu, mkaraoğlu31@hotmail.com, orcid.org/0000-0002-3499-6534

GİRİŞ

Günümüz dünyasında yaşanan bilimsel gelişmeler, insanoğlunun bilgiye ulaşma ile onu kullanabilme hızını arttırmıştır. Bu gelişmeler neticesinde öğretmenler var olan bu teknolojik etkinin tüm imkanlarından faydalanarak sınıf dışı ortamlarını dahi anlık bir şekilde sınıf ortamına taşıyabilmektedirler. Özellikle de öğrenmeler üzerinde önemli bir paya sahip olan görsel materyallerin artık sınıf ortamlarına yine bu bahsedilen teknolojiden faydalanılarak taşındığı bilinmektedir. Eğitim-öğretim etkinliklerinde bu denli öneme sahip olan görsel materyallerin derse olan ilgiyi üst düzeye çıkarmada ve dersleri eğlenceli bir yapıya dönüştürdüğü ifade edilebilir (Topkaya & Şimşek, 2017).

Eğitim-öğretim etkinliklerinde bu denli öneme sahip olan materyallerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan öğrencilerin gelişimini doğrudan pozitif yönde desteklediği bilinmektedir. Bireye geniş bir perspektiften bakma açısı kazandırmada, eğitim-öğretim faaliyetlerinin zenginleştirilmesinde ve farklı bireylere farklı düzeyde yani bireysel öğrenme hızlarına göre süreçleri oluşturmada materyal kullanımının büyük bir etkiye sahip olduğu da yine bilinmektedir. Öğretim materyallerinin sınıf içerisinde hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından hayati bir öneme sahip olduğu da yine unutulmamalıdır. Bu materyaller, derslerin hedefine ulaşmada öğrencilere büyük kolaylıklar sağlarken; öğretmenler açısından da dersleri zenginleştirmekle birlikte anlatılacak konunun somutlaştırılıp öğrencilere basit bir şekilde sunulmasına olanak sağlar. Nitekim hem ders hem de dersin içeriğine uygun olarak hazırlanan materyallerle konuların işlenmesinin ders sürecini daha eğlenceli bir hale getireceği kaçınılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır (Avcı Yücel & Ergün, 2015). Çünkü materyaller öğrencilerin duyu organlarına hitap ederek onların tutum ve davranışlarına büyük katılar sunmaktadır. Çünkü yapılan araştırmalar herhangi bir materyal ne kadar fazla duyu organına hitap ederse öğrenme faaliyetleri de o denli yüksek oranda sonuca ulaşacağını ortaya koymaktadır (Dilmaç, 2013). Nitekim bu konu hakkında Şentürk (2020) öğrenciler tarafından bilinmeyen ve kabul görmeyen bir materyalle öğrencinin ilgisinin derse çekilemeyeceği ve bunun doğal bir sonucu olarak da istenilen hedefe ulaşamayacağı ifade edilmiştir.

İçinde bulunulan postmodern dönemde olduğu gibi geçmişte de insan ihtiyaçları sürekli değişmiş ve insanoğlu da buna bağlı olarak farklı arayışlar içerisine girmiştir. Bu arayışlar sırasında insanoğlunun yapmış olduğu faaliyetler, ülkelerin gelişmişlik düzeylerine göre farklı şekilde etkide bulunmuş. Bunun neticesinde gelişmişlik düzeyi toplumdaki topluma ve ülkeden ülkeye değişiklik göstermiştir. Paleolitik dönemden günümüz modern çağa kadar toplumların gelişmişlikleri farklı tür etkinliklerle ifade edilmekteydi. Örneğin önceki dönemlerde ülkelerin gelişmişlikleri toplumların yaptıkları tarımsal etkinliklere göre ifade edilirken bir müddet sonra bu gelişmişlik kıstası üretilen demir-çelik miktarına geçmiş ve günümüz modern çağda ise bu kıstas artık tamamıyla bilgiyi üretme, kullanma ve insan hayatına sokma düzeyine göre şekillenmektedir (Akkoyunlu, 1993). İçinde bulunulan bu yüzyılda bilim ve bilimsel bakış açısı o denli ileri boyutlar taşınmış durumdadır ki artık ülkeler ve o ülkelerin karar alıcıları, eğitime ve eğitimin en önemli ögesi olan programlara artık daha fazla kafa yormaktadırlar. Özellikle öğretim programlarının yüzyılın gerekliliklerine ve içinde yaşanan zaman dilimine göre revize edilip güncellenmesi gerekmektedir (Ünal ve Demirkaya, 2019). Öğretim programlarının güncellenmesiyle birlikte bünyesinde yer alan kazanımların etkili bir şekilde öğrencilere öğretilmesi için bu kazanımların farklı türden materyallerle desteklenerek aktarılması gerekmektedir.

Ders süreci içerisinde kullanılan materyaller, eğitim-öğretim etkinliklerinin kalite boyutunu en üste çıkararak önemli argümanlardır. Bilhassa öğrencilerin ders sürecine daha aktif bir şekilde katılmalarına olanak sağlayan ve öğrencilerin öğrenme etkinliklerinin merkezinde bulunmalarına büyük katkı sağlayan unsurlardır. Ancak bu denli öneme sahip olan materyallerin istendik sonuçları ortaya çıkarabilmesi adına özellikle hazırlanırken dersin içeriğine, kazanımlara ve değerlere göre hazırlanmasında fayda vardır. Özellikle ders sürecinin

zenginleştirilmesinde birden çok farklı türden materyalden bahsedilebilir ancak eğitici çizgi romanlar son yıllarda bilişsel ve duyuşsal öğrenmeler üzerinde son derece başarılı sonuçları beraberinde getirmiştir. Amerikalı ünlü düşünür ve pedagog John Dewey (1916), ders süreci içerisinde eğitici çizgi roman kullanımının derse yönelik pozitif bir etki yaratacağı görüşüne sahip olduğu bilinmektedir. Dewey, öğrencilerin derse yönelik bakış açılarını ve onları derse yönelik motive etmek için görsel materyallerin kullanılmasına önem verilmesi gerektiğini şu ifadeyle ortaya koymuştur: "Görüntünün büyük bir eğitim aracı olduğuna inanıyorum" (Ünal ve Demirkaya, 2019).

Çizgi romanların sanatsal bir tür olduğuna dikkat çeken Alsaç (1994)'a göre çizgi roman herhangi bir öykünün çizimlerle anlatılması olayıdır. Platin (1985)'e göre çizgi roman, devamlılık özellikleri olan resimlerin herhangi bir temaya ait durumu anlatması şeklinde ifade etmiştir. Inge (1997) tarafından ise çizgi roman, resim, karakter ve kurgu yani bir senaryonun dengeli bir şekilde ele alınışı şeklinde ifade edilmiştir.

Çizgi roman ve karikatür birçok kişi tarafından aynı şey olarak ifade edilse de bu iki türün aslında birbirinden çok farklı olduğu ve her iki türün de farklı birer konseptte sahip olduğu ifade edilebilir (Topkaya, 2014). Çizgi romanlarda bir akış ve birbirini izleyen kareler mevcutken; karikatürler ise tek kareden oluşan ve ancak bir durumu gözler önüne seren bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir (Horn, 1976; Yıldır, 1987).

Kendine has bir konseptte sahip olan eğitici çizgi romanlara ilişkin özellikler aşağıda maddeler halinde şu şekilde ifade edilmektedir:

- ❖ Devam özelliği olan resimlerle (kare) herhangi bir hikayenin anlatılması,
- ❖ Karakterlere ait özelliklerin süreklilik göstermesi,
- ❖ Konuşma (ifade) balonları ile resimlerin bir arada ele alınması,
- ❖ Yazı-resim ilişkisinin bulunmasıyla birlikte ağırlığın resimlerde olması,
- ❖ Belli bir zaman dilimi içerisinde basılması (Tuncer, 1993).
- ❖ Eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde yer alan eğitici çizgi romanların ders sürecinde kullanılmasına neden olan belli başlı özellikleri şu şekilde ifade etmek gerekmektedir:
- ❖ Eğitici çizgi roman kapsamında ele alınan konuların ilgili bir şekilde okunmaya olanak sunması,
- ❖ Eğitici çizgi romanların derse aktif bir şekilde katılmaya olanak sunması,
- ❖ Eğitici çizgi romanların konuyla birlikte ders sürecini eğlenceli bir yapıya dönüştürmesi,
- ❖ Anlam kargaşası ve zor olan konuların öğretilmesinde eğitici çizgi romanların etkili bir öğrenme ortamı sunması,
- ❖ Eğitici çizgi romanlarda yazı-resim ilişkisinin öğretilecek konuyu basitleştirmesi,
- ❖ Eğitici çizgi romanlarda yer alan karakterlerle özdeşim kurmanın konuları daha anlaşılır hale getirmeye olanak sunması,
- ❖ Eğitici çizgi romanların nitelikli, karakterli ve erdem sahibi bireyler yetiştirmeye olanak sunması (Marston, 1943; Hutchinson, 1949; Parsons ve Smith, 1993; Pustz, 2012).

İlgili alan yazın incelendiğinde eğitici çizgi romanların akademik başarı ve tutum üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların yoğunluk gösterdiği görülürken (Akkaya, 2013; Cary, 2004; Cihan, 2014; Freeman ve Freeman, 2000; Khoii ve Forouzesh, 2010; Megawati ve Anugerahwati, 2012; Meriç, 2013; Topkaya ve Şimşek, 2016; Topkaya ve Yılar, 2015) eğitici çizgi romanlara yönelik bakış açısının incelendiği (nitel) çalışma sayısının oldukça az olduğu

(Yıldırım, 2016; Topkaya ve Doğan, 2020) görülmektedir. Nitel bir kurguya sahip olarak tasarlanan bu çalışmanın ilgili literature bu bağlamda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Yapılan bu çalışmada temel amaç; sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitici çizgi romanlara yönelik görüşlerinin ortaya konulmasıdır. Bu bağlamda yapılan bu araştırmada şu alt problemlere ilişkin cevaplar aranacaktır:

- 1) Eğitici çizgi romanlarda gördüğünüz olumlu yönler nelerdir?
- 2) Eğitici çizgi romanlarda gördüğünüz olumsuz yönler nelerdir?
- 3) Eğitici çizgi romanların derse yönelik motivasyon üzerinde ne gibi bir etkiye sahiptir?
- 4) Eğitici çizgi romanların okuma alışkanlığı kazandırmada nasıl bir etkiye sahiptir?
- 5) Eğitici çizgi romanlar konu/kazanım/değer unsurlarını ne şekilde ele almaktadır?

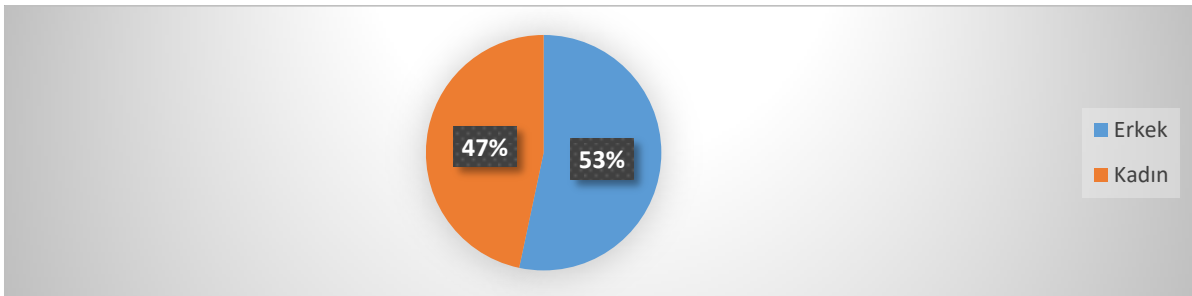
YÖNTEM

Araştırma Deseni

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitici çizgi romanlara yönelik görüşlerinin incelendiği bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması tekniği göz önünde bulundurularak tasarlanmıştır. Nitel olan bir durum çalışmasının en belirgin yönü bir veya birden fazla olayın derinlemesine bir şekilde incelemektir. Herhangi bir duruma ait farklı türden etkenler bütüncül bir bakış açısı ile incelenir ve bakış açısının var olan durumu nasıl etkilediği ile o durumdan nasıl etkilendiği araştırılmaktadır. Bu gerekçelerden dolayı araştırmanın verileri, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tekniği ile elde edilmiştir. Durum çalışması; mevcut bir olgu, durum ya da güncel bir olay hakkında bireyler ile herhangi bir grubun bakış açılarının ayrıntılı bir biçimde ortaya konulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Diğer bir ifadeyle durum çalışması, herhangi bir durumu açıklamak ya da o durumla ilgili değişim ile gelişimi etkileyen etkenleri ayrıntılı bir şekilde ortaya koyan ve bunu yaparken de süreç boyunca kat edilen gelişimi ortaya koyan boylamsal bir yaklaşım olarak ifade edilebilir (Best ve Kahn, 2017).

Çalışma Grubu

Gerçekleştirilen bu araştırma, Hatay il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda görev yapan 15 sosyal bilgiler öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Yapılan araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim döneminin devam ettiği güz yarıyılında yapılmıştır. Çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 8'i erkek (%53) ve 7'si de bayandır (%47). Çalışma grubu kapsamında kendisinden görüşleri istenen sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamı hiçbir baskı/zorunluluk olmadan kendi rızaları ile araştırmaya katılmışlardır.



Grafik 1. Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Veri Toplama Araçları

Yapılacak olan nitel araştırmalarda; araştırmayı yürüten kişi/kişiler, çalışmalarını için veri toplamak amacıyla gözlem, görüşme formları, mülakatlar aracılığıyla katılımcılardan veri toplamaktadırlar (Wiersma, 1995). Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitici çizgi romanlara yönelik bakış açılarının ortaya konulduğu bu araştırmada araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla katılımcılardan veriler toplanmıştır. Hazırlanan görüşme formunda katılımcılara yöneltilen 5 tane açık uçlu soru bulunmaktadır. Görüşme formunda yer alan açık uçlu soruların içerik ile kapsam geçerliliğini ortaya koymak adına 3 uzman görüşüne müracaat edilmiş ve formda yer alan soruların anlaşılır olup olmadığını sınamak adına araştırmaya dahil edilmeyen 7 sosyal bilgiler öğretmenine formlar dağıtılmış ve onlardan geri gelen dönütler ışığında bazı sorularda yer alan ifadeler revize edilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir. Eğitici çizgi romanlara yönelik katılımcılardan görüşlerini alabilmek adına öncelikle onlara araştırmacılar tarafından www.pixton.com adlı uygulama aracılığıyla hazırlanmış olan eğitici çizgi romanlar dağıtılmış ve dağıtılan çizgi romanları okumaları istenmiştir. Bu aşamadan sonra araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları katılımcılara dağıtılarak hazırlanmış olan eğitici çizgi romanlara yönelik soruları yanıtlamaları istenmiştir. Katılımcılardan görüş almak amacıyla hazırlanmış eğitici çizgi romanlara ait küçük bölüme aşağıda yer verilmiştir.



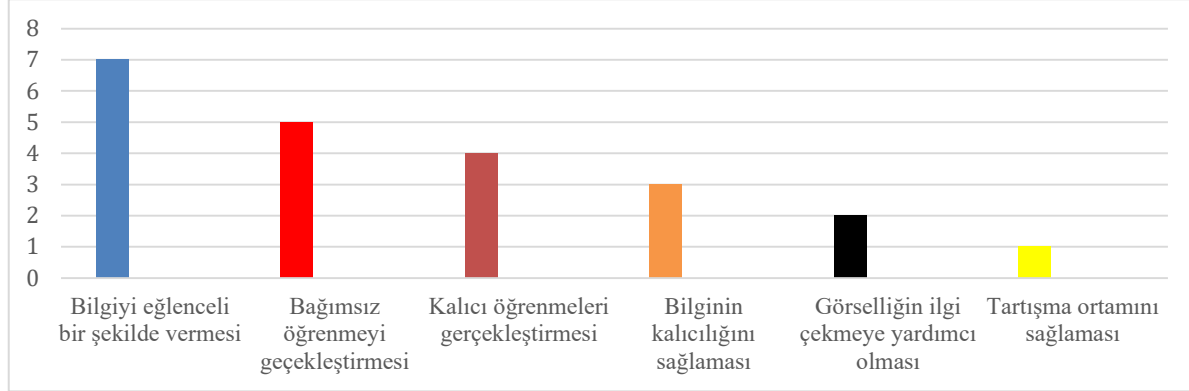
Resim 1. Çalışmada Kapsamında Kullanılan Eğitici Roman

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında görüşlerine müracaat edilen sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitici çizgi romanlara ilişkin bakış açılarının incelendiği bu araştırmada ulaşılan veriler, içerik analizi tekniği göz önünde bulundurularak analiz edilmiştir. İçerik analizi tekniğinde asıl önemli unsur, elde edilen verileri ortaya koyacak kavramlarla birlikte var olan ilişkileri saptamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Elde edilen verilerin çözümlenmesinde asıl hedef birbirini ilgilendiren verilerin belli başlı temalar altında toplanmasını sağlamaktır (Patton, 1990). Ulaşılan tema/temaların oluşturulmasında ifadelerin sıklık derecesi göz önünde bulundurulmuş ve sıralama da çoktan aza doğru yoluna gidilmiş ve ulaşılan temaları destekleyecek öğretmen ifadeleri Ö-1, Ö-2, Ö-3,...Ö-15 biçiminde ifade edilmiştir.

BULGULAR

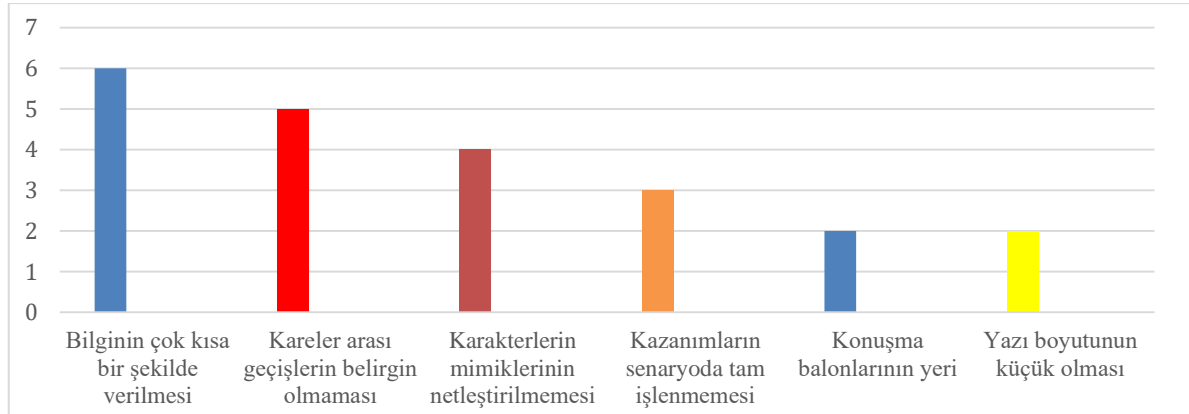
Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitici çizgi romanlara yönelik görüşlerinin incelendiği bu çalışmada elde edilen veriler neticesinde ulaşılan bulgulara aşağıda ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.



Şekil1. Eğitici Çizgi Romanlarda Olumlu Görünen Yönlerle İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerine yöneltilen “Eğitici çizgi romanlarda gördüğünüz olumlu yönler nelerdir?” açık uçlu soruya sosyal bilgiler öğretmenlerinin vermiş oldukları cevaplara Şekil 1’de ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Şekil 1 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin 7’si “Bilgiyi eğlenceli bir şekilde vermesi” şeklinde görüş bildirmiştir. 5 sosyal bilgiler öğretmeni “Bağımsız öğrenmeyi gerçekleştirmesi” cevabını verirken, 4 sosyal bilgiler öğretmeni “Kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirmesi” görüşünü, 3 sosyal bilgiler öğretmeni “Bilginin kalıcılığını sağlaması” görüşünü, 2 sosyal bilgiler öğretmeni “Görselliğin ilgi çekmeye yardımcı olması” görüşünü belirtmiştir. 1 sosyal bilgiler öğretmeni ise “Tartışma ortamını sağlaması” şeklinde görüş ortaya koymuştur.

Şekil 1’de ön plana çıkan öğretmen görüşüne ait ifadeye şu şekilde yer verilmiştir: (...derslerde bazı kavramlar ve konular öğrenciler tarafından çok ilgi uyandırmıyor ve ders sürecinde öğrenciler derslerden sıkılıyorlar. Çizgi romanlar konuları eğlenceli bir hale getirdiğinden öğretmenlerin derslerinde bu materyalleri sıklıkla kullanmaları gerektiğini düşünüyorum. Özellikle çizgi romanda yer alan karakterlerin mizahi dili kullanmaları öğrencilerin derse olan ilgisini daha üst düzeye çıkarır ve bu da başarıyı beraberinde daha fazla getirebilir. Ö7)

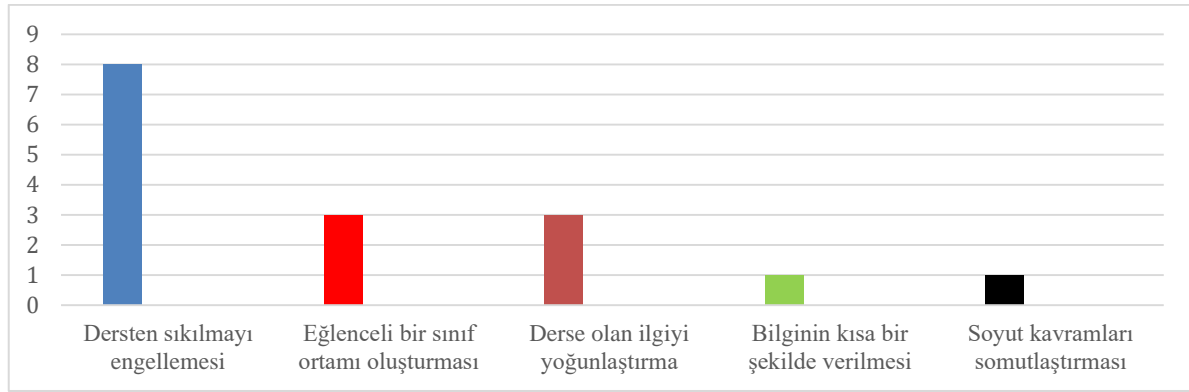


Şekil 2. Eğitici Çizgi Romanlarda Olumsuz Görünen Yönlerle İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerine yöneltilen “Eğitici çizgi romanlarda gördüğünüz olumsuz yönler nelerdir?” açık uçlu soruya sosyal bilgiler öğretmenlerinin vermiş oldukları cevaplara Şekil 2’de ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Şekil 2 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin 6’sı “Bilginin çok kısa bir şekilde verilmesi” şeklinde görüş bildirmiştir. 5 sosyal bilgiler öğretmeni “Kareler arası geçişlerin belirgin olmaması” cevabını verirken, 4 sosyal bilgiler öğretmeni

“Karakterlerin mimiklerinin netleştirilmemesi” görüşünü, 3 sosyal bilgiler öğretmeni “Kazanımların senaryoda tam işlenmemesi” görüşünü, 2 sosyal bilgiler öğretmeni “Konuşma balonlarının yeri” görüşünü belirtmiştir. Yine 2 sosyal bilgiler öğretmeni de “Yazı boyutunun küçük olması” şeklinde görüş ortaya koymuştur.

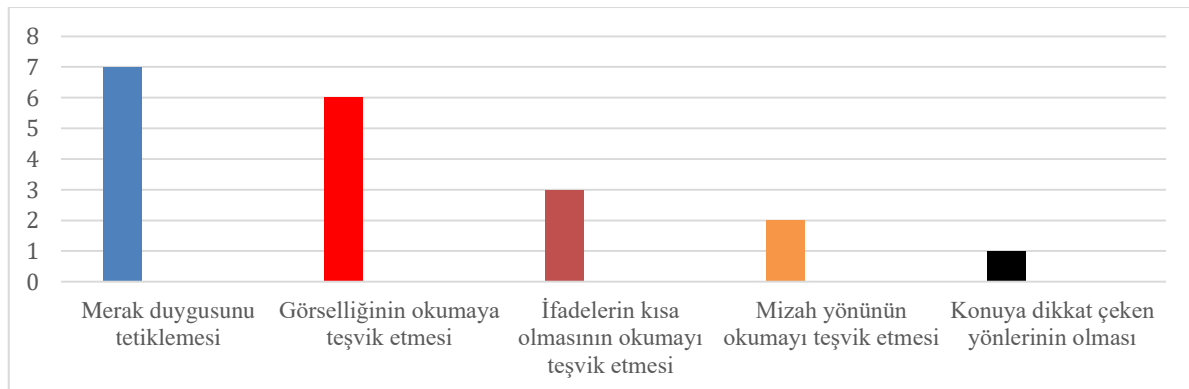
Şekil 2’de ön plana çıkan öğretmen görüşüne ait ifadeye şu şekilde yer verilmiştir: (...*eğitici çizgi romanlarda bir de konunun senaryoda sağlıklı bir şekilde işlenmesi gerekmektedir. Senaryo bu bağlamda çok önem arz ediyor. Çizgi romanı ortaya koyan kişi buna özellikle çok dikkat etmelidir. Eğer konuyla senaryo örtüşmezse verilmek istenen ileti havada kalır. Yani çizgi romanların görsel olması güzel de konunun da yani senaryonun da iyi bir şekilde işlenmesi gerekiyor. Bu kriterlerle ortaya konulan bir çizgi roman derslerde çok kolay bir şekilde kullanılabilir. Ben o kanaatteyim. Ö3*).



Şekil 3. Eğitici Çizgi Romanların Motivasyon Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerine yöneltilen “Eğitici çizgi romanların derse yönelik motivasyon üzerinde ne gibi bir etkiye sahiptir?” açık uçlu soruya sosyal bilgiler öğretmenlerinin vermiş oldukları cevaplara Şekil 3’te ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Şekil 3 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin 8’i “Dersten sıkılmayı engellemesi” şeklinde görüş bildirmiştir. 3 sosyal bilgiler öğretmeni “Eğlenceli bir sınıf ortamı oluşturması” cevabını verirken, yine 3 sosyal bilgiler öğretmeni de “Derse olan ilgiyi yoğunlaştırma” görüşünü ortaya koymuştur. Aynı soruya 1 sosyal bilgiler öğretmeni “Bilginin kısa bir şekilde verilmesi” ve yine 1 sosyal bilgiler öğretmeni de “Soyut kavramları somutlaştırması” şeklinde görüş ortaya koymuştur.

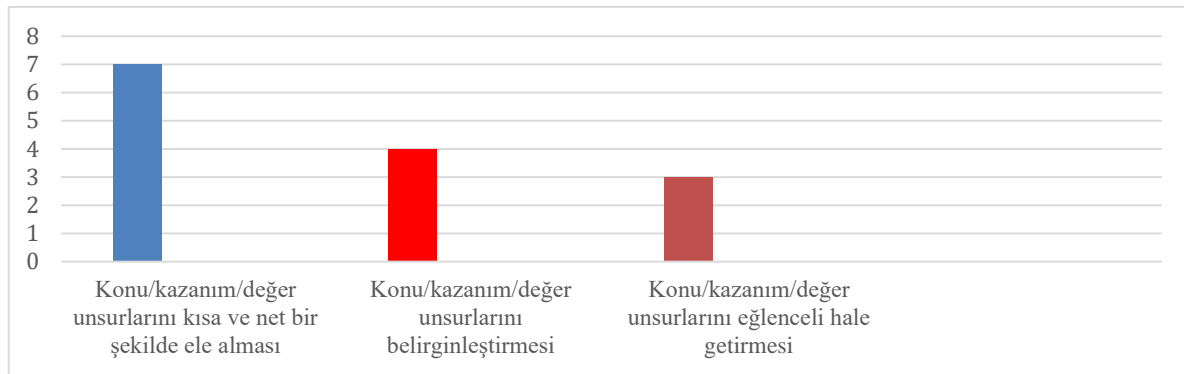
Şekil 3’te ön plana çıkan öğretmen görüşüne ait ifadeye şu şekilde yer verilmiştir: (...*derslerde kullandığımız yöntem ve teknikler ve ders işleme metodumuz sanırım öğrenciler tarafından çok sevilmiyor. Eğitici çizgi romanlar çoğunlukla mizah unsurunu kullandıkları için öğrencilerin derse olan ilgisini arttıracaklarını düşünüyorum. Bu da dersten sıkılmalarını engeller bence. Ayrıca dersler bir müddet sonra rutine biniyor sanırım ve öğrencilerde o şevki, ışığı göremiyorum. Çizgi romanlarla sanırım eğlenceli bir şekilde derslerimi işleyebilirim. Ö9*).



Şekil 4. Eğitici Çizgi Romanların Okuma Alışkanlığını Kazandırmasına İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerine yöneltilen “Eğitici çizgi romanların okuma alışkanlığı kazandırmada nasıl bir etkiye sahiptir?” açık uçlu soruya sosyal bilgiler öğretmenlerinin vermiş oldukları cevaplara Şekil 4’te ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Şekil 4 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin 7’si “Merak duygusunu tetikleme” şeklinde görüş bildirmiştir. 6 sosyal bilgiler öğretmeni “Görselliğinin okumaya teşvik etmesi” cevabını verirken, 3 sosyal bilgiler öğretmeni “İfadelerin kısa olmasının okumayı teşvik etmesi” görüşünü, 2 sosyal bilgiler öğretmeni “Mizah yönünün okumayı teşvik etmesi” görüşünü ifade etmiştir. 1 sosyal bilgiler öğretmeni ise “Konuya dikkat çeken yönlerinin olması” şeklinde görüş ortaya koymuştur.

Şekil 4’te ön plana çıkan öğretmen görüşüne ait ifadeye şu şekilde yer verilmiştir: (...çizgi romanlar zaten konuyu kısa ve net bir şekilde ele alıyor. Ama bana göre en önemli özelliği olayların bir sonraki karede ne olacağı yönündeki merak duygusunu oluşturmalarıdır. Bu duygu öğrencinin okuma alışkanlığını daha rahat bir şekilde kazanmasına yardımcı olur. Ö8).



Şekil 5. Eğitici Çizgi Romanların Konu/Kazanım/Değer Unsurlarını Ele Almasına İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerine yöneltilen “Eğitici çizgi romanlar konu/kazanım/değer unsurlarını ne şekilde ele almaktadır?” sorusuna sosyal bilgiler öğretmenlerinin vermiş oldukları cevaplara Şekil 5’te ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Şekil 5 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin 7’si “Konu/kazanım/değer unsurlarını kısa ve net bir şekilde ele alması” şeklinde görüş bildirmiştir. 4 sosyal bilgiler öğretmeni “Konu/kazanım/değer unsurlarını belirginleştirilmesi” cevabını verirken, 3 sosyal bilgiler öğretmeni ise “Konu/kazanım/değer unsurlarını eğlenceli hale getirmesi” görüşünü ortaya koymuştur.

Şekil 5’te ön plana çıkan öğretmen görüşüne ait ifadeye şu şekilde yer verilmiştir: (Öğretim programında özellikle üzerinde durulan unsurlardan bazıları değer, beceri veya kazanımların öğrencilere daha net, daha anlaşılır bir şekilde nasıl vermemiz konusunda dikkatle durulmuştur. Bu materyaller aracılığıyla konu/kazanım/değer olarak ifade edilen bu bileşenlerin daha eğlenceli bir şekilde öğrencilere benimsetilebileceğini ifade etmek istiyorum. Çünkü çizgi romanlar güldürmeyi merkeze alan materyallerdir. Ö13).

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

İçinde bulunulan bu teknolojik dönemde ve özellikle de küreselleşme kavramının ivme kazandığı bu yüzyılda insan hayatını ilgilendiren birçok farklı unsurun çok hızlı bir biçimde değişime uğrayarak insan hayatını da farklı şekillerde etkilediği görülmektedir. Bahsi geçen bu değişimin sanat, edebiyat, bilim, tıp, spor, siyaset ve daha birçok farklı alanda kendini hissettirdiği görülmektedir. Ancak ifade edilen bu alanlara nazaran eğitim alanında bu değişimin çok daha fazla olduğu görülmektedir (Genç ve Eryaman, 2008). Bu durumun asıl nedeni bilim, teknoloji ve diğer alanlarda yaşanan gelişmelerin insan hayatını fazlaca

etkilemesi ve geçmişe oranla günümüz dünyasında var olan öğrencilerin artık fazlaca bilgi, olgu ile olaylara karşı daha komplike bir yapıyla karşı karşıya kalmasıdır. İfade edilen bu gelişmeler, bazı dönemlerde insanoğlu ve dolayısıyla yaşamsal faaliyetlerini olumlu yönde etkilediği görülürken bazen de bu gelişmelerin insan hayatını çok olumsuz bir şekilde etkilediği görülmektedir. Neticede insanoğlunun bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleri de bu yaşanan gelişmelerden fazlaca etkilenecektir (MEB, 2005). Bu durum ışığında insanların bilişsel ve duyuşsal anlamda içinde yaşadığı yüzyılın gerekliliklerine uygun bir biçimde yetiştirilmesi noktasında eğitim kurumlarına büyük görevler düşmektedir (Topkaya, 2016a). Eğitim kurumlarında verilmekte olan formal eğitim faaliyetlerinin eğitim-öğretim etkinliklerini tesadüfi olmaktan çıkarıp sistemli bir hale büründürdüğünden bahsedilebilir. Nitekim eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenli bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayan asıl unsurun da modern bir bakış açısıyla hazırlanan öğretim programları olduğu unutulmamalıdır.

Güncellenen öğretim programlarında üzerinde önemle durulan noktalardan biri olan öğrencilerin öğrenme stilleri ve bu stillerin kişilere göre farklılığı noktasıdır. Bu bakış açısı şunu ortaya koymaktadır: kişiye göre en uygun öğrenme en iyi yöntemle sağlanabilmektedir. Ancak içinde bulunulan şartlara bakıldığında sınıfların kalabalık oluşu ile birlikte bireysel öğrenme stillerinin açığa çıkarılmasında yaşanan zamansal faktörlerin etkisi bireysel öğrenme stillerinin istenilen düzeyde ortaya çıkarılmasında büyük engelleri beraberinde getirmektedir. Çelik ve İlhan (2021) tarafından yapılan araştırmada, ders süreci içerisinde farklı türden materyallerin kullanılmasıyla bireysel öğrenme stillerinin daha sağlıklı bir şekilde ortaya çıkarılabileceği saptanmıştır. Hem görsel hem de yazıyı bir arada ortaya koyan eğitici çizgi romanların hem bireysel öğrenme hızına uygun hem de farklı türden değer, beceri ve kazanımların öğrencilere aktarılmasında önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir (Topkaya, 2014; Topkaya, 2016b). İlgili alan yazın incelendiğinde eğitici çizgi romanlara yönelik görüşlerin alındığı nitel çalışmalara çok az sayıda rastlanmıştır (İlhan, 2016; Özdemir, 2017; Topkaya ve Yılar, 2015) rastlanmıştır. Çalışma kapsamında eğitici çizgi romanlara ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği bu araştırmada ulaşılan sonuçlara aşağıda ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Çalışmanın birinci alt probleminde “Eğitici çizgi romanlarda gördüğünüz olumlu yönler nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen bulgular ışığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin birinci alt probleme ilişkin olarak eğitici çizgi romanların bilgiyi eğlenceli bir yapıya dönüştürdüğü görüşünü yoğun bir şekilde ifade ettikleri görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu görüşü ifade etmelerinde eğitici çizgi romanlarda kullanılan mizah içerikli dilin önemli bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Nitekim Özdemir (2017) yapmış olduğu araştırmada eğitici çizgi romanlarla işlenen derslerde bilimsel içerikli kavram/kavramların öğretiminde eğitici çizgi romanların ders atmosferini eğlenceli bir yapıya kazandırdığını saptamıştır.

Çalışmanın ikinci alt probleminde “Eğitici çizgi romanlarda gördüğünüz olumsuz yönler nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen bulgular ışığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin ikinci alt probleme ilişkin olarak bilginin çok kısa bir şekilde verilmesi görüşünü yoğun bir şekilde ifade ettikleri görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu görüşü ifade etmelerinde eğitici çizgi romanlarda kullanılan dilin kısa ve ifadelerin net bir şekilde kullanılmasının önemli bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın bu bulgusunu Topkaya ve Yılar (2015) tarafından ortaya konulan çalışmayla paralellik göstermektedir. Topkaya ve Yılar (2015) tarafından yapılan çalışmada eğitici çizgi romanların iletilmek istenen mesajı/iletiyi net bir biçimde vermeye aracılık ettiği görüşü saptanmıştır.

Çalışmanın üçüncü alt probleminde “Eğitici çizgi romanların derse yönelik motivasyon üzerinde ne gibi bir etkiye sahiptir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen bulgular ışığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin üçüncü alt probleme ilişkin olarak eğitici çizgi romanların dersten sıkılmayı engellemesi görüşünü yoğun bir şekilde ifade ettikleri görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu görüşü ifade etmelerinde eğitici çizgi romanlarda yer alan

kahramanların diyaloglarının heyecan duygusunu tetiklediği ve bu durumda dersten sıkılma unsurunu yok ettiği düşünülmektedir. Olson (2008) tarafından yapılan araştırmada eğitici çizgi romanlarla işlenen fen dersine yönelik öğrencilerin konulara karşı daha istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın dördüncü alt probleminde “Eğitici çizgi romanların okuma alışkanlığı kazandırmada nasıl bir etkiye sahiptir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen bulgular ışığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin dördüncü alt probleme ilişkin olarak eğitici çizgi romanların merak duygusunu tetiklemesi görüşünü yoğun bir şekilde ifade ettikleri görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu görüşü ifade etmelerinde eğitici çizgi romanların akışkan bir yapıya sahip olmasının merak duygusunu oluşturmasına; bu durumun da okuma etkinliklerine karşı bireyde olumlu bir bakış açısı kazandırdığı ifade edilebilir. Topkaya, (2016c) yapmış olduğu araştırmada eğitici çizgi romanlarda kullanılan dilin sürükleyici bir yönünün olması öğrencilerde merak duygusunu tetiklediği sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmanın beşinci alt probleminde “Eğitici çizgi romanlar konu/kazanım/değer unsurlarını ne şekilde ele almaktadır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen bulgular ışığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin beşinci alt probleme ilişkin olarak eğitici çizgi romanların konu/kazanım/değer unsurlarını kısa ve net bir şekilde ele alması görüşünü yoğun bir şekilde ifade ettikleri görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu görüşü ifade etmelerinde eğitici çizgi romanlarda kullanılan dilin net ifadeleri barındırmasının verilecek olan değer, beceri ve kazanım gibi bileşenleri daha anlaşılır hale getirmede etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim Topkaya ve Doğan (2021) tarafından yapılan araştırmada eğitici çizgi romanların konuları kısa, net ve anlaşılır bir biçimde ele almaya olanak sağlayan materyaller olduğu sonucuna ulaşımlardır.

KAYNAKÇA

- Akkaya, A. (2013). A different activity in grammar learning in Turkish course: Educational comic strips. *International Journal of Academic Research*, 5(5), 118-123.
- Akkoyunlu, B. (1993). *Bilgi Teknolojisi ve Eğitim. Eğitimde Bilgi Teknolojileri Seminer Notları*. Ankara: MEB, Bilgisayar Hizmetleri Genel Müdürlüğü, EBİT Daire Başkanlığı Yayınları.
- Alsaç, Ü. (1994). *Türkiye’de karikatür, çizgi roman ve çizgi film*. İstanbul: İletişim
- Avcı Yücel, Ü., & Ergün, E. (2015). Öğretim materyallerinin hazırlanması ve seçimi. E. Cabi (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı içinde* (ss. 49-71). Ankara: Pegem Akademi.
- Best, J. W., ve Kahn, J. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. (M. Durmuşçelebi, Çev.), (O. Köksal, Ed.). Konya: Dizgi Ofset.
- Cary, S. (2004). *Going graphic: Comics at work in the multilingual classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Cihan, N. (2014). Eğitsel araç olarak çizgi romanın ilköğretim 8. sınıf Türkçe ders konularına uyarlanması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 313-321.
- Çelik, K., ve İlhan, G.O. (2021). Çocuk haklarına yönelik eğitici çizgi roman: “Sadece Biriyim”. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 262-279.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan
- Freeman, D. ve Freeman, Y. (2000). *Teaching reading in multilingual classrooms*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Horn, M. (1976) *The World Encyclopedia of Comics*. New York: Chelsea House Publications.
- Hutchinson, K. H. (1949). An experiment in the use of comics as instructional material. *Journal of Educational Sociology*, 23(4), 236-245.

- Inge, M. T. (1997). Çizgi romanlar. Sanat Dünyamız, 64.
- İlhan, G. O. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde çizgi romanların kullanımı (Yayımlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Khoii, R. ve Forouzesh, Z. (2010). Using comic strips with reading texts: Are we making a mistake?. Literacy Information and Computer Education Journal, 1(3), 168-177.
- Marston, W. M. (1943). Why 100,000,000 Americans read comics. The American Scholar, 13(1), 35-44.
- Meb. (2005). Milli eğitim bakanlığı 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Megawati, F. ve Anugerahwati, M. (2012). Comic strips: A study on the teaching of writing narrative texts to Indonesian EFL students. TEFLIN Journal, 23(2), 183-205.
- Meriç, A. (2013). The effect of comic strips on EFL reading comprehension. International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 4(1), 54-64.
- Olson, J. C. (2008). The comic strip as a medium for promoting science literacy. Northridge: California State University Press.
- Özdemir, E. (2017). Humor in elementary science: Development and evaluation of comic strips about sound. International Electronic Journal of Elementary Education, 9(4), 837-850.
- Parsons, J. & Smith, K. (1993). Using Comic Books To Teach. Retrieved from ERIC Database. ERIC Document ED363892.
- Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. (2. Edition), London: Sage Publications.
- Platin, A. (1985). Tek resimden dizi resme geçiş. Gösteri, 61.
- Pustz, M. (2012). Comic Books and American Cultural History. New York: Continuum International Publishing Group
- Şnetürk, M. (2020). Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman ve eğitici çizgi film kullanımının öğrencilerin, tutum, motivasyon ve akademik başarılarına etkileri (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ünal, O. & Demirkaya, H. (2019). A semi-experimental study on the use of educational comics in social studies. International Journal of Geography and Geography Education (IGGE), 40, 92-108.
- Topkaya, Y. (2014). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde eğitici çizgi roman kullanımının bilişsel ve duyuşsal öğrenmelere etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Topkaya, Y. (2016a). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer aktarım yaklaşımları hakkındaki görüşlerine ait nitel bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 637-652.
- Topkaya, Y. (2016b). Doğal çevreye duyarlılık değerinin aktarılmasında kavram karikatürleri ile eğitici çizgi romanların etkililiğinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 259-272.
- Topkaya, Y. (2016c). The impact of instructional comics on the cognitive and affective learning about environmental problems. *Education and Science*, 41(187), 199-219.
- Topkaya, Y. ve Yılar, B. (2015). Analysis student views related to educative comics. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(3), 106-117.
- Topkaya, Y., & Şimşek, U. (2016). The effect of educational comics on the academic achievement and attitude towards earthquake. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(3), 46-54.
- Topkaya, Y., ve Doğan, Y. (2020). 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki "Çevre Sorunları ve Çevreyle İlgili Örgütler" Konularının Öğretilmesinde Eğitici Çizgi Romanların Etkisi: Karma Bir Araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 167-188.
- Tuncer, N. (1993). Çizgi Roman ve Çocuk. İstanbul; Çocuk Vakfı Yayınları.
- Yıldır, E. (1994). Batı'da çizgi-roman. *Töre Aylık Fikir ve Sanat Dergisi*, 152, 7-12.
- Yıldırım, E. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitici çizgi roman hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 52-70.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Perspectives of Social Studies Teachers on Educational Comics

Yavuz TOPKAYA¹ Deniz Mehmet YILMAZ² Fatih KALKAR³
Süleyman ERTEN⁴ Musa KARAOGLU⁵

Abstract

Many different factors can be mentioned that enable the educational activities given in educational institutions to be carried out more effectively. However, in recent years, the use of educational comics, which is a genre that makes positive contributions to students' cognitive and affective learning, should be examined in more detail. Therefore, in this study, the perspectives of social studies teachers on educational comics were examined. The research was carried out on 15 social studies teachers working in the city center of Hatay in the 2021-2022 academic year. The research was designed in the case study technique, one of the qualitative research methods. The answers given by the social studies teachers to the questions in the interview form were analyzed by the content analysis technique. The findings reached within the scope of the study, those have been determined that educational comics allow the information to be given to the reader in an entertaining way, present the information to the reader in a short and clear way, prevent boredom from the lesson, trigger the sense of curiosity, and briefly and clearly explain the subject / outcome / value elements. there are elements that allow it to be addressed.

Keywords: Social Studies, social studies teacher, educational comics.

INTRODUCTION

Scientific developments in today's world have increased the speed of human beings' accessing and using information. As a result of these developments, teachers can take advantage of all the opportunities of this technological effect and bring their out-of-class activities to the classroom in an instant. It is known that visual materials, which have an important place in learning in particular, are now transferred to classroom environments by making use of the technology. It can be stated that visual materials, which are of such importance in educational activities, increase the interest in the lesson and transform the lessons into an entertaining structure (Topkaya & Şimşek, 2017).

It is known that the materials, which are of such importance in educational activities, directly and positively support the development of students in terms of cognitive, affective and psychomotor. It is also known that the use of materials has a great impact on providing the person with a broad perspective, enriching educational activities, and creating processes for different individuals at different levels, according to their own individual learning pace. It should also not be forgotten that teaching materials have a vital importance for both students and teachers in the classroom. While these materials provide great convenience to the students

¹Assoc. Prof. Dr., Hatay Mustafa Kemal University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Social Studies Education. Hatay-Türkiye topkayay@gmail.com, orcid.org/0000-0001-9722-1114

²Assistant Principal, Hatay Nizamettin Özkan Primary School, Hatay-Türkiye, denizyilmaz1000@hotmail.com, orcid.org/0000-0002-4129-1655

³Principal, Reyhanli Uzunkavak Primary School, Hatay-Türkiye, fatihkalkar@hotmail.com, orcid.org/0000-0002-3741-0455

⁴Principal, Reyhanli Toki Sezer Uçar Secondary School, Hatay-Türkiye, suleymanerten@gmail.com, orcid.org/0000-0003-4809-5574

⁵Principal, Antakya Yeşilova Primary School, Hatay-Türkiye, mkaraoğlu31@hotmail.com, orcid.org/0000-0002-3499-6534

in reaching the goal of the lessons; it also allows teachers the subject to be taught to be concretized and presented to the students in a simple way in addition to enriching the lessons for teachers. As a matter of fact, it is an inevitable fact that teaching the subjects with the materials prepared in accordance with both the course and the content of the course will make the course process more enjoyable (Avcı Yücel & Ergün, 2015). Because the materials appeal to the sense organs of the students and offer great contributions to their attitudes and behaviors. The researches show that the more a material appeals to the sense organs, the higher the learning activities will be achieved (Dilmaç, 2013). As a matter of fact, Şentürk (2020) stated that with a material that is unknown and not accepted by the students, it is not possible to attract the attention of those to the lesson and as a natural result of this, the desired goal cannot be achieved.

As in the postmodern era, human needs have changed constantly and human beings have entered into different searches accordingly. The activities of human beings during these searches had different effects according to the development levels of the countries. As a result, the level of development has changed from society to society and from country to country. From the Paleolithic period to today's modern age, the development of societies was expressed by different kinds of indicators. For example, while the development of the countries was expressed according to the agricultural activities of the societies in the previous periods, this development indicator converted to the amount of iron and steel produced after a while, and in today's modern age, this indicator is now completely shaped according to the level of producing, using and putting information into human life (Akkoyunlu, 1993). In this century, science and scientific perspective have moved to such advanced dimensions that countries and decision makers of those countries are now focusing more on education and programs, which are the most important elements of education. Especially, curricula need to be revised and updated according to the requirements of the century and the time period in which they live (Ünal and Demirkaya, 2019). With the updating of the curricula, it is necessary to transfer these gains by supporting them with different kinds of materials in order to teach the students the gains included in the curriculum effectively.

The materials used in the course process are very important since they maximize the quality dimension of educational activities. In particular, they are elements that allow students to participate more actively in the course process and make a great contribution to students' being at the center of learning activities. However, in order for the materials of such importance to reveal the desired results, it is beneficial to prepare them according to the content, gains and values of the course, especially while preparing it. Especially in enriching the course process, more than one type of material can be mentioned, but educational comics have brought very successful results on cognitive and affective learning in recent years. Famous American thinker and pedagogue John Dewey (1916) is known to have the opinion that the use of educational comics during the course process will have a positive effect on the course. Dewey stated that students' perspectives towards the lesson and the use of visual materials to motivate them towards the lesson should be given importance with the following statement: "I believe that the image is a great educational tool" (Ünal and Demirkaya, 2019).

According to Alsaç (1994), who draws attention to the fact that comics are an artistic genre, comics are the event of telling a story with drawings. According to Platin (1985), comics are the continuing pictures which describe a situation belonging to any theme. Inge (1997) defined comics as a balanced treatment of pictures, characters and fiction.

Although comics and cartoons are expressed as the same thing by many, it can be stated that these two genres are actually very different from each other and both genres have different concepts (Topkaya, 2014). While there is a flow and frames following each other in comics, it can be stated that cartoons have a structure consisting of a single frame and revealing only one situation (Horn, 1976; Yıldır, 1987).

The features of educational comics, which have a unique concept, are expressed as follows:

- ❖ Telling a story with pictures (square) with a follow-up feature,
- ❖ The continuity of the characteristics of the characters,
- ❖ Combining speech (expression) balloons and pictures,
- ❖ With the existence of the text-picture relationship, the weight is in the pictures,
- ❖ Published within a certain time period (Tuncer, 1993).

It is necessary to express the main features that cause the use of educational comics, which are included in the educational activities, in the course process as follows:

- ❖ Providing the opportunity to read the topics covered within the scope of educational comics in a relevant way,
- ❖ Educational comics allow for active participation in the lesson,
- ❖ Educational comics turn the lesson process into an entertaining structure,
- ❖ Educational comics provide an effective learning environment in teaching ambiguous and difficult subjects,
- ❖ The text-picture relationship simplifies the subject to be taught in educational comics,
- ❖ Educational comics allow to make the subjects more understandable since the characters may be gotten identified with.
- ❖ Educational comics allow raising individuals with characteristics and virtue (Marston, 1943; Hutchinson, 1949; Parsons & Smith, 1993; Pustz, 2012).

When the relevant literature is examined, it is seen that studies examining the effect of educational comics on academic achievement and attitude show a great deal of intensity (Akkaya, 2013; Cary, 2004; Cihan, 2014; Freeman and Freeman, 2000; Khoii and Forouzesh, 2010; Megawati and Anugerahwati, 2012; Meriç, 2013; Topkaya and Şimşek, 2016; Topkaya and Yılar, 2015) while the number of (qualitative) studies examining the perspective towards educational comics is quite low (Yıldırım, 2016; Topkaya and Doğan, 2020). It is thought that this study, which is designed with a qualitative fiction, will contribute to the relevant literature in this context.

Purpose of the research

The aim of this study is to reveal the opinions of social studies teachers about educational comics. In this context, this research will seek answers to the following sub-problems:

- 1) What are the positive aspects you see in educational comics?
- 2) What are the negative aspects you see in educational comics?
- 3) What effect do educational comics have on motivation for the lesson?
- 4) What effect do educational comics have on gaining reading habits?
- 5) In what way do educational comics deal with the subject/outcome/value?

METHOD

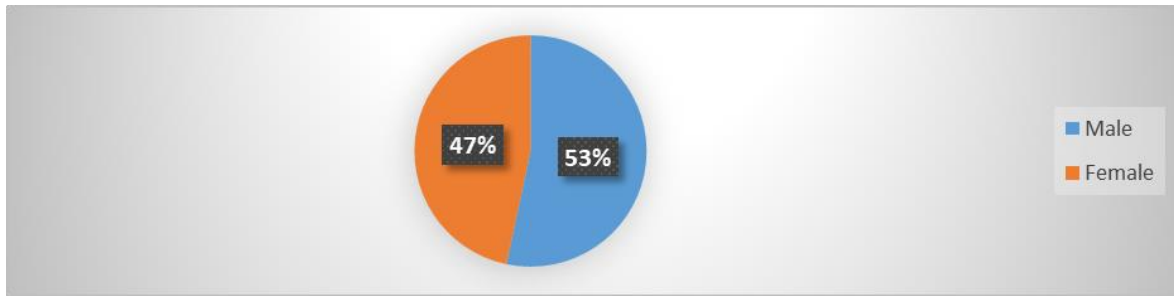
Research Pattern

This study, which examines the views of social studies teachers on educational comics, was designed by considering the case study technique. The most distinctive aspect of a qualitative case study is the in-depth examination of one or more events. Different kinds of factors belonging to any situation are examined with a holistic perspective, and how the perspective affects the existing situation and how it is affected by that situation are investigated. For these

reasons, the data of the research were obtained by the case study technique. Case study is the detailed presentation of the perspectives of individuals and any group about a current phenomenon, situation or current event (Yıldırım & Şimşek, 2006). In other words, case study can be expressed as a longitudinal approach that explains any situation or reveals the factors affecting the change and development related to that situation in detail, and while doing this, it reveals the progress made during the process (Best & Kahn, 2017).

Working group

This research was carried out on 15 social studies teachers working in secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in the city center of Hatay. The research was carried out in the fall semester of the 2021-2022 academic year. Eight of the social studies teachers in the study group were male (53%) and 7 were female (47%). All of the social studies teachers who were asked for their opinions within the scope of the study group participated in the research voluntarily without any pressure/obligation.



Graph 1. Information of the Working Group

Data Collection Tools

In the qualitative researches the person(s) conducting the research collect data from the participants through observation, interview forms and interviews in order to collect data for their studies (Wiersma, 1995). In this study, in which the perspectives of the social studies teachers participating in the research on educational comics were revealed, data were collected from the participants through the semi-structured interview form prepared by the researchers. In the prepared interview form, there are 5 open-ended questions to direct to the participants. In order to reveal the content and content validity of the open-ended questions in the interview form, 3 experts were consulted for their opinions and the forms were distributed to 7 social studies teachers who were not included in the research in order to test whether the questions in the form were understandable, and the statements in some questions were revised according to their feedback. After all of these, the interview form was given its final form. In order to get their opinions on educational comics, first of all, educational comics prepared by the researchers through the application www.pixton.com were delivered to them and they were asked to read those comics. After this stage, semi-structured interview forms prepared by the researchers were delivered to the participants and they were asked to answer the questions about the educational comics prepared. A small part of the educational comics prepared to get opinions from the participants is given below.



Picture 1. Educational Novel Used in the Scope of the Study

Analysis of Data

The data obtained in this research, in which the perspectives of the social studies teachers, whose opinions were consulted, on educational comics were examined, were analyzed by the content analysis technique. The most important element in content analysis technique is to determine the existing relationships with the concepts that will reveal the obtained data (Yıldırım & Şimşek, 2006). The main goal in the analysis of the obtained data is to collect the data that are related to each other under certain themes (Patton, 1990). The frequency of the expressions was taken into account in the creation of the theme/themes reached, and the order was made from the most to the least, and teacher expressions that would support the reached themes were expressed T-1, T-2, T-3,...T-15.

FINDINGS

The findings obtained as a result of the data obtained in this study, in which the views of social studies teachers on educational comics were examined, are given below in detail.

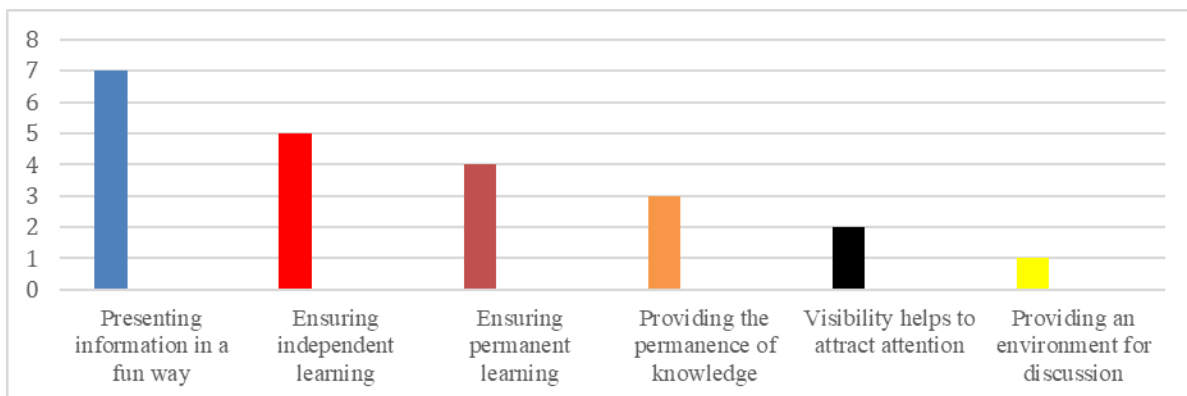


Figure1. Findings Regarding to Positive Aspects in Educational Comics

The answers given by the social studies teachers to the open-ended question "What are the positive aspects you see in educational comics?" are given in Figure 1 in detail. When Figure 1 is examined, 7 of the social studies teachers stated as "Presenting information in a fun way". While 5 social studies teachers gave the answer "Ensuring independent learning", 4 social

studies teachers stated the opinion of "Ensruing permanent learning", 3 social studies teachers "providing the permanence of knowledge", and 2 social studies teachers stated their opinion as "Visibility helps to attract attention". 1 social studies teacher expressed an opinion as "Providing an environment for discussion".

The expression of the teacher's opinion that comes to the fore in Figure 1 is as follows: (...some concepts and topics in the lessons do not arouse much interest by the students and the students get bored during the lesson. I think that the teachers should use these materials frequently in their lessons, since comics make the subjects fun. In particular, the use of humorous language by the characters in the comics raises the students' interest in the lesson, which can bring more success. T7)

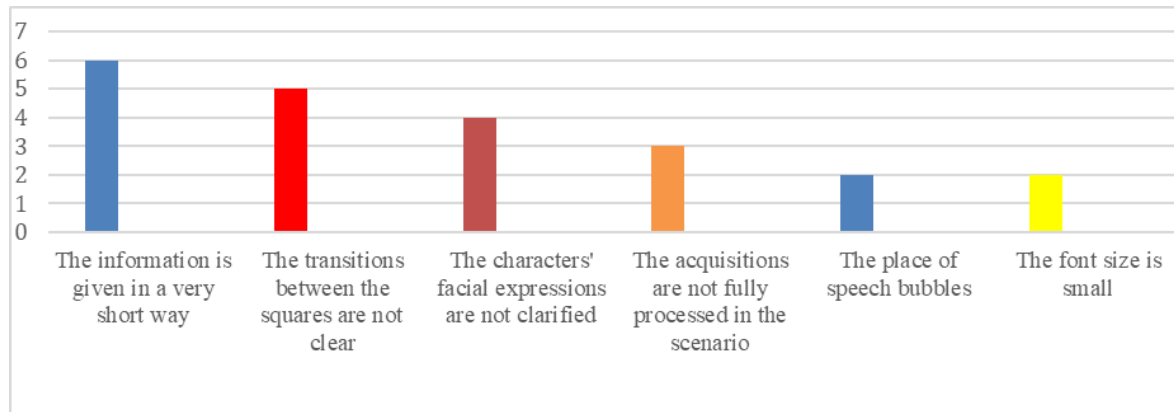


Figure 2. Findings Regarding Negative Aspects in Educational Comics

For the question "What are the negative aspects you see in educational comics?" the answers given by the social studies teachers are given in Figure 2 in detail. When Figure 2 is examined, 6 of the social studies teachers stated that "the information is given in a very short way". While 5 social studies teachers gave the answer "The transitions between the squares are not clear", 4 social studies teachers expressed the opinion of "The characters' facial expressions are not clarified", 3 social studies teachers stated the opinion "The acquisitions are not fully processed in the scenario", and 2 social studies teachers expressed the opinion of "The place of speech bubbles". Again, 2 social studies teachers expressed an opinion as "The font size is small".

In Figure 2, the perspective which come in the fore is given as: (...in educational comics, the subject should also be handled in an effective way in the scenario. The scenario is very important in this context. The person who reveals the comic should pay special attention to this. If the scenario does not match the topic, the message to be given hangs in the air. So it is good that the comics are visual. The subject, namely the scenario, needs to be handled well. A comic book created with these criteria can be used in lessons very easily. I am of that opinion. T3).

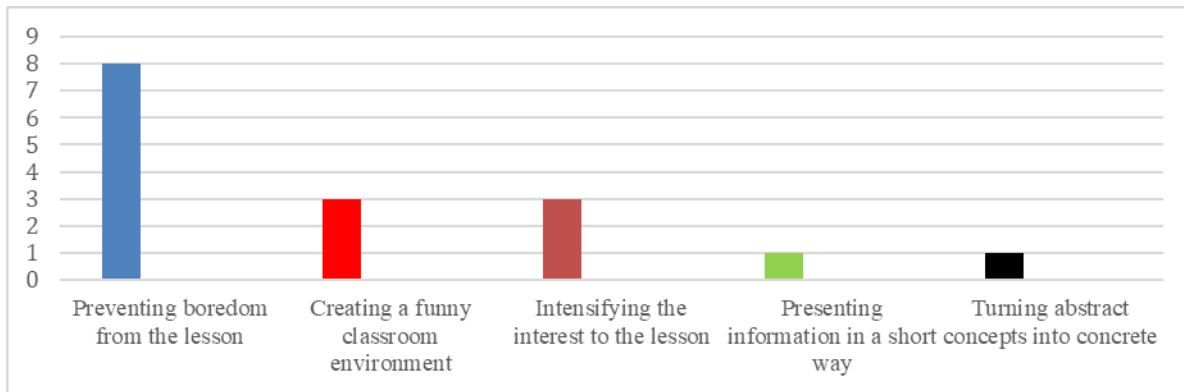


Figure 3. Findings on the Effect of Educational Comics on Motivation

“What effect do educational comics have on motivation towards the lesson?” question directed to social studies teachers . The answers given by the social studies teachers to this open-ended question are given in Figure 3 in detail. When Figure 3 is examined, 8 of the social studies teachers stated that “It prevents boredom from the lesson”. While 3 social studies teachers gave the answer “Creating a fun classroom environment”, 3 social studies teachers also expressed the view of “intensifying the interest in the lesson”. To the same question, 1 social studies teacher gave an opinion as “Giving information in a short way” and 1 social studies teacher gave an opinion as “Concrete abstract concepts”.

The expression of the teacher's view that comes to the fore in Figure 3 is as follows: (... I think the methods and techniques we use in the lessons and our teaching method are not liked by the students very much. I think that the educational comics will increase the students' interest in the lesson because they mostly use humor. I think it prevents them from getting bored with the lesson. Also, I think the lessons get into routine after a while and I can't see that enthusiasm and light in students. I think I can teach my lessons in a fun way with comics. T9).

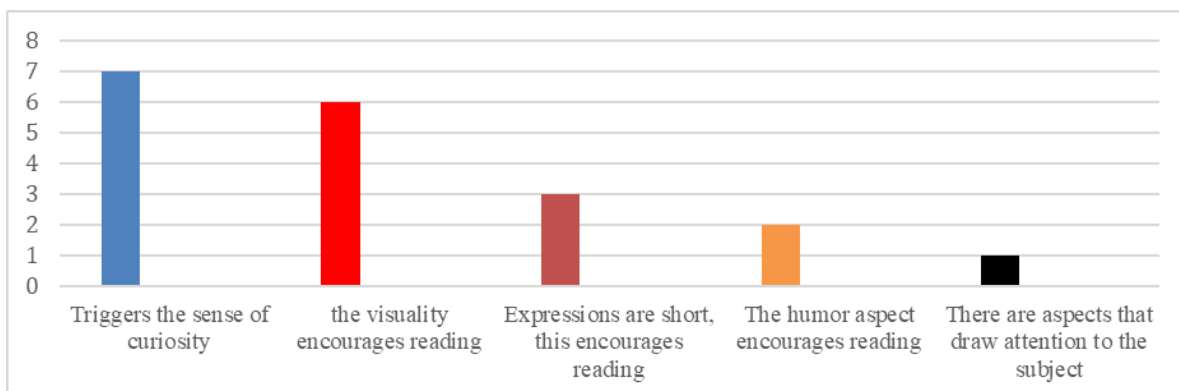


Figure 4. Findings Regarding to Educational Comics’ Gaining Reading Habits

The question “What is the effect of educational comics on gaining reading habit?” directed to social studies teachers . The answers given by the social studies teachers to this open-ended question are given in Figure 4 in detail. When Figure 4 is examined, 7 of the social studies teachers stated that “it triggers the sense of curiosity”. While 6 social studies teachers gave the answer “its visuality encourages reading”, 3 social studies teachers expressed the view that “expressions are short and this encourages reading”, and 2 social studies teachers expressed the view that “the aspect of humor encourages reading”. 1 social studies teacher expressed an opinion as “There are some aspects that draw attention to the subject”.

The opinion of the teachers, which comes to the fore in Figure 4, is given as follows: (... comics already deal with the subject briefly and clearly. But in my opinion, the most important feature is

that it creates a sense of curiosity about what will happen in the next frame. This feeling helps them gain the habit of reading more easily. T8).

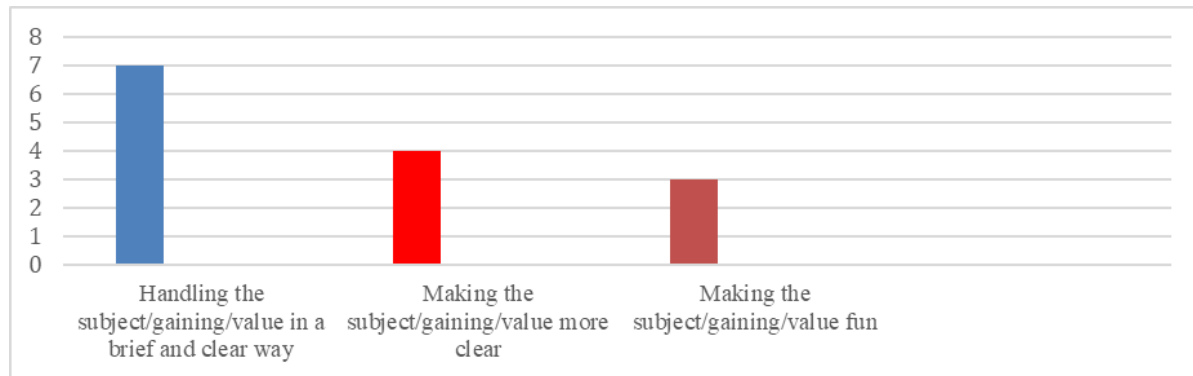


Figure 5. Findings Concerning Educational Comics Dealing with Topic/Outcome/Value

Social studies teachers were asked "How do educational comics deal with the subject/achievement/value?" The answers given by the social studies teachers to this question are given in Figure 5 in detail. When Figure 5 is examined, 7 of the social studies teachers expressed their opinion as "Handling the subject/gaining/value in a brief and clear way". While 4 social studies teachers gave the answer "making the subject/objective/value more clear", 3 social studies teachers expressed the view that "it makes the subject/objective/value fun".

The teacher's opinion which comes to the fore in Figure 5, is given as follows: (Some of the elements that are especially emphasized in the curriculum are carefully focused on how to give values, skills or achievements to the students in a clearer and more understandable way. Through these materials, the subject / outcome / I would like to express that these components, which are expressed as values, can be adopted by students in a more fun way because comics are materials that center on making them laugh. T13).

CONCLUSIONS AND DISCUSSION

In this technological period, and especially in this century where the concept of globalization has gained much meaning, it is seen that many different elements concerning human life have changed very rapidly and have affected human life in different ways. It is seen that this change has made itself felt in many different fields such as art, literature, science, medicine, sports, politics and many more. However, it is seen that this change is much more in the field of education compared to these mentioned fields (Genç & Eryaman, 2008). The main reason for this situation is that the developments in science, technology and other fields affect human life a lot and the students who exist in today's world compared to the past are now faced with a more complicated structure against much more information, facts and events. While these developments are seen to have a positive effect on human beings and therefore their vital activities in some periods, it is seen that sometimes these developments affect human life in a very negative way. As a result, cognitive and affective learning of human beings will be greatly affected by these developments (MEB, 2005). In the light of this situation, educational institutions have a great responsibility in raising people cognitively and emotionally in accordance with the requirements of the century in which they live (Topkaya, 2016a). It can be said that the formal education activities given in educational institutions transform the educational activities from being accidental to a systematic one. As a matter of fact, it should not be forgotten that the main factor contributing to the regular implementation of education and training activities is the curriculum prepared with a modern perspective.

One of the important points in the updated curriculum is the learning styles of the students and the difference of these styles according to the individuals. This perspective reveals that the

most appropriate learning for the individual can be achieved by the best method for him/her. However, considering the current conditions, the crowded classrooms and the effect of temporal factors in revealing individual learning styles bring great obstacles to revealing individual learning styles at the desired level. In the study conducted by Çelik and İlhan (2021), it was determined that individual learning styles can be revealed in a more effective way by using different types of materials during the course process. It can be stated that educational comics, which present both image and text together, are both suitable for individual learning speed and have a significant effect on transferring different kinds of values, skills and acquisitions to students (Topkaya, 2014; Topkaya, 2016b). When the relevant literature is examined, few qualitative studies in which opinions on educational comics are taken (İlhan, 2016; Özdemir, 2017; Topkaya & Yılar, 2015) were found. Within the scope of the study, the results of this research, in which the views of social studies teachers about educational comics were examined, are given below in detail.

In the first sub-problem of the study, "What are the positive aspects you see in educational comics?" search for an answer to the question. In the light of the findings, it was seen that social studies teachers expressed the opinion that educational comics transform knowledge into an entertaining structure regarding the first sub-problem. It is thought that the humorous language used in educational comics has an important effect on the expression of this view by social studies teachers. As a matter of fact, Özdemir (2017) determined in his research that educational comics bring the atmosphere of the lesson to a fun structure in the teaching of scientific concepts/concepts in the lessons taught with educational comics.

In the second sub-problem of the study, "What are the negative aspects you see in educational comics?" search for an answer. In the light of the findings, it was seen that social studies teachers expressed the opinion of giving information in a very short way regarding the second sub-problem. It is thought that the use of short language and clear expressions in educational comics has an important effect on social studies teachers' expression of this view. This finding of the study is in parallel with the study by Topkaya and Yılar (2015). In the study conducted by Topkaya and Yılar (2015), it was determined that educational comics mediate the message to be conveyed clearly.

In the third sub-problem of the study, "What effect do educational comics have on motivation for the lesson?" search for an answer. In the light of the findings, it was seen that social studies teachers expressed the opinion that educational comics prevent boredom from the lesson, regarding the third sub-problem. It is thought that when social studies teachers express this view, the dialogues of the heroes in the educational comics trigger the feeling of excitement and in this case, it breaks the boredom from the lesson. In the study conducted by Olson (2008), it was concluded that the students in the science lesson taught with educational comics were more willing to the subjects.

In the fourth sub-problem of the study, "What is the effect of educational comics on gaining reading habit?" search for an answer. In the light of the findings, it was seen that the social studies teachers intensely expressed the opinion that educational comics trigger the sense of curiosity regarding the fourth sub-problem. The fact that educational comics have a fluid structure, social studies teachers thinks this creates a sense of curiosity. It can be stated that this situation gives the individual a positive perspective towards reading activities. Topkaya (2016c) concluded in his research that the language used in educational comics has an immersive aspect that triggers a sense of curiosity in students.

In the fifth sub-problem of the study, "How do educational comics deal with the subject/outcome/value elements?" search for an answer. In the light of the findings, it has been seen that social studies teachers intensely expressed the view that educational comics should *briefly and clearly deal with the subject/outcome/value*. It is thought that the clear expressions of the language used in the educational comics are very effective in making the components such as the values, skills and achievements more understandable. As a matter of fact, in the

research conducted by Topkaya and Doğan (2021), they concluded that educational comics are materials that allow the subjects to be dealt with in a short, clear and understandable way.

REFERENCES

- Akkaya, A. (2013). A different activity in grammar learning in Turkish course: Educational comic strips. *International Journal of Academic Research*, 5(5), 118-123.
- Akkoyunlu, B. (1993). *Bilgi Teknolojisi ve Eğitim. Eğitimde Bilgi Teknolojileri Seminer Notları*. Ankara: MEB, Bilgisayar Hizmetleri Genel Müdürlüğü, EBİT Daire Başkanlığı Yayınları.
- Alsaç, Ü. (1994). *Türkiye’de karikatür, çizgi roman ve çizgi film*. İstanbul: İletişim
- Avcı Yücel, Ü., & Ergün, E. (2015). Öğretim materyallerinin hazırlanması ve seçimi. E. Cabi (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı içinde* (ss. 49-71). Ankara: Pegem Akademi.
- Best, J. W., ve Kahn, J. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. (M. Durmuşçelebi, Çev.), (O. Köksal, Ed.). Konya: Dizgi Ofset.
- Cary, S. (2004). *Going graphic: Comics at work in the multilingual classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Cihan, N. (2014). Eğitsel araç olarak çizgi romanın ilköğretim 8. sınıf Türkçe ders konularına uyarlanması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 313-321.
- Çelik, K., ve İlhan, G.O. (2021). Çocuk haklarına yönelik eğitici çizgi roman: "Sadece Biriyim". *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 262-279.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan
- Freeman, D. ve Freeman, Y. (2000). *Teaching reading in multilingual classrooms*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Horn, M. (1976) *The World Encyclopedia of Comics*. New York: Chelsea House Publications.
- Hutchinson, K. H. (1949). An experiment in the use of comics as instructional material. *Journal of Educational Sociology*, 23(4), 236-245.
- Inge, M. T. (1997). *Çizgi romanlar*. Sanat Dünyamız, 64.
- İlhan, G. O. (2016). *Sosyal bilgiler öğretiminde çizgi romanların kullanımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Khoii, R. ve Forouzesh, Z. (2010). Using comic strips with reading texts: Are we making a mistake?. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 1(3), 168-177.
- Marston, W. M. (1943). Why 100,000,000 Americans read comics. *The American Scholar*, 13(1), 35-44.
- Meb. (2005). *Milli eğitim bakanlığı 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Megawati, F. ve Anugerahwati, M. (2012). Comic strips: A study on the teaching of writing narrative texts to Indonesian EFL students. *TEFLIN Journal*, 23(2), 183-205.
- Meriç, A. (2013). The effect of comic strips on EFL reading comprehension. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(1), 54-64.
- Olson, J. C. (2008). *The comic strip as a medium for promoting science literacy*. Northridge: California State University Press.
- Özdemir, E. (2017). Humor in elementary science: Development and evaluation of comic strips about sound. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), 837-850.

- Parsons, J. & Smith, K. (1993). Using Comic Books To Teach. Retrieved from ERIC Database. ERIC Document ED363892.
- Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. (2. Edition), London: Sage Publications.
- Platin, A. (1985). Tek resimden dizi resme geçiş. Gösteri, 61.
- Pustz, M. (2012). Comic Books and American Cultural History. New York: Continuum International Publishing Group
- Şentürk, M. (2020). Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman ve eğitici çizgi film kullanımının öğrencilerin, tutum, motivasyon ve akademik başarılarına etkileri (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ünal, O. & Demirkaya, H. (2019). A semi-experimental study on the use of educational comics in social studies. International Journal of Geography and Geography Education (IGGE), 40, 92-108.
- Topkaya, Y. (2014). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde eğitici çizgi roman kullanımının bilişsel ve duyuşsal öğrenmelere etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Topkaya, Y. (2016a). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer aktarım yaklaşımları hakkındaki görüşlerine ait nitel bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 637-652.
- Topkaya, Y. (2016b). Doğal çevreye duyarlılık değerinin aktarılmasında kavram karikatürleri ile eğitici çizgi romanların etkililiğinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 259-272.
- Topkaya, Y. (2016c). The impact of instructional comics on the cognitive and affective learning about environmental problems. *Education and Science*, 41(187), 199-219.
- Topkaya, Y. ve Yılar, B. (2015). Analysis student views related to educative comics. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(3), 106-117.
- Topkaya, Y., & Şimşek, U. (2016). The effect of educational comics on the academic achievement and attitude towards earthquake. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(3), 46-54.
- Topkaya, Y., ve Doğan, Y. (2020). 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki “Çevre Sorunları ve Çevreyle İlgili Örgütler” Konularının Öğretilmesinde Eğitici Çizgi Romanların Etkisi: Karma Bir Araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 167-188.
- Tuncer, N. (1993). Çizgi Roman ve Çocuk. İstanbul; Çocuk Vakfı Yayınları.
- Yıldır, E. (1994). Batı'da çizgi-roman. *Töre Aylık Fikir ve Sanat Dergisi*, 152, 7-12.
- Yıldırım, E. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitici çizgi roman hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 52-70.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.