

**International Journal of
Düzce Educational Sciences
(IJDES)**

*Uluslararası
Düzce Eğitim Bilimleri
Dergisi*

YIL: 2023

CİLT: 1

SAYI: 2

Baş Editör / Editor-in-Chief

Prof. Dr. Mustafa KOÇ (Düzce Üniversitesi)

Editör Yardımcıları / Associate Editors

Doç. Dr. Onur ER (Düzce Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Hakan SARITİKEN (Düzce Üniversitesi)

Editörler Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ (Düzce Üniversitesi)

Prof. Dr. Engin ASLANARGUN (Düzce Üniversitesi)

Prof. Dr. Fuat TANHAN (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet Barış HORZUM (Sakarya Üniversitesi)

Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Doç. Dr. Bernadette KUN (Eötvös Loránd Üniversitesi)

Doç. Dr. Ender KAZAK (Düzce Üniversitesi)

Doç. Dr. Fahriye HAYIRSEVER (Düzce Üniversitesi)

Doç. Dr. Şule AY (Düzce Üniversitesi)

Doç. Dr. Taner ATMACA (Düzce Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Emanuele FINO (Nottingham Trent Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi H. Merve ERİŞ HASIRCI (Düzce Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Orsolya KIRÁLY (Eötvös Loránd Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Pengcheng WANG (Shanghai Jiao Tong Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Ufuk GÜVEN (Düzce Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Zaheer HUSSAIN (Nottingham Trent Üniversitesi)

Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi Alan Editörleri /

Mathematics and Science Education Field Editors

Prof. Dr. Murat GENÇ (Düzce Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Emine Nur ÜNVEREN BİLGİÇ (Düzce Üniversitesi)

Özel Eğitim Alan Editörleri /

Special Education Field Editors

Dr. Öğr. Üyesi Osman AKTAN (Düzce Üniversitesi)

Sosyal Bilgiler Eğitimi Alan Editörleri /

Social Studies Education Field Editors

Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN (Akdeniz Üniversitesi)

Temel Eğitim Alan Editörleri /

Primary Education Field Editors

Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN (Düzce Üniversitesi)

Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA (Düzce Üniversitesi)

Doç. Dr. Meryem ÇELİK (Düzce Üniversitesi)

Türkçe Eğitimi Alan Editörleri /

Turkish Language Teaching Education Field Editors

Doç. Dr. Elif Emine BALTA (Düzce Üniversitesi)

**Yabancı Diller Eğitimi Alan Editörleri /
Foreign Language Education Field Editors**
Dr. Öğr. Üyesi Ammar TEKİN (Düzce Üniversitesi)

**Dil Editörleri /
Language Editors**
Arş. Gör. Ogün PEÇENEK (Düzce Üniversitesi)
Arş. Gör. Dila Şahzen ÇELEBİ (Düzce Üniversitesi)

**Teknik Editör ve Dizgi Sorumlusu /
Technical and Layout Editors**
Arş. Gör. Behlül Bilal SEZER (Düzce Üniversitesi)

**Danışma Kurulu /
Advisory Board**
Prof. Dr. Fevzi KARADEMİR (Düzce Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet KANDEMİR (Kırıkkale Üniversitesi)
Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY (Düzce Üniversitesi)
Prof. Dr. Tuncay AYAS (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Yasemin YAVUZER (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR (Düzce Üniversitesi)
Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

**1(2) Sayısının Hakemleri /
Reviewers of Issue 1(2)**
Prof. Dr. Ayla ÇETİN DİNDAR (Bartın Üniversitesi)
Prof. Dr. Aylin ÇAM (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)
Doç. Dr. Faruk POLATCAN (Fırat Üniversitesi)
Doç. Dr. Sema ÖNGÖREN (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Taner ATMACA (Düzce Üniversitesi)
Doç. Dr. Turgay ÖNTAŞ (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Erdal YILDIRIM (Aksaray Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim DUMAN (Düzce Üniversitesi)
Dr. Emine ER (Kafkas Üniversitesi)
Dr. Murat TOPAL (Sakarya Üniversitesi)

Editörden

Değerli Okuyucular,

Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak eğitim bilimleri alanında yazılan makaleleri yayınlamak ve bu alanda çalışan bilim insanlarının çalışmalarını daha yaygın, daha tanınır ve daha ulaşılabilir hâle getirmek amacıyla “**Uluslararası Düzce Eğitim Bilimleri Dergisi**”ni çıkarmayı uygun gördük.

Dergimizin kurullarında yer alan bilim insanlarıyla istişare ederek dergimizin yayın ilkelerini belirledik. Bilimsel anlayıştan ve ilkelerden ödün vermeden uluslararası düzeyde başarı sağlamak en büyük dileğimiz ve hedefimizdir.

Bizleri bu yola çıkarken yalnız bırakmayan, yüreklendiren ve yazılarıyla dergimize katkıda bulunan değerli bilim insanlarına üniversitem adına teşekkür ediyor; dergimizin başarılı olmasını diliyorum.

Prof. Dr. Mustafa KOC

CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Research Articles / Araştırma Makaleleri

Mehmet Erten - Yener Ertay

TÜİK verilerine göre suça sürüklenen çocuklar ve sıklıkla işlenen suç türleri

Children driven to crime and types of crimes frequently committed according to TUIK data

91-113

Gölnur Gümüş Erten

Okul öncesi eğitimin niteliğine bir bakış: Aileler, öğretmenler ve çalışma koşulları ile ilgili yaşanan sorunlar

A look at the quality of preschool education: Families, teachers and problems with working conditions

114-126

İsmail Tetik

Ortaokul öğrencilerinin içinde buldukları dezavantajlı durumların eğitime etkisini azaltmada öğretmen roller

The roles of teachers in reducing the impact of disadvantaged situations on middle school students in education

127-144

Zeynep Çengel - Harika Özge Arslan

Fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inançları ve pedagojik alan bilgilerine ilişkin görüşleri

Science teachers' self-efficacy beliefs in science teaching and views on their pedagogical content knowledge

145-164

Review Article / Teorik Makale

Emel Oğuz - Mine Acaray - Naz Turfan - Funda Ünal

The review of studies on environmental awareness of preschool children in Türkiye

Türkiye'de okul öncesi çocukların çevre bilinci araştırmalarının incelenmesi

165-172

Children driven to crime and types of crimes frequently committed according to TUIK data

Mehmet Erten¹; Yener Ertay²

¹ Düzce Çamköy Fatma Gösterişli Middle School, Düzce, Turkey, ORCID: 0009-0005-6707-6864

² Düzce Çamköy Primary School, Düzce, Turkey, ORCID: 0009-0003-0755-441X

ARTICLE INFO

Article Type: Research Article
Received: 26.10.2023
Accepted: 4.12.2023
Publication: 30.12.2023
Month/ year: 12/2023
Citation: Erten, M., & Ertay, Y. (2023). Children driven to crime and types of crimes frequently committed according to TUIK data. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 1(2), 91-113.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyse the number of children involved in crime and the types of crimes committed between 2015-2021 based on the data obtained from TurkStat. TURKSTAT data covers the analysis of 25 different types of offences separately, and boys and girls involved in these offences are analyzed according to their gender. The study also includes an investigation of the factors contributing to children's involvement in crime and suggests possible preventive measures. This research adopts the document analysis model, which is one of the qualitative research methods. The research findings were obtained from TurkStat data on the number of children involved in crime and the types of offences committed in Turkey between 2015 and 2021. The findings show that according to TurkStat data, children are involved in various types of crimes every year, and their numbers change depending on factors such as epidemics, economic conditions, sociological situations. Especially the increase in the number of young offenders in the 15-17 age group is striking. The most common type of crime that children are involved in is physical assault, while the least common is crimes against the environment.

Keywords: Child driven to crime, TurkStat, education.

TÜİK verilerine göre suça sürüklenen çocuklar ve sıklıkla işlenen suç türleri

ÖZET

Bu araştırmanın amacı TÜİK'ten elde edilen verilere dayanarak 2015-2021 yılları arasında suça karışan çocuk sayısını ve işlenen suç türlerini analiz etmektir. TÜİK verileri 25 farklı suç türünün ayrı ayrı incelenmesini kapsamakta olup, bu suçlara karışan çocukların cinsiyetlerine göre ele alınmıştır. Çalışmada ayrıca çocukların suça karışmasına katkıda bulunan faktörlerin araştırılması da yer alıyor ve olası önleyici tedbirler öneriliyor. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi modeli benimsenmiştir. Araştırma bulguları, 2015-2021 yılları arasında Türkiye'de suça karışan çocuk sayısı ve işlenen suç türlerine ilişkin TÜİK verilerinden elde edilmiştir. Bulgular, TÜİK verilerine göre çocukların her yıl çeşitli suç türlerine karıştığını, salgın hastalıklar, ekonomik koşullar, sosyolojik durumlar gibi faktörlere bağlı olarak sayılarının değiştiğini göstermektedir. Özellikle 15-17 yaş grubundaki genç suçluların sayısındaki artış dikkat çekicidir. Çocukların karıştığı en yaygın suç türü fiziksel saldırdır, en az görüleni ise çevreye karşı işlenen suçlardır.

Anahtar Sözcükler: Suça sürüklenen çocuk, TÜİK, eğitim.

Giriş

Çocuk, toplumsal normlara uyum sağlamak için kendini fiziksel, psikolojik ve sosyal olarak geliştiren, Birleşmiş Milletler tarafından hazırlanan ve 1990 yılında da Türkiye tarafından da imzalanan Çocuk Haklarına Dair sözleşmeye göre "on sekiz yaşın altındaki her birey çocuk sayılmaktadır" (UNICEF, 1998). Çocuklar yaşadığı toplum içinde gelişen ve çevresine göre kendi davranış sınırlarını belirlerken kişisel sınırlar, iyi, kötü kavramı, suç gibi değişken durumlarla karşı karşıya kalmaktadır (Öztürk Çopur, Ulutaşdemir & Balsak, 2015). Birey süreç içerisinde kendine belirlenen bu normları öğrenirken iyi ve kötü ayırımını yapmayı çevresindeki gözlemlerinden yola çıkarak ayırt etmektedir. Bu durum bireyin dünyaya bakış açısını ve hayatını etkilemektedir. Çocuk, ailevi nedenler, arkadaş çevresi ve ekonomik nedenlerden dolayı yanlış öğrenmelere sahip olabilmektedir. Bu nedenler ve yanlış öğrenmeler bireyi toplumsal norm ve kurallara uyulması gerekliliğini idrak edememe durumuna sevk etmektedir. Bu durumlar cezai yaptırımlara sahip olan suçlardır (Arabacı, Taş & Dikeç, 2017).

Bir toplumu oluşturan bireyler yaş gruplarına göre incelendiğinde çocuklar, yetişkinler ve yaşlılar olarak gruplandırılmaktadır (Aközer, Nuhurat & Say, 2011). Bu gruplar toplum içinde farklı görevlere sahip olmalarının yanında özellikle geleceğin yetişkinleri olan çocukların derinlemesine ele alınması gerekmektedir. Çocuklar Türkiye'de yetişkin olarak nitelendirilen on sekiz yaşına kadar kendi kararlarını alırken, kararların doğruluğu ve gerçekleştirildiğinde ulaşacağı hedef konusunda yeterli deneyim ve bilgiye sahip değillerdir (Azarkan, 2009). Bu nedenle kendilerini doğru ve yeterli bir şekilde ifade edememektedirler. Çocuklar bu noktada bir suç durumu ile karşı karşıya kaldıklarında çoğunlukla içgüdüsel davranmaktadır. Bu durum sonucunda ise bireyin yönelişleri farklılık göstermektedir. Özellikle ergenlik döneminde bireyler sahip oldukları öz güven ve kendilerini ispat etme isteği bireyi suça sürüklemektedir (Aksu vd., 2013).

Yasal olmayan durumlarla karşı karşıya kalan çocuklar durumu ayırt edemedikleri için eylemi gerçekleştirmekte ve sonuç olarak cezai yaptırımlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Çocuk suçları gerçekleştirilen etkinliğe bağlı olarak yetişkin suçlarından daha hafif cezai yaptırımlar ve rehabilitasyon çalışmaları ile çözülmeye çalışılmaktadır (Üzümcü, 2017). Bu süreçte cezaevlerinden ziyade çocuk eğitim evleri yoluyla bireyler topluma kazandırılmaya çalışılmaktadır. Çocuk suçlarına yönelik kayıtlar birçok farklı kurum tarafından toplanmaktadır. Ancak Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) bu verileri düzenli olarak sınıflandırarak yayınlamaktadır. Bu veriler yıllara ve suç türüne göre birey sayılarını içermektedir. TÜİK tarafından yayınlanan bu veriler istatistiksel ortamlarda düzenlenip işlenirse geleceğe yönelik suç yönelimleri tespit edilebilecek ve gerekli önlemler alınabilecektir.

Türkiye'de son yıllarda suça sürüklenen çocukların sayısında artış gözlemlenmektedir (TÜİK, 2023). TÜİK verilerine göre, suça sürüklenen çocukların sayısı her geçen yıl artmaktadır (TÜİK, 2023). Bu durum, suçun önlenmesi ve suçla mücadele edilmesi için ciddi bir sorun teşkil etmektedir. Bu tez çalışması, TÜİK verileri kullanılarak suça sürüklenen çocukların profilleri, suç işleme nedenleri ve sıklıkla işledikleri suç türleri hakkında bir analiz sunmayı amaçlamaktadır. Bu analiz, suçla mücadele edilmesi ve suça sürüklenen çocukların rehabilitasyonu konularında karar vericilere ve uzmanlara faydalı olabilir.

Suçta sürüklenen çocukların sayısındaki artış, toplumsal, ekonomik ve psikolojik sorunların bir sonucu olarak görülmektedir. Aile içi şiddet, yoksulluk, işsizlik, madde bağımlılığı ve aile bozuklukları gibi faktörler, çocukların suça sürüklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, suça sürüklenen çocukların rehabilitasyonu, sadece suçun cezalandırılması değil, aynı zamanda bu faktörlerin ele alınması ve çözümlenmesi yoluyla gerçekleştirilebilir. Suça sürüklenen çocuklar genellikle hayatlarının geri kalanında kalıcı hasarlar alabilirler. Bu hasarlar, gelecekteki iş fırsatları, eğitim, sosyal uyum ve psikolojik sağlık gibi alanlarda sorunlara neden olabilir. Bu nedenle, suça sürüklenen çocukların erken dönemde yakalanması, rehabilitasyon sürecinin başlaması ve gelecekteki sorunların önlenmesi için hayati önem taşımaktadır.

Problem Durumu

Çocuk suçları bireyin davranışlarından sorumlu olduğu ve yetişkinlik için belirlenen sınır olan 18 yaşın altındaki süreler için yasa dışı davranışta bulunmasıdır. Bu davranışlar genellikle toplumca normal olarak kabul edilen kuralları ve yasa koyucular tarafından belirlenen davranış sınırlarının dışına çıkılması durumunda ortaya çıkmaktadır (Erciyas, 2020). Çocuk suçları değerlendirilirken çocukların henüz gelişim aşamasında olmaları ve doğru yönlendirme ile düzgün bir şekilde davranışlarını değiştirebilecek olmalarından dolayı yetişkinlere göre daha hafif cezalar veya rehabilite çalışmalarını içermektedir. Ancak çocukların hangi suçlara yöneldiği gerekli önlemlerin alınması için önemli bir durumdur. Bu noktada çocuk suçlarının değişiminin izlenmesi önemli olmaktadır. Bu kapsamda "Çocuk suçlarının yıllara göre değişimi nedir?" ve "Çocuklar daha çok hangi

suç türlerine karışmaktadır” sorularına cevap aranmıştır. Çalışma kapsamında TÜİK verilerinden yararlanarak çocuk suçlarının yıllara ve türlerine göre dağılımının nasıl olduğuna odaklanılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Suçta sürüklenen çocuklar, sadece kendi gelecekleri açısından değil, aynı zamanda toplumun genel güvenliği ve refahı açısından da büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle, bu çalışma, suçta sürüklenen çocukların profili, suç türleri ve risk faktörleri hakkında daha fazla anlayış geliştirmeyi amaçlamaktadır. Elde edilen sonuçlar, bu sorunla başa çıkmak için daha etkili politika ve önlemlerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca, bu araştırma, çocukların daha sağlıklı ve başarılı bir geleceğe sahip olmalarını destekleme amacını taşımaktadır. Bu noktada bireylerin hangi suçlara yöneldikleri önemli olmakla beraber çocuk suçlarının hangi yöne evirildiği önemli olmaktadır. Bu çalışma suçlara yönelik bu dönüşüm ele alınarak önlemler sıralanacaktır. Bu çalışma ile ayrıca aşağıdaki durumlar hakkında etraflı bilgi edinmek mümkün olacağından dolayı önemli kabul edilebilir:

- TÜİK verilerine göre suçta sürüklenen çocukların profilini belirleyerek, bu çocukların hangi suçları işlediği ve neden bu suçları işlediği hakkında daha detaylı bilgi edinmek.
- Suçta sürüklenen çocukların aile yapıları ve çevresel faktörler ile suç işleme arasındaki ilişkiyi araştırmak ve sonuçlara göre politika önerileri geliştirmek.
- TÜİK verilerine göre sıklıkla işlenen suç türlerini analiz ederek, hangi yaş aralıklarındaki çocukların bu suçları işlediği ve hangi faktörlerin bu suçları teşvik ettiği hakkında daha fazla bilgi edinmek.

Araştırmanın Sayıltıları

Araştırma bazı temel varsayımları içermektedir. Bunlar aşağıda sunulmuştur.

1. TÜİK verileri suç türlerinin tamamını içermektedir.
2. Verilerin toplanması ve değerlendirme sürecinde veri kaybı yaşanmamıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma modellerinden biri olan doküman analizi ile yapılmıştır. Nitel araştırmalarda doküman analizi, tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte de kullanılabilir. Doküman incelemesi, araştırılacak olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Büyüköztürk vd., 2008). Bu yöntemle çocuk suçlarının türlere ve yıllara göre dağılımı ele alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) internet adresinden farklı zamanlarda ve farklı kaynaklardan paylaştığı çocuk suçlarına yönelik istatistiksel verileri kullanılmıştır (TÜİK, 2023). TÜİK veri tabanından, 2015-2021 yılları arasındaki çocuk suçlarının türlerine ait verileri toplanarak analiz edilmiş ve sonrasında sınıflandırılmıştır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), sunduğu verilerin araştırma amacıyla kullanılmasına izin vermektedir. TÜİK'in paylaşımına açtığı bu veriler Microsoft Excel programı kullanılarak çözümlenmiş ve tasnif edilmiştir.

Etik İzni

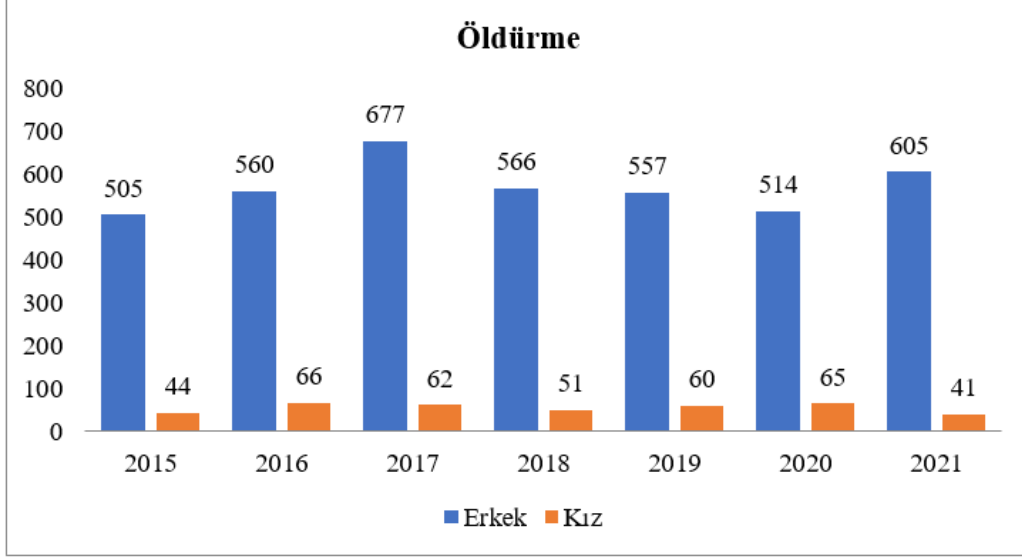
Etik Konular Araştırma, literatür taraması, doküman inceleme, betimsel içerik analizi olduğundan "Etik Kurul İzni" alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle "Etik Kurul İznine" çalışma kapsamında yer verilmemiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Suç Türü 1: Öldürme

Araştırmanın dikkat çektiği birinci suç türü, özellikle suça sürüklenen çocuklar arasında önemli bir endişe kaynağı olan öldürme suçudur. Suça sürüklenen çocuklar arasında öldürme suçunun öne çıkması, çocukların fiziksel ve zihinsel sağlığına yönelik tehditleri ve toplumsal normların ciddi ihlallerini yansıtmaktadır. Şekil 1’de öldürme suçuna karışan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımı yer almaktadır.

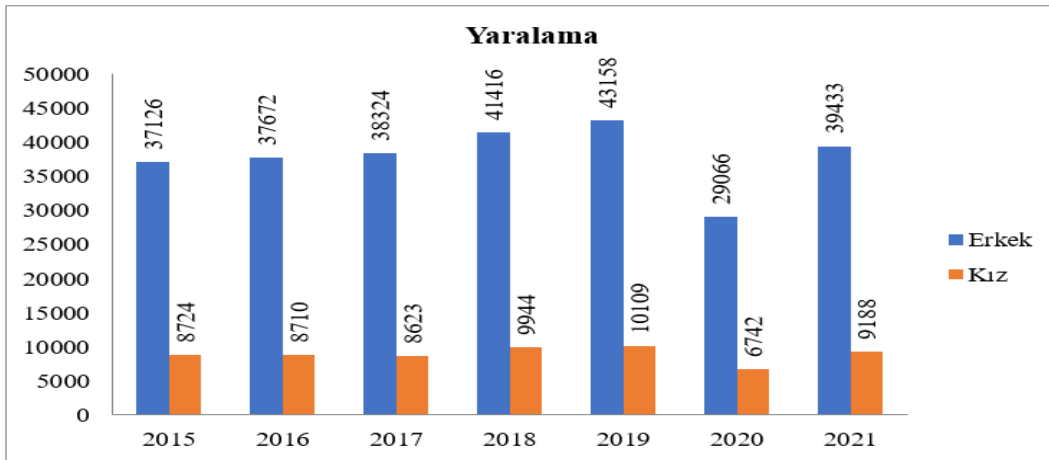


Şekil 1. Öldürme Suçuna Karışan Çocuk Sayısı

Öldürme suçu bir kişinin yaşam hakkını kasten elinden almaktır. Türkiye İstatistik Kurumu verilerine 2015 ile 2021 yılları arasında öldürme suçuna karışan toplam çocuk sayısı 4373’dür. Bu çocukların 3984’ü (% 91) erkek, 389’u (%9) kızdır. Yaş grubu olarak bakıldığında öldürme suçuna karışan çocuk yaş grubu 15-17 yaş grubudur. Erkek çocuklarında 2015-2021 yılları için öldürme suçuna karışma oranında %19,80’lik bir artış olmuştur. Kız çocuklarında bu oran %6,82’lik bir düşüş olarak görülmektedir. Erkek çocuklarında öldürme suçu en fazla 2017 yılında işlenmişken kız çocuklarında 2016’da görülmektedir. Öldürme suçuna bulaşma oranları 2015 yılına bakıldığında erkek çocuklarının kız çocuklarına göre 11,4 kat fazla olduğu görülürken bu oran 2021’de 14,7 kata çıkmıştır.

Suç Türü 2: Yaralama

Yaralama suçları, toplum içinde suça sürüklenen çocukların sık sık karıştığı önemli suç türlerinden biridir. Bu tür suçlar, bireyler arasındaki çatışmalardan kaynaklanabilir ve çoğu zaman ciddi fiziksel zararlara neden olabilir. Şekil 2’de 2015-2021 arasında yaralama suçuna karışan çocukların cinsiyetlerine göre sayısal dağılımları yer almaktadır.

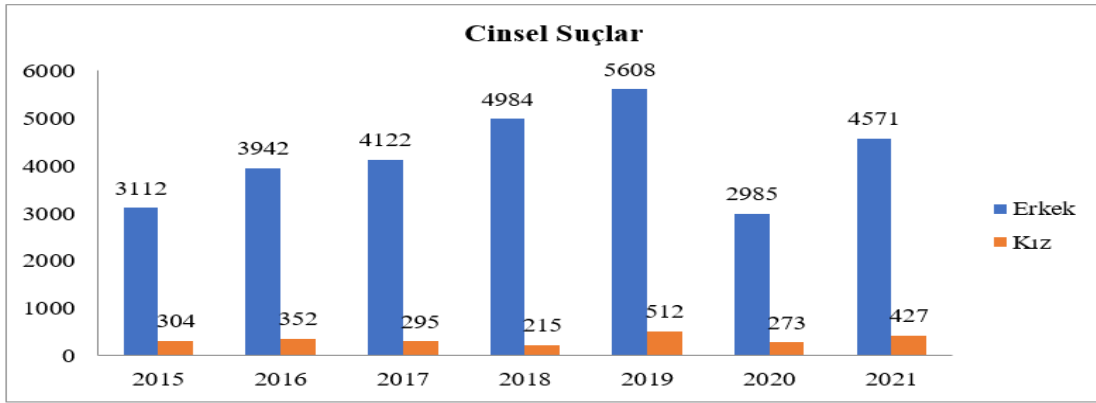


Şekil 2. Yaralama Suçuna Karışan Çocuk Sayısı

Türk Ceza Kanunu madde 86'da düzenlenen kasten yaralama suçu, kişilerin vücuduna kasıtlı olarak acı vermek, kişilerin sağlığını veya algılama yeteneğine zarar verme şeklinde işlenir. 2015-2021 yılları arasında yaralama suçuna karışan toplam çocuk sayısı 328.235'dir. Suça karışan çocukların 266.195'i (%81) erkek, 62.040'ı (%19) kızdır. Bütün yıllara bakıldığında tüm suç türleri içersin de çocukların en fazla karıştığı suç türü olarak yaralama karşımıza çıkmaktadır. Erkek ve kız çocukları için bu suç türünün en fazla gerçekleştiği yıl 2019 iken en az gerçekleştiği yıl ise 2020'dir. Erkek çocuklarının 2015'teki bu suça karışma oranları ile 2021'deki arasında %6,21'lik bir artış görülmektedir. Bu oran kız çocukları için %5,32'dir. 2015 yılında erkek çocuklarının yaralama suçuna karışma oranı kız çocuklarının 4,25 katı iken bu oran 2021'de 4,29 kat olarak gerçekleşmiştir. Bu oranların en fazla olduğu yıl ise 2017'dir (4,44 kat olarak gerçekleşmiştir).

Suç Türü 3: Cinsel Suçlar

Cinsel suçlar, toplumun önemli bir güvenlik sorununu temsil eder ve suça sürüklenen çocuklar arasında da endişe verici bir durumdur. Bu suç türü, cinsel istismar, tecavüz ve benzeri cinsel suçları içerir ve hem hukuki hem de sosyal sonuçları itibariyle büyük bir öneme sahiptir. Şekil 3'te 2015-2021 arasında bu suça karışan çocukların sayısındaki değişim görülmektedir.

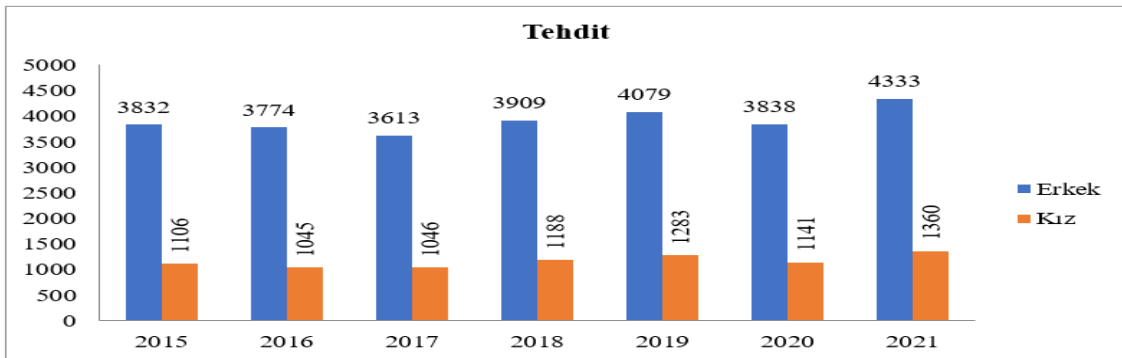


Şekil 3. Cinsel Suçlara Karışan Çocuk Sayısı

5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nda cinsel suçlar "Kişilere Karşı Suçlar" arasında "Cinsel Dokunulmazlığa Karşı Suçlar" başlığı altında düzenlenmiştir. Burada dört ayrı suç yer almaktadır: Cinsel saldırı, çocukların cinsel istismarı, reşit olmayanla cinsel ilişki ve cinsel taciz. 2015 ile 2021 yılları arasında cinsel suçlara karışan toplam çocuk sayısı 31.702'dir. Bu çocukların 29324'ü (%92) erkek, 2378'i (%8) kızdır. 2015 ve 2021 yıllarının karşılaştırmasına bakıldığında erkek çocuklarında bu suça bulaşma oranında %46,88'lik bir artış olduğu görülürken bu oran kız çocukları için %40,46'dır. 2015'te bu suça bulaşan erkek çocuklarının sayısı kız çocuklarının sayısının 10,23 katı iken bu değer 2021 için 10,70 olarak hesaplanmıştır. 2018 yılındaki oran ise en yüksek değere (23,18 kat) sahiptir.

Suç Türü 4: Tehdit

Tehdit suçu, fiziksel zarar verme, saldırı ve benzeri eylemleri içerir. Suça sürüklenen çocuklar arasında tehdit suçlarının sıklığı ve türleri, bu araştırmanın odak noktalarından biridir. Şekil 4'te 2015-2021 arasında bu suça karışan çocukların sayısal değişimleri verilmiştir.

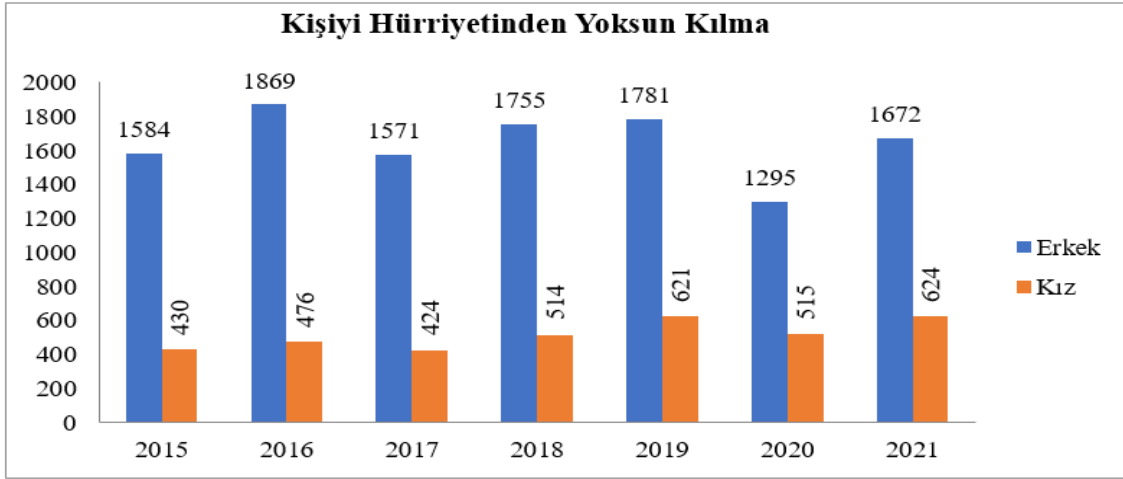


Şekil 4. Tehdit Suçuna Karışan Çocuk Sayısı

Tehdit suçu, meydana gelmesi failin iradesine bağlı olan bir kötülüğün, mağdura karşı gelecekte muhtemelen gerçekleşecekmiş gibi gösterilmesidir. Tehdit suçu, haksız bir zarara veya kötülüğe uğratılacağına bir kimseye bildirilmesiyle şeklinde oluşur. 2015 ile 2021 yılları arasında tehdit suçuna karışan toplam çocuk sayısı 35.547'dir. Bu çocukların 27.378'i (%77) erkek, 8169'u (%23) kız çocuklardır. Tehdit suçunu işleyen çocuk sayısında yıllara göre fazla bir değişiklik görülmemektedir.

Suç Türü 5: Kişiyi Hürriyetinden Yoksun Kılma

"Kişiyi Hürriyetinden Yoksun Kılma" suç türü, suç işleyenlerin bir kişiyi hürriyetinden yoksun bırakma, kaçırma veya rehin alma eylemlerini içermektedir. Şekil 5'te 2015-2021 arasında bu suça karışan çocukların sayısal değişimleri verilmiştir.

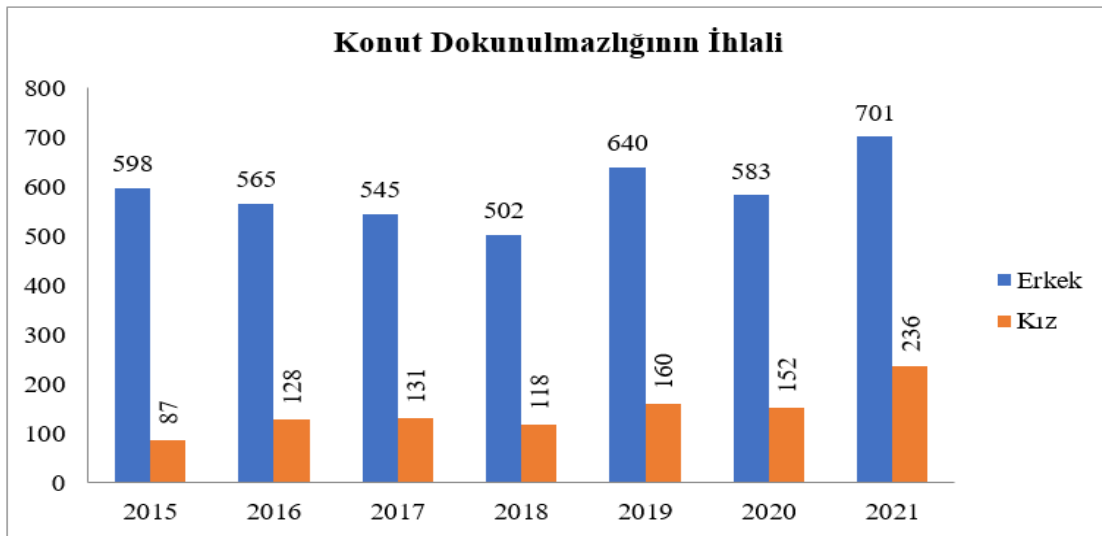


Şekil 5. Kişiyi Hürriyetinden Yoksun Kılma Suçuna Karışan Çocuk Sayısı

Kişiyi hürriyetinden yoksun kılma, bir kimsenin "bir yere gitmek" veya "bir yerde kalmak" özgürlüğünden mahrum edilmesidir. Yani, fail tarafından mağdurun serbestçe hareket etmesinin engellenmesidir. 2015 ile 2021 yılları arasında kişiyi hürriyetinden yoksun kılma suçuna karışan toplam çocuk sayısı 15.131'dir. Bu çocukların 11.527'si (%76) erkek çocuklar, 3604'ü (%24) kız çocuklardan oluşur.

Suç Türü 6: Konut Dokunulmazlığının İhlali

"Konut Dokunulmazlığının İhlali" suç türü, özellikle kişilerin özel yaşamlarına müdahale eden ve evlerine izinsiz giren eylemleri içermektedir. Bu suç türü, bireylerin güvenlik haklarını ihlal eden ciddi bir suç olarak kabul edilir. Şekil 6'da 2015-2021 arasında bu suça karışan çocukların sayısal değişimleri verilmiştir.

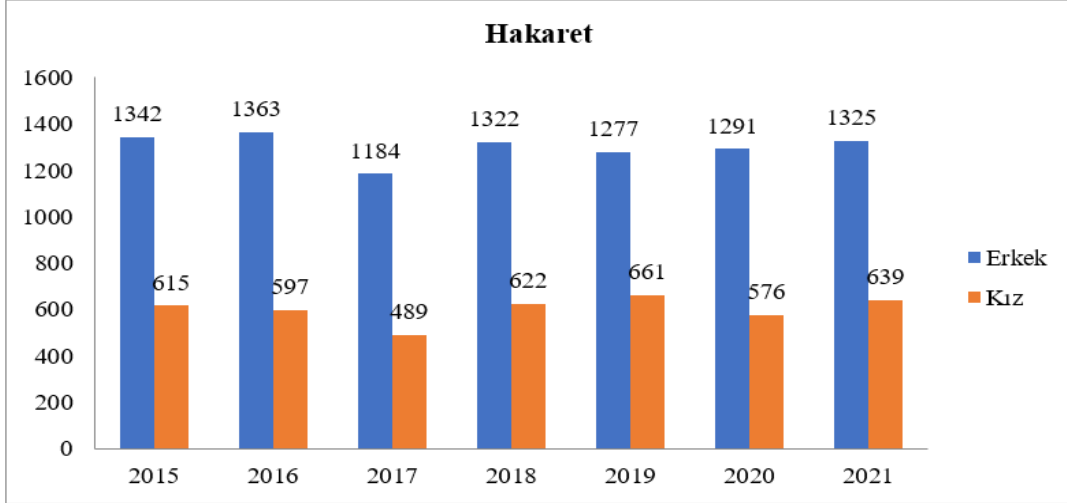


Şekil 6. Konut Dokunulmazlığı İhlali Suçuna Karışan Çocuk Sayısı

Konut dokunulmazlığını ihlal suçu; bir kimsenin konutuna, işyerine veya bunların eklentilerine "rızaaya aykırı olarak girme" veya "rıza ile girilen yerden çıkmama" fiilleriyle kişi hürriyetine karşı işlenen bir suçtur. 2015 ile 2021 yılları arasında konut dokunulmazlığı ihlali suçunu işleyen toplam çocuk sayısı 5146'dır. Bu çocukların 4134'ü (%80) erkek, 1012'si (%20) kız çocuklarından oluşur.

Suç Türü 7: Hakaret

"Hakaret" suçu, bir kişinin onurunu veya itibarını zedelemek amacıyla sözlü veya yazılı olarak yapılan saldırıları içerir. Bu tür suçlar, insan ilişkilerinde gerilime ve huzursuzluğa neden olabilir. Şekil 7'de 2015-2021 arasında bu suça karışan çocukların sayısal değişimleri verilmiştir.

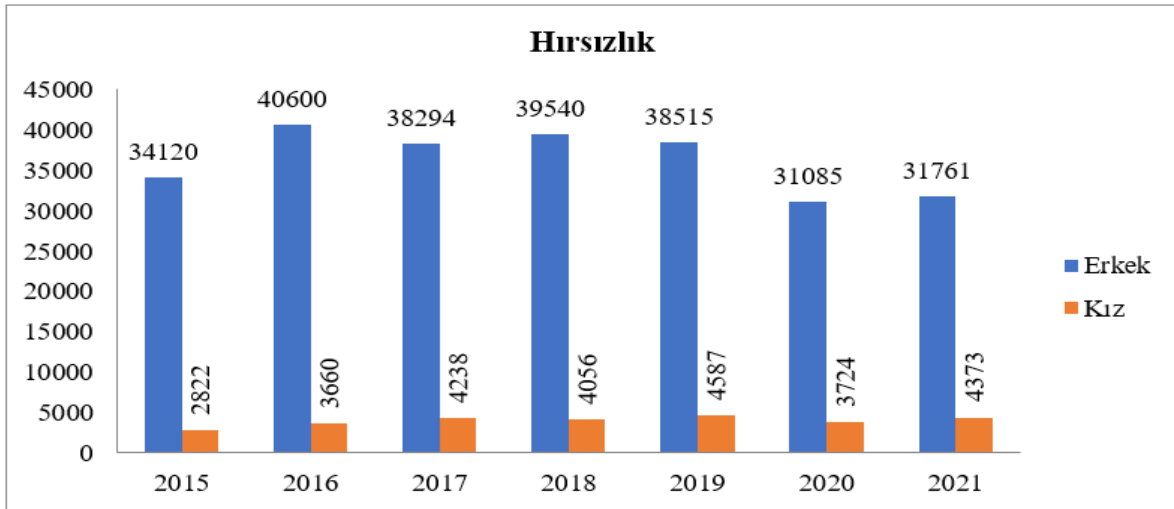


Şekil 7. Hakaret Suçuna Karışan Çocuk Sayısı

Hakaret suçu iki şekilde işlenebilir. Birinci olarak somut bir fiil veya olgu isnat edilmesi suretiyle kişinin şeref ve saygınlığının zedelenmesi. İkinci olarak genel ve soyut nitelikteki söz ve davranışlarla yani sövme yoluyla kişinin değersizleştirilmesi şeklinde hakaret suçu işlenebilir. 2015 ile 2021 yılları arasında hakaret suçunu işleyen toplam çocuk sayısı 13.303'tür. Bu çocuklardan 9104'ü (%68) erkek çocuklar, 4199'u (%32) kız çocuklardan oluşmaktadır.

Suç Türü 8: Hırsızlık

Hırsızlık" suçu, kişinin başkasına ait mülkiyeti izinsiz bir şekilde alması veya kullanması anlamına gelir. Bu suç, toplum içinde yaygın olarak görülen suçlardan biridir. Şekil 8'de 2015-2021 arasında bu suça karışan çocukların sayısal değişimleri verilmiştir.

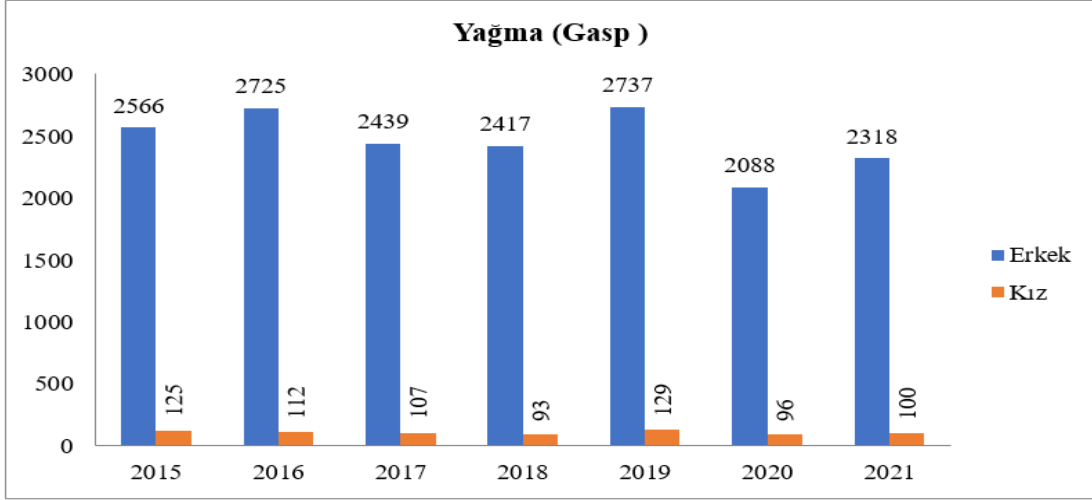


Şekil 8. Hırsızlık Suçuna Karışan Çocuk Sayısı

Hırsızlık suçu, malvarlığı değerlerine karşı ve ekonomik bir çıkar elde etmek amacıyla işlenen suçlardır. Hırsızlık suçu başkasına ait olan bir malın kişinin rızası olmadığı halde bulunduğu yerden alınarak başka bir yere getirilmesi ile oluşur. Çocukların en fazla karıştığı suç türlerinden biridir. 2015 ile 2021 yılları arasında ülkemizde 281.375 çocuk hırsızlık suçuna karışmıştır. Bu çocuklardan 253.915'i (%90) erkektir. Geriye kalan 27460'ı (%10) kız çocuklardan oluşur. Hırsızlık suçu diğer suç türlerine göre yapılması daha basit olduğu için sayısal veriler yüksek çıkmaktadır.

Suç Türü 9: Yağma (Gasp)

"Yağma" veya gasp suçu, bir kişinin şiddet veya tehdit kullanarak başka bir kişinin mülkiyetini zorla alma veya kişisel eşyalarını elinden alması anlamına gelir. Bu suç, ciddi sonuçlara yol açabilen tehlikeli bir suç türüdür. Şekil 9'da 2015-2021 arasında bu suça karışan çocukların sayısal değişimleri verilmiştir

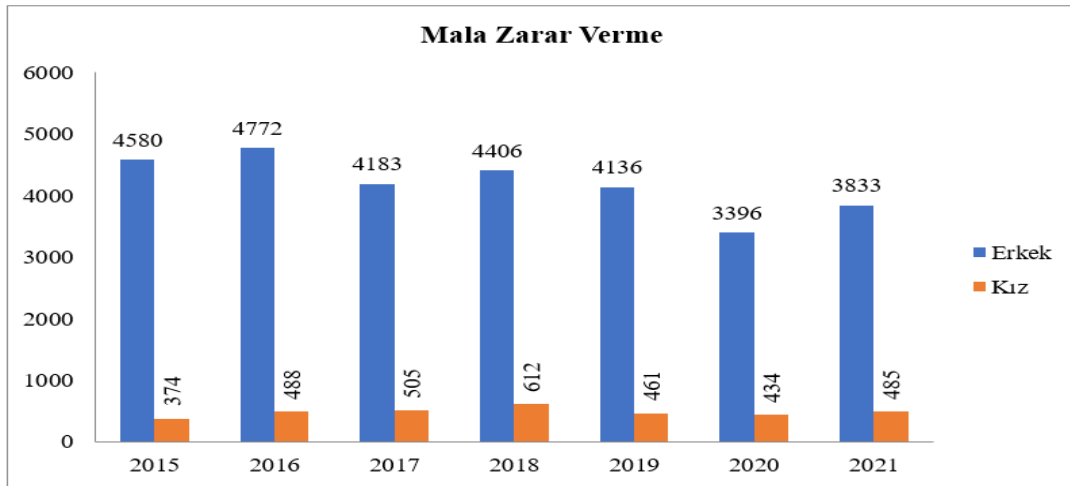


Şekil 9. Yağma (Gasp) Suçuna Karışan Çocuk Sayısı

Yağma Suçu, diğer adıyla gasp suçu, zilyetliği başkasına ait bir menkul malın "cebiri" veya "tehdit" kullanılarak alınmasıyla oluşur. Yağma suçu ile hırsızlık suçu arasındaki ortak nokta başkasına ait olan malın alınmasıdır. Farklı nokta ise hırsızlık suçunda mal sahibinin haberi olmadan alınır, yağma suçunda mal sahibi tehdit edilerek malı alınır. 2015 ile 2021 yılları arasında 18.052 çocuk yağma olayına karışmıştır. Bu çocuklardan 17.290'nı (%95) erkek, 762'si (%5) kız çocuklardan oluşmaktadır.

Suç Türü 10: Mala Zarar Verme

"Mala Zarar Verme" suçu, bir kişinin kasıtlı olarak başka bir kişiye ait mülkü veya mal varlığını zarara uğratma eylemini ifade eder. Bu tür suçlar, mal sahipleri üzerinde ciddi maddi ve duygusal zararlara neden olabilir. Şekil 10'da 2015-2021 arasında bu suça karışan çocukların sayısal değişimleri verilmiştir.

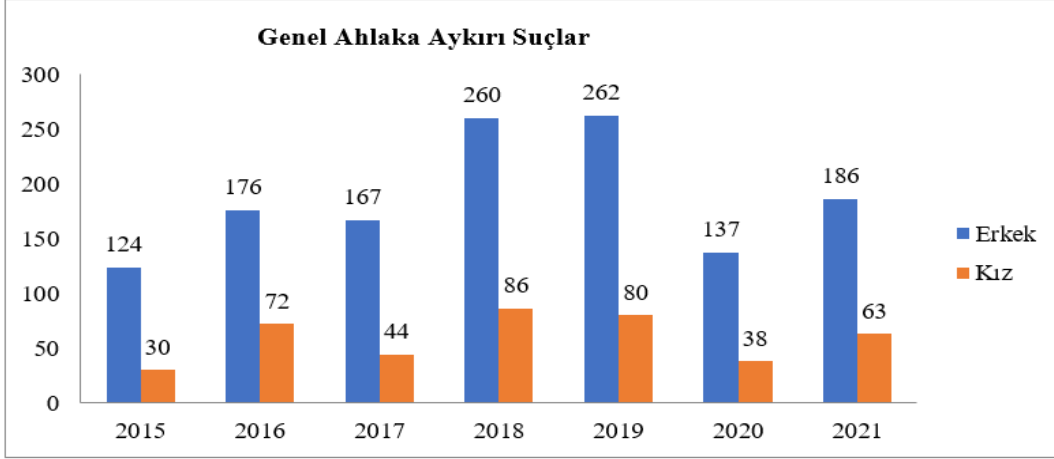


Şekil 10. Mala Zarar Verme Suçuna Karışan Çocuk Sayısı

Mala zarar verme, başkasına ait bir malı kısmen veya tamamen bozmak, yıkmak, tahrip etmek, yok etmek, kirletmek veya kullanılmaz hale getirmektir. Mala zarar verme suçu, başkasına ait malvarlığına zarar vermeye dönük hukuka aykırı müdahaleleri cezalandırmak amacıyla ihdas edilmiştir.2015-2021 yılları arasında ülkemizde mala zarar verme suçuna karışan toplam çocuk sayısı 32.265'dir. Bu çocukların 29306'sı (%90) erkek çocuk, geriye kalan 3359'u (%10) kız çocuklardan oluşmaktadır.

Suç Türü 11: Genel Ahlaka Aykırı Suçlar

"Genel Ahlaka Aykırı Suçlar" alt başlığı, çeşitli toplum normlarına ve değerlerine karşı işlenen suçları kapsar. Bu suçlar, genellikle ahlaki değerlere aykırı davranışları içerir ve toplumun düzen ve huzurunu bozmaya yöneliktir. Örneğin, kamusal alanlarda çirkin davranışlar sergilemek, cinsel istismar veya cinsel taciz gibi davranışlar, ahlaka aykırı suçlara örnek olarak verilebilir. Şekil 11'de 2015-2021 arasında bu suça karışan çocukların sayısal değişimleri verilmiştir

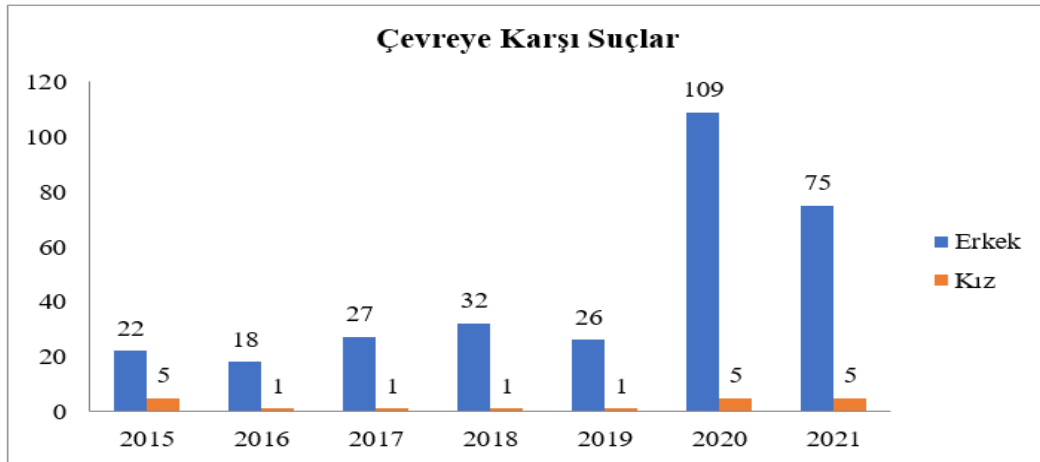


Şekil 11. Genel Ahlaka Aykırı Suçlara Karışan Çocuk Sayısı

Toplumun sahip bulunduğu ortak edep (ar ve haya) duygularının, edep törelerinin ihlali, incitilmesi ve her ne suretle olursa olsun edep ve ahlâk temizliğine alenen saldırı niteliği taşıyan hareketler, tutum ve davranışlar ve takınılan durumlar suç olarak tanımlanmıştır. Genel ahlaka aykırı suçlar Kabahatler Kanunu çerçevesinde suç olarak kabul edilmektedir. Ülkemizde 2015 ile 2021 yılları arasında genel ahlaka aykırı suçlara karışan toplam çocuk sayısı 1725'tir. Bu çocukların 1312'si (%67) erkek, geriye kalan 413'ü (%33) kız çocuklarıdır.

Suç Türü 12: Çevreye Karşı Suçlar

"Çevreye Karşı Suçlar" alt başlığı, çevresel kaynakların, doğanın veya kamusal alanların kasıtlı olarak zarar görmesi veya kirletilmesi eylemlerini içerir. Şekil 12'de 2015-2021 arasında bu suça karışan çocukların sayısal değişimleri verilmiştir

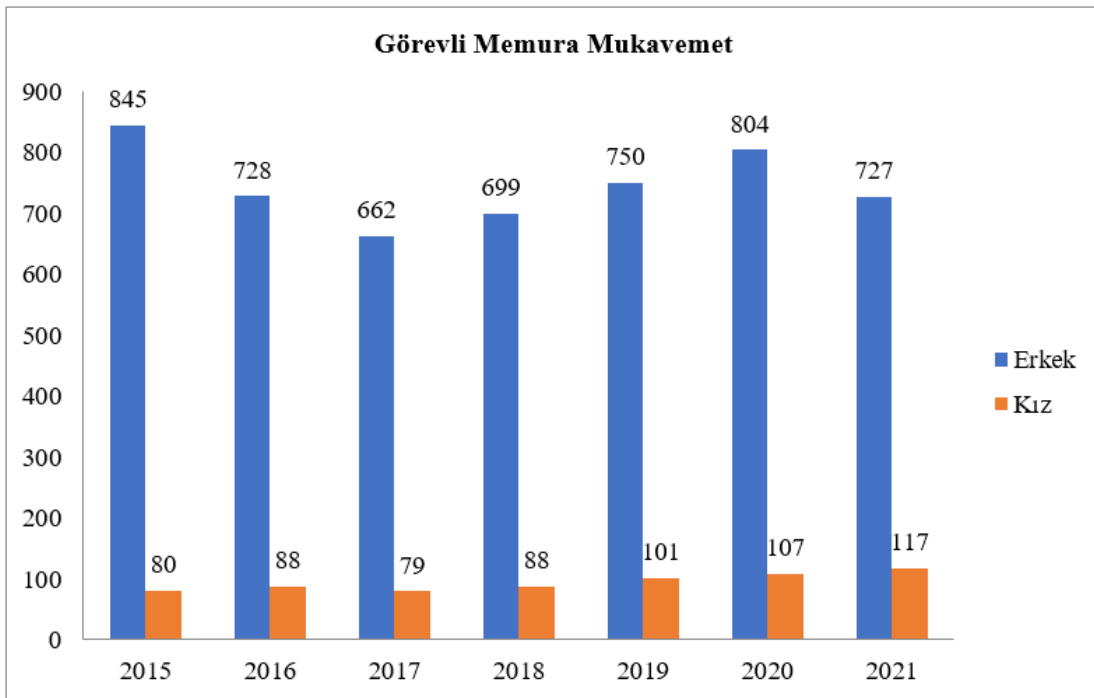


Şekil 12. Çevreye Karşı Suçlara Karışan Çocuk Sayısı

Sanayi ve teknolojinin hızla gelişmesi ve kontrolsüz bir biçimde dünyaya yayılması çevre kirliliğini de beraberinde getirmiş ve bu kirlilik tüm canlıların sağlığını ve hatta varlığını tehdit eder boyutlara ulaşmıştır. Çevre sorunlarının sınır tanımaz olması, çevreyi ulusların ortak konusu olmaya zorlamış ve "çevre hakkı" birçok ülke anayasasında temel hak ve hürriyetler arasında yerini almıştır. Çevreye Karşı Suçlar içerisinde çevreyi kasten kirlileme, çevrenin taksirle kirlilemesi, gürültüye neden olma, imar kirliliğine neden olma suçları vardır. 2015 ile 2021 yılları arasında çevreye karşı suç işleyen toplam çocuk sayısı 328'dir. Bu çocuklardan 309'u (%94) erkek, geriye kalan 19'u (%6) kız çocuklardır. Diğer suç türlerine göre kız çocuklarının içinde en az bulunduğu suç türü çevreye karşı işlenen suçlardır.

Suç Türü 13: Görevli Memura Mukavemet

"Görevli Memura Mukavemet" alt başlığı, suça sürüklenen çocuklar tarafından görevli memurlara karşı sergilenen direnme, saldırganlık veya şiddet içeren eylemleri ifade eder. Bu suç türü, genellikle kamu düzenini bozan, yasaları uygulayan görevlilerle karşı karşıya gelen suçlular arasında görülür. Görevli memurlar, polis memurları, güvenlik görevlileri veya kamu hizmeti görevlileri gibi kişileri içerebilir. Şekil 13'te 2015-2021 arasında bu suça karışan çocukların sayısal değişimleri verilmiştir.

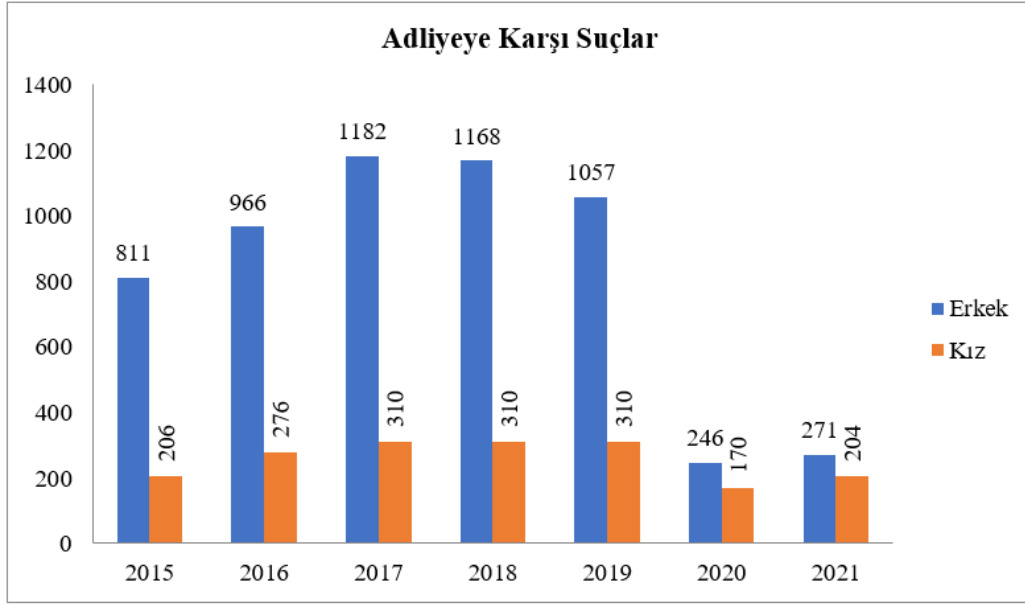


Şekil 13. Görevli Memura Mukavemet Suçuna Karışan Çocuk Sayısı

Görevi yaptırmamak için direnme suçu, kamu görevlisine (memur, polis, zabıta, avukat, hâkim vs.) karşı görevini yapmasını engellemek amacıyla cebir veya tehdit kullanılması ile meydana gelir (TCK md.265/1). Görevi yaptırmamak için direnme suçu, uygulamada görevli memura mukavemet suçu olarak bilinen, halk arasında polise mukavemet, zabıtaya mukavemet vb. gibi deyimlerle ifade edilen suç tipidir. 2015 yılı ile 2021 yılları arasında görevli memura mukavemet gösteren toplam çocuk sayısı 5875'dir. Bu çocukların 5215'i (%88) erkek, 660'ı (%12) kız çocuklarıdır.

Suç Türü 14: Adliyeye Karşı Suçlar

"Adliyeye Karşı Suçlar" alt başlığı, suça sürüklenen çocukların adliyeler veya mahkeme binalarına karşı işledikleri suçları kapsar. Bu suçlar, genellikle hukuki süreçlerle ilgili olabilir ve adliyelerde veya mahkeme binalarında işlenir. Suça sürüklenen çocuklar arasında adliyelere veya mahkeme binalarına yönelik suçların incelenmesi, hukuki süreçlerin etkilenmesi ve güvenliğin artırılması için önemlidir. Şekil 14'te 2015-2021 arasında bu suça karışan çocukların sayısal değişimleri verilmiştir.

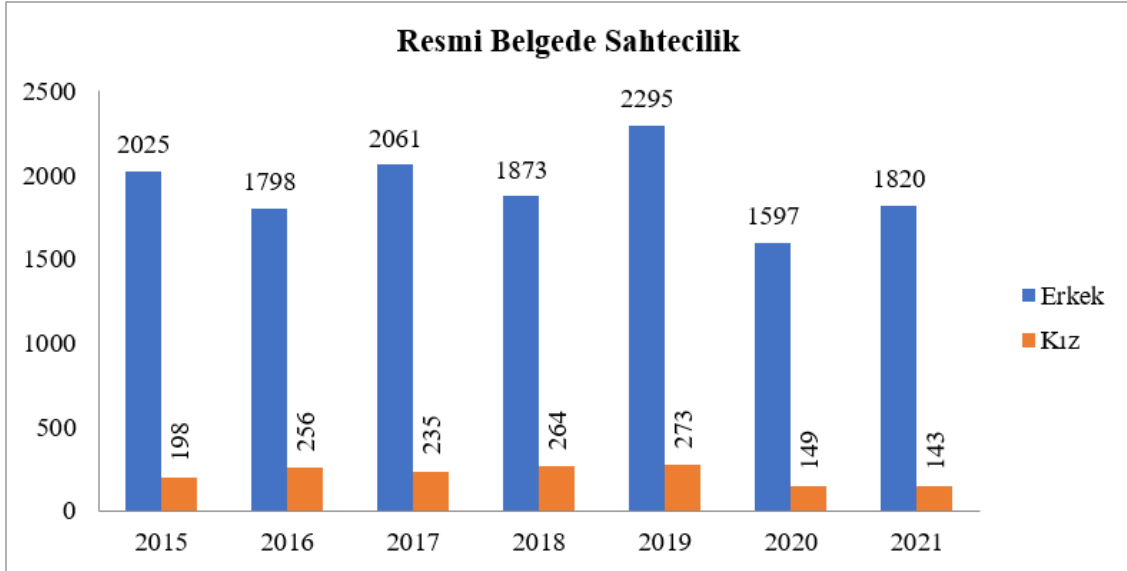


Şekil 14. Adliyeye Karşı Suçlara Karışan Çocuk Sayısı

Adliyeye karşı işlenen suçlar çeşitlilik göstermektedir. Gizliliğin ihlali, iftara, suç üstlenme, yalan yere yemin, suç delillerini yok etme, hükümlü veya tutuklunun kaçması, suç uydurma, yalan tanıklık, suçu bildirmeme gibi adliyeye karşı işlenen suçlar vardır. Ülkemizde 2015-2021 arası dönemde toplamda 7484 çocuk adliyeye karşı suç işlemiştir. Bu çocuklardan 5701'i (%77) erkek, geriye kalan 1786'sı (%23) kız çocuklardan oluşmaktadır.

Suç Türü 15: Resmî Belgede Sahtecilik

"Resmî Belgede Sahtecilik" suç türü, suça sürüklenen çocukların resmî belgelerle ilgili yasalara aykırı davrandığı suçları kapsar. Bu suçlar, sahte belgelerin kullanılması, resmî belgelerin düzeltilmesi veya değiştirilmesi, sahte kimliklerin kullanılması gibi eylemleri içerebilir. Şekil 15'te 2015-2021 arasında bu suça karışan çocukların sayısal değişimleri verilmiştir.



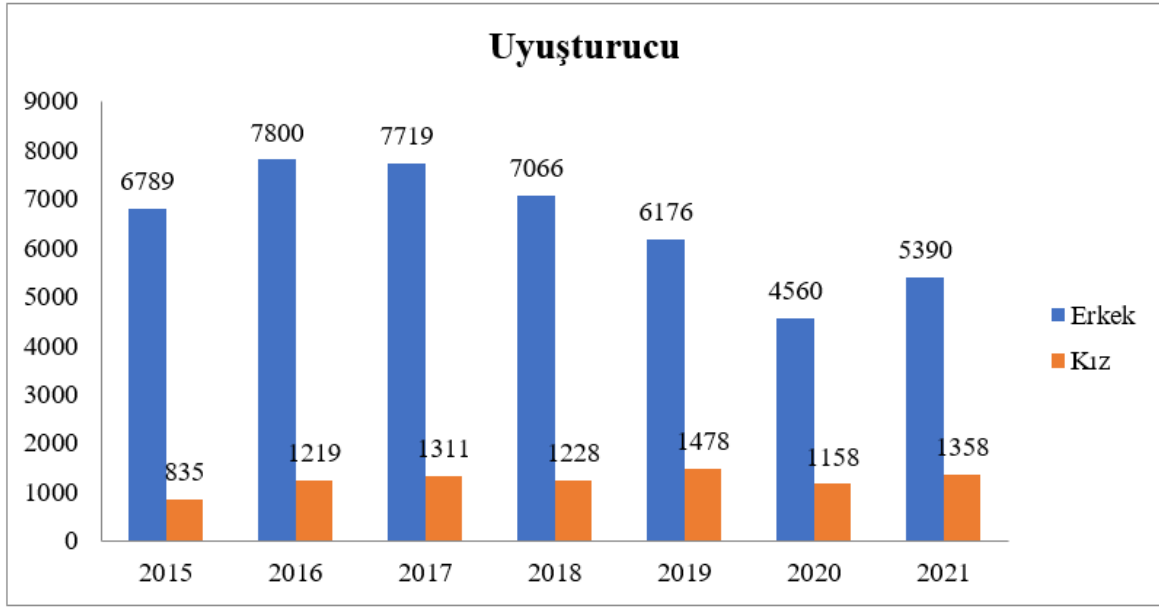
Şekil 15. Resmî Belgede Sahtecilik Suçuna Karışan Çocuk Sayısı

Resmi evrakta sahtecilik suçu, kamu güvenine karşı suçlar arasında TCK 204. maddede düzenlenmiştir. Resmi evrakta sahtecilik, üç farklı seçimsiz hareketle kasten işlenebilen bir suçtur: Sahte resmi belge üretilmesi, gerçek bir resmi belgenin başkalarını aldatacak şekilde değiştirilmesi. Sahte resmî belgenin kullanılması. Bu üç seçimsiz hareketten herhangi birinin fail tarafından işlenmesiyle resmi evrakta (belgede) sahtecilik

meydana gelir. Resmi evrakta sahtecilik suçu ile özel evrakta sahtecilik suçu arasındaki en önemli fark, birincisinde sahtecilik konusu evrakın gerçeğinin yetkili resmi memur tarafından düzenlenebilen belgelerden olmasıdır.2015 ile 2021 yılları arasında resmi belgede sahtecilik suçuna karışan toplam çocuk sayısı 14.987'dir. Bu çocuklardan 13469'u (%89) erkek, geriye kalan 1518'i (%11) kız çocuklardır.

Suç Türü 16: Uyuşturucu

"Uyuşturucu" suç türü, suça sürüklenen çocukların uyuşturucu madde kullanımı, satışı, taşınması veya bu tür suçlara karışmasıyla ilgilidir. Uyuşturucu suçları, genellikle gençler arasında yaygın bir sorundur ve ciddi hukuki sonuçlar doğurabilir. Bu tür suçların, gençlerin yaşam kalitesini, sağlığını ve geleceğini olumsuz etkilediği bilinmektedir. Şekil 16'da 2015-2021 arasında bu suça karışan çocukların sayısal değişimleri verilmiştir.

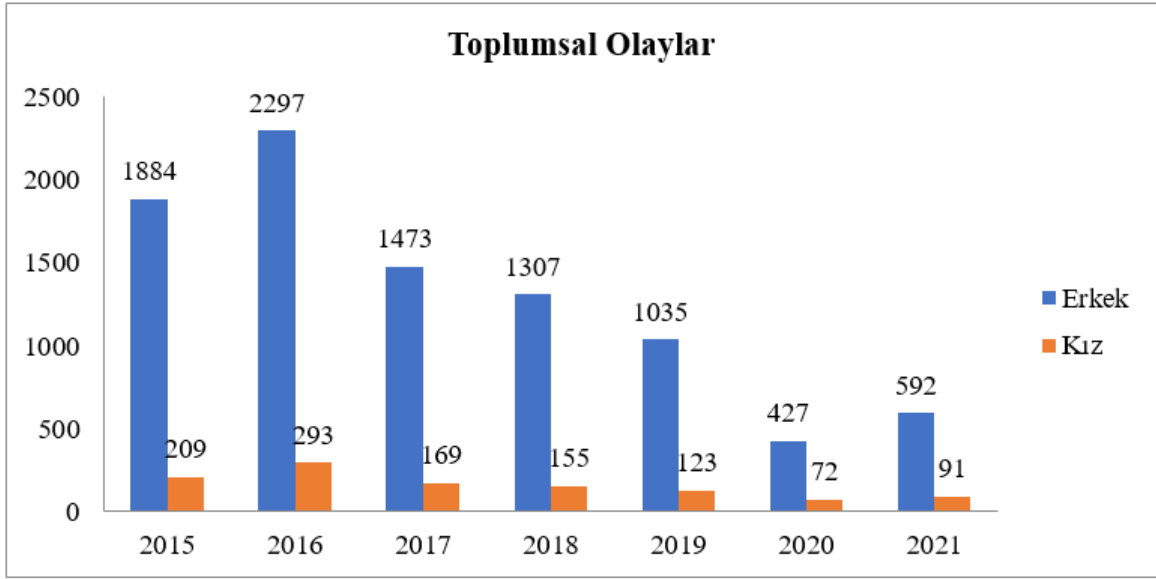


Şekil 16. Uyuşturucu Suçuna Karışan Çocuk Sayısı

Uyuşturucu madde ticareti suçu, uyuşturucu veya uyarıcı maddelerin imali, ithali, ihracı, ülke içinde satılması, satışa arz edilmesi, başkalarına verilmesi (temin etme), sevk edilmesi, nakledilmesi, depolanması veya ticaret amacıyla satın alınması, kabul edilmesi ile işlenen seçimlik hareketli bir suçtur (TCK md.188). Kullanmak için uyuşturucu ve uyarıcı madde satın almak, kabul etmek veya bulundurmak ya da uyuşturucu veya uyarıcı madde kullanmak suçunun faili herkes olabilir. Bu herkes içine çocuklar da dâhildir. Ülkemizde 2015 ile 2021 yılları arasında 54087 çocuk uyuşturucu suçuna karışmıştır. Bu çocuklardan 45500'ü (%84) erkek, geriye kalan 8587'si (%16) kız çocuklarıdır.

Suç Türü 17: Toplumsal Olaylar

"Toplumsal Olaylar" suç türü, suça sürüklenen çocukların toplum içinde meydana gelen çeşitli olaylara karışması veya bu tür olaylara katılmasıyla ilgilidir. Bu tür suçlar genellikle toplumsal düzeni bozmak, halkın güvenliğini tehlikeye atmak veya kamu mallarına zarar vermek gibi eylemleri içerebilir. Şekil 17'te 2015-2021 arasında bu suça karışan çocukların sayısal değişimleri verilmiştir

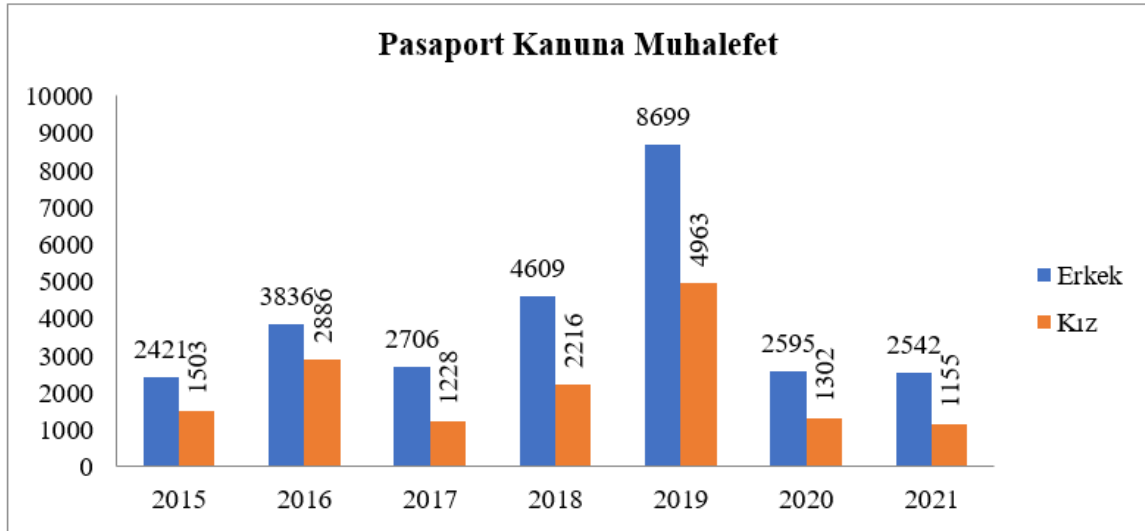


Şekil 17. Toplumsal Olaylar Suçuna Karışan Çocuk Sayısı

Toplumsal olay, otoriteye, mülkiyete ya da insanlara karşı şiddetli bir toplumsal rahatsızlıktan kaynaklanan bir grup tarafından karakterize edilen sivil itaatsizlik biçimidir. Olaylar genellikle ayaklanma, Vandalizm ve kamusal veya özel mülkiyet tahribatını içerir. Ülkemizde toplumsal olaylar suçuna karışan çocuk sayısı 10127'dir. Bu çocukların 9015'i (%89) erkek, geriye kalan 1112'si (%11) kız çocuklarıdır.

Suç Türü 18: Pasaport Kanunu'na Muhalefet

"Pasaport Kanunu'na Muhalefet" suç türü, pasaport düzenlemelerine uymayan veya yasa dışı yollarla pasaport sahibi olan bireyleri hedef alır. Bu suç türü, pasaport kullanımı ve düzenlemeleriyle ilgili yasa ve yönetmeliklere karşı gelen kişileri kapsar. Şekil 18'de 2015-2021 arasında bu suça karışan çocukların sayısal değişimleri verilmiştir.

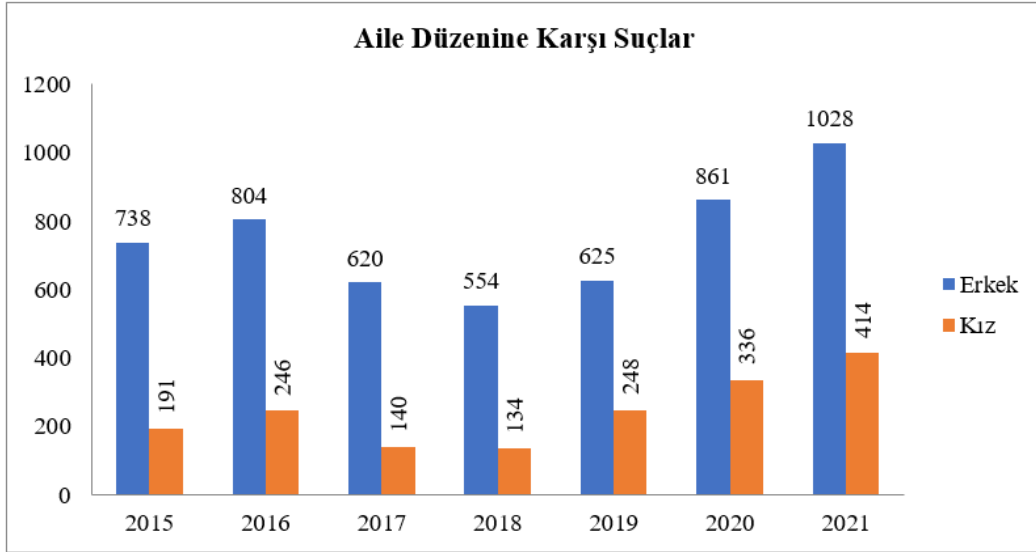


Şekil 18. Pasaport Kanuna Muhalefet Suçuna Karışan Çocuk Sayısı

Türkiye Cumhuriyeti sınırlarını pasaportsuz veya pasaport yerine kaim olacak bir vesikayı hamil olmaksızın terk eden veya buna teşebbüs edenler pasaport kanununa muhalefet etmiş sayılırlar ve suçlu durumuna düşerler. 2015 ile 2021 yılları arasında Türkiye'de Pasaport Kanuna muhalefet eden çocuk sayısı 42661'dir. Bu çocuklar arasında 27408'i (%64) erkek, geriye kalan 15253'ü (%36) kız çocuklarıdır.

Suç Türü 19: Aile Düzenine Karşı Suçlar

"Aile Düzenine Karşı Suçlar" suç türü, aile içi şiddet, evlilikte zorla cinsel ilişki, aile üyelerine karşı saldırgan davranışlar ve benzeri suçları içerir. Bu tür suçlar, aile yapısına ve düzenine zarar veren veya aile üyelerini tehlikede bırakan davranışları ifade eder. Bu suçlar, toplumda ahlaki ve hukuki sorunlar yaratabilir ve özellikle çocuklar ve eşler için ciddi fiziksel ve duygusal zararlara neden olabilir. Şekil 19'da 2015-2021 arasında bu suça karışan çocukların sayısal değişimleri verilmiştir.

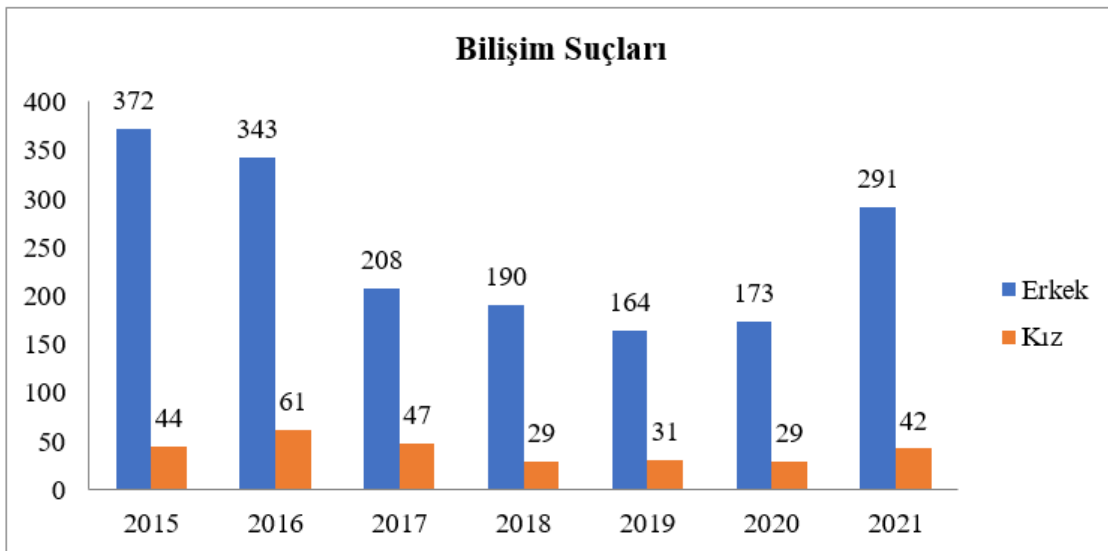


Şekil 19. Aile Düzenine Karşı Suçlara Karışan Çocuk Sayısı

Aile düzenine karşı suçlar, aile hukukundan kaynaklanan yükümlülüğün ihmali, çocuğun soy bağıнын değiştirilmesi suçu ve cezası, birden çok evlilik, hileli evlenme ve dinsel tören suçu, kötü muamele suçu ve cezası, çocuğun kaçırılması ve alkonulması suçu olarak sıralanabilir. Ülkemizde 2015 ile 2021 yılları aile düzenine karşı işlenen suça karışan toplam çocuk sayısı 6939'dur. Bu çocukların 5230'u (%75) erkek çocuk, geriye kalan 1709'u (%25) kız çocuklarından oluşmaktadır.

Suç Türü 20: Bilişim Suçları

"Bilişim Suçları," çağımızın dijitalleşen dünyasında önemli bir yere sahip olan suç türleridir. Bu suçlar, internet, bilgisayarlar, cep telefonları ve diğer dijital teknolojilerin kullanımıyla gerçekleştirilen suçları içerir. Bu suçların yaygınlığı, teknolojiye erişim arttıkça hızla artmaktadır. Şekil 20'de 2015-2021 arasında bu suça karışan çocukların sayısal değişimleri verilmiştir.

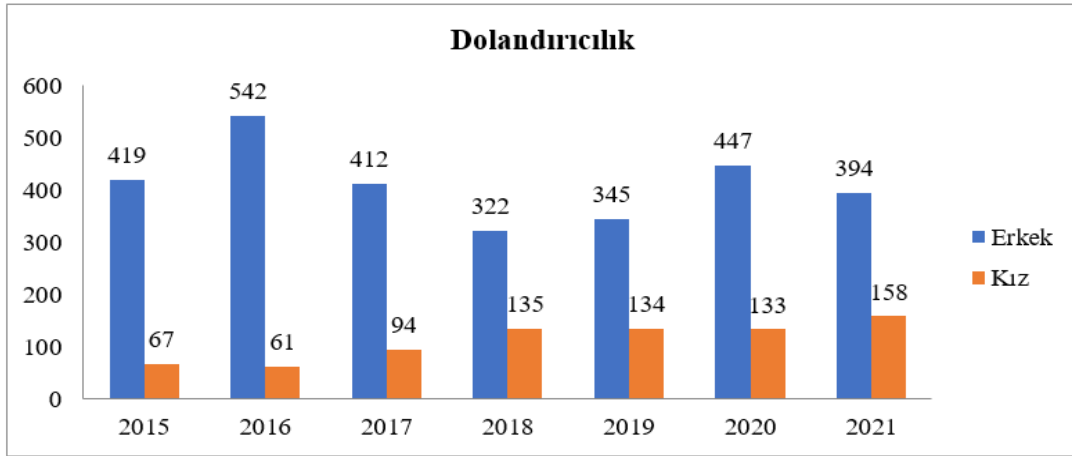


Şekil 20. Bilişim Suçlarına Karışan Çocuk Sayısı

Bilişim suçları, diğer bir deyişle siber suçlar; bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi çağdaş iletişim araçları veya pos makinası gibi alışveriş araçları kullanılarak elektronik ortamda işlenen her türlü suç olarak tanımlanabilir. Bilişim suçu terimi yerine bilgisayar suçu, internet suçu, elektronik ortamda işlenen suçlar gibi kavramlar da kullanılmaktadır. Bilginin elektronik ve teknolojik araçlar kullanılarak aktarılmasına bilişim, bu süreçte işlenen suçlar da bilişim suçları olarak tarif edilebilir. Bilişim sistemine müdahale; bazen sisteme fiziksel bir şekilde erişim imkanına sahip olunması yoluyla bazen de uzaktan internet üzerinden bağlanmak suretiyle mümkün olmaktadır. Türkiye’de 2015 yılı ile 2021 yılı arasında bilişim suçu işleyen toplam çocuk sayısı 2024’tür. Bu sayı içerisinde erkek çocukların sayısı 1741 (%86), kız çocuklarının sayısı 283’tür.(%14)

Suç Türü 21: Dolandırıcılık

"Dolandırıcılık," toplumda oldukça yaygın bir suç türüdür ve genellikle kişilerin maddi kayıplara uğramalarına neden olur. Bu suç, insanların güvenlerini suistimal ederek veya yanıltarak gerçekleştirilir. Şekil 21’de 2015-2021 arasında bu suçla karşılaşan çocukların sayısal değişimleri verilmiştir

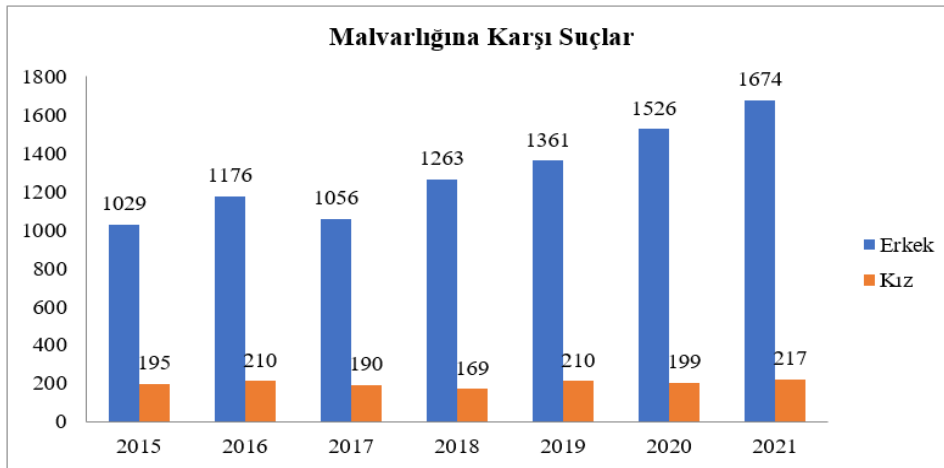


Şekil 21. Dolandırıcılık Suçuna Karşılaşan Çocuk Sayısı

Dolandırıcılık suçu, failin hileli davranışlarla bir kimseyi aldatması, mağdurun veya başkasının zararına olarak kendisine veya başkasına yarar sağlamasıyla oluşur. Nitelikli dolandırıcılık suçu ise suçun belli dini, sosyal, mesleki, teknolojik araçların veya kamu kurumlarının araç olarak kullanılarak işlenmesidir. Türkiye’de 2015-2021 yılları arasında dolandırıcılık suçuna karşılaşan toplam çocuk sayısı 3663’tür. Bu çocukların 2881’i (%78) erkek, 782’si (%22) kız çocuklarından oluşur.

Suç Türü 22: Malvarlığına Karşı Suçlar

"Malvarlığına Karşı Suçlar," toplumumuzda mülkiyet haklarına ve malvarlığına zarar veren suçları ifade eder. Bu suç türü, hırsızlık, yağma, mala zarar verme ve benzeri eylemleri içerebilir. Şekil 22’de 2015-2021 arasında bu suçla karşılaşan çocukların sayısal değişimleri verilmiştir

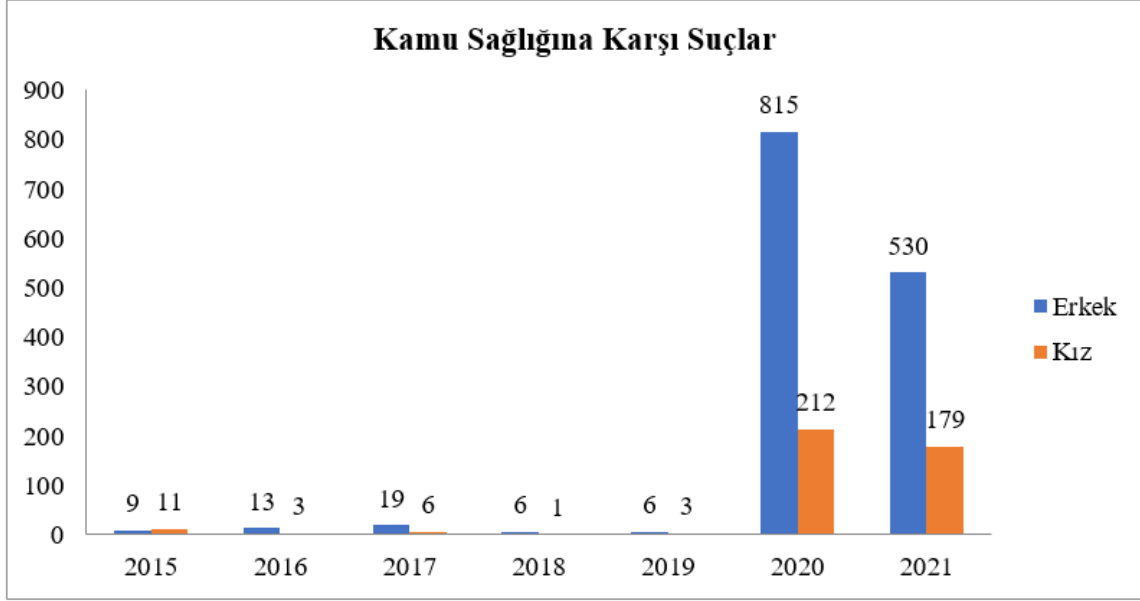


Şekil 22. Malvarlığına Karşı Suçlara Karşılaşan Çocuk Sayısı

Malvarlığına karşı işlenen suçların ortak özellikleri, kişilerin malvarlıkları içine giren değerleri korumak ve bu değerlerin sağladığı yararların yok edilmesine veya azalmasına yönelik eylemleri yaptırım altına almaktır. Hırsızlık ise malvarlığına karşı işlenen suçların en ilkel şeklidir. Bu sebeple geçmişten günümüze kişilerin malvarlığına karşı gerçekleştirilen fiillerin önemli bir kısmını "hırsızlık" suçu oluşturmaktadır. Ülkemizde malvarlığına karşı işlenen suçlara karışan toplam çocuk sayısı 10475'tir. Bu çocukların 9085'i (% 86) erkek, 1390'nı (%14) kız çocukları oluşturur.

Suç Türü 23: Kamu Sağlığına Karşı Suçlar

"Kamu Sağlığına Karşı Suçlar," toplumun genel sağlığını tehdit eden suçları içerir. Bu suç türü, gıda güvenliği, çevre kirliliği, uyuşturucu madde dağıtımını gibi faaliyetleri kapsayabilir. Şekil 23'te 2015-2021 arasında bu suça karışan çocukların sayısal değişimleri verilmiştir.



Şekil 23. Kamu Sağlığına Karşı Suçlara Karışan Çocuk Sayısı

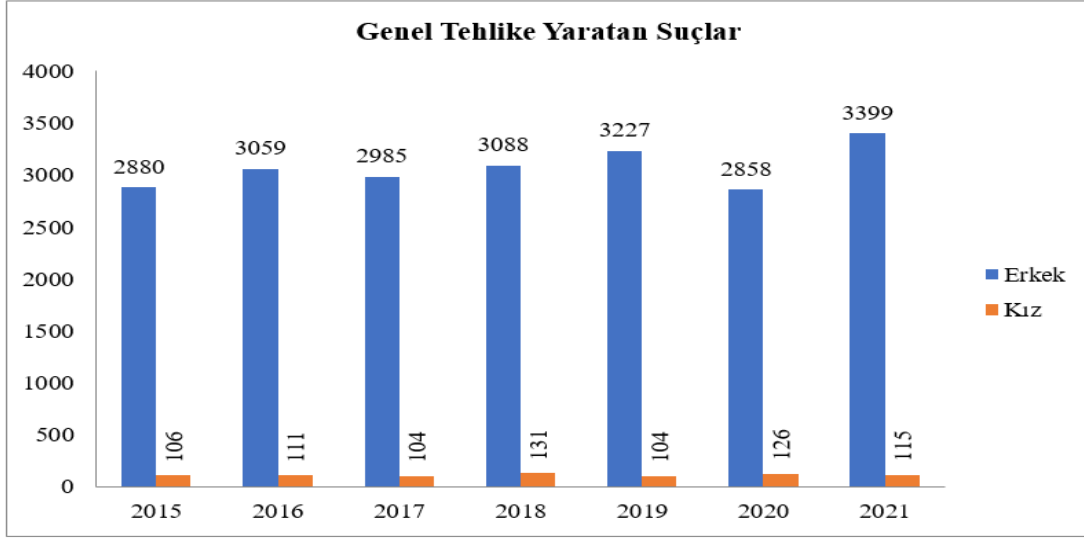
Kamu sağlığına karşı işlenen suçlar:

- 1-Bozulmuş veya Değiştirilmiş Gıda veya İlaçların Ticareti Suçu ve Cezası
- 2-Bulaşıcı Hastalıklara İlişkin Tedbirlere Aykırı Davranma Suçu ve Cezası
- 3-Kişilerin Hayatını, Sağlığını Tehlikeye Sokacak Biçimde İlaç Yapma Satma Suçu ve Cezası
- 4-Sağlık için Tehlikeli Madde Temini Suçu ve Cezası
- 5-Usulüz Ölü Gömülmesi Suçu ve Cezası
- 6-Zehirli Madde İmal ve Ticareti Suçu ve Cezası
- 7-Zehirli Madde Katma Suçu ve Cezası olarak sıralanabilir.

Grafikten de anlaşılacağı üzere 2020 yılına kadar Kamu Sağlığına karşı çocukların işledikleri suçlar çok azken 2020 yılında pandeminin başlamasıyla bu suç türünde sayı çok artmıştır. Özellikle bulaşıcı hastalıklara ilişkin tedbirlere aykırı davranma suçunu işleyenlerin sayısı çok fazla olmuştur. Sokağa çıkma yasağına uymama, maske takmama gibi sebeplerden dolayı ceza yiyen çocuk nüfus fazla olmuştur. Toplamda 2015 ile 2021 yılları arasında Kamu Sağlığına Karşı suç işleyen toplam çocuk sayısı 1813'tür. Bu sayınının 1398'i (%77) erkek çocuklardan, geriye kalan 415 kişi (%23) kız çocuklardan oluşur.

Suç Türü 24: Genel Tehlike Yaratan Suçlar

"Genel Tehlike Yaratan Suçlar," genellikle toplumun genel güvenliğini tehlikeye atan davranışları ifade eder. Bu suçlar, tehlikeli araç kullanımı, alkol veya uyuşturucu madde etkisi altında araç sürme, silahla tehlikeli oyunlar gibi faaliyetleri içerebilir. Şekil 24'te 2015-2021 arasında bu suça karışan çocukların sayısal değişimleri verilmiştir.

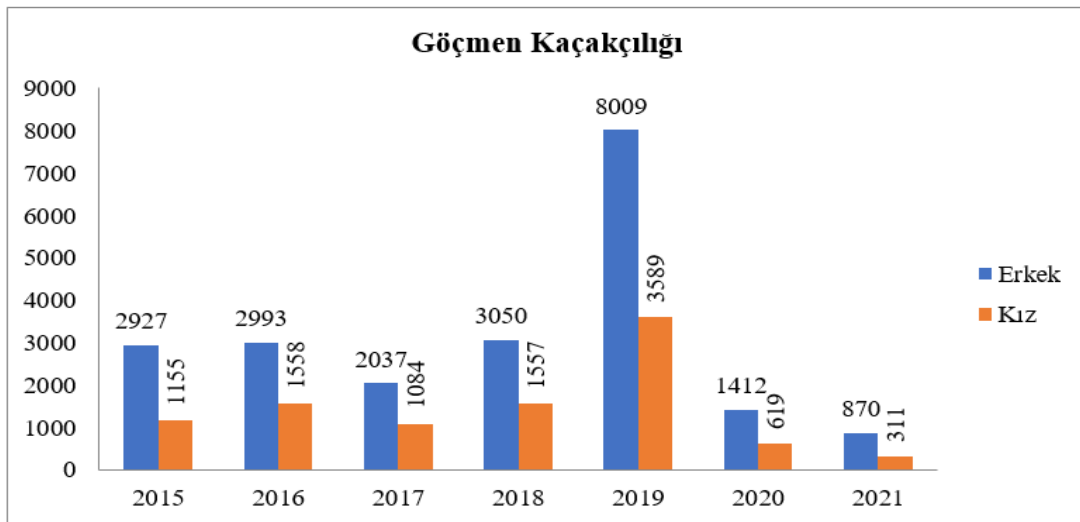


Şekil 24. Genel Tehlike Yaratan Suçlara Karışan Çocuk Sayısı

Genel güvenliği kasten tehlikeye sokulması suçu, birden fazla hareketle gerçekleştirilebilen, yani seçimsiz hareketli bir suçtur. Saniğin hareketleri bölünemeyeceğinden bu suçta suça teşebbüs mümkün değildir. Genel güvenliği kasten tehlikeye sokma suçu, somut bir kişiye yönelik olmayan fiilleri cezalandırmaktadır. Suç ile önceden tahmini mümkün olmayan, belirsiz sayıdaki kişilerin hayatı, sağlığı veya mal varlığı bakımından tehlikeli olacak biçimde ya da kişilerde korku, kaygı veya panik yaratabilecek hareketler cezalandırılmaktadır. Maddeye göre, somut bir kişiye yönelik belli bir amaç ve hedef gözetilen fiiller nedeniyle bu maddedeki suç değil, fiilin özelliğine göre tehdit, kasten yaralama, kişilerin huzur ve sükununu bozma, mala zarar verme vb. gibi suçları meydana getirebilir. Ülkemizde 2015 ile 2021 yılları arasında genel tehlike yaratan suçlara karışan toplam çocuk sayısı 22293'tür. Bu çocukların 21496'sı (% 96) erkek, geriye kalan 797'si (%4) kız çocuklarıdır.

Suç Türü 25: Göçmen Kaçakçılığı

"Göçmen Kaçakçılığı" suç türü, bir ülkeden başka bir ülkeye yasa dışı yollarla insanların taşınmasını içeren ciddi bir hukuki ihlali ifade eder. Göçmen kaçakçılığı, genellikle kaçak göçmenlere kaçak yollarla bir ülkeden başka bir ülkeye geçiş imkânı sağlayan organizasyonlar tarafından işlenir. Şekil 25'te 2015-2021 arasında bu suça karışan çocukların sayısal değişimleri verilmiştir.



Şekil 25. Göçmen Kaçakçılığı Suçuna Karışan Çocuk Sayısı

Doğrudan doğruya veya dolaylı olarak maddî menfaat elde etmek maksadıyla, yasal olmayan yollarla bir yabancıyı ülkeye sokmak veya ülkede kalmasına imkân sağlamak ya da Türk vatandaşı veya yabancının ülke dışına çıkmasına imkân sağlamak "Göçmen Kaçakçılığı" suçunu oluşturur. Bu suçun manevî unsuru, fiilin "doğrudan doğruya veya dolaylı olarak maddî bir yarar elde etmek maksadıyla" işlenmesidir. Suçun oluşması için, bu maksadın varlığı gerekli ve yeterlidir; ancak menfaatin elde edilmiş olması gerekmez. Türkiye'de göçmen kaçakçılığı suçuna bulaşan çocuk sayısı 2015-2021 arasında 31171'dir. Bu sayının 21298'i (%68) erkek, 9873'ü (%32) kız çocuklarıdır.

Tartışma

Öldürme, Yaralama, Tehdit, Kişiyi Hürriyetinden Yoksun Kılma ve Hakaret Suçları

Araştırma bulguları, erkek ve 15-17 yaş arasındaki çocuklarda öldürme suçlarının oldukça fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Bu oranın fazla olmasında çocukların yetiştikleri sosyal çevrede bu türden olayların fazla olmasının etkisiyle sosyal öğrenmenin kendisini gösterdiği ileri sürülebilir. Parçalanmış aile çocuklarının bu suç türlerine daha çok karıştıkları düşünülmektedir. Yapılan çalışmaların ortaya konduğu üzere suçla sürüklenmiş çocukların genellikle parçalanmış ailelere sahip olduğu görülmektedir (Yavuzer, 1998). Aynı zamanda ailede başka bireylerin de bu türden suçlara daha önce bulaşmış olması çocukların bu suçla daha fazla sürüklenmesine yol açabilmektedir. Ayrıca erken yaş grubundaki bu çocukların evden ayrılarak dışarda daha fazla vakit geçirmeleri ve akran baskısına maruz kalmaları öldürme, yaralama ve tehdit suçlarının bu yaş grubundakiler için daha fazla olmasına neden olabilmektedir. Bazı yerlerde görülen kan davası, intikam gibi uygulamaların dolaylı yetişkinlerin çocuk yaş grubunu bu artmasına yol açabilmektedir. Araştırma bulgularında suç türleri arasında çocukların en fazla karıştığı suç türü yaralama olaylarıdır. Özellikle 14-17 yaş grubundaki çocukların birbirleri arasındaki anlaşmazlıklarda darp olaylarının fazla olması yaralama suçunun diğer suç türlerine oranla daha fazla olmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Nitekim MEB İç Denetim raporuna göre (2011) meslek ve teknik liselerde öğrenim gören öğrencilerin %20'si yaralama-darp olaylarına karışmaktadır. Özellikle son yıllarda çocuk yaş grubunun sosyal medya alanında aktif olması sosyal medyada en fazla karşımıza çıkan suç türü olarak hakaret suçu gelmektedir (Acay, 2021).

Cinsel ve Genel Ahlaka Aykırı Suçlar

Araştırma bulgularına göre 2015 ile 2021 yılları arasında Cinsel ve Genel Ahlaka Aykırı suçlara bulaşan çocuk sayısında 2015 ile 2019 yılları arasında bir artış olduğu, 2020 yılında ise ciddi bir düşüş yaşandığı görülmüştür. Bunun en büyük sebebi olarak 2020 yılında yaşanan pandemi nedeni ile çocuk yaş grubunun sokağa çıkma yaşayışının olmasından dolayı olduğu düşünülmektedir. 2021 yılında tekrar artış yaşandığı görülmüştür. Özellikle 15-17 yaş grubundaki lise öğrencilerinin, cinsel ve genel ahlaka aykırı suç oranlarında daha fazla yer aldığı görülmektedir. Bu yaş grubundaki çocukların sosyal medya ve internet ortamlarında yer alan içeriklerden daha fazla etkilendikleri, bu nedenle genel ahlaka karşı davranışlarda bulunduğu görülmektedir. Ayrıca ailenin geliri, ebeveyn etkililiği, ailede suç öyküsü ve aile içi şiddete tanık olma gibi nedenlerden dolayı da çocukların cinsel suçlara daha fazla eğilim gösterdikleri düşünülmektedir. Cinsel suçla sürüklenen çocukların önemli bir kısmının cinsel istismar mağduru olduğu gerçeği aslında çocukların aile ve sosyal çevresi içinde de korunması gerektiği anlayışını ve politikasını geliştirmeyi gündeme getirmektedir (Öntaş, 2011). Araştırma bulgularına göre erkek çocukların kız çocuklara oranla daha fazla cinsel ve genel ahlaka aykırı suçlara karıştıkları tespit edilmiştir. Kız çocuklarının hem toplumsal baskıya hem de aile baskısına daha fazla maruz kaldığı düşünüldüğü için erkek çocuklara oranla bu tür suçlara daha az bulaştıkları düşünülmektedir.

Hırsızlık-Gasp-Mala Zarar Verme-Konut Dokunulmazlığını İhlal Etme-Dolandırıcılık-Mal Varlığına Karşı Suçlar

Araştırma bulgularına göre 2015 ile 2021 yılları arasında hırsızlık, gasp, mala zarar verme, konut dokunulmazlığını ihlal etme, dolandırıcılık gibi suçlara karışan çocuk hiçte azımsanmayacak derecede fazladır. Erkek ve kız çocukların hırsızlık suçuna bulaşma oranları çok yüksektir. Aile yapıları, özellikle kenar mahallerde kalmış ailelerin çocukları kolay para kazanma yöntemi olarak hırsızlık suçuna bulaşabilmektedir. Hırsızlık, konut dokunulmazlığı, mala zarar verme, mal varlığına karşı suçlar aynı kategoride değerlendirilebilir. Örneğin hırsızlık suçu işleyen bir çocuk aynı zamanda konut dokunulmazlığını da ihlal etmektedir. Başkasının konutuna ya da iş yerine izinsiz giren bir çocuk mala da zarar vermektedir. Bu suç türleri genelde güce dayalı suç türleri olduğu için erkek çocukların kız çocuklara oranla daha fazla bu suç türlerine bulaştıkları görülmektedir.

Başkasının malını izinsiz alma, başkasının konutuna izinsiz girme gibi suçlara bulaşan çocukların aile yapılarının da problemliliği düşünülebilir. Ebeveynlerinden ya da aile büyüklerinden birinin daha önce bu suç türlerine bulaşmış çocuklar ilerleyen zamanlarda kendileri de bu suçları işleyebilmektedir. Ekonomik

kayırlarla işlenen ve esas olarak şiddet amacı taşımayan mala karşı suçlar, özellikle ekonomik güdüler tarafından belirlenmektedir. Ancak ekonomik modeli kullanan suç teorilerinin tek başına suç oranlarındaki toplu değişmeyi açıklayamayacağı, bu teorilerin diğer suç teorileri ile sentezlenmesi sonucunda suçu açıklayabileceği öngörülmektedir. Ayrıca, suçluların hiçbir şekilde sadece yoksul sınıftan çıkmamasına rağmen, yoksulluk ve suçluluk arasında sıkı bir ilişki olduğu kabul edilmiştir. İçli (2007), suçluların sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri ile ilgili çalışmasında, suçluların genelde ekonomik düzeylerinin düşük olduğunu ve ekonomik yönden tatmin olmadıklarını ifade etmiştir.

Çevreye ve Kamu Sağlığına Karşı Suçlar

Sanayi ve teknolojinin hızla gelişmesi ve kontrolsüz bir biçimde dünyaya yayılması çevre kirliliğini de beraberinde getirmiş ve bu kirlilik tüm canlıların sağlığını ve hatta varlığını tehdit eder boyutlara ulaşmıştır. Çevre sorunlarının sınır tanımaz olması, çevreyi ulusların ortak konusu olmaya zorlamış ve "çevre hakkı" birçok ülke anayasasında temel hak ve hürriyetler arasında yerini almıştır. Çevreye Karşı Suçlar içerisinde çevreyi kasten kirlileme, çevrenin taksirle kirlenmesi, gürültüye neden olma, imar kirliliğine neden olma suçları vardır. Diğer suç türlerine göre kız çocuklarının içinde en az bulunduğu suç türü çevreye karşı işlenen suçlardır. Araştırma bulgularından da anlaşılacağı üzere 2020 yılına kadar Kamu Sağlığına karşı çocukların işledikleri suçlar çok azken 2020 yılında pandeminin başlamasıyla bu suç türünde sayı çok artmıştır. Özellikle bulaşıcı hastalıklara ilişkin tedbirlere aykırı davranma suçunu işleyenlerin sayısı çok fazla olmuştur. Sokağa çıkma yasağına uymama, maske takmama gibi sebeplerden dolayı ceza yiyen çocuk nüfus fazla olmuştur.

Görevli Memura Mukavemet-Adliyyeye Karşı Suçlar-Resmî Belgede Sahtecilik-Pasaport Kanuna Muhalefet

Araştırma bulgularına bakıldığında genelde kamu görevlilerine ve kamu kurumlarına karşı işlenen bu suçlara karışan çocuk sayılarının diğer suç türlerine karışan çocuk sayılarından daha az olduğu görülmüştür. Özellikle yetişkin yaş grubunun daha çok karıştığı bu suç türlerine çocuklarda karışabilmektedir. Görevi yaptırmamak için direnme suçu, uygulamada görevli memura mukavemet suçu olarak bilinen, halk arasında polise mukavemet, zabıtaya mukavemet vb. gibi deyimlerle ifade edilen suç tipidir. Gizliliğin İhlali, iftara, suç üstlenme, yalan yere yemin, suç delillerini yok etme, hükümlü veya tutuklunun kaçması, suç uydurma, yalan tanıklık, suçu bildirmeme gibi adliyyeye karşı işlenen suçlar vardır. Türkiye Cumhuriyeti sınırlarını pasaportsuz veya pasaport yerine kaim olacak bir vesikayı hamil olmaksızın terk eden veya buna teşebbüs edenler pasaport kanununa muhalefet etmiş sayılırlar ve suçlu durumuna düşerler.

Uyuşturucu

Çocuklar bağımlılık yapıcı etkisi yüksek olan maddelere genelde deneyerek başlarlar. Yapılan çalışmalar gün geçtikçe uyuşturucu madde kullanımının yaşının düştüğünü göstermektedir. Araştırma bulgularında 2015 ile 2021 yılları arasında uyuşturucu suçuna bulaşmış çocuk sayısının fazla olduğu, erkek çocukların kız çocuklara oranla çok daha fazla uyuşturucu suçuna bulaştığını göstermektedir. 2020 yılında uyuşturucu suçuna bulaşmış çocuk sayısının diğer yıllara göre daha az olduğunu araştırma bulgularında görmekteyiz. Uyuşturucu suçuna bulaşan çocuk sayısının fazla olmasını uyuşturucu maddeye ulaşımın daha kolay olması, büyük şehirlerde bu maddelerin çok daha ucuz alınması nedenine bağlayabiliriz. Kolay temin ve ucuz olması nedeni ile ortaokul ve lise öğrencilerinin hem merak duygusu hem de arkadaş çevresine kendisini kabul ettirmek hissi nedeni ile bu suça çok rahat bir şekilde bulaştığını ifade edebiliriz. 2020 yılında ise kolluk kuvvetlerinin uyuşturucu ile mücadelesini arttırması ayrıca okullarda uyuşturucu ile mücadele eylem planının uygulanması ile bir farkındalık oluşturulmuş ve bu suça bulaşan çocuk sayısında bir azalma olduğu görülebilmektedir.

Genel Tehlike Yaratan Suçlar ve Toplumsal Olaylar

Genel güvenliği kasten tehlikeye sokulması suçu, birden fazla hareketle gerçekleştirilebilen, yani seçimlik hareketli bir suçtur. Saniğin hareketleri bölünemeyeceğinden bu suçta suça teşebbüs mümkün değildir. Genel güvenliği kasten tehlikeye sokma suçu, somut bir kişiye yönelik olmayan fiilleri cezalandırmaktadır. Suç ile önceden tahmini mümkün olmayan, belirsiz sayıdaki kişilerin hayatı, sağlığı veya mal varlığı bakımından tehlikeli olacak biçimde ya da kişilerde korku, kaygı veya panik yaratabilecek hareketler cezalandırılmaktadır. Somut bir kişiye yönelik belli bir amaç ve hedef gözetilen fiiller nedeniyle bu maddedeki suç değil, fiilin özelliğine göre tehdit, kasten yaralama, kişilerin huzur ve sükununu bozma, mala zarar verme vb. gibi suçları meydana getirebilir. Araştırma bulgularında genel tehlike yaratan suçlar ve toplumsal olaylara (Vandalizm, ayaklanma) karışan çocuk nüfusun büyük bir bölümü erkektir. Yasa dışı örgütlerin toplumsal olaylarda kolluk kuvvetlerine karşı çocukları kullanmaları bunun en büyük sebebi olarak düşünülmektedir. Fakat 2020 ve 2021 yıllarında toplumsal olaylara karışan çocuk sayısının çok azaldığını araştırma bulgularından görmekteyiz. Bu

azalmanın sebebi olarak kolluk kuvvetlerinin ve eğitimcilerin çocukların yasa dışı olaylara karışmaması için farkındalık oluşturması olarak düşünülmektedir.

Göçmen Kaçakçılığı

Doğrudan doğruya veya dolaylı olarak maddî menfaat elde etmek maksadıyla, yasal olmayan yollarla bir yabancıyı ülkeye sokmak veya ülkede kalmasına imkân sağlamak ya da Türk vatandaşı veya yabancının ülke dışına çıkmasına imkân sağlamak "Göçmen Kaçakçılığı" suçunu oluşturur. Bu suçun manevî unsuru, fiilin "doğrudan doğruya veya dolaylı olarak maddî bir yarar elde etmek maksadıyla" işlenmesidir. Suçun oluşması için, bu maksadın varlığı gerekli ve yeterlidir; ancak menfaatin elde edilmiş olması gerekmez. Araştırma bulgularından Türkiye'de 2015 ile 2021 yılları arasında göçmen kaçakçılığına bulaşan çocukların sayısının özellikle 2019 yılında çok büyük artış gösterdiğini bizlere göstermektedir. Bu artışın sebebi olarak özellikle bu dönemde Suriye' de yaşanan iç karışıklıkların artması olduğu düşünülmektedir. Suriye de yaşan iç karışıklıklardan dolayı burada yaşayan insanların Avrupa'ya geçişte Türkiye'yi bir köprü olarak kullanması göçmen kaçakçılığına karışan çocuk sayısını da arttırmıştır. Suriye'de yaşanan çatışmalar, can kayıpları, siyasi krizler ve insani yoksunluklar göçmen kaçakçılarının faaliyet alanını genişletmekte, gelir ve kazançlarını artırarak bu sektöre yeni kişilerin katılmasına yol açmaktadır. Suriye'de yaşanan karışıklıklarla beraber düzensiz göçün artması, göçmen kaçakçılığı suçunun işlenmesinde görülen yükselişte önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Uzay ve Akgül, 2022).

Bilişim Suçları

Bilişim suçları, diğer bir deyişle siber suçlar; bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi çağdaş iletişim araçları veya pos makinası gibi alışveriş araçları kullanılarak elektronik ortamda işlenen her türlü suç olarak tanımlanabilir. Bilişim suçu terimi yerine bilgisayar suçu, internet suçu, elektronik ortamda işlenen suçlar gibi kavramlar da kullanılmaktadır. Bilginin elektronik ve teknolojik araçlar kullanılarak aktarılmasına bilişim, bu süreçte işlenen suçlar da bilişim suçları olarak tarif edilebilir. Bilişim sistemine müdahale; bazen sisteme fiziksel bir şekilde erişim imkanına sahip olunması yoluyla bazen de uzaktan internet üzerinden bağlanmak suretiyle mümkün olmaktadır. Araştırma bulgularından görüldüğü üzere 2020 yılından sonra bilişim suçlarına karışan çocuk sayısında bir artış olduğu görülmektedir. Bunun sebebi olarak da Pandemi ile beraber öğrencilerin uzaktan eğitime geçmesi ve telefon, tablet gibi araçları daha fazla kullanması olarak düşünülmektedir.

Aile Düzenine Karşı Suçlar

Aile düzenine karşı suçlar, aile hukukundan kaynaklanan yükümlülüğün ihmali, çocuğun soy bağının değiştirilmesi suçu ve cezası, birden çok evlilik, hileli evlenme ve dinsel tören suçu, kötü muamele suçu ve cezası, çocuğun kaçırılması ve alıkonulması suçu olarak sıralanabilir. Türkiye'de 2015 ile 2021 yılları arasında aile düzenine karşı işlenen suçlar giderek artmaktadır. 2021 yılı için erkekler bu artış %26 iken kızlarda %19'dur. Bu durum aile yapıları doğrudan ilişkili olmaktadır. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar daha önce yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Eren ve Demiray, 2019; Bekir, 2016).

Sonuç

Bu araştırmada, TÜİK verilerine dayanarak suça sürüklenen çocuklar ve sıklıkla işlenen suç türleri incelenmiştir. Araştırma bulguları, öldürme, yaralama, tehdit, kişiyi hürriyetinden yoksun kılma ve hakaret suçlarının erkek ve 15-17 yaş arasındaki çocuklar arasında yaygın olduğunu göstermektedir. Parçalanmış ailelerde yetişen çocukların bu suçlara daha çok karıştığı ve ailede suç öyküsü bulunan bireylerin varlığının çocukları suça sürükleyebildiği tespit edilmiştir.

Çocukların en fazla karıştığı suç türlerinden biri yaralama suçudur. Özellikle 14-17 yaş arasındaki çocukların anlaşmazlık durumlarında darp olaylarına daha sık karıştığı belirlenmiştir. Cinsel ve genel ahlaka aykırı suçlarda ise 15-17 yaş arasındaki lise öğrencilerinin daha fazla yer aldığı görülmüştür. Bu yaş grubundaki çocukların sosyal medya ve internetin etkilerine daha fazla maruz kaldıkları ve aile faktörlerinin de bu suçlara eğilimi etkileyebileceği saptanmıştır.

Hırsızlık, gasp, mala zarar verme, konut dokunulmazlığını ihlal etme, dolandırıcılık gibi suçlar da çocuklar arasında yaygın olarak görülmektedir. Özellikle ekonomik kaygılar ve problemler aile yapıları çocukları bu suçlara sürükleyebilmektedir. Çevreye ve kamu sağlığına karşı suçlar ise çocuklar arasında daha az görülen suç türlerindedir. Kamu görevlilerine karşı işlenen suçlara karışan çocuk sayısının diğer suç türlerine göre daha az olduğu görülmüştür. Bu suçlara genellikle yetişkinlerin karıştığı ancak bazı durumlarda çocukların da bu suçları işleyebildiği tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına bakıldığında genelde kamu görevlilerine ve kamu kurumlarına karşı işlenen bu suçlara karışan çocuk sayılarının diğer suç türlerine karışan çocuk sayılarından daha az olduğu görülmüştür. Özellikle yetişkin yaş grubunun daha çok karıştığı bu suç türlerine çocuklarda karışabilmektedir. Görevi yaptırmamak için direnme suçu, uygulamada görevli memura mukavemet suçu olarak bilinen, halk arasında polise mukavemet, zabıtaya mukavemet vb. gibi deyimlerle ifade edilen suç tipidir.

Görevli memura mukavemet suçunun çocuklar arasında nadir görülmesinin sebeplerinden biri, çocukların henüz otorite figürlerine karşı başkaldırı eğilimi göstermeleridir. Ancak, bazı çocukların ailelerinde ve çevrelerinde olumsuz bir şekilde polis ya da diğer kamu görevlilerine yönelik tutumların benimsenmesi sonucu bu suç tipine bulaşabileceği belirtilmektedir. Aynı şekilde, adliye karşı işlenen suçlar da genellikle yetişkin suçluların işlediği suçlar arasında yer almaktadır. Çocuklar arasında bu tür suçların görülme sıklığı düşük olsa da bazı istisnalar da bulunmaktadır. Örneğin, çocuklar arasında arkadaşları ya da eşleriyle ilgili davalarda dava sürecine müdahale etme, tehdit veya şiddet uygulama eğilimi gözlenebilir.

Resmî belgede sahtecilik suçu, çocuklar arasında nadir görülen suç türlerinden biridir. Bu suça bulaşan çocukların genellikle ekonomik kaygılar veya kişisel çıkarlar nedeniyle sahte belge üretme veya mevcut belgeleri sahtecilik yoluyla değiştirme eğiliminde olduğu gözlenmektedir. Özellikle ergenlik dönemindeki çocukların, kimlik veya ehliyet gibi belgelere erişimi arttıkça bu suç tipine bulaşma riski de artabilir. Pasaport kanuna muhalefet suçu da çocuklar arasında nadir görülen bir suç türüdür. Bu suçu işleyen çocuklar genellikle yasadışı göç, yasa dışı seyahat veya pasaportla ilgili sahte veya yanıltıcı bilgiler kullanma gibi nedenlerle bu suça bulaşabilmektedir. Pasaport kanununa muhalefet suçu, genellikle yetişkinler arasında daha sık görülen bir suçtur, ancak istisnai durumlarda çocuklar da bu suça karışabilir. Çocukların bu tür suçlara karışmasının temel nedenleri arasında eğitimsizlik, aile veya çevresel faktörler, ekonomik zorluklar, kötü arkadaş çevresi, ahlaki değerlerin eksikliği gibi etkenler bulunmaktadır. Ayrıca, bazı çocuklar da risk alma eğilimleri, dikkatsizlik veya dürtüsel davranışlar nedeniyle bu suçlara bulaşabilmektedir.

Çocukların bu suçlardan korunması ve önlenmesi için çeşitli önlemler alınmalıdır. Öncelikle, çocuklara hukuki bilincin aşılanması ve yasalara uyma konusunda eğitim verilmesi önemlidir. Ailelerin çocuklarıyla iletişim halinde olmaları, onlara doğru değerler ve davranışlar konusunda rehberlik etmeleri gerekmektedir. Ayrıca, okul ve toplumda çocuklara yönelik bilinçlendirme programları düzenlenmeli ve çocuklara alternatif etkinlikler sunulmalıdır. Adalet sistemine karışan çocuklar için ise rehabilitasyon ve eğitim odaklı yaklaşımlar benimsenmelidir. Suç işleyen çocukların ceza yerine eğitim, psikolojik destek, mesleki beceri kazandırma gibi önlemlerle yeniden topluma kazandırılmaları hedeflenmelidir. Ayrıca, çocuk suçluların yargılanma ve cezalandırma süreçlerinde çocuk haklarının korunması ve adil bir şekilde değerlendirilmeleri sağlanmalıdır.

Sonuç olarak, çocukların kamu görevlilerine ve kamu kurumlarına karşı işlenen suçlara karışma oranı genel olarak düşük olsa da bazı çocuklar bu suçlarla ilişkilendirilebilmektedir. Çocukları bu tür suçlardan korumak için eğitim, bilinçlendirme ve rehabilitasyon gibi önlemler alınmalı ve adalet sistemi tarafından çocuk haklarına saygı gösterilmelidir.

Bu çalışma, suça sürüklenen çocuklar ve sıklıkla işlenen suç türleri hakkında önemli bilgiler sunmuştur. Elde edilen bulgular, çocukların suça sürüklenmesine etki eden faktörleri ve önleyici tedbirlerin geliştirilmesi için temel bir kaynak olarak kullanılabilir. Özellikle aile yapısının ve sosyal çevrenin çocukların suça eğilimini etkilediği göz önünde bulundurularak, ailelerin ve toplumun çocukların sağlıklı bir ortamda yetişmesi sağlanmalıdır.

Öneriler

Bulgulara bağlı olarak aşağıda bazı öneriler sunulmuştur:

- Çocuklara hukuki bilincin ve yasalara uyma konusundaki önemi anlatan eğitim programları düzenlenmelidir.
- Okullar, aileler ve toplum bu konuda iş birliği yaparak çocukların hakları, sorumlulukları ve toplum kurallarına uyum konusunda bilinçlenmelerini sağlamalıdır.
- Aileler, çocuklarıyla iletişim halinde olmalı ve doğru değerler, davranışlar ve sorumluluklar konusunda rehberlik etmelidir.
- Çocuklara suça yönelmelerini engelleyecek alternatif etkinlikler ve fırsatlar sunulmalıdır.
- Suç işleyen çocuklar için cezalandırma yerine rehabilitasyon odaklı yaklaşımlar benimsenmelidir.

- Erken müdahale ve risk değerlendirmesi, çocukların suça bulaşmadan önce tespit edilerek desteklenmelerini sağlayabilir.
- Sosyal destek ve mentorluk programları, risk altındaki gençlere pozitif rol modelleri sunarak suça yönelmelerini engelleyebilir
- Çocukluk dönemindeki risk faktörlerinin suça bulaşma üzerindeki etkisini araştırmak önemlidir. Bu kapsamda, çocukların aile yapısı, ebeveyn tutumu, ekonomik durumu, sosyal çevresi gibi faktörlerin suça eğilim üzerindeki etkisini değerlendiren çalışmalar yapılabilir.
- Çocukların suça bulaşmadan korunmalarını sağlayan faktörlerin belirlenmesi ve değerlendirilmesi önemlidir. Bu kapsamda, çocukların sağlıklı bir aile ortamına sahip olması, iyi bir eğitim alma imkânı, sosyal destek ağının bulunması gibi faktörlerin suça karşı koruyucu etkileri üzerine odaklanan çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Acay, F. (2021). Sosyal medya aracılığıyla hakaret suçu ve suçun tespitine ilişkin uygulamalar. *Hukuk Fakültesi Dergisi*, 7(1), 71-140.
- Aközer, M. Nuhurat, C., & Say, Ş. (2011). Türkiye'de yaşlılık dönemine ilişkin beklentiler araştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 27(27), 103-128.
- Aksu, H. Karakoç Demirkaya, S, Gürbüz Özgür, B., & Gün, B. (2013). Aydın ilinde bir yıldaki çocuk ve ergen adli olguların değerlendirilmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14(4), 369-377.
- Arabacı, L. B. Taş, G., & Dikeç, G. (2017). Çocuk ve ergenlerde madde kullanımı, suça yönelme, ruhsal bozukluklar ve hemşirelik bakımı. *Bağımlılık Dergisi*, 18(4), 135-144.
- Azarkan, E. (2009). Uluslararası antlaşmalar ve uluslararası mahkeme kararları çerçevesinde çocuk askerlerin korunması. *Uluslararası Hukuk ve Politika*, 19, 89-107.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Çabuk, G. (2022). Çocuk suçluluğu bağlamında çocuğu suça iten nedenler. *Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 129-143.
- Çavuş, F., & Çalış, N. (2021). İhmal ve istismarı önlemeye yönelik çocuk koruma politikalarında uzmanlaşmış koruyucu aile modelinin Yeri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32(4), 1565-1586.
- Dinç, A. (2020). Türkiye'de çocuk mahkemelerinin çocuk adalet sistemindeki yeri. *Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 5, 62-79.
- Çapur, E. Ö. Ulutaşdemir, N., & Balsak, H. (2015, Mayıs). 'Çocuk ve Suç', *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 120-123.
- Eren, S., & Demiray, N. (2019). Çocuk suçluluğunu etkileyen muhtemel faktörler: suç korkusu, kentleşme ve aile yapıları Samsun ilkahım ve Canik ilçeleri örneği. *Researcher*, 7(4), 132-161.
- Erciyas, H. İ. (2020). *Türkiye'de çocuk suçluların topluma kazandırılmasına yönelik yapılan çalışmalar ve alınan önlemler*. [Yüksek Lisans Tezi], Bozok Üniversitesi, Yozgat.
- İçli T. G. (2007). *Kriminoloji*. Seçkin.
- Millî Eğitim Bakanlığı İstatistikleri, 2011
- Öntaş, Ö. (2011). Cinsel suça yönelen çocukların karakteristikleri ve tedavi programları. *Aile ve Toplum*, 11(6), 47-56.
- TÜİK. (2023). No Title. Türkiye İstatistik Kurumu. www.tuik.gov.tr.
- UNICEF (1998). *Çocuk haklarına dair sözleşme uygulama el kitabı*. Ajans Türk Basın ve Basım A.Ş., Ankara

- Uzan, Y., & Akgül, D. (2022). Türkiye'nin göçmen kaçakçılığı ile mücadelesi ve Suriyeli düzensiz göçmenler üzerine bir değerlendirme. *Fırat Üniversitesi. İİBF Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 201-222.
- Üzümcü, A. F. (2017). *Çıraklık eğitiminin suça sürüklenmiş çocukların topluma kazandırılmasındaki rolü: Ankara Çocuk Eğitimevi örneği*. [Doktora Tezi], Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk ve suç*. Remzi Kitabevi.

A look at the quality of preschool education: Families, teachers and problems with working conditions

Gülnur Gümüş Erten¹

¹ Düzce Yeşiltepe Middle School, Düzce, Turkey, ORCID: 0009-0003-3338-9825

ARTICLE INFO

Article Type: Research Article
Received: 1.11.2023
Accepted: 4.12.2023
Publication: 30.12.2023
Month/ year: 12/2023
Citation: Gümüş Erten, G. (2023). A look at the quality of preschool education: Families, teachers and problems with working conditions. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 1(2), 114-126.

ABSTRACT

Although families want to provide greater access to their children's preschool education, they may experience difficulties in achieving this goal due to factors such as financial difficulties and lack of resources. This can be a barrier and increase educational inequality, especially for low-income families. Teachers are essential for improving the quality of preschool education. However, these teachers often face problems such as low salaries, inadequate educational resources, and work overload. Therefore, more support is needed to increase teachers' motivation and effectiveness. Working conditions play a critical role in ensuring the effective functioning of pre-school education institutions. However, these institutions often face physical infrastructure deficiencies, security issues, and inadequate resources. This can negatively impact students' access to a healthy learning environment. As a result, problems related to families, teachers and working conditions require serious attention in order to increase the quality of pre-school education. By focusing on these problems, the steps that need to be taken to create a more equitable, quality and accessible pre-school education system can be determined.

Keywords: Pre-school education; quality of education; school family collaboration.

Okul öncesi eğitimin niteliğine bir bakış: Aileler, öğretmenler ve çalışma koşulları ile ilgili yaşanan sorunlar

ÖZET

Aileler, çocuklarının okul öncesi eğitimine daha fazla erişim sağlamak istemelerine rağmen, mali zorluklar ve kaynak eksikliği gibi faktörler nedeniyle bu hedefe ulaşmada zorluklar yaşayabilirler. Bu, özellikle düşük gelirli aileler için bir engel oluşturabilir ve eğitim eşitsizliğini artırabilir. Öğretmenler, okul öncesi eğitimin kalitesini artırmak için hayati bir rol oynamaktadırlar. Ancak, bu öğretmenler sıkça düşük maaşlar, yetersiz eğitim kaynakları ve aşırı çalışma yükü gibi sorunlarla mücadele etmek durumundadırlar. Bu nedenle, öğretmenlerin motivasyonlarını ve etkinliklerini artırmak için daha fazla destek sağlanması gerekmektedir. Çalışma koşulları, okul öncesi eğitim kurumlarının etkin bir şekilde çalışmasını sağlamak için kritik bir rol oynamaktadır. Ancak, bu kurumlar sıklıkla fiziksel altyapı eksiklikleri, güvenlik sorunları ve yetersiz kaynaklarla karşı karşıya kalır. Bu, öğrencilerin sağlıklı bir öğrenme ortamına erişimini olumsuz etkileyebilir. Sonuç olarak, okul öncesi eğitimin niteliğini artırmak için aileler, öğretmenler ve çalışma koşulları ile ilgili yaşanan sorunlar ciddi bir dikkat gerektirmektedir. Bu sorunlar üzerine odaklanarak, daha eşitlikçi, kaliteli ve erişilebilir bir okul öncesi eğitim sistemi oluşturmak için atılması gereken adımlar belirlenebilir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, eğitimin niteliği, okul aile işbirliği.

Giriş

Eğitimin bütün kademeleri birbiriyle yakından bağlantılıdır. Okul öncesi kademesi ile birlikte başlayan eğitim yolculuğunda verimli bir eğitim öğretim süreci gerçekleştiğinde, bireyin sonraki eğitim-öğretim hayatı daha nitelikli olmaktadır. Üst kademelerde tam öğrenmenin hayata geçmesi için, okul öncesi eğitimin nitelikli olması ve bir önceki aşamada olumlu öğrenmelerin gerçekleşmiş olması gerekmektedir. Okul öncesi eğitim aşaması, çocukların hayatta başarılı olabilmeleri için temel yaşam becerilerinin yanı sıra ileri eğitim seviyelerinde gerekecek temel bilgi ve yetenekleri kazanmalarını sağlayan hayati bir süreçtir.

Türkiye’de okul öncesi eğitim nitelik olarak her geçen gün daha fazla gelişmekte ve zorunlu eğitim kapsamına alınması için çalışmalar yürütülmektedir. Okul öncesi eğitim çocuğun doğduğu günden temel eğitime başlayacağı yaşa kadar olan süreci kapsamakla birlikte, çocuğun gelişimsel olarak tüm alanlarına katkı sağlayan, gelecekteki tüm eğitim hayatını etkileyen, bilgi, beceri ve alışkanlıklarının temelini atıldığı, zihinsel gelişimini tamamladığı kritik bir süreçtir (Kök, Tuğluk & Bay, 2005, s. 295). Okul öncesi eğitim alan çocuklarda bilişsel, sosyal duygusal, psikomotor, dil gelişimi ve öz bakım becerileri gibi gelişim alanlarında önemli ilerleme kaydedilmektedir.

Literatür incelendiğinde okulöncesi eğitimin birçok yararından söz edilmektedir. Erken çocukluk döneminde elde edilen becerilerin, ileriki yaşamlarında akademik, toplumsal ve psikolojik açıdan birçok olumlu etkisi olduğu, okul öncesi eğitimin öne çıkan faydalarından biri olarak belirtilmektedir (Aslanargun & Tapan, 2012, s. 224). Yine zihinsel gelişimin 0-6 yaş aralığında geliştiğinin bilinmesi okul öncesi eğitime verilen önemi arttırmaktadır. Okul öncesi eğitimin niteliği uzun yıllardır konuşulmakta ve yeni adımlar atılması için çalışmalar yapılmaktadır. Batı tarihine bakıldığında Aristo ve Eflatun’un okul öncesinin önemine dair görüşlerine rastlanırken, J.J. Rousseau’nun kitap yazdığı geçmişten günümüze okul öncesinin niteliği üzerine çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Türkiye’nin eğitim politikalarında, 2005 yılından itibaren okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak ve okullaşma oranını artırmak amacıyla çeşitli önemli adımlar atılmıştır. Bu çerçevede, 17. Milli Eğitim Şurası’nda, okul öncesinin 5-6 yaş grubu için zorunlu olması kararı alınmıştır. Bu karar doğrultusunda, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında 32 pilot ilde, 5 yaş grubu çocuklar için okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmiştir. Ayrıca, 2023 Eğitim Vizyon Belgesi’nde okul öncesinin zorunlu hale getirilmesi için belirli hedeflere odaklanılacağı açıklanmıştır. Okul öncesi eğitimin daha fazla yaygınlaştırılması amacıyla Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından eğitim modellerinin çeşitlendirilerek genişletilmesi ve okul öncesi eğitime yapılan yatırımların artırılması planlanmaktadır. Aynı zamanda, okul öncesi eğitimin tamamen ücretsiz hale getirilmesi ve okul öncesi eğitimle ilgili tüm paydaşların yeterli farkındalık seviyelerine ulaşmasının sağlanması üzerinde önemli bir vurgu yapılmıştır (Can & Kılıç, 2019, s. 484).

Çocukların gelişim sürecinde ilk rehberleri ailedir. Özellikle okul öncesi dönemde, çocuklar önce ailelerin örnek alırlar. Bu aşamada, temel bilgi ve beceriler de ilk kez aile içinde kazanılır. Bu nedenle aile, çocuğun bakımı, gelişimi ve eğitiminden sorumlu olan temel bir kurumdur. Okul öncesi eğitim kurumları ise ailelerin ardından, çocukları toplumsal yaşama hazırlayan ve ailelere destek sağlayan kuruluşlar olarak sistemde yer alırlar (Toran & Özgen, 2018, s.230).

Başlangıçta iş hayatında olan annelerin çocuklarına yönelik destek sağlamak amacıyla oluşturulan kurumlar, ilerleyen bilimsel gelişmelerin etkisiyle modern eğitim anlayışıyla dönüşerek, çocukların tüm gelişim gereksinimlerini karşılama, onları ilerideki toplumsal ve akademik yaşama hazırlama ve temel eğitim için uygun hale getirme rollerini üstlenmiştir (Zayimoğlu, Kaya & Durmaz, 2014, s.71). Günümüzde daha çok çalışan annelerin 3 yaştaki çocuklarının, anaokullarının küçük yaş gruplarında okul öncesi eğitimi almalarına rağmen, çocukların daralan oyun alanları, evde sınırlanan hareketleri ve yaş gruplarıyla birlikte olma imkânlarının azalması gibi nedenler ve ailelerin son yıllarda okul öncesi eğitimin önemi konusunda bilinçlenmesi nedeniyle, 4-5 yaş gruplarında da okullaşma oranının arttığı görülmektedir.

Türkiye’de okul öncesi eğitimin giderek yaygınlaşmasıyla birlikte, okul öncesi eğitim kurumlarının sunduğu imkânlar, öğrenci sayısı, sınıf düzenlemeleri, farklı yaş gruplarının bir arada bulunduğu sınıf yapısı, sınıfların fiziksel durumu, eğitim materyalleri, oyuncaklar ve benzeri gereksinimler, öğretmenlerin nitelikleri, uygulanan okul öncesi eğitim programı, öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi ve beceriler, velilerin okul öncesi eğitime verdiği önem ve bu önemin uygulamalara etkisi, toplumun okul öncesi eğitime bakış açısı gibi birçok farklı konu önem kazanmıştır. Bu nedenle okul öncesi eğitimin niteliğinin yükseltilmesi ve mevcut sorunların çözümü için adımlar atılması gerekliliği anlaşılmıştır. Nitelikli bir okul öncesi eğitim sağlamak için fiziksel koşulların iyileştirilmesinin ne kadar önemli olduğu vurgulanmıştır (Kursunlu, 2018, s. 46).

Okul öncesi eğitim veren kurumların bulunduğu binaların çocukların sağlıklı gelişimlerine fırsat sunacak bir şekilde düzenlenmesi verilecek eğitimin kalitesini arttıracaktır. Her çocuk için nitelikli bir eğitime erişmek haktır. Çocukların eğitim haklarından yararlanmaları, sağlam kişilik geliştirebilmeleri ve nitelikli bir okul öncesi eğitimin çocukların tüm gelişim alanlarına katkı sunması için okul öncesi eğitimde yaşanan sorunların derinlemesine tartışılması gerekmektedir. Öğretmenlerin özellikle kendi uygulamalarından kaynaklı sorunlar hakkında farkındalıklarının gelişmesi sağlanarak, okul öncesi eğitimin niteliğinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir (Öztürk & Gangal 2016, s. 424). Bu dönemde verilecek eğitimin kaliteli ve tüm sorunlardan arınmış olması önce çocuk sonra toplumu olumlu etkileyeceği düşünülmektedir (Balaban, 2017, s. 1).

Okul öncesi eğitimin niteliğine ve yaşanan sorunlara bakıldığında; yönetim kaynaklı, fiziksel yetersizlik kaynaklı, okul-çevre ilişkileri kaynaklı, program kaynaklı, öğrenci davranışları kaynaklı, öğrenci gelişim ve uyum durumları kaynaklı vb. birçok konuda öğretmenlerin çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Türkiye'de okul öncesi eğitimin istenilen düzeye yükseltilmesi için öncelikle mevcut sorunların belirlenmesi ve bu sorunların giderilmesi için stratejiler geliştirilmesi gereklidir (Zembat, 2012, s. 203). Yönetimden kaynaklı sorunlar; ilkökul ve ortaokul yöneticilerinin birçoğunun okul öncesi alanında uzman olmamaları nedeniyle, öğretmen ve öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalmalarıdır. Fiziksel yetersizliği bulunan sınıfların anasınıfı yapılması nedeniyle de bu sınıflarda eğitim öğretim faaliyetini gerçekleştirmeye çalışan öğretmenler çeşitli zorluklar yaşamaktadır. Karşılaştıkları zorluklar neticesinde kendi branşlarının önemsenmediğini hissetmeleri öğretmenlerin iş doyumlarını düşürebilmektedir.

Okulların bulunduğu çevrenin niteliğinin zayıflığı, velilerin sosyoekonomik düzeylerinin düşük olması, velilerin eğitim seviyeleri ve okul öncesi eğitimin öneminin farkında olmamaları da sorun teşkil edebilecek unsurlardandır. Okul öncesi eğitim programının 5 saat kesintisiz eğitimden oluşması, birçok okul öncesi öğretmenin yardımcı personel olmadan, teneffüse çıkmadan kesintisiz çalışması da öğretmenlerin alanda yaşadığı zorluklardandır. Bununla birlikte okul öncesi eğitim kademesinde çalışan öğretmenlerin deneyimledikleri farklı sorunlar da söz konusu olabilmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın temel amacı okulöncesi eğitimin niteliğini etkileyen durumları incelemek, alandaki öğretmenlerin sorunlarını ortaya koymak oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim uygulamalarını yürüten öğretmenlerin düşünce yapısını ve deneyimlerini incelemek, bu sorunların anlaşılmasına ve çözüm önerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacak bir araştırma için büyük önem taşır. Bu bağlamda, aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

- 1) Okul öncesi öğretmenleri okul öncesi eğitim sürecinde okul-aile ilişkileri konusunda ne tür sorunlar yaşamaktadırlar?
- 2) Okul öncesi öğretmenleri okul öncesi eğitim sürecinde sınıf deneyimlerine ilişkin ne tür sorunlar yaşamaktadırlar?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda, gözlem, mülakat ve doküman analizi gibi veri toplama teknikleri kullanılarak, katılımcıların algıları ve olaylar, doğal ortamda gerçekçi ve kapsamlı bir şekilde sunularak incelenmektedir (Karasar, 2005). Çalışma, nitel araştırma türlerinden olgubilim desenindedir. Olgubilim araştırmaları nitel araştırmanın doğasına uygun olarak bize kesin ve genellenebilir sonuçlar vermeyebilir. Ancak bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilir. Olgu bilim araştırmaları, veri analiziyle birlikte katılımcıların deneyimlerini ve anlamlarını açığa çıkarmayı amaçlar. Bu tür araştırma desenlerinde temel veri toplama aracı genellikle görüşmelerdir. Görüşmeler aracılığıyla, katılımcıların deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları anlamak için araştırmacılara sunduğu esneklik, etkileşim ve sondalar yoluyla inceleme özellikleri önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 66). Bu çalışmada, okul öncesi eğitim alanında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıfları ve anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerine ve görüşlerine dayalı olarak, okul öncesi eğitimin günümüzdeki niteliği ile karşılaşılan temel sorunları daha derinlemesine anlamak ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmek amacıyla nitel araştırma yöntemi çerçevesinde olgu bilim deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Düzce il merkezinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı 4 bağımsız anaokulu ve 1 ortaokul, 3 ilkökul, 1 lise ile bu okullarda görevli 11 okul öncesi öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan

amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu yöntem, tam anlamıyla nitel araştırma geleneği içinde yer almaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 116). Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde, araştırmacı çalışma grubunu kendi yakın çevresinden veya kolayca erişilebilir kaynaklardan seçer. Bu yaklaşım araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır çünkü örnekleme oluşturmak daha kolaydır. Ayrıca, kolayca ulaşılabilen örneklem genellikle daha az maliyetlidir, çünkü seçim süreci daha az zaman ve kaynak gerektirir. Bu nedenle, bu yöntem, araştırmacının belirli bir konuda hızlı ve ekonomik bir şekilde bilgi toplamasına yardımcı olabilir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 122). Bu çalışmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi tercih edilmiş olmasının birinci nedeni, Düzce il merkezindeki okulların ve çalışma grubu içindeki öğretmenlerin araştırmacıya ulaşma açısından kolaylık sağlamasıdır. İkinci nedeni ise katılımcıların hepsinin gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul etmiş olmalarıdır. Bu sebeplerle, araştırmanın amaçlarına uygun bir şekilde çalışma grubunu belirlemek için kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın katılımcılarının özellikleri Tablo 1'de aşağıda belirtilmiştir. Katılımcıların gerçek isimleri yerine takma isimler kullanılmıştır ve erkek öğretmenler "E", kadın öğretmenler ise "K" sembolü ile belirtilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin tanımlayıcı nitelikleri:

Kod	Mesleki Kıdem (yıl)	Okul Türü
Ö1E	9	Anaokulu
Ö2E	9	Anaokulu
Ö3E	14	Anaokulu
Ö4K	12	Anaokulu
Ö5K	13	Anaokulu
Ö6K	6	Anaokulu
Ö7K	15	İlkokul Anasınıfı
Ö8K	13	İlkokul Anasınıfı
Ö9K	12	İlkokul Anasınıfı
Ö10K	22	Ortaokul Anasınıfı
Ö11K	15	Lise Uygulama Anasınıfı

Katılımcıların gizliliğini korumak için kodlar kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 8 tanesi kadın okul öncesi öğretmeni, 3 tanesi erkek okul öncesi öğretmenidir. Kadın okul öncesi öğretmenlerinin 3 tanesi bağımsız anaokulunda, 1 tanesi Lise Uygulama Anasınıfında, 1 tanesi Ortaokul Anasınıfında, 3 tanesi İlkokul Anasınıfında çalışmakta, 3 erkek okul öncesi öğretmeni ise anaokulunda çalışmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 3 tanesinin mesleki kıdemi 10 yıl altındayken, diğer katılımcıların 10 yıl üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış sorular içeren bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken bir uzmanın görüşüne başvurulmuş ve çalışma grubu dışındaki bir anaokulu müdürüne ön deneme yapılmıştır. Bu ön denemelerin ardından gözlem formu son haline getirilmiştir. Yarı yapılandırılmış formda, katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunları belirlemeye ve çözüm önerilerini ortaya koymaya yönelik iki temel soru ve sonuçta sorular bulunmaktadır. Görüşme sırasında sorulan bazı örnek sorular şunlardır: Türkiye'de okul öncesi eğitimin niteliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Velilerinizle ilgili ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?

Sınıfınızdaki performansınızı göz önünde bulundurursanız, öğretmenlikte kendinizi daha çok geliştirmeniz gerektiğini düşündüğünüz alanlar nelerdir? Sınıf deneyimlerinde öğrenci kaynaklı yaşadığınız sorunlar var mı?

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri toplanabilmesi için okul müdürlerinden izin alınmış, okul müdürleri ve öğretmenler çalışmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Çalışma, gönüllü öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir ve veri toplama sürecinde sınıfların eğitim-öğretim düzenine zarar verilmemesine dikkat edilmiştir. Katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulmuş ve veriler yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Araştırmacı, görüşmelere başlamadan önce kendi hakkında kısa bir bilgi vermiş ve görüşmenin amacını açıklamış, böylece okul müdürleri ve öğretmenler arasında güvenli bir ortam sağlanmıştır. Görüşmeler, 2022 yılı Aralık ayında Düzce merkezdeki anaokulları ve anasınıflarında gerçekleştirilmiş ve okula ulaşamayan öğretmenlerle okul dışında görüşülerek tamamlanmıştır. Gözlemler ise çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında araştırmacı tarafından yapılmıştır. ÖZE ve ÖTK kodlu öğretmenler ses kaydı almaya izin verirken, ses kaydına onay vermeyen öğretmenlerle yapılan görüşmelerde detaylı notlar alınmış ve veriler belgelemiştir. Görüşmelerin süresi yaklaşık olarak 25-30 dakikadır

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. İçerik analizi, kuramsal anlamda belirgin olmayan temaların ve varsa alt temaların oluşturularak verilerin analiz edilmesinde kullanılan bir tekniktir. Bu yöntem, araştırma verilerinin daha derinlemesine anlaşılmasına ve anlamlandırılmasına yardımcı olur (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 82). Analiz işlemi, görüşme formundaki katılımcıların verdiği yanıtlara dayalı olarak oluşturulan temalar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Betimsel bir analiz türünün kullanıldığı bu araştırmada, görüşme yapılan bireylerin doğrudan alıntılara yer vermek ve bu alıntılardan yola çıkarak sonuçları açıklamak oldukça önemlidir. Bu şekilde, katılımcıların görüşleri ve deneyimleri doğrudan ifade edilerek, analiz sonuçları daha anlaşılır hale getirilir ve araştırmanın güvenilirliği artırılır (Yıldırım & Şimşek, 2021:-, s. 282). Araştırmacı, görüşmeler sırasında, katılımcı öğretmenlerin ifadelerine dikkatle yaklaşmış ve özellikle kendi kullanımı tercih ettikleri kavramları ve ifadeleri korumuştur. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen verilerin analizinde, başlangıçta belirlenmiş olan kategorilere uygun kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlar daha sonra içeriklerini en iyi şekilde yansıtacak kategoriler altında gruplanmıştır. Görüşme sonuçlarından ortaya çıkan temalar, entegre bir yaklaşımla sunulmuştur. Bu çalışmada içerik analizi sürecinde yorumdan kaçınılmış ve oluşturulan kodlar ve temaların nesnel bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır. Araştırmadaki kodlar, benzerlikler ve farklılıklarına göre gruplandırılmış ve araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra elde edilen bulgular yorumlanarak sorunlar incelenmiştir.

Araştırmanın İnanırcılığı ve Aktarılabirliği

Nitel araştırmalarda, geçerlik ve güvenilirlik koşullarının sağlanması hayati bir öneme sahiptir. Araştırmacılara çalışmalarında esnek bir yaklaşım sunulur. Bu esneklik, araştırmacının kişisel deneyimlerine dayalı yorumlara açık hale getirir. Dolayısıyla, araştırmaların kapsamlı olması amaçlanır. Araştırmaya katkı sağlayan tüm özellikler planlı bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Ayrıca, araştırma sürecinde açık, anlaşılır ve net açıklamalar yapılmalıdır. Bu nedenle, geçerlik ve güvenilirlik şartlarına titizlikle uyulmalıdır. Güvenirliğin alt maddeleri inandırıcılık, aktarılabirlik, güvenilebilirlik ve kanıtlanabilirliktir. Araştırmada, katılımcıların elde ettikleri verilerin gerçekliğe uygunluğuna "inandırcılık" denilmektedir. Bu inandırıcılığı artırmak amacıyla, görüşme metinlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek katılımcıların bakış açıları doğrudan yansıtılmıştır. Aktarılabirlik, elde edilen bulguların başka çalışmalara ve durumlara uyarlanabilir olma durumunu ifade eder. Bu çalışmada, kullanılan kaynaklara ayrıntılı atıflar yaparak çalışmanın aktarılabirliği vurgulanmıştır. Güvenilebilirlik, araştırmanın içsel uyumu ve tutarlılığını ifade eder. Araştırma yöntemi ve aşamalarının ayrıntılı bir şekilde açıklanması, çalışmanın güvenilebilirliğini desteklemiştir. Teyit edilebilirlik ise, çalışmadan elde edilen bulguların içeriklerinin, katılımcıların ifadeleri ve deneyimleri ile uyumlu olduğunu ispat etmek anlamına gelir. Bu, araştırmanın güvenirliğini artırır ve verilerin güvenilir olduğunu gösterir (Yıldırım & Şimşek 2021, s. 281).

Araştırmada etik ilkelerin sağlanması için bir dizi strateji uygulanmıştır. İlk olarak, araştırmacı kendi ön yargılarını ve deneyimlerini bir kenara bırakarak sadece katılımcıların fenomene ilişkin deneyimlerine odaklanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde araştırmacı, uzun süre katılımcılarla meşgul olmuş, geri bildirimler almış, katılımcıların ifadelerini değiştirmeden kullanmış, notları ve ses kaydını kontrol etmiştir. Ayrıca, katılımcılara araştırma hakkında açık bir bilgilendirme yapmış, katılımcıların gizliliğini korumak için

kodlar kullanmış, ses ve görüntü kaydı için katılımcılardan izin almış ve pilot görüşme yapma imkanı varsa bu fırsatı değerlendirmiştir. Bu stratejiler, etik kuralların titizlikle uygulanmasını sağlamıştır.

Etik Kurul İzni

19.10.2023 tarihinde Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 2023/319 karar sayısı ile izin verilmiştir.

Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin görüşleri, araştırma soruları çerçevesinde iki ana tema altında incelenmiştir. İçerik analizi sonucunda, bu temalara bağlı olarak ortaya çıkan alt temalar ve kodlar bu bölümde ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Tema 1: Okul Öncesi Öğretmenleri Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Okul-Aile İlişkileri Konusunda Yaşadıkları Sorunlar

Okul öncesi öğretmenlerinin okul-aile ilişkileri kaynaklı yaşanan sorunlara dair görüşleri Tablo 2'de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 2.

Birinci Temaya Ait Kategori ve Kodlar

Alt Temalar	Öğretmen görüşlerine göre kategoriler	Katılımcılar
Ailenin Tutumu	Eğitim sürecinde öğretmene müdahalelerin fazla olması	Ö1E, Ö9K, Ö8K, Ö4K, Ö5K
	Öğretmeden taleplerin ve beklentinin fazla olması	Ö7K, Ö1E, Ö5K
	Ailenin Eğitim sürecine yeterince dahil olmaması	Ö1E, Ö6K
	Okul-aile arasında tutum birliğinin olmaması	Ö2E, Ö11K, Ö6K, Ö1E
	Ailenin ilgisizliği	Ö8K, Ö4K, Ö3E, Ö11K
	Okul öncesi kurumlarının bakımevi olarak görülmesi	Ö1E, Ö7K, Ö2E, Ö3E
	Öğretmene bakıcı muamelesi yapılması	Ö9K, Ö4K, Ö6K, Ö5K
	Okulda öğretilenlerin evde desteklenmemesi	Ö4K, Ö6K
	Toplantılara katılımın az olması	Ö8K, Ö4K
Malzeme almak istememeleri	Ö1E, Ö9K	

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin velilerle yaşanan problemlere ilişkin en yaygın görüşünün öğretmene fazla müdahale yapılması olduğu (5 kişi) gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı (4 kişi) eğitim sürecinde ailelerin katılımının eksikliğini vurgularken, bazı öğretmenler (4 kişi) ailelerin kendilerine bakıcı muamelesi yapmalarından şikâyet etmektedir. Ayrıca, okul ve aile arasında tutum birliğinin eksikliği (4 kişi) ve velilerin ilgisiz olması (4 kişi) da öne çıkan problemler arasındadır. Diğer öğretmenler ise ailelerin tutumları kaynaklı yaşanan problemlere dair farklı görüşler ortaya koymaktadır, örneğin velilerin öğretmenden fazla beklenti ve talepleri (3 kişi), toplantılara yetersiz katılım (2 kişi), malzeme almak istememe (2 kişi), okulda verilen eğitimin evde desteklenmemesi (2 kişi), ve ailenin eğitim sürecine yeterince dahil olmaması (2 kişi). Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri aşağıya çıkarılmıştır:

Ailenin Tutumu

Ailelerin eğitim-öğretime ve daha da özelinde okul öncesi eğitime ilişkin sergiledikleri tutum oldukça önemli etkiler meydana getirmektedir. Buna ilişkin bazı görüşler aşağıda sunulmuştur.

"Ailelerin birçoğu okul öncesi eğitim hakkında çok bilinçsizler. Okul öncesi eğitimin önemini bilmeden çocuklarını okula yolladıklarından beklentileri de farklı ve fazlaca olabiliyor. Okul öncesi eğitim kurumlarını bakım evi gibi görüyorlar. Bu durum da okul aile işbirliği çerçevesini olumsuz etkiliyor. İlk görev yaptığım kurumda erkek öğretmen olmam nedeniyle veliler beni çok garip karşılamıştı. Farklı tutum ve davranışlarla karşılaştım. Çünkü onların gözünde okul öncesi bakım evi gibiydi. Erkek olmamdan dolayı anneler veli katılım etkinliklerine katılmak istemiyorlardı. Önyargılarını kırmak zamanımı aldı ve beni baya yordu. Okul öncesi sürecine bazı aileler müdahale etmek istiyorlardı. Oyuncaklarının bir kısmını dikkat dağıttığı için kaldırmayı bir süre sonra dönüşümlü olarak çıkartmayı uygun görmüştüm. Bunu duyan birkaç veli işime karışıp, çocuk haklarına aykırı olduğunu söylemişlerdi. Sene başında çocuklarının kullanacağı kişisel malzeme listesini fazla bulup, almak istemeyen veliler olmuştu. Aidat veriyoruz ya okul alsın malzemeleri demişti bir veli. Öncelikle velinin bilinçlenmesi gerek." (Ö1E)

"Okul aile ilişkileri konusunda yaşadığım öncelikli sorun velinin durması gerektiği yeri bilmeyişidir. Veli, öğretmen biraz ılımlı ise veli öğretmenin işine karışma gücünü kendinde rahatlıkla bulabiliyor. Özellikle öğretmeni çocuğun eğitimcisi olarak değil bakıcısı olarak görüyor. Çocuğumun atleti neden dışarda, yemeğini neden yedirmedin gibi söylemlerle öğretmenin eğitimci kimliğini yok sayıyor. Yaşadığım bir başka sorun ise sanki öğretmenin özel hayatı yokmuş da günün her saati rahatlıkla iletişim kurulabilirmiş gibi düşünüyor veli. Gecenin 12 sinde gelen mesajlar... Sabahın 7 sinde aramalar....bir öğretmen olarak veliler okulöncesi eğitime harcanan paraları kıymetsiz gördüğünü düşünüyorum. Sene başında ihtiyaç listesinin verdiğimde sanki kendime malzeme istiyormuşum gibi, sanki çocuğunun kişisel kullanacağı malzeme değil de öğretmen şahsına istiyormuş gibi bir algıya kapılıyorlar." (Ö9K)

"En temel problemi eğitimden ziyade okul aile ilişkileri olarak görüyorum. Velilerin okul öncesine bakışlarında bir sıkıntı olduğunu düşünüyorum. Yani okulu okuldan ziyade bir bakımevi şeklinde görme ve bu bakım evi görmesinden kaynaklı okulu ciddiye almama, kendi kurallarını koyma durumu söz konusu. Aynı zamanda eğitimsiz ailelerden kaynaklı sıkıntılarımız var. Eğitimsiz okul öncesinden anlamayan ailelerin çocukları okula uyum sürecinde, okul kurallarına uymakta da sıkıntı yaşıyor bunu aileye anlatmaktan da sıkıntı yaşıyoruz. Bu sebeple aile eğitiminin kesinlikle olması gerektiği düşüncesindeyim kaliteli bir okul öncesi eğitim sürecini yaşayabilmek için. Aynı zamanda velilerimizin normal olarak kendi çocuklarındaki problemlerini görmezden gelme ve kendi çocuklarını biricik görme durumları var. Normal düzeyin dışındaki çocuklardaki problemleri velilere anlattığımız zaman bazen kabullenmeme durumları oluyor. Bu konuda büyük sıkıntı yaşıyoruz." (Ö2E)

Ailenin tutumu, okul öncesi eğitim sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Aile, çocuğun eğitimine destek sağlayan ve onun gelişimini olumlu yönde etkileyen birinci dereceden etkenlerden biridir. Okul öncesi eğitim, çocukların temel gelişimini destekleyen, onlara sosyal ve bilişsel beceriler kazandıran kritik bir dönemdir. Ancak, bu önemli süreçte ailelerin bazen karşılaştığı ön yargılar, çocukların potansiyelini tam olarak ortaya çıkarmalarını engelleyebilir.

Tema 2: Okul Öncesi Öğretmenleri Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Sınıf Deneyimlerine İlişkin Yaşadığı Sorunlar

Araştırmada ikinci tema olarak okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim sürecinde sınıf deneyimlerine ilişkin yaşanan sorunlara yönelik görüşleri Tablo. 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

İkinci Tema Ait Kategori ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Okul öncesi öğretmenleri okulu eğitim sınıf deneyimlerine ilişkin	Fiziki Yetersizlik	Öğrenme merkezi	Ö8K, Ö6K, Ö3E
		Sınıf büyüklüğü	Ö1E
		Tuvalet olmaması	Ö8K, Ö9K, Ö7K
		Yemekhane olmaması	Ö10K
		Ek kaynak ihtiyacı	Ö7K, Ö8K, Ö10K, Ö11K

Maddi Yetersizlik	Malzeme donanım sorunu	Ö7K, Ö8K, Ö4K
	Yardımcı personel sorunu	Ö1E, Ö7K
	Aidat istenmesi	Ö8K, Ö6K
	Teneffüssüz çalışma	Ö5K, Ö6K, Ö8K, Ö9K, Ö10K, Ö11K, Ö1E
Mevzuat Yetersizliği	İkili eğitilmiş sınıflar	Ö1E, Ö4K
	Ders sürelerinin uzunluğu	Ö6K, Ö9K, Ö10K, Ö11K, Ö8K
	Öğrenci sayıları	Ö5K, Ö10K, Ö3E
	Kaynaştırma öğrencisi	Ö2E, Ö4K, Ö6K, Ö10K, Ö11K
Öğrenci Kaynaklı	Gelişimsel farklılıklar	Ö2E, Ö5K, Ö6K, Ö10K
	Farklı yaş grupları	Ö6K, Ö7K, Ö9K, Ö10K
	Kız erkek sayısı	Ö6K, Ö8K, Ö10K

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf deneyimlerine ilişkin sorunlardan; fiziki yetersizlik alt temasında 8 katılımcının sorun yaşadığı, 3 öğretmenin fiziki yetersizlikten dolayı sınıflarında öğrenme merkezleri oluşturmakta güçlük çektikleri ve 3 öğretmen de tuvaletlerin sınıfa ait olmaması, anasınıfı öğrencilerinin, diğer kademelerdeki öğrencilerin kullandıkları tuvaletleri kullanmak zorunda oldukları sorunundan bahsetmişlerdir. Birer katılımcı da sınıfların büyük olmaması ve yemekhane olmaması sorununa değinmişlerdir. Maddi yetersizlik alt temasında öğretmenler en fazla ek kaynak ihtiyacı sorununa değinmişlerdir. Malzeme donanım alt temasına ilişkin 3 öğretmen sorun yaşadığını belirtirken; 2 öğretmen yardımcı personel olmaması sorununa değinmiş, 1 öğretmen de okul öncesi eğitim kurumlarında velilerden aidat istenmesinin sorun oluşturduğunu belirtmiştir.

Mevzuat yetersizliği alt temasında 9 öğretmen teneffüs olmadan çalışmanın en büyük sorunlardan biri olduğunu dile getirmişler, 5 öğretmen ise ders sürelerinin uzun olması sorununa değinmiştir. 2 öğretmen de ikili eğitimin okul öncesinde sorun teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Öğrenci kaynaklı sorunlar alt temasında 5 öğretmen kaynaştırma öğrencilerinin olması sorununa değinirken, 4 öğretmen öğrencilerdeki gelişimsel farklıların etkinlikler esnasında sorun oluşturduğunu, 4 öğretmen sınıflarda farklı yaş gruplarının bir arada olması sorununa değinmişlerdir. 3 öğretmen sınıflarda öğrenci sayılarının fazla olmasının sorun oluşturduğunu belirtirken yine 3 öğretmen de mevcutlar dağıtılırken kız erkek sayılarının eşit oluşturulmamasından kaynaklı sorunlar oluştuğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

Fiziki Yetersizlik

Bu kategori, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel altyapısı ile ilgilidir. Özellikle sınıf düzenlemesi, oyun alanlarının büyüklüğü, oyun ekipmanlarının çeşitliliği gibi faktörleri içerir. Fiziksel yetersizlikler, çocukların eğitimine olumsuz etkiler yapabilir. Örneğin, dar sınıflar çocukların rahatça hareket etmelerine engel olabilir ve oyun alanlarının yetersizliği çocukların fiziksel gelişimini olumsuz etkileyebilir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Sınıfımız o kadar küçük ki, farklı merkezlere de böldüğüm için alan sanki daha da küçüldü eşyaları koyacak yer bulamıyorum, öğrenme merkezlerini dolapların üstünde oluşturmak zorunda kaldım." (Ö6K)

"Tuvalet ve lavabolarımız anasınıfına uygun değil ilkokulla aynı tuvaleti kullanıyoruz." (Ö8K)

"Anasınıflarımıza ait bir yemekhane yok. Önceleri sınıfta, etkinlik masasında yemek yiyorlardı, yemek bitiminde her yer kirlendiğinden hemen etkinliğe geçemiyorduk. Toplanması gerekiyordu bu da biraz zaman gerektiriyordu. Daha sonra kapı dışındaki dar koridora masalar çıkararak kendimizce yemekhane oluşturduk. Öyle dar bir alan ki yemek sırasında bir çocuk lavaboya gitmek için kalkmak istese yanında iki, üç arkadaşının da kalkması gerekiyor." (Ö10K)

"Personel ya da yardımcı eksikliğinden dolayı çocukların başına her şey gelebilir. En basit örnek olarak çocuklarımızın tuvaletleri sınıflarımızın dışındadır. Onlar tuvalete ihtiyaçları ya da el yıkamak için gittiklerinde başlarına bir şey gelse kesinlikle görme imkânımız bulunmamaktadır. Buna rağmen bu gibi durumlarda birinci sorumlu olarak öğretmen tutulmaktadır ve bu sorumluluk çok ağırdır." (Ö7K)

Bu durumlar, okul yönetiminin ve ilgili paydaşların acil önlemler alması gerektiğini göstermektedir. Fiziksel koşulların iyileştirilmesi, sağlığa uygunluk standartlarının artırılması, öğretmenlerin daha iyi desteklenmesi ve öğrenci güvenliğinin sağlanması için gerekli adımların atılması, okul öncesi eğitimde daha sağlıklı ve etkili bir ortamın oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Bu sorunların çözümü, hem öğrencilerin daha iyi bir eğitim almasına olanak tanıyacak hem de eğitimcilerin daha etkili bir şekilde görevlerini yerine getirmelerine yardımcı olacaktır.

Maddi Yetersizlik

Bu kategori, okul öncesi eğitim kurumlarının maddi kaynaklarına odaklanır. Öğretim materyalleri, kitaplar, oyuncaklar, temizlik malzemeleri ve diğer kaynaklar bu kategoriye dahildir. Maddi yetersizlikler, öğrencilere çeşitli öğrenme deneyimleri sunma kapasitesini sınırlayabilir. Özellikle yeterli öğretim materyali olmaması, öğretmenlerin yaratıcı öğretim yaklaşımlarını sınırlayabilir.

"Yardımcı kaynak konusunda sıkıntı yaşıyoruz, ek kaynak ihtiyacımız var fakat kaynak aldırarak yasak ve bakanlık tarafından yollanan kitapların içeriği her yıl aynı. 4 yaş grubuna gelen öğrenci, 5 yaş grubuna geçtiğinde de aynı içerik olan kitapları kullanıyor. Küçük yaşlar için uygun ancak anasınıfları için kitaplar basit kalıyor." (Ö8K).

"Ek kaynaklara çok ihtiyacımız var, bakanlığın her yıl ulaştırdığı el ele 1-2-3 kitapları güzel ancak çok yetersiz, özellikle görsel olarak, renk basımı olarak çocukların dikkatini çekmiyor. Şanslıyız ki akıllı tahtamız var ancak bu kitaplar onunla uyumlu değil." (Ö10K)

"Sınıflarda çocuklar için yeterli malzeme bulunmamaktadır. Oyuncak, eğitici oyuncaklar, fotokopi makinaları, projeksiyonlar. Yani eğitimde dengesiz bir durum vardır. Merkezi okullarda bunlar çok fazla iken, köy okullarında çok çok sınırlı malzeme ile öğretmenler çok zor koşullarda eğitim vermektedir." (Ö7K)

"Materyal açısından şanslıyız uygulama anasınıfı olduğumuz için okul gereken desteği fazlaca sağlıyor ancak ek kaynak kitap ihtiyacı duyuyoruz. Bakanlığın gönderdiği yardımcı kitaplar 5 yaş grubu için çok hafif kalıyor, ilkokula hazırlık için gayet yetersiz, ancak ben tecrübeli olduğum için programa sabit kalmıyorum, fotokopilerle de destekliyorum sadece o kaynaklarla ilerleyecek olsak çocukları istediğimiz seviyeye çıkartmakta zorlanırsınız." (Ö11K)

Bu sorunlar, eğitim sistemine ve politika yapıcılara çeşitli düzeylerde müdahalede bulunma çağrısında bulunmaktadır. Kaynak eksikliğinin giderilmesi, malzeme eşitsizliğinin azaltılması ve öğretmenlere daha fazla destek sağlanması, okul öncesi eğitim kalitesini artırabilir ve çocukların daha etkili bir şekilde öğrenmelerine olanak tanıyabilir.

Mevzuat Yetersizliği

Mevzuat yetersizliği, okul öncesi eğitimle ilgili düzenlemelerin eksikliğini veya yetersizliğini ifade eder. Öğrenci-öğretmen oranları, müfredat standartları, öğretmen nitelikleri ve benzeri konuları içerir. Mevzuat yetersizliği, eğitim programlarının eksikliği veya çocukların ihtiyaçlarına uygun eğitim hizmetlerinin sunulmamasına yol açabilir.

"Yıllardır brans olarak mağdurusuz. Lavaboya bile gidemiyoruz, çocukları yalnız bırakmak istemiyoruz lakin teneffüs olmasa da bir 10-15 dakika molaya ihtiyaç duyuyoruz, bizim de diğer öğretmenler gibi ihtiyacımız var, bir süre sonra performansım düşüyor." (Ö5K)

"Aralıksız 50 şer dakikadan 6 etkinlik saati eğitim okul öncesi öğretmeninin performansını kötü yönde etkiliyor, tuvalete bile gidemediğim zamanlar oluyor." (Ö6K)

"6 saat boyunca hiç ara vermeden sınıfta duruyor olmak çok yorucu, mesleğimi her ne kadar çok sevsem de bu durum iş doyumumu da olumsuz etkiliyor. İster istemez yorgunluğumuz öğrenciye de yansıyor." (Ö8K)

"Diğer branslar 40 dakika ders yaparken biz aralıksız 50 dakikadan 6 etkinlik saati çalışıyoruz. Çok yoruluyoruz." (Ö11K)

Bu sorunlar, öğretmenlerin fiziksel ve mental sağlıklarını korumak, iş doyumlarını artırmak ve daha etkili bir eğitim ortamı sağlamak adına dikkate alınmalıdır. Okul yönetimi ve ilgili paydaşlar, öğretmenlerin çalışma koşullarını gözden geçirmeli, uygun molaları sağlamalı ve eşit çalışma saatleri konusunda adil bir politika izlemelidir. Bu, öğretmenlerin daha iyi bir performans sergilemelerine ve öğrencilere daha etkili bir şekilde hizmet vermelerine olanak tanıyabilir.

Öğrenci Kaynaklı Sorunlar

Bu alt başlık, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanır. Özellikle özel gereksinimleri, davranış sorunları veya öğrenme güçlükleri olan çocukları içerir. Öğrenciden kaynaklı yetersizlikler, öğretmenlerin ek destek ve özelleştirilmiş öğretim gereksinimlerini karşılamak için daha fazla kaynağa ihtiyaç duymalarına neden olabilir. Bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Kaynaştırma öğrencisi olması da bir sorun teşkil ediyor. Diğer çocukların dikkatini dağıtıyor. Bazen diğer çocuklara zarar verdiği de olabiliyor. Bazı durumlarda öfkelenip, sınıftaki eşyalara zarar verdiği oluyor. Kafasına göre dışarı çıkıyor. Sürekli sınıf düzeni bozulmuş oluyor." (Ö6K)

"Kalabalık sınıfta kaynaştırma öğrencisi olduğunda ilgilenmesi zor oluyor. Geçen yıl otistik 4 yaşında bir öğrencim olmuştu. Çocuklar küçük olduğu için hepsi ayrı ilgi istiyor bunun yanında konuşamayan otistik öğrencimle ilgilenmekte, iletişim kurmakta zorlanmışım." (Ö10K)

Bu sorunlar, okul yönetimi, öğretmenler ve ilgili uzmanlar arasında işbirliği yaparak, kaynaştırma öğrencileri için uygun destek ve stratejilerin belirlenmesini gerektirir. Ayrıca, öğrencilere hoşgörü ve anlayış içinde yaklaşmak, sınıf içindeki ilişkileri olumlu yönde etkileyebilir ve öğrenciler arasında bir dayanışma atmosferi oluşturabilir.

Araştırma sonuçları, katılan 11 okul öncesi öğretmenine göre okul öncesi eğitimde karşılaşılan sorunların çeşitli kaynaklardan kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Velilerin tutumlarına dayalı sorunlar, maddi konular, mevzuat yetersizliği, öğrenciler ve fiziksel koşullar arasında dikkat çekmektedir. Katılımcı öğretmenlerin benzer sorunları paylaşmaları, bu sorunların uzun süre boyunca çözülmediğini ve okul öncesi eğitim alanında ilerleme sağlanmadan devam ettiğini göstermektedir. Bu sorunların giderilmesi için uygulamaların hayata geçirilmesi, okul öncesi eğitimin kalitesinin artırılmasına katkı sağlayabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Düzce'deki farklı anaokulları ve anasınıflarında görev yapan, çeşitli deneyimlere sahip 11 okul öncesi öğretmeni ile yapılan görüşmelerde, bu öğretmenlerin okul öncesi eğitimde veli kaynaklı ve sınıf deneyimleri kaynaklı çeşitli sorunlar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçları, bu sorunların benzerlikler taşıdığı ve literatürde de benzer sorunların bulunduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, eğitim sürecinde ailelerin tutumlarından kaynaklanan sorunları; eğitim sürecinde öğretmene fazla müdahale, ailelerin eğitim sürecine yeterince dahil olmak istememeleri, okul-aile arasında tutum birliğinin eksikliği, velilerin ilgisizliği, okul öncesi kurumlarının sadece bakımevi olarak görülmesi, öğretmene bakıcı muamelesi, okulda öğretilenlerin evde desteklenmemesi, toplantılara katılımın düşüklüğü, velilerin öğretmenin verdiği malzeme listesini istememeleri olarak belirtmiştir. Bir öğretmen aile kaynaklı sorun yaşamadığını belirtirken diğer tüm öğretmenler benzer sorunları yaşadıklarını dile getirmiştir.

Alan yazına bakıldığında araştırmanın bulgularında dile getirilen sorunlara benzer sorunların yaşandığı görülmektedir. Kaya (2013) ve Zembat'ın (2012) bulgularına göre, velilerin okul öncesini bakıcılık olarak algılamaları, bilgisiz olmaları ve okulda verilen eğitimi evde desteklememeleri temel sorun olarak belirtilmiştir. Sabancı, Altun ve Uçar Altun'un (2018) bulgularına göre ise, aileler okul öncesi eğitimini yeteri kadar değer vermemekte, öğretmenin düzenlediği toplantılara ve sınıf içi etkinliklere düşük düzeyde katılım sağlamaktadırlar. Benzer şekilde, Zayimoğlu Öztürk, Kaya ve Durmaz'ın (2015), araştırma bulgularına göre, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin velilerle yaşamış oldukları en önemli sorunların başında "velilerin okul öncesi eğitimi bakıcılık olarak algılamaları ve bilgisiz olmaları" yer almakla birlikte velilerin okul öncesi eğitim konusunda bilinçlendirilerek okul öncesinin niteliğinin artabileceğini belirtmektedir. Ertör (2015), araştırma bulgularını destekler nitelikte okul öncesi eğitiminde, eğitimin niteliğinin artması ve eğitimin sürekliliği açısından okulda verilen eğitimin evde devam etmesi için ailelerle düzenli ve sağlıklı bir iletişim kurulması gerektiğini ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler eğitim sürecinde sınıf deneyimlerine yönelik; fiziksel yetersizlik, maddi yetersizlik, mevzuat yetersizliği ve öğrencilerden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin

fiziki yetersizliklerden kaynaklı yaşadıkları sorunlar şunlardır: sınıflarında öğrenme merkezleri oluşturamamaları, sınıflarının çok küçük olması, tuvaletlerin okulöncesi çocuklarına uygun olmaması, okulöncesi sınıflarına ait yemekhanelerinin olmamasıdır. Kandır'a (2001) göre, eğitim programının sağlıklı uygulanabilmesi için okulun fizikî olanakların yeterli olması gerekmektedir. Sabancı, Altun ve Uçar Altun'un (2018) bulgularına göre, okul öncesi eğitimde, ana sınıflarının fiziki özelliklerinin yetersiz olması, yeterli derslik olmaması, gibi sorunlarla karşılaşmaktadır. Özkubat (2013), okul öncesi eğitimde niteliğin fiziksel koşullara bağlı olduğunu ve gerek sınıf içi gerekse dış mekân tasarımlarının çocukların davranışlarını etkilediğini belirtmektedir. Bu bulgular, araştırma sonuçlarını doğrulamakta ve desteklemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin maddi yetersizlikten kaynaklı yaşadıkları sorunlar; ek kaynaklara ihtiyaç duyup, temin edememeleri, malzeme ve donanım sorunları, sınıflarında yardımcı personel olmaması, velilerden aidat istenmesi olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ağırlıklı olarak yaşadıkları sorunların, bakanlığın gönderdiği yardımcı kaynağın her yıl aynısının yenilenmeden gönderilmesi, tüm yaş gruplarının aynı kaynağı kullanmak zorunda olmaları ve ek olarak kaynak alınımının da yasak olmasından dolayı ders işleyişini desteklemekte sıkıntı yaşamaları, diğer önemli bir sorunun da yardımcı personel olmadan çalışmak zorunda oldukları görülmektedir. Sabancı, Altun ve Uçar Altun'un (2018) bulgularına göre, anasınıflarında yardımcı personel çalıştırmak için personelin sigortasının, ücretinin veliden alınan aidatlarla ödenememesinden dolayı personel çalıştırmanın güçlüğü, personelsiz çalışan bir öğretmenin iş yükünün artmasından dolayı yaşadıkları sorunlar araştırmanın bulguları ile benzerlik gösterip, araştırmayı desteklemektedir.

Öğretmenler mevzuat yetersizliğinden kaynaklı sorunlar olarak; teneffüssüz çalıştırdıklarından, ders süresinin uzun olmasından, ikili eğitim yapılmasından bahsetmişlerdir. Teneffüs günde 5 saat çalışan okul öncesi öğretmenleri, kişisel ihtiyaçlarını bile karşılayamamakta, motivasyonları düşmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu teneffüs olmadan çalışmanın büyük bir sorun olduğunu dile getirmişlerdir. İlgili yönetmelik (MEB, 2014) incelendiğinde, okul öncesi eğitimin aralıksız 6 etkinlik saati olarak belirlendiği ve okul öncesi öğretmenlerine teneffüs hakkı tanınmadığı görülmektedir. Teneffüssüz uzun süre çalışmanın okul öncesi öğretmenlerinin kişisel ihtiyaçlarını karşılamaları için sıkıntı oluşturabileceği ve bu konuda yasal düzenleme ihtiyacı olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularını destekler nitelikte, Ağgöl Yalçın ve Yalçın (2018), okul öncesi eğitimde etkinliklere kesintisiz devam edilmesinin öğretmenleri olumsuz etkilediğini, okul öncesi eğitimde teneffüs süresinin olmamasının önemli bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, Sabancı, Altun ve Uçar Altun, (2018), ile Can ve Serençelik 'in (2017) bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerinin teneffüs sürelerinin olmaması ve kesintisiz eğitim yapılması, onları fiziksel ve psikolojik olarak çok zorlamakta, çevreleriyle ilişkilerini zorlaştırmaktadır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öğrencilerden kaynaklı yaşadıkları sorunlar; öğrenci sayılarının fazla olması, mevcutlarının şubelere eşit dağıtılmaması, farklı yaş gruplarının sınıflarda bir arada olması, öğrenciler arasındaki gelişimsel farklılıkların bulunması, kaynaştırma öğrencisinin olması olarak belirtilmektedir. Katılımcılara göre, sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı öğretmenler tüm öğrencileriyle yeterince ilgilenemediklerini düşünüp kendilerini yetersiz hissediyorlar hem de kalabalık sınıflarda daha çok yoruluyorlar. Böyle bir durumda da okul öncesi eğitim sınıflarında niteliğin sağlanabilmesi için şubelere düşen öğrenci sayısının azaltılmasına yönelik bir takım düzenlemelere ihtiyaç olduğu görülmektedir. Kök vd. (2007) göre, katılımcıların büyük çoğunluğu, okul öncesi eğitimde öğrenci mevcudunun sınıflarda çok fazla olmasını bir sorun olarak görmektedir. Öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda öğretmenler, öğrencilere daha fazla zaman ayırabileceği için, çocukların bireysel farklılıklarına göre etkinlikler düzenleyebilir ve onların yeteneklerini ortaya çıkarabilir. Öğrenci sayısı kalabalık sınıflarda kaynaştırma öğrencisinin de bulunması öğretmenlerin yaşadıkları diğer önemli bir sorun olarak görülmektedir. Sığırtmaç vd. (2011) göre, öğretmenlerin kalabalık sınıflarda kaynaştırma öğrencisiyle yeterince ilgilenemediği tespit edilmiş olup, kaynaştırma öğrencisi olan sınıfların mevcutlarının düşürülmesi gerektiği ve rehber öğretmen desteğinin sağlanması sonucuna ulaşması ile araştırmanın bulguları ile benzerlik göstererek, bulguları desteklemektedir. Şubelere öğrenci dağıtılırken kız-erkek sayısının dengelenmesi, mevcutların kalabalık olmaması, farklı yaş gruplarının aynı sınıfta olmaması, gelişimsel özelliklere dikkat edilmesi gibi durumlar göz önünde bulundurulursa, öğretmenlerin yaşadıkları sorunların giderilerek, okul öncesinde nitelikli bir eğitimin kapısının açılacağı varsayılabilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin birçok sorunla karşılaştığı, bu sorunların genellikle benzer sorunlar olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin ortak yaşadığı sorunların çoğunlukla velilerin tutumuna bağlı sorunlar olduğu, okul öncesi eğitimin niteliği artırılarak velilerin bilinçlendirilmesi düşüncesini ağırlıklı olarak ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenler ek kaynak ihtiyaçlarının olduğunu, fiziksel yetersizlikler, maddi

yetersizlikler, donanım eksikliği içinde eğitim vermenin güçlüğünden bahsetmişlerdir. Fiziksel yetersizliklerin giderilmesi, eğitimin donanımlı, yeterli büyüklükte, ikili eğitim olmayan sınıflarda yapılmasının okulöncesi sınıflarında verilen eğitimin niteliğini önemli ölçüde artırabileceği düşünülebilir. Teneffüs olmadan, yardımcı personelsiz, uzun saatler çalışmaktan yıprandıklarını dile getirerek mevzuatta yenilik yapılmasını dile getiren öğretmenler için, bakanlık yardımcı personel desteği sağlayabilir, öğretmenlerin çalışma süresinin gözden geçirilmesi, daha motivasyonla çalışabilmeleri için hem kurumlar hem de bakanlıkça önlemler alınabilir. Okul öncesi eğitim zorunlu kapsamına alınırsa ve velilerden ücret talep edilmeden okulların maddi imkânsızlıkları, fiziki yetersizlikleri giderilmesi çalışmaları tamamlanırsa, okul öncesi eğitimin niteliğini artırabilir ve sorunların birçoğunun çözümlenmesi sağlanabilir.

Bu araştırma sonuçlarından hareketle başlıca şu öneriler getirilebilir:

- Okul öncesi eğitimle ilgili velilerin olumsuz algılarını ortadan kaldırmak için velilere düzenlenmeli, medyada okul öncesi eğitimin gerekliliği sıkça dile getirilmelidir.
- Okul ve sınıfın fiziksel özellikleri, öğrenci sayısı ve öğrenci gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlanmalıdır. Okul öncesinde ikili eğitim yapılmaması için gerekli önlemler alınmalıdır.
- Okul öncesi eğitimde teneffüs hakkı verilerek, öğretmene ve öğrencilere zaman verilmelidir. Sene başında okul idareleri sınıf mevcutlarını kız-erkek sayısı eşit olacak şekilde şubelere dağıtmalı, mevcudun çok olması durumunda milli eğitim müdürlükleriyle iletişime geçerek yeni şube açılıp, öğrenci sayısını tüm şubelere dengeli dağıtmalıdır.
- Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda rehber öğretmen desteği de mutlaka sağlanmalıdır.
- Okul öncesine yardımcı personel desteği sağlanmalıdır. Sınıflara malzeme, donanım desteği her sene başında mutlaka yapılmalıdır. Okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamına alınıp, niteliği geliştirilmelidir.
- Bu araştırma Düzce il merkezindeki okullarda yürütülmüştür. İlçeler de dahil edilerek daha kapsamlı bir çalışma yapılarak, okul öncesinde sorunlar ve çözüm önerileri ortaya çıkartılarak alana katkı sağlanabilir.
- Araştırmadaki katılımcı erkek öğretmenlerin alanda yaşadıkları farklı sorunların da olabileceği görüldüğünden, araştırma erkek okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri üzerine, sadece erkek öğretmenlerle yapılabilir.

Kaynakça

- Ağgül Yalçın, F., & Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online Dergisi*, 17(1), 367-383. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413784>
- Aslanargun, E., & Tapan, F. (2012). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-238.
- Balaban, E. (2017). Türkiye’de okul öncesi eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 63-89.
- Can, E., & Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519.
- Can, E., & Serençelik, G. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 525-542
- Ertör, E. (2015). *İlkokullarda görev yapan anasınıfı öğretmenlerinin yaşadıkları yönetsel sorunlara ilişkin görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi], Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitimin yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 102-104
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. Baskı). Nobel.
- Kaya, N. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları araştırma raporu*.

- Kök, M. Küçükoğlu, A. Tuğluk, M., & Koçyiğit, S. (2007). Okul öncesi eğitimin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 160-171.
- Kök, M., Tuğluk, M. ve Bay, E. (2005). Okul öncesi eğitimin öğrencilerin gelişim özellikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 294-303.
- Kurşunlu, E. (2018). *Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel özelliklerinin incelenmesi*. [Doktora Tezi], Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014, 26 Temmuz). Resmî Gazete (Sayı: 29072).
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Öztürk, Y., & Gangal, M. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 593-608.
- Sabancı, A. Altun, M., & Uçar Altun, S. (2018). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine göre ana sınıfı eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitimi Yönetimi Dergisi*, 24(2), 339-385.
- Sığırtmaç, A. Hoş, G., & Abbak, B. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 205-223.
- Toran, M., & Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: öğretmenler ne düşünüyor-ne yapıyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 229-245. <https://doi.org/10.17051/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s11m>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Zayimoğlu, F. Kaya, N., & Durmaz, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin görev sürecinde yaşadıkları eğitimsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 68-94.
- Zembaç, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 203-205.

The roles of teachers in reducing the impact of disadvantaged situations on middle school students in education

İsmail Tetik¹

¹ Düzce Ministry of National Education, Düzce, Turkey, ORCID: 0000-0003-4401-8918

ARTICLE INFO

Article Type: Research Article
Received: 3.12.2023
Accepted: 21.12.2023
Publication: 30.12.2023
Month/ year: 12/2023
Citation: Tetik, İ. (2023).
The roles of teachers in reducing the impact of disadvantaged situations on middle school students in education. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 1(2), 127-144.

ABSTRACT

The purpose of this research is to identify the roles of teachers in reducing the impact of disadvantaged situations on middle school students in education and to provide solution suggestions regarding what teachers can do to eliminate these disadvantages. In this study, the roles of teachers in eliminating the disadvantages of students receiving education in middle schools were revealed through the qualitative research method. The phenomenological design, a qualitative research method, was preferred as the research method. This research was conducted by interviewing 1 vice principal and 9 teachers working at a village school in the central district of Düzce province during the 2022-2023 academic year. In line with the main objective of the research, the responses to semi-structured scale questions provided by the participants were analyzed according to gender, age, field of study, professional seniority, and education variables. Adherence to the principles of validity and reliability was ensured, and necessary precautions were taken in the research. The data obtained were analyzed through content analysis, and the recordings and notes from the interviews were transcribed and categorized. Themes, sub-themes, and codes were created from the categorized and analyzed data. Quotations from the participants' interviews were directly reflected in the research, strengthening it. The findings of this research revealed that the disadvantageous situations, especially those related to the breakdown of family unity, led to disadvantages such as students' lack of interest, unwillingness, need for special education, introversion, and social exclusion. As a result, it is the teachers' primary responsibility to increase students' success in education and reduce the impact of disadvantaged situations on education. For this, it is important for teachers to receive a good education before starting their profession. In this education, completing training on pedagogy, guidance, observation, and communication skills that instill a sense of trust is crucial.

Keywords: Secondary school, education, disadvantaged student, teacher roles.

Ortaokul öğrencilerinin içinde buldukları dezavantajlı durumların eğitime etkisini azaltmada öğretmen rolleri

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin içinde buldukları dezavantajlı durumların eğitime etkisini azaltmada öğretmen rollerinin neler olduğunu ve bu dezavantajlı durumların ortadan kaldırılmasında öğretmenlerin neler yapabileceklerine ilişkin çözüm önerileri sunmaktır. Yapılan bu çalışmada ortaokullarda eğitim alan dezavantajlı öğrencilerin dezavantajlarını ortadan kaldırmada öğretmen rolleri nitel araştırma yöntemiyle ortaya konulmuştur. Araştırmada yöntem olarak nitel araştırma içerisinde yer alan fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Bu araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Düzce ili merkez ilçesinde bulunan bir köy okulunda görev yapan 1 müdür yardımcısı 9 öğretmen ile görüşme yapılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmanın temel amacına bağlı kalınarak, görüşmeye katılım sağlayanların yarı yapılandırılmış ölçek

sorularına verdikleri cevaplar cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem ve eğitim değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmada geçerlilik ve güvenilirlik ilkesine riayet dilerek gerekli önlemler alınmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve görüşmeden elde edilen ses kayıtları ve notlar yazıya dökülerek ayrıştırılmıştır. Ayrıştırılan ve çözümlenen verilerden Tema, Alt Tema ve Kodlar oluşturulmuştur. Katılımcılarla yapılan görüşmeden alıntılar araştırmaya doğrudan yansıtılarak araştırma güçlendirilmiştir. Yapılan bu araştırmada elde edilen bulgulardan özellikle aile bütünlüğünün bozulmasında kaynaklı dezavantajlı durumların yaşanması ön plandayken, aile bütünlüğünün bozulması dezavantajına bağlı olarak öğrencilerde derslere karşı ilgisizlik, isteksizlik, özel eğitime ihtiyaç duyma, içe kapanıklık ve sosyal ortamdan dışlanma gibi dezavantajlara yol açtığı bulguları elde edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin eğitimdeki başarısının artması ve dezavantajlı durumları eğitime etkisini azaltmada en büyük görevi öğretmenlere düşmektedir. Bunun için öğretmenlerin iyi bir eğitim alarak mesleğe başlamaları önemlidir. Bu eğitim içerisinde pedagojik eğitim kadar rehberlik etme, gözlem yapma, güven duygusu verecek iletişim becerisine sahip olma gibi eğitimleri tamamlamaları önemlidir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim kurumları, ilköğretim, öğretmen rolleri, dezavantajlı öğrenci.

Giriş

İnsan, doğası gereği sosyal bir varlıktır ve toplum içerisinde diğer insanlarla birlikte yaşamaktadır. Toplum içerisinde varlığını sürdüren insanlar, yaşam koşullarında farklılıklar olduğu için aynı imkânlarla sahip değildir. Bu farklılıklar çoğu zaman, insanların eşit şekilde kaynaklara ulaşmasına engel olabilmektedir. Bu engeller sebebiyle ihtiyaç duydukları kaynaklara ulaşamayan birey ya da gruplar, toplum içinde dezavantajlı durumda olan bireyleri veya grupları oluşturmaktadır. Bu dezavantajlı birey ve gruplar, yaşadıkları toplum içerisinde ekonomik, kültürel ve sosyal kaynaklar bakımından toplumdaki diğer birey veya gruplara göre kaynaklara erişimde eksik kalan birey ve gruplar olarak tanımlanabilmektedir. Bu dezavantajlı bireylerin ve grupların dezavantajlı durumları toplumdan topluma farklılık gösterebilmektedir (Doğu Marmara Kalkınma Ajansı, 2011).

Dezavantajlı olmak sadece yoksulluk, etnik farklılık, cinsiyet gibi faktörlerle açıklanamaz. Bunun yanı sıra sorumluluk, öz saygı, eğitim hakkı, sağlık hizmetlerinden yararlanma, bilgi edinme, kamu desteğinden faydalanma vb. gibi durumlarda dezavantaj üretebilen faktörler arasında bulunmaktadır. Genellikle öz-yeterlilikle ilgili dezavantajların temelinde bağımsızlık, karar verme, öz-saygı, kamu desteği, eğitim gibi durumların yattığı görülmektedir. Bu sorunların çözümü ve dezavantajların giderilmesi noktasında beceri kazanma bakımından eğitimin gerekliliğinin ön plana çıktığı söylenebilir.

Sınıf içerisinde öğretmenler birçok farklı dezavantajlı durumlarla karşı karşıya kalabilirler. Bu dezavantajlı gruplar veya bireyler arasında madde bağımlısı olan çocuklar, suça karışmış çocuklar ve ekonomik sıkıntı ile başa çıkmaya çalışan çocuklar olabilmektedir. Bu çocuklar genellikle akademik olarak başarıları düşük, dalgın, yorgun ve devamsızlık yapan öğrencilerdir. Bu öğrencilerin okul ve sınıf içi durumlarını düzeltmede ve akademik başarılarını artırmada öğretmene büyük görevler düşmektedir (Gülcan, 2021). Dezavantajlı grupların ve bireylerin dezavantaj durumlarının eğitim sürecine etkisini azaltmada öğretmen rollerinin katkısını ortaya çıkarmakta ilgililere kaynaklık edebileceği inancıyla bu araştırma sürecine başlanmıştır. Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin karşılaştığı dezavantajlı durumların eğitim üzerindeki etkilerini ve öğretmenlerin bu durumlara karşı aldığı önlemleri ele alarak, öğretmenlerin dezavantajlı durumdaki öğrencilerin eğitim başarısını artırmada ne kadar önemli bir rol oynadıklarını ortaya koymaktadır.

Örgün Eğitim Kurumları

Eğitim, kamu hizmetlerinin başında gelmektedir. Devlet, gelecek nesillerin şekillenmesini eğitim hizmetleri ile yerine getirmektedir. Devlet, gelecek nesillerin, belirlenen genel ve özel amaçlar doğrultusunda yetişmesini eğitim sisteminin alt kademesi olan okullar aracılığıyla yapmaktadır. Okullar, devletin eğitim ile ilgili siyasetini ortaya koymak ve bu siyaseti gerçekleştirmek için var olan kurumlardır (Ekinci & Sabancı, 2020). Bu kurumlardan biri de ilköğretim kurumlarının 2. kademesi olan ortaokullardır.

Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenin her birey üzerinde farklı etkiler bıraktığı kaçınılmaz bir gerçektir. Hepimizin unutamadığı, rol model aldığımız bir öğretmeni bulunmaktadır. Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki her ne kadar mevzuat ve kanunlarla sınırlandırılrsa da öğretmen-öğrenci arasında yıllar süren bir duygusal bağlılık devam etmektedir (Çelikten, 2005). Eğitimde istenilen başarıya ulaşmada eğitimde kullanılan araç gereçlerin yeterliliği ve fiziki

imkânların iyi oluşu yeterli değildir. Bunların yanı sıra eğitimde başarıyı getirecek en önemli unsurun öğretmenler olduğunu söylemenin pek de yanlış olmayacağı düşünülmektedir. Çünkü bu araç gereçleri kullanacak ve öğrencilere dokunabilecek yegâne unsurların başında öğretmen gelmektedir (Çelikten, 2005). Bu nedenlerden dolayı teknolojiyi bilen ve kullanan, insan ilişkilerinde yeterli olan ve en önemlisi kişiyi kazanma ve yönlendirmede yeterli eğitime sahip olan öğretmenlerin yetişmesi toplumun geleceğini inşa etmede önemli olduğu söylenebilir.

Toplum tarafından öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerinden beklenen bazı rol davranışları vardır. Öğretmenin çocuklar üzerinde bilişsel, duyuşsal ve sosyal açıdan bir rol model olma gücü bulunmaktadır (Sünbül, 2003). Öğretmen kimi zaman mesleki uzman ve danışman, kimi zaman da rehberlik eden, iyi bir liderdir. Öğretmen gerektiği zaman aile büyüğü, gerektiği zaman anne-baba, gerektiği zaman arkadaş rolüyle kendini göstermektedir (Sünbül, 2003).

Öğretmen rolleri çeşitli alan yazılarında farklı isimler altında karşımıza çıkmaktadır. Bu gerçekler doğrultusunda öğretmenlerin sınıf içinde yedi rolü olduğu söylenebilir. Bu rolleri öğretimi sağlama rolü, liderlik rolü, model olma rolü, rehberlik rolü, anne-baba rolü, adaleti sağlama rolü, disiplini sağlama rolü olarak sıralayabiliriz. Bu roller içerisinde dezavantajlı öğrencilerin belirlenmesi ve bu dezavantajlı çocukların dezavantajının giderilmesinin de olduğu ileri sürülebilir (Gülmez, 2022). Şişman'a (2021) göre öğretmen genel ve özel amaçlar doğrultusunda belirtilen bilişsel, sosyal ve psikomotor davranışları öğrencilere kazandırmakla sorumludur. Çeşitli kuram ve yaklaşımlara göre öğretmen "bilgiyi öğrencilere ulaştıran" ya da "bilgiyi öğrenciye bulduran" kişidir. Bu tanımlar ve açıklamalar eşliğinde öğretmenin öğretme rolünün önemli olduğu belirtilebilir.

Öğretimin gerçekleşebilmesi için öğretmen sınıf içinde liderlik edebilmeli ve eğitim sürecinin gerçekleşmesini sağlayabilmelidir. Altunay'a (2017) göre öğretmen sınıf içerisinde öğrencinin öğrenmesini gerçekleştirirken kendi gelişimini de sağlamış olmaktadır. Öğretmenin hem sınıf içerisinde ve üyesi bulunduğu öğretmen grubunda hem de sosyal çevre içerisinde bulunduğu grupta yönlendirici, onlara yol gösterici bir yapıya sahip olması gerektiği söylenebilir. Öğretmenin sınıf içerisinde ve bulunduğu sosyal ortamlarda her zaman göz önünde olduğundan özellikle öğrenciler için taklit edilecek model olarak görüldüğü söylenebilir.

Sanayi Devrimi ile beraber toplum içerisinde ekonomik dönüşümün haricinde siyasi, sosyal ve psikolojik dönüşümlerle beraber insanlarda bireysellik duygusunun ön plana çıkmasıyla yalnızlaşmanın başladığı görülmektedir. Özellikle çağdaş eğitim sistemi içerisinde yalnızlaşan ve kendi içine kapanan öğrencilere rehberlik hizmeti verme ihtiyacı da artmıştır (Gülmez, 2022). Farklı düzeyde öğrencinin bulunduğu okullarda her öğrencinin gereksinimleri farklı olacağından rehberlik hizmetlerine duyulan ihtiyaç da artacaktır. Bu durum öğretmenin rehberlik rolünün ön plana çıkmasına ve bu rolün öneminin artmasına sebep olacaktır.

Öğretmenlerin öğrencilerin tutum ve davranışlarını yönlendirilmesinin yanı sıra onları övmeleri, onlara sevgi göstermeleri, güven vermeleri gibi birçok sosyal ve duygusal yönden davranış sergiledikleri görülmektedir. Çocuğa ilgi, sevgi gösterme, onları övme ya da eleştirilerde bulunma gibi sosyal hayatta karşılaşacakları tutum ve davranışları vermenin öğretmenin aile bireyi rolünü ortaya koyduğu söylenebilir. Özellikle kadın öğretmenlerin bu rolle özdeşleştirildiği görülmektedir (Sünbül, 1996). Öğretmenin samimi, içten davranışlar göstermesi, çocuklara karşı anlayışla ve hoşgörüyü yaklaşması, sevgilerini açık bir şekilde öğrencilere göstermeleri gibi davranışların çocukların öğretmenlerini anne ve babasının yerine koymasında büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir. Sınıf içi ve sınıf dışı kurallar öğrenciler tarafından ortak karar sonucunda oluşturulsa bile bu kurullara uymada ve sınıf içerisinde oluşabilecek sorunları çözüme kavuşturmada etkin rol yine öğretmendir (Çelikten, 2005). Öğretmenin adaleti sağlama rolünü hakkaniyet içerisinde yerine getirebilmesi için iyi bir gözlemci olması ve adalet terazisini dengede tutması beklenmektedir. Çağdaş disiplin anlayışını uygulayan öğretmenlere karşı öğrencilerin olaya bakış açılarının daha ılımlı olduğu görülmekle birlikte sorunların çözüm bulması noktasında iletişimi tercih ettikleri görülmektedir. Bu durumda öğrenciler öğretmeni sınıfın lideri kabul ederek sorunlarını ve taleplerini daha iyi dile getirebilmektedir (Kaya ve Ergül, 2021).

Dezavantajlı Gruplar

Dezavantajlı grup bulunduğu toplumun ekonomik, sosyal, kültürel ve diğer kaynaklarından faydalanmada yetersiz kalan, bu kaynaklardan eksik bırakılan gruplar olarak tanımlanmaktadır. Dezavantajlı gruplar ve bireylerin kaynaklardan mahrum olma durumları toplumdan topluma değişebilmektedir (Doğu Marmara Kalkınma Ajansı, 2011). Dezavantajlı grup ve kişiler sadece cinsiyet, ırk, etnik köken ve ekonomik olarak yoksulluk kavramı ile bağdaştırılmamalıdır. Dezavantajlı gruplar savaş, zulüm ya da baskıdan dolayı ülkesini terk ederek başka yerlere göçe zorlanan olarak tanımlanabilir. Bunun haricinde çatışma, doğal afet ve insan

hakları ihlallerinden dolayı dünya üzerinde birçok insan başka ülkelere göç ederek o ülkelere sığınmak zorunda kalmaktadır (Eren & Çakran 2017). Gittikleri ülkelerde birçok zorlukla karşı karşıya kalan mültecilerin çocukları da özellikle eğitim alanında geri kaldıklarından gelecek yaşantılarında da birçok zorlukla karşı karşıya kalmaktadır (Yavuz & Mızrak, 2016). Bu çocuklar çeşitli sebeplerle kaçırılma, yasadışı örgütlere katılma ve cinsel saldırılara karşı karşıya kalabilmektedir. Bu saldırılardan korunmak ancak nitelikli ve güvenli bir kurum olan okullarda eğitimle sağlanabilir.

Geçmişten günümüze bireyleri sosyal bir varlık olarak toplum içerisindeki yaşama hazırlamada ilk ve en etkili sosyal kurum olarak görülen aile; saygının, sevginin, değer ve yargıların, kuralların, sorumlulukların, sosyal rollerin öğrenildiği ve kabul gördüğü en temel kurumdur (Ozankaya, 1986). Parçalanmış aile de çeşitli sebeplerden kaynaklı (ölüm, boşanma, anne veya babanın kendi istekleriyle uzun bir zaman evden ayrılması) aile yapısının bozulması veya parçalanması olarak tanımlanmaktadır (Özgüven, 2001, akt. Alkan, 2014). Bu tip aile ortamlarında yaşayan çocukların özellikle ruhsal sorunlar başta olmak üzere birçok problemle karşı karşıya kaldığı görülmektedir. Bu sebeplerden dolayı öğretmenlerin bu çocukların psikolojik ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılayacak, velilere çocukları yönlendirmede yol gösterecek, bu çocukların sağlıklı bir biçimde geleceğe adım atmasına olanak sağlayacak etkinliklere yönlendirme becerisine sahip, eğitilmiş ve donanımlı olması önem taşımaktadır (Herdem & Bozgeyikli, 2013).

18 yaş altı çocukların ev ekonomisine destek olmak için ya da kendi ihtiyaçlarını kazanmak için çeşitli gelir getirici işlerde çalışmaları "*çocuk işçi*" ya da "*çalışan çocuk*" olarak tanımlanmaktadır (Kolk & Tulder, 2002; akt. Fidan, 2004). Tarımda çalışan mevsimlik işçi çocuklarının da aileleriyle birlikte tarlada çalıştıkları görülmektedir. Özellikle kız çocukları gün boyunca çadırlarda temizlik, küçük kardeşlere bakma, yemek ve bulaşık gibi işlerde çalıştırılmaktadır. Türkiye'de mevsimlik tarım işçiliğinin sadece bir mevsim olmadığı, her mevsimde değişik faaliyetlerde (ekim, bakım, hasat), farklı bölgelere "*Gezici Sürekli Tarım İşçiliği*" şeklinde sürdüğü bilinmektedir (Küçükbalaban, 2018). Karaman & Yılmaz'ın (2011) yapmış olduğu araştırma mevsimlik tarımda çalışan işçi çocuklarının yaşam koşulları gereği aileleriyle birlikte çalışmak zorunda kaldığını ortaya koymuştur. Bu durum bu ailelerin çocuklarının eğitimde sorun yaşamalarına ve eğitimden geri kalmalarına neden olmaktadır (Karaman ve Yılmaz, 2011). Mevsimlik işçi olarak çalışan çocukların içinde buldukları durumlardan dolayı zaman içerisinde eğitime karşı ilgisiz kaldıkları ve okula devam etmedikleri görülmüştür (Fidan, 2004). Öğretmenler bu durumdaki çocukların sorunlarıyla ilgilenerek eğitime öncelik vermesi gerektiği noktasında hem ailelerini hem de çocukları ikna etmelidir. Ayrıca öğretmenler bu çocukların akademik başarı düzeyleri başta olmak üzere derslere katılımları ve okula devam durumları ile yakından ilgilenmeli ve takip etmelidir (Gülcan, 2021).

Dünya Sağlık Örgütü, çocuk ihmal ve istismarı; yasalar ve sözleşmeler gereği 18 yaşın altında olan çocuk olarak nitelendirilen bireylerin sağlığını bilerek veya bilmeyerek etkileyerek fiziksel ve psikososyal gelişimini olumsuz olarak etkileyen davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Yakut & Korkmaz, 2013). Çocuk istismarının fiziksel, duygusal ve cinsel olmak üzere üç türü bulunmaktadır. Anne baba başta olmak üzere aile büyüklerinin çocukların temel ihtiyaçlarını karşılama sorumluluklarını yerine getirmemelerini ihmal olarak tanımlanır (Aral & Gürsoy, 2001). Çocuklar için güvenlik anlamında en güvenli kurumlar olan eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin istismar ve ihmal konularının tespiti ve önleme noktasında görevleri bulunmaktadır. Bu sebeplerden ötürü eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin bu konulara ilişkin gerekli eğitimi almış olması önemli ve gereklidir (Pekdoğan & Bozgün, 2018).

Yapılan bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin içinde buldukları dezavantajlı durumların eğitime etkisini azaltmada öğretmen rollerinin neler olduğunu ve bu dezavantajlı durumların ortadan kaldırılmasında öğretmenlerin neler yapabileceklerine ilişkin çözüm önerileri sunmaktır. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için aşağıdaki sorular sorulmuş ve sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Öğrenciler arasında daha çok hangi dezavantajlar gözlenmektedir? Bu dezavantajlar okula, sınıfa ve derslere nasıl yansımaktadır?
- 2) Öğrencilerin dezavantajlarını ortadan kaldırmak için ne tür önlemler alıyorsunuz?
- 3) Öğrencilerin dezavantajlı durumlarını ve bu durumların yol açtığı sorunları gidermede öğretmen rolleri sizce nelerdir? Hangi çalışmalar etkili sonuçlar verebilir?
- 4) Dezavantajlı öğrencilerinin akranları arasında sosyal yönden gelişmesini sağlamada öğretmenler neler yapabilir?

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubunun oluşturulması, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, veri toplama süreçleri ve verilerin analizinin nasıl yapıldığı açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, doğal ortamında bireyin tutum ve davranışlarını birçok yönüyle anlamayı amaçlayan, birden fazla yöntemin kullanılabildiği bir araştırma yöntemi olduğu söylenebilir. Yıldırım & Şimşek'e (2016) göre nitel araştırma; doğal ortamında yüz yüze yapılan görüşme sırasında yapılan gözlem sonucunda olayları ve davranışları gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya koyan ve sürecin nitel olarak izlenebildiği bir araştırma tekniği olarak tanımlanmıştır. Başka bir ifadeyle gerçekliğin algılanmasının kişiden kişiye değiştiği, araştırmacıların yaptıkları farklı yorumlar doğrultusunda konuların yeniden anlamlandırıldığı bir araştırma yöntemi olduğu söylenebilir. Araştırmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji; hayatımızda var olduğunu bildiğimiz fakat ayrıntısını araştırmadığımız durumların derinlemesine ayrıntılı bir şekilde incelenmesi ile ilgilenen araştırma yöntemidir. Sosyal hayat içerisinde devamlı olarak karşılaştığımız olaylar ve olgular sürekli olarak farklı durum ve şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Yıldırım & Şimşek'e (2016) göre fenomenoloji her gün karşılaştığımız ve bize yabancı olmayan fakat tam olarak anlamlandıramadığımız olgu, olay ve durumları ayrıntılı olarak araştırmayı öngören bir araştırma inceleme yöntemidir.

Çalışma Grubu

Araştırma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yıllarında Düzce ilinin Merkez ilçesinin bir köyünde bulunan ortaokulda görev yapan 1 müdür yardımcısı ve 9 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunda bulunan müdür yardımcısı ve öğretmenler araştırmaya katılmadan önce araştırmanın konusu ve amacı hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirilmişlerdir. Çalışma grubuna yapılan görüşmelerde gizlilik esasının gözetileceği ve korunacağı ile ilgili güvence verilmiştir. Ayrıca araştırma görüşmelerinin gönüllülük esasına göre yapılacağı söylenmiş ve gönüllü olanlarla çalışma yapılmıştır. Araştırma ölçeği olarak yarı yapılandırılmış görüşme ölçeği kullanılmıştır. Yapılan çalışmanın analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmada dezavantajlı öğrencilerin çoğunlukta olduğu düşünülen, 2022-2023 öğretim yılında bir köy okulunda görev yapan farklı branş ve cinsiyetteki idareci ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmaya katılanların demografik özelliklerini Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. Örneklem grubunun demografik özellikleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Branş	Mesleki Kıdem	Eğitim Düzeyi
Y1	Kadın	34	Türkçe	9	Lisans
Ö1	Erkek	48	Sosyal Bil.	24	Lisans
Ö2	Kadın	32	İngilizce	8	Lisans
Ö3	Kadın	40	Fen Bil.	12	Lisans
Ö4	Kadın	34	Din Kült.	4	Lisans
Ö5	Erkek	35	Teknoloji Tasarım	10	Lisans
Ö6	Erkek	31	Türkçe	10	Lisans
Ö7	Kadın	32	İlköğretim Mat.	7	Lisans
Ö8	Kadın	29	İlköğretim Mat.	7	Lisans
Ö9	Erkek	36	Bilişim	13	Yüksek Lisans

Tablo 1'de örneklem grubunun demografik özellikleri incelendiğinde 1 müdür yardımcısı, 2 Türkçe, 2 Matematik, 1 İngilizce, 1 Sosyal Bilgiler, 1 Fen Bilimleri, 1 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 1 Teknoloji Tasarım ve 1 Bilişim Teknolojileri öğretmeninden oluştuğu görülmektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında 4 ile 24 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Katılımcılardan 9'u lisans düzeyinde, 1'i yüksek lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Katılımcılardan 4'ü erkek 6'si kadın olduğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Yapılan bu araştırmada verileri toplamada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini yapılandırılmış görüşme tekniğinden ayıran en belirgin özellik, yapılandırılmış görüşme formu kadar katı bir çerçevesinin olmamasıdır. Yapılandırılmamış görüşme tekniğinden ayıran özelliği ise bu görüşme tekniği kadar esnek olmamasıdır. İki görüşme tekniği arasında yer alan bu teknik yarı yapılandırılmış görüşme tekniği olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 1999).

Formu uygulanabilirliğini tespit etmek amacıyla 2 ortaokul öğretmeniyle ön görüşme yapılmıştır. Yapılan ön görüşmenin ardından uzman görüşüne başvurularak geçerlilik sorunu giderilmeye çalışılmıştır. Ardından bu taramalardan elde edilen verilerden hareketle ortaokullarda ders veren öğretmenlere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formunda 4 soru 2 sonda soru kullanılarak görüşmenin derinlemesine yapılmasına olanak sağlayacak ve ihtiyacı karşılayacak şekilde hazırlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Yapılan bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanacağı öğretmenler belirlenerek bu öğretmenler ile iletişime geçilmiştir. İletişime geçilen öğretmenlere konunun içeriği ile ilgili bilgi verilerek görüşme ile ilgili randevu talep edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulamaya konulmadan önce bu görüşme sorularına verdikleri cevapların gizliliği koşullarına sadık kalınacağı hususunda olan tereddütleri giderilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları ile öğretmenin araştırma konusundaki düşünce ve önerileri hakkında ayrıntılı ve derinlemesine bilgiler elde etmek amaçlanmıştır.

Görüşme aşamasında ortaokul öğretmenleriyle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler 2022-2023 öğretim yılında Düzce İli merkez ilçesinde bulunan bir köydeki ortaokulda görevli öğretmenlerinden araştırmaya katkı sağlamak isteyen öğretmenlerle yapılmıştır. Çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen etik ilkelere titizlikle uyulmuştur. Araştırma sürecinde izin almak suretiyle katılımcıların ses kaydı alınmış ve notlar tutulmuştur. Araştırma için sağlanan mekânlar, imkânlar ve cihazlar amaç dışı kullanılmamış; kişi ve kurumlardan temin edilen veri ve bilgiler, izin verildiği ölçüde ve şekilde kullanılmış, bu bilgilerin gizliliğine azami riayet edilmiş ve bilgiler hassasiyetle korunmuştur. Araştırma sürecinde katılımcılar hiçbir şekilde yönlendirilmemiş ve araştırmacı yansızlığı azami derecede korumuştur. Tüm araştırma verileri emin ve kolay ulaşılabilir bir biçimde arşivlenmiştir.

Verilerin analizi, nitel araştırma tekniklerinden olan içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. Görüşmede katılımcıların sorular için verdikleri yanıtların içeriği analiz edilerek birbirine benzeyen cevapların kategorize edildiği betimsel ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi kullanmanın temel amacı benzer cevapları belirli kavramlar doğrultusunda okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenlemektir. İçerik analizi verilerin detaylı olarak işlenmesini ve betimsel bir yaklaşım içerisinde kavramların ve temaların ortaya çıkmasını sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcı görüşmeleri görüşme sırasına göre numaralandırılmış olup, görüşülen yönetici katılımcısına Y1, Öğretmen katılımcılarına ise Ö1,Ö2,...Ö9 gibi kodlar verilerek çalışma etiğine ve ahlaki uygunluğa özen gösterilmiştir. Yaklaşık 20 ila 30 dakika süren görüşmeler, okulda belirlenmiş olan bir odada gerçekleştirilmiştir.

Veriler analiz edilmeden önce güvenilirliği sağlamak amacıyla rastgele belirlenen 2 görüşme (verilerin %20) eğitim bilimleri alanında görev yapan doktor öğretim üyesi tarafından dinlenmiş ve ses kaydıyla yazıya dökülenlerin aynı olduğu doğrulanmıştır. Bu çalışmayla araştırmanın güvenilirliği ortaya konulmuştur. Yazılı hale getirilen veriler bilgisayar ortamında oluşturulan görüşme formuna katılımcı sırasına göre aktarılmıştır. Hazırlanan görüşme formunda elde edilen bilgiler doğrultusunda oluşturulan betimsel indeks ile betimsel analizde kolaylık sağlayacak sözcük ve cümlelerden oluşan gözlemci yorumunun olduğu ve görüşme hakkında yapılan genel yorumlardan oluşan veri seti oluşturulmuştur. Görüşmelerden elde edilen verilerin azaltılması için bilgiler kategorize edilerek temalar oluşturulmuştur. Bu bilgiler daha sonra alt temalara ayrılarak kodlanmıştır. Elde edilen tema, alt tema ve kodlar dosyası eğitim bilimleri alanında görev yapan öğretim üyesi ile paylaşılmıştır. Oluşturulan tema, alt tema ve kodlarda öğretim üyesi ile görüş birliğine varılmıştır ve elde edilen veriler tablo haline getirilmiştir. Güvenilirlik çalışmasından sonra oluşturulan her bir tema için frekanslar (f) belirlenmiş olup yapılan çalışmada doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Etik Kurul İzni

19.10.2023 tarihinde Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 2023/309 karar sayısı ile izin verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Dezavantaj Türleri

Öğretmenlerin ortaokul öğrencileri arasında daha çok hangi türden dezavantajlarla karşılaştıklarına ilişkin görüşleri tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2’de alt tema olarak dezavantajlı durum, eğitim, iletişim, psiko-sosyal durum, sosyoekonomik durum ön plana çıkmaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Ortaokul Öğrencileri Arasında Daha Çok Hangi Türden Dezavantajlar Gözlemlediğine İlişkin Düşünceleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	(f)	%
Dezavantaj Türleri	Dezavantajlı Durum	Özel eğitime ihtiyaç-öğrenme güçlüğü	6	60
		Aile bütünlüğünün olmaması	8	80
		Sosyal ortam yaşantıları olmaması	2	20
	Eğitim	Ders kazanım ve konu eksikliği	3	30
		Derse karşı ilgisizlik, isteksizlik ve odaklanamama	8	80
		Devamsızlık yapma	2	20
	İletişim	Öğretmen ve akranları ile iletişim kurmada güçlük yaşama	5	50
		Rol-model olmaması	2	20
	Psiko-sosyal Durum	İçine kapanık olması	6	60
		Sosyal ortamdan dışlanma	5	50
		Teknolojiye olan bağımlılığın artması	1	10
	Sosyoekonomik	Sosyoekonomik durum	5	50
	Toplam			10

Tablo 2’de ortaokul öğrencileri arasında hangi dezavantajlarının olduğu ile ilgili öğretmen görüşleri analiz edilmiştir. Analiz sonucunda dezavantajlı durum alt teması altında ilk sırayı 8 (%80) katılımcının değindiği aile bütünlüğünün olmaması kodu alırken özel eğitime ihtiyacı- öğrenme güçlüğü koduna 6 (%60) ve sosyal ortam yaşantılarının olmaması koduna 2 (%20)katılımcı değinmiştir. Eğitim alt teması altında oluşturulan kodlardan derse karşı ilgisizlik, isteksizlik ve odaklanamama koduna 8 (%80) katılımcı vurgu yapmışken ders kazanımı ve konu eksikliği koduna 3 (%30), devamsızlık yapma koduna ise iki katılımcı vurgu yapmıştır. Araştırmada elde edilen alt temalardan iletişim alt temasındaki öğretmen ve akranları ile iletişim kurmada güçlük yaşama koduna en çok 5 (%50) katılımcı değinmişken diğer kod olan rol model olmaması koduna ise sadece 2 (%20) katılımcı değinmiştir. Elde edilen psiko-sosyal durum alt temasında oluşturulan kodlardan içine kapanıklık koduna 6 (%60) katılımcı vurgu yaparken sosyal ortamdan dışlanma koduna 5 (%50), teknolojiye olan bağımlılığın artması koduna ise sadece bir katılımcı vurgu yapmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen ekonomik alt teması altında sadece sosyoekonomik durum kodu oluşturulabilmiş ve bu koda 5

(%50) katılımcı değinmiştir. Yapılan araştırmada alt temalara ilişkin yönetici ve öğretmenlerin doğrudan görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Dezavantajlı Durum

Araştırma bulguları, öğretmenlerin ortaokul öğrencilerinde ve ailelerinde farklı türden dezavantajlar olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, araştırmanın yapıldığı çevrede öğrencilerin zaman zaman birden fazla dezavantajlılık içinde olduğunu da göstermektedir.

Öğrencilerimiz arasında en çok aile bütünlüğüne sahip olmayan çocuklar, ailesi parçalanmış çocuklar ve özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar dezavantajlı öğrenci olarak okulumuzda yer alıyor. (Ö2)

En büyük dezavantajlarından biri parçalanmış ailelerin çocukları olmaktır. Anne baba iş hayatında olduğu için bakımlarının aile büyükleri tarafından yapılıyor olmasıdır. (Ö4)

Aile bütünlüğünün olması, hani öğrencinin ailesinden sabah çıkarken duyacağı bir günaydın sözcüğünün bile okuldaki eğitime etkisi muhakkak vardır. (Ö9)

Eğitim

Dezavantajlı gruplarda alınan eğitim kalitesi ve içeriği de dezavantajlılık durumunu yeniden üretmede önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen doğrudan alıntılara örnek aşağıda belirtilmiştir.

Çocuk zaten derste maalesef ilgilenemiyor belki istese bile bunu başaramıyor. Ödevlerinden geri kalıyorlar. Bazen okula yorgun gelmek zorunda kalıyorlar. Hem de derslerinde de tabii ki başarıyı sağlayamıyor. (Y1)

Çocuklarda öğrenme isteksizliği var. Çünkü çocuk içinde öğrenme isteği barındırmıyor. Devamsızlık sorunları var bu çocukların. (Ö4)

İletişim

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, çocukları yaşadıkları iletişim sorunlarının aile bireylerinin eğitim düzeylerinin düşük olmasından ve yeteri kadar çocuklarla doğru iletişim kurmamasından kaynaklandığını ortaya koymaktadır. İletişim kuramamanın dezavantajlı durumu oluşturmada önemli bir faktör olduğu görülmektedir.

Öğretmen ve arkadaşları ile iletişim becerilerin de güçlük yaşamakta. (Ö2)

Birlikte vakit geçirmeme, birlikte kitap okumama, birlikte vakit geçirmemekten kaynaklı çocuklar bize biraz eksik geliyorlar. Ailelerimizin eğitim düzeyi düşük olduğu için iletişim kurmamız zorlaşıyor. Bu çocuk okula geldiği zaman büyük bir adaptasyon sıkıntısı oluyor. (Ö7)

Psiko-sosyal Durum

Aile içi tutum ve davranışların çocuklar üzerinde önemli ölçüde psiko-sosyal etkiye sahip olduğu sonucu bu çalışma bulgularında ortaya konulmuştur. Aile içi olumsuz tutum ve davranışların çocuklar üzerinde telafisi zor travmatik durumları ortaya çıkardığı söylenebilir.

Sebebini bilmediğimiz birçok şeyden dolayı çocuk içine kapanmış olabiliyor. Zaman zaman dalgınlıkları muhtemelen yaşadıklarıyla alakalıdır. (Ö1)

Sosyal ortamda dışlanabiliyorlar. Bunun yanı sıra fikirleri akranları tarafından kabul görmeyebiliyor. Bu sebeple bir içe kapanıklık oluşuyor çocukta. (Ö8)

Sosyoekonomik Durum

Yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular bu çevredeki ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin farklılık gösterdiğini, çok fazla sosyoekonomik düzeyi düşük aile çocuklarının olduğunu ortaya koymaktadır. Görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıdaki gibi doğrudan alıntılarla örneklendirilmiştir.

Çünkü buradaki imkânlar biraz kısıtlı. Bu biraz ekonomik dezavantajlar sağlıyor. Eğer ekonomik bir dezavantaj varsa bazen yeterli beslenemiyorlar, sabahları aç geliyorlar, onunla ilgili sorunlar yaşıyorlar. (Y1)

Ekonomik olarak iyi olmadığı için kahvaltı yapmadan geliyorlar. Mesela elbiselerinin tek olduğu için yıkamada zorluk çektikleri dezavantajı ortaya çıkıyor. Ondan sonra mesela yırtık ayakkabıyla geliyorlar ailenin ekonomik durumu kötü oldu için. (Ö5)

Öğrencilerin Dezavantajlarını Ortadan Kaldırmak İçin Alınan Önlemler

Ortaokul öğretmenlerinin öğrencilerin dezavantajlarını ortadan kaldırmak için alınan önlemlere ilişkin görüşleri tablo 3'te verilmiştir. Tablo 3'te alt tema olarak iş birliği, gözlem-tanım-anlama, iletişim, psiko-sosyal etki, eğitim, sosyoekonomik destek ön plana çıkmaktadır.

Tablo 3. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrencilerin Dezavantajlarını Ortadan Kaldırmak İçin Alınan Önlemlere İlişkin Bulgular

Tem a	Alt Temalar	Kodlar	(f)	%
Öğrencilerin Dezavantajlarını Ortadan Kaldırmada Alınan Önlemler	İş birliği	Veli ile iş birliği içerisinde olunması	5	50
		İdareyle iş birliği içinde olunması	9	90
		Öğretmenler ile iş birliği yapılması	6	60
		Rehber öğretmenlerle iş birliği yapılması	4	40
	Gözlem/Tanım a/Anlama	Tanım, anlama ve gözlem yapılması	7	70
		Veliyle iletişime geçilmesi	2	20
	İletişim	Öğrencilerle birebir görüşme yapılması	2	20
		Okula ait hissetme	2	20
	Psiko-sosyal Etki	Öğretmen olarak güven verme	2	20
		Öğrenciyle görüşmeler yapıp rehberlik edilmesi	6	60
	Eğitim	Dezavantajları gidermek için projeler yapılması	4	40
		Destek odası uygulaması	5	50
		Öğretmenlerin eğitime ihtiyaç duymaları	1	10
		Sınıf içi uygulamalar ve etkinlikler	2	20
Sosyoekonomik Destek	İhtiyaçlarını karşılamada yardımcı olunması	5	50	
Toplam			10	%100

Tablo 3'te dezavantajlı ortaokul öğrencilerinin dezavantajlarını kaldırmak için öğretmenlerin aldığı önlemlere ilişkin bulgular analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında dezavantajlı öğrencilerin dezavantajlarını ortadan kaldırmak için öğretmenlerin aldığı önlemler temasında 6 alt tema oluşturularak kodlar çıkarılmıştır. Bu alt temalar İş birliği, gözlem-tanım-anlama, iletişim, psiko-sosyal etki, eğitim ve sosyoekonomik destek alt temaları oluşturmaktadır. Yapılan analiz sonucunda iş birliği alt teması altında ilk sırayı 9 (%90) katılımcının vurgu yaptığı idareyle iş birliği içinde olunması kodu oluşturmuştur. Bunu 6 (%60) katılımcının vurgu yaptığı öğretmenler ile iş birliği yapılması kodu izlerken veliyle iş birliği yapılması koduna 5 (%50) katılımcı, rehber öğretmenle iş birliği yapılması 4 (%40) katılımcı vurgu yapmıştır. Araştırmadan elde edilen alt temalardan

olan gözlem-tanım ve anlama alt teması da 7 (%70) katılımcının vurgu yaptığı tanıma-anlama ve gözlem kodu oluşturulmuştur. Yine araştırmadan elde edilen iletişim alt temasında elde edilen veliyle iletişime geçme koduna ve öğrencilerle birebir iletişime geçme koduna 2 (%20) katılımcı vurgu yapmıştır. Psiko-sosyal etki alt temasında 4 ayrı kod oluşturulmuş ve bu kodlardan en fazla 6 (%60) katılımcının vurgu yaptığı öğrenciyle görüşmeler yapıp rehberlik edilmesi kodu dikkat çekmektedir. Bu alt tema içerisinde dezavantajları giderme projeleri yapılmasına 4 (%40) katılımcı, okula ait hissetme koduna 2 (%20) katılımcı ve öğretmen olarak güven verme koduna 2 (%20) katılımcı değinmiştir. Eğitim alt temasının destek odası uygulaması koduna 5 (%50) katılımcı değinirken, sınıf içi uygulamalar ve etkinlikler koduna 2 (%20) katılımcı, öğretmenlerin eğitime ihtiyaç duymaları koduna ise 1 (%10) katılımcı değinmiştir. Bu temanın son alt teması olan sosyoekonomik destek koduna 5 (%50) katılımcı vurgu yapmıştır. Yapılan araştırmada alt temalara ilişkin yönetici ve öğretmenlerin doğrudan görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

İş birliği

Öğretmen-idare-veli iş birliği sonucunda öğrenci dezavantajlarının önemli ölçüde geçildiğini ortaya koyan bu araştırma özellikle idare ile beraber hareket edildiğinde dezavantajların eğitime yansımalarının önemli ölçüde azaldığı görülmektedir.

Okulumuzda müdürümüzün desteklediği etkinliklerimiz var. Alan açmaya çalışıyoruz müdürümüz ve öğretmen arkadaşlar sayesinde. (Ö4)

Dolayısıyla biz derste gördüğümüz olumsuzluklarla bu öğrenciler anlamında bunları paylaşmaya çalışıyoruz. Onun dışında zaten rehber arkadaşlarımız velilerle birebir özel görüşmeler yapıyorlar ve yetersizlik olan fakat ailelerin pek haberi olmayan durumlarda da bu şekilde aileler rehberlik araştırma merkezleri olan RAM'lara yönlendirilerek çocuklara rapor çıkartmaları da tavsiye ediliyor. (Ö6)

Gözlem-Tanım ve Anlama

Bu araştırmada öğrencilerin dezavantajlı durumlarının tespitinin yapılmasında öğretmenin öğrenciyi takip edip tanınması rolünü ön plana çıkarmakla beraber empati kurmanın ve anlamının önemini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin dezavantajlarını ortadan kaldırmak için öğrenciyi tanıyıp, öğrencilerimizi yakından takip ederek. (Ö2)

Orada dağınıklık olduğu zaman gözlemleyip çocuğu uyarı şeklinde bir dönüt vererek çocuğun derse konsantrasyon sağlanmış oluyor. (Ö6)

İletişim

Eğitimde öğrencilerin yakından takip edilmesi ve ihtiyaçlarının karşılanması durumunda başarılarının attığı görülmektedir. Araştırma bulgularının da gösterdiği gibi öğrenci sayısının az olması öğrencilerle yakından ilgilenme olanağını arttırdığını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerimizle yaptığımız birebir görüşmelerle. (Ö2)

Öğrenci sayılarımız az olduğu için bire bir iletişimimiz biraz daha fazla. (Ö7)

Psiko-sosyal Etki

Okulda yapılan etkinliklerin, öğrencilere karşı olumlu tutum ve davranışların öğrencilere öz güven kazandırdığı ve bunun sonucunda öğrencilerde okula karşı aidiyetlik duygusunun geliştiği görülmektedir.

Bir süre sonra bu çocukların yapılan çalışmalardan sonra okula ait hissettiğini sevgi duygusu beslemeye başladığını, öğretmenlerine karşı ya da arkadaşlarına karşı. Okulu önemsemeye, burası da benim evim demeye başladığını görüyoruz. Çocukların devamsızlıklar aynı durumda işte dediğim gibi kendini okula ait hissettikçe okulla bağ kurmaya başladıkça çocuk okula gelmek burada vakit geçirmek işte bir iki şey daha fazla öğrenmek istiyor. (Y1)

Bizim okulda hani idareci pozisyondasınız ama sıkıntılı öğrencilerle konuştuğumuzda hakkında sonuç alamadığımız öğrenci tipi yok. (Ö5)

Eğitim

Yapılan bu araştırmada bireysel planlama ve birebir verilen eğitimlerin özel eğitime ihtiyaç duyan dezavantajlı öğrenciler için önemli ölçüde olumlu katkılar sağladığı ve bu öğrencilerin başarılarının arttığı görülmektedir.

Destek odası da özel öğrenme gücünün konusunda öğrencilerimizi gerçekten işte okuma yazmada sorun yaşayan öğrencilerin okuma yazmaya başladığını ya da derslerine daha ilgili olduğunu, hatta birebirde aslında çocuğun gerçekten daha da çok şey başarabildiğini ve bunun da gelişimine katkı sağladığını görüyoruz. (Y1)

Mesela yer değişikliği yapılabilir onlarla ilgili mesela daha çok ön sıralara alınabiliyor. Böyle yetersizliği olan öğrencilere etkinlikler gibi çıkarttığım etkinliklerim var. Uygun olan çocuklara uygun olan seviyede onları vermeye çalışıyorum. (Ö6)

Sosyoekonomik Destek

Dezavantajlı öğrencilerin özellikle eğitimde karşılaştıkları dezavantaj olan eğitim araç-gereçlerinin çoğunlukla öğretmen veya okul tarafından karşılandığı görülmektedir. Okul içerisinde yapılan etkinliklere sosyoekonomik düzeyleri düşük öğrencilerin giderlerinin karşılanarak katılmalarının sağlanması öğrencilerin önemli ölçüde bu dezavantajdan etkilenmesinin önüne geçildiğini ortaya koymaktadır.

Bunlara ulaşmasalar bile öğretmen arkadaşlar idaremizin çatısı altında ekonomisi olmayan öğrencilere destek vermeği biz uygun buluyoruz. (Ö4)

Ekonomik olarak ben kendim bazen kantinde gözlemlediğim zaman ben veriyorum. Mesela ekonomik durum iyi olan çocuk geneli duruyorsa onu ben kendim yani desteklemeye çalışıyorum. (Ö5)

Ortaokul Öğrencilerinin Dezavantajlı Durumlarını ve Bu Durumların Yol Açtığı sorunları Gidermede Öğretmen Rollerini

Öğretmenlerin ortaokul öğrencilerinin dezavantajlı durumlarını ve bu durumların yol açtığı sorunları gidermede öğretmen rollerine ilişkin görüşleri tablo 4’de verilmiştir. Tablo 4’te alt tema olarak rol model, gözlem-tanıma-anlama, iletişim, psiko-sosyal etki, eğitim, sosyoekonomik destek ön plana çıkmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Ortaokul Öğrencilerinin Dezavantajlı Durumlarını ve Bu Durumların Yol Açtığı Sorunları Gidermede Öğretmen Rollerine İlişkin Düşünceleri

Tem a	Alt Temalar	Kodlar	(f)	%
Öğrencilerin Dezavantajlı Durumlarını ve Bu Durumların Yol Açtığı Sorunları Ortadan Kaldırmada Öğretmen Rollerini	Rol Model Olma	Anne-baba, kardeş ve arkadaş rolleri	4	40
		Yakınlık gösterebilme	6	60
		Adaleti sağlama rolünün olması	4	40
		Öğretme ve örnek olma rolü	3	30
	Gözlem/Tanıma/Anlama	Öğrencilerin yakından tanınması	4	40
		Özel bir vakit ayrılması	1	10
	İletişim	Öğretmen-veli iş birliği	4	40
		Empati kurması	1	10
		Geri dönütler verilmesi	1	10
	Psiko-sosyal Etkisi	Görünür olduğunu hissetmelerinin sağlanması	1	10
		Aidiyet duygusunun geliştirilmesi	1	10
	Eğitim	Sosyalleşmesine yardımcı olmak	3	30
		Öğrenme gücünü giderilmesi	2	20

Sosyo-ekonomik Durum	Bireysel planlamalar yapılması	1	10
	Etkinliklerde sosyoekonomik durumların göz önünde bulundurulması	2	20
	İhtiyaçları karşılanmasına yardımcı olunması	1	10
Toplam		10	%100

Tablo 4'te öğretmenlerin ortaokul öğrencilerinin dezavantajlarını ve dur bu durumların yol açtığı sorunları gidermede öğretmen rollerine ilişkin bulgular analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin ortaokul öğrencilerinin dezavantajlı durumlarını ve bu durumların yol açtığı sorunları gidermede öğretmen rollerine ilişkin temasında 6 alt tema oluşturularak kodlar çıkarılmıştır. Bu alt temalar rol model, gözlem-tanıma-anlama, iletişim, psiko-sosyal etkisi, eğitim ve sosyo-ekonomik durum alt temaları oluşturmaktadır. Yapılan analiz sonucunda rol model alt teması altında ilk sırayı 6 (%60) katılımcının vurgu yaptığı yakınlık gösterebilme kodu oluşturmuştur. Bunu 4'er (%40) katılımcının vurgu yaptığı anne-baba-kardeş ve arkadaş rolü ile adaleti sağlama rolü kodu takip ederken öğretme ve örnek olma rolüne 3 (%30) katılımcı vurgu yapmıştır. Araştırmadan elde edilen alt temalardan olan gözlem-tanıma ve anlama alt temasında 4 (%40) katılımcının vurgu yaptığı öğrencilerin yakından tanınması kodu olmuştur. Yine araştırmadan elde edilen iletişim alt temasında elde edilen öğretmen-veli iş birliği koduna 4 (%40) katılımcı değinmiştir. İletişim alt teması içerisinde oluşan özel bir vakit ayırma, empati kurma ve geri dönüt verilmesi kodlarına 1'er (%10) katılımcı değinmiştir. Psiko-sosyal etkisi alt temasında 3 (%30) ayrı kod oluşturulmuş ve bu kodlardan en fazla 3 (%30) katılımcının vurgu yaptığı sosyalleşmesine yardımcı olmak kodu dikkat çekmektedir. Bu alt tema içerisinde görünür olduğunun hissettirmesinin sağlanması ve aidiyet duygusunun geliştirilmesi koduna 1'er (%10) katılımcı değinmiştir. Eğitim alt temasının öğrenme güçlüğünü gidermesi koduna 2 (%20) katılımcı değinirken, bireysel planlamalar yapılmasına 1 (%10) katılımcı değinmiştir. Bu temanın son alt teması olan sosyoekonomik durum temasının etkinliklerde sosyoekonomik durumlarının göz önünde bulundurulması koduna 2 (%20) katılımcı, ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olunması koduna 1 (%10) katılımcı vurgu yapmıştır. Yapılan araştırmada alt temalara ilişkin yönetici ve öğretmenlerin doğrudan görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Rol Model Olma

Araştırma bulguları eğitimde önemli unsurların başında öğretmenin geldiğini ortaya koymaktadır. Katılımcılardan elde edilen bulgularında öğretmenlerin çeşitli rollerinin olduğu ve bu rollerden öğrenciye yakın olma rolünün ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle anne baba eksikliği veya ilgisizliğinin sebebiyle öğretilerde aradıkları görülmektedir.

Öğretmen aynı zamanda bazen anne rolünde baba rolünde abla rolünü de arkadaş rolünde karşıladığı için aslında birçok konuda görev düşüyor öğretmene. Öğretmene düşen en büyük rollerden biri öğrenciye yakın olmak bence. Çocuğun bazen anne rolüne ihtiyacı oluyor zaman ona bir anne gibi yaklaşmak gerekiyor. (Y1)

Eğitimin aslında en önemli unsurlarından bir tanesi öğretmen. Bir öğretmenin dezavantajlı çocuğu kendi haline bırakmasıyla başka bir öğretmenin onunla ilgilenip onun seviyesine uygun ona etkinlikler vermesi, onun üzerine düşmesi tabii ki fark eder. Dolayısıyla hani çocukları daha çok kaynaştırma dediğimiz öğrencileri daha çok kaynaştırmak için öğretmenin rolleri de önemli. (Ö6)

Gözlem-Tanıma-Anlama

Araştırmada öğretmenin öğrenciyi tanıma ve anlama noktasında uzman olduğu ve iyi gözlem yapabildiği ortaya konmuştur. Öğretmenin gözlem yeteneğinin iyi olması sebebiyle öğrencilerin dezavantajlı durumlarının rahatlıkla ortaya çıkarılabildiği görülmektedir.

Çocukların hangi durumlarda hangi davranışı gösterebileceklerini, hangi durumlarda üzülebileceklerini kestirebiliyoruz. Öğrenciler tanıdıktan sonra yapılan. (Ö1)

Öğrenciyi tanımak gerekiyor. Nasıl bir sıkıntısı var? Bu mesela sen şimdi bu öğrenci sana bunu konuştuğunda yalan mı söyleyecek? Doğruyu anlatacak mı, anlatmayacak mı? (Ö5)

İletişim

Kurum içerisinde oluşan öğretmenler arasındaki birlikteliğin ve güçlü iletişimin eğitime olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, öğrenci durumları ile ilgili bilgileri birbirleriyle paylaşmaları ve beraber hareket etmeleri, öğrenci başarılarını artırmada önemli bir rol oynadığı görülmektedir.

Tabii ki diğer çocukların yanında değil ama özel bir vakit ayırıp bunların etkili olabileceğini düşünüyorum. (Y1)

Diğer öğretmen arkadaşlarla bu konu paylaşılabilir. (Ö1)

Öğretmen arkadaşlar arasında bir şekilde koordineli olarak. (Ö4)

Çocuğun yaşadıklarını yaşayabilme, düşünebilme. Başkasıyla konuşmadığını anlatmadıklarını sana anlatıyor. (Ö5)

Yani bunları aktifleştirip somutlaştırıp velilere ulaşabiliriz. (Ö7)

Psiko-sosyal Etki

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda dezavantajlı öğrencilerin kendileri ile ilgilenildiğinde ve etkinliklere katıldığında sosyalleştiği ve kendini ifade ederek özgüvenlerinin oluştuğu görülmektedir.

Özellikle sanatsal ve sportif faaliyetler öğrenciyi hayatın içine katar, onu hayatta daha aktif birey yapar. Kendine güvenleri gelir. Öğrenci toplum içinde kendini birey olarak bir yere koyar ve okulda aidiyet duygusu gelişir. (Ö2)

Ama biz zamanla her insanın birbirinden farklı olduğunu, bunu kabul etmemiz gerektiğini öğrencilere aşılırsak. Yani bu yetişen bireylerin de daha öz güveni yüksek ve sağlıklı bireyler olabileceğine inanıyorum. (Ö8)

Eğitim

Öğretmenin rollerinden birinin de öğretme olduğu ve özellikle özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin öğrenmesinde kişiye özel bireyselleştirilmiş eğitim ve öğretim planları hazırladıkları görülmektedir. Doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

Evet öğrenme güçlüğü varsa bunu tamamlıyoruz. (Y1)

Planlamada değişikliğe gidilebilir Bireysel planlama yaparak buna göre bir uygulamaya geçmemiz gerekir. Yapılacak planlama kâğıt üzerin olacak şekilde değil de uygulamaya dökülecek şekilde olursa daha faydalı olacağımızı düşünüyorum. (Ö1)

Sosyoekonomik Durum Alt Teması

Araştırma bulguları dezavantajlı öğrencilerin sosyoekonomik durumları içerisinde yaşadıkları duygusal ve psikolojik durumlarının eğitime yansımalarının önüne geçmede öğretmenlere büyük sorumluluklar ve roller düştüğünü ortaya koymaktadır.

Öğrencinin ihtiyaçlarını gidermeye çalışmak. (Ö4)

Dezavantajlı Öğrencilerin Akranları Arasında Sosyal Yönden Gelişmesini Sağlamada Öğretmenlerin Rollerini

Dezavantajlı öğrencilerin akranları arasında sosyal yönden gelişmesini sağlamada öğretmenlerin neler yapabileceğine ilişkin bulgular 5'te verilmiştir. Tablo 5'te alt tema olarak gözlem-tanıma-anlama, iletişim, psiko-sosyal etki, eğitim ön plana çıkmaktadır.

Tablo 5. Dezavantajlı Öğrencilerin Akranları Arasında Sosyal Yönden Gelişmesini Sağlamada Öğretmenlerin Rollerini

Tema	Alt Temalar	Kodlar	(f)	%
Dezavantajlı Öğrencilerin Akranları Arasında Sosyal Yönden Gelişmesini Sağlamada Öğretmen Rollerini	Gözlem/Tanım/Anlama	Öğrenciyi gözleme-tanım, sorunu tespit etme	3	30
		Çevre ile işbirliği yapması	2	20
	İletişim	Arkadaşlarıyla iletişim kurmasına yardımcı olması	4	40
		Samimi ve içten bir iletişim kurması	2	20
		İltifatlar etme yeteneklerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olması	3	30
	Psiko-sosyal Etkisi	Çeşitli sorumluluklarla sosyalleşme	7	70
		Akran zorbalığının engellenmesi	2	20
		Eşit-adaletli ve tarafsız olması	2	20
	Eğitim	Dezavantajlı durumun açığa vurulmaması	2	20
		Etkinliklere katmak	6	60
		Bireysel farklılıklar ve sınıf yönetimi	2	20
	Toplam			10

Tablo 5'te dezavantajlı öğrencilerin akranları arasında sosyal yönden gelişmesini sağlamada öğretmenlerin neler yapabileceğine ilişkin düşünceleri analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda dezavantajlı öğrencilerin akranları arasında sosyal yönden gelişmesini sağlamada öğretmenlerin neler yapabileceğine ilişkin temaya ait 4 alt tema oluşmuştur. Oluşan gözlem-tanım-anlama alt temasında 3 (%30) katılımcının cevaplarıyla oluşan öğrenciyi gözleme-tanım ve sonunu tespit etme kodu oluşmuştur. Bu alt temanın bir diğer kodunu ise 2 (%20) katılımcının soruya verdiği cevapla oluşan çevre ile işbirliği yapılması kodu olduğu görülmüştür. İletişim alt teması içerisinde oluşan arkadaşlarıyla iletişim kurmasına yardımcı olması koduna 4 (%40) katılımcı değinirken, samimi ve içten bir iletişim kurması koduna 2 (%20) katılımcı değinmiştir. Psiko-sosyal etkisi alt temasında 5 ayrı kod oluşturulmuş ve bu kodlardan en fazla 7 (%70) katılımcının vurgu yaptığı çeşitli sorumluluklarla sosyalleşme kodu dikkat çekmektedir. Bu alt tema içerisinde öğrencilere iltifatlar etme ve yeteneklerini ortaya çıkarma koduna 3 (%30) katılımcı değinmiştir. Akran zorbalığının engellenmesi, eşit-adaletli ve tarafsız olma ile dezavantajlı durumun açığa vurulmaması kodlarına 2'şer (%20) katılımcı değinmiştir. Bu temanın son alt teması olan eğitim alt teması ile ilgili 2 kod oluşmuştur. Etkinliklere katma koduna 7 (%70) katılımcı vurgu yapmışken, bireysel farklılıklar ve sınıf yönetimi koduna sadece 2 (%20) katılımcı vurgu yapmıştır. Yapılan araştırmada alt temalara ilişkin yönetici ve öğretmenlerin doğrudan görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Gözlem-Tanım-Anlama

Gözlem ve tanım sonucunda öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları ortaya çıkacağından, öğretmenin görevlerinden birinin de öğrencileri gözleme ve tanım olduğu ortaya çıkmaktadır.

Şöyle bir örnek vereyim bir öğrencim sonradan sınıfa dahil oldu. 5. Sınıfta bu sınıfta değildi. Bu öğrenci diğer öğrencilerden farklıydı gerçekten de. Bir kere Düzceli değildi, doğuluydu. Hal ve hareketleri diğer öğrencilerden farklıydı. (Ö8)

Öğretmen sorunu tespit etme konusunda bir numaralı aktördür. (Ö9)

İletişim

İçine kapanık olan ve sosyal ortama giremeyen öğrencilerin bu dezavantajlarını giderme noktasında öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu dezavantajlı durumların giderilmesi noktasında öğretmenlerin okuldaki diğer öğrencilerden yardım aldığı söylenebilir.

Çocuk kenarda üzülürken gördüğümde ben de hemen arkadaşlarını çağırıp işte hani oyunun içinde aktif değil de futbol oynuyorsa kaleye mesela koyarak o çocuğu oyun içine katmayı sağladım.", "Çocuklara da uyarılarda bulunuyorum mesela arkadaşınıza dışarıda kalması üzüyor gibi." (Ö6)

Her sorunun paylaşılabileceğini, kendisine her sorunun rahat bir şekilde sorun, çözüm üretebileceğinin. (Ö9)

Psiko-sosyal Etki

Dezavantajlı durumların ortaya koyduğu şartlar dolayısıyla öğrenciler arasında dışlanmanın yaşanabildiği görülmektedir. Bunun sonucunda öğrencinin yaşadığı duygusal durumların giderilmesinde ve bu öğrencilere psikolojik destek verilmesinde öğretmenin sorumlulukları ön plana çıkmaktadır. Bu dezavantajları gidermede öğretmenin arabulucu ve adaletli rolünün öne çıktığı görülmektedir.

Ağırlık vererek akran kaynaşması sağlanabilir. Dezavantajlı çocukların dezavantajlı olduğunu hissettirmeden arkadaşlarıyla sosyalleşmesini sağlamalıyız. (Ö1)

Ona görev ve sorumluluklar vermek, toplum içinde kendini bir yer kazanmasını sağlamak, akademik başarıları gerçekleştirebileceğini, öğrenciye aşılabilmek, onu motive edebilmek bunlar çok önemlidir diye düşünüyor. (Ö2)

Eğitim

Araştırma bulguları, grup çalışmasının ve birlikte yapılan etkinliklerin başarıyı arttırdığını ortaya koymaktadır. Özellikle dezavantajlı durumların yapılan grup çalışmalarıyla giderilebildiği söylenebilir.

Okulda ne olursa olsun öğrenci etkinliklerin içine katmak. (Ö2)

Sınıfta bir etkinlik olduğunda grup halinde çalışma olduğunda. (Ö6)

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma Düzce merkez ilçede bir köyde bulunan ortaokulda görevli öğretmenlerinin dezavantajlı öğrencilerinin eğitim sürecinde dezavantajlarını ortadan kaldırmada öğretmen rollerinin neler olduğunu ortaya çıkarmak için yapılmıştır.

Öğrencilerin özellikle aile bütünlüğünün olmamasından kaynaklı dezavantaj yaşadıklarını düşünen öğretmen görüşleri yapılan bu çalışmada önceliği oluşturmaktadır. Çocuğun kişilik gelişimleri aile ile başlar. Çocuğun eğitim aldığı ilk kurum aile olduğuna göre eğitimin de temel unsuru ailedir. İlk sosyalleşme, konuşma, yürüme ve hayata dair ilkler hep aile ile başlar. Anne-baba başta olmak üzere ailenin diğer fertlerinin yardımlarıyla yetişen çocuklar eğitimde ve sosyal hayatta da başarılı olur. Ancak ailede yaşanan şiddetli geçimsizlik sonucunda boşanmaların yaşanması, çeşitli sebeplerden dolayı ebeveynlerden birinin evi terk etmesi, anne veya babadan birinin çeşitli sebeplerle vefat etmesi, öğrencinin eğitim sürecindeki başarısını olumsuz etkilemektedir. Şentürk (2012) yapmış olduğu araştırmanın sonucu olarak boşanma, ölüm gibi sebeplerle parçalanmış aile çocuklarının eğitimdeki başarısının düşmesi bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Yine yapılan bu çalışmada aile bütünlüğünün bozulması ile ruhsal ve fiziksel bozulmalar sonucunda öğrencilerin birçok dezavantajlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Yeteri kadar ilgi görmeyen öğrencilerin bedensel, zihinsel ve ruhsal olarak ihtiyaçları karşılanmadığı için öğrenme güçlüğü başta olmak üzere derslere karşı ilgisizliklerinin arttığı, derse odaklanmada güçlükler yaşadıkları ortaya konmuştur. Bu dezavantajı yaşayan öğrencilerin akranlarıyla iletişim kurmakta zorluk yaşadıkları gibi öğretmenleriyle ve çevre ile de iletişim kurmakta da zorluk yaşadıkları görülmüştür. Üreyen'in (2019) yapmış olduğu çalışmadan elde ettiği parçalanmış aile çocuklarının sosyal alan başta olmak üzere çevresiyle iletişim kurmakta zorlandıkları bulgusu bu çalışmayı destekler niteliktedir. Bu dezavantajlardan bir diğerinin de sosyoekonomik durumdan kaynaklandığı öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Kazu'ya (2018) göre eğitim ile yoksulluk arasında kısır bir döngü olduğunu vurgularken; Bilici (2014) aile bütünlüğü bozulan ailelerin çocuklarının okula kızgın, üzgün, odaklanamayan, iletişimde uyum sorunu yaşayan kafası karışık çocukların derslerde verimli olamadıklarını ifade etmiştir. Karakan'ın (2018) yapmış olduğu çalışmada; sosyal, ekonomik ve bireysel

sebeplerden dolayı insanların yaşadığı toplum içerisinde, toplumsal sisteme dâhil olmayı engelleyen durumlar olarak ifade edilen sosyal dışlama ile en fazla karşı karşıya kalan dezavantajlı grupların engelliler olduğu ortaya konulmuştur.

Bu çalışmada öğretmenlerin bu dezavantajların eğitime yansımalarının önüne geçmek için idareyle yapmış olduğu iş birliğine daha fazla değindikleri dikkat çekmektedir. Dezavantajların tespit ve eğitime yansımalarının giderilmesinde idare iş birliğinin önemini vurgulayan öğretmenlerin bu iş birliği sayesinde birçok sorunun ve dezavantajın eğitime yansımalarını engellediği araştırma bulgularında yer almaktadır. Üreye'nin de (2019) yapmış olduğu çalışmada elde edilen bulgulardan kurum içi iletişimsizlikten kaynaklı olarak idare-öğretmen ve rehber öğretmen iletişimsizliği başta olmak üzere veli iletişimsizliği sebebiyle öğrencilerin dezavantajlarını durumlarının eğitime yansıdığı bu çalışmayı desteklemektedir. Bu dezavantajlı durumların önüne geçmede özellikle öğrencinin ve gözlemlenmesi-tanımlanması üzerinde duran katılımcı öğretmenler, bu tanıma sonucunda öğrenciye yaklaşım biçiminin değiştiği ve bu dezavantajlarının eğitime yansımalarının önüne geçildiğini belirtmişlerdir. Öğrencileri tanımada en önemli uygulamalardan birinin ev ziyaretleri olduğunu belirten Öcal ve Akpınar (2020) bu sayede öğrencilerin daha yakından tanınacağı bulgusunu ortaya koymuştur. Özellikle öğrenciler ile görüşme yapılarak onların kendilerini değerli hissetmelerini de rehberliğin önemini vurgulayan katılımcı öğretmenler destek odasında verilen birebir eğitimin de öğrencinin akademik başarısı başta olmak üzere sosyal becerisini geliştirdiği üzerinde de durdukları tespit edilmiştir. Gürdoğan Bayır'ın da (2019) yaptığı çalışmada elde ettiği bulgulardan öğrenciyi yakından tanıma bulgusu yapılan bu çalışmayı desteklemektedir. Yine Yazıcıoğlu'nun (2020) yılında yapmış olduğu araştırma bulguları destek eğitim odasında verilen eğitim yararlarını ortaya koymada araştırmayı destekler niteliktedir. Dezavantajlı çocukların sosyoekonomik durumlarından kaynaklı olarak araç-gereç eksiklikleri yaşadıkları yapılan katılımcı öğretmen görüşmesi sonucunda ortaya çıkan bir başka bulguyu oluşturmaktadır. Öğretmenler dezavantajlı çocukların sosyo-ekonomik durumlarının eğitime yansımalarını engellemek için özellikle ders ile ilgili temel ihtiyaçlarını karşılamada iş birliği içerisindedirler. Özcan, Balyer ve Yıldız'ın (2018) yaptığı araştırmada elde edilen bulgularda da öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerin ders ile ilgili temel ihtiyaçlarını karşılamada özverili davrandıkları bulgusu bu çalışmada elde edilen bulgu ile örtüşmektedir.

Yapılan bu araştırma çalışmasında ortaokul öğrencilerinin eğitimde dezavantajlarını ortadan kaldırmadaki en önemli rollerinin anne-baba-kardeş yani yakınlık gösterme rolü olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularından olan çocuğa sorumluluk vermek ve sosyalleşmesini sağlamak öğretmen rolleri arasında vurgulanmıştır. Çocuğun tanınması, ona güven verme, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilerek kendine inancını kazanma, çocuklar arasındaki adaleti ve eşitliği sağlayarak onlara model olma ve sorumluluk duygusunu geliştirmenin önemini ortaya konduğu Gürdoğan Bayır'ın (2019) bulgular ile bu araştırma bulgusu birbirini destekler niteliktedir. Gülmez'in (2022) yılında yapmış olduğu çalışma bulguları da yer alan öğretmen rolleriyle yapılan çalışma bulgularında ortaya çıkan öğretmen rollerinin örtüşmesi bu çalışmayı desteklemektedir.

Sonuç olarak değişen ve gelişen dünyada insanlar yararlanması gereken birçok durumdan mahrum kalabilmektedir. Bu durumlar başta ekonomik olmak üzere, psikolojik, sosyolojik ve kültürel yapılardan kaynaklı birçok dezavantajdan oluşmaktadır. Bu dezavantajlı durumlar özellikle çocuklar üzerinde tamiri mümkün olmayan travmatik etkiler oluşturmaktadır. Bu çocukların başında engelli çocuklar, çocuk işçiler, göçle birlikte gelen çocuklar, madde bağımlısı çocuklar, aile bütünlüğü olmayan çocuklar, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar gelmektedir. Bu gruplarda yer alan çocukların eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanamadıkları apaçık ortadadır. Bu durum çocukların eğitim sürecindeki başarılarının düşmesinde önemli bir etkiye sahiptir(Özcan, Balyer ve Yıldız, 2018). Bu dezavantajların giderilmesi eğitimdeki başarının yükselmesi açısından önemlidir.

Eğitimdeki başarının artması ve dezavantajlı öğrencilerin dezavantajlarının eğitime etkisini azaltmada en büyük görevi öğretmenlere düşmektedir. Bunun için öğretmenlerin iyi bir eğitim alarak mesleğe başlamaları önemlidir. Bu eğitim içerisinde pedagojik eğitim kadar rehberlik etme, gözlem yapma, güven duygusu verecek iletişim becerisine sahip olma gibi eğitimleri tamamlamaları önemlidir. Değişen dünya içerisinde savaş, baskı, zulüm ve ekonomik nedenlerle dışarıdan gelen göçlerin olması öğretmenin bu çocukların dezavantajını ortadan kaldırmada önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Değişen dünya içerisinde teknolojinin hızla gelişmesi ve bu durumdan öğrencilerin haberdar edilmesi de öğretmenin gelişmelere ayak uydurmalarını zorunlu kılmaktadır. Öğretmenin öğretimi gerçekleştirme rolü olduğu kadar anne-baba rolü, rehberlik etme rolü, liderlik rolü, model olma rolü ve adaleti sağlama rolü bulunduğu yapılan bu araştırmada da ortaya konmuştur. Okul ortamında öğrencileri arasında oluşabilecek sosyoekonomik dezavantajlar başta olmak üzere yaşanabilecek sosyal, psikolojik ve kültürel çatışmalar, aile sorunlarının çocuğa yansımaları, çocuğun

içerisinde bulunduğu durumlardan dolayı çevresi ile yaşayabileceği iletişimi yönetmek bu dezavantajları asgari düzeye indirgemek öğretmene çeşitli roller yüklemektedir. Yapılan bu araştırma okul ortamında yaşanan dezavantajlı durumların giderilmesinde öğretmen rollerinin her birinin önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu araştırma sonucuna göre öğretmenlere dezavantajlı öğrencilerin dezavantajlarının eğitime yansımaları engellemede şu önerilere yer verilmiştir:

- Üniversitelerde öğretmen adaylarına yönelik mutlaka dezavantajlar ile başa çıkma yöntemleri ile ilgili derslere daha fazla önem verilebilir.
- Atama sonrası öğretmen gelişim seminerlerinde mutlaka rehberlik eğitim seminerleri düzenlenebilir. Öğretmenlerin dezavantajları ortadan kaldırmak için bu dezavantajı oluşturan durumları giderebilecek kurulları iyi bilmesi ve nasıl iletişime geçeceği ile ilgili eğitimler düzenlenebilir. Veli ziyaretleri başta olmak üzere öğrenciyi tanıma etkinlikleri yapılabilir ve öğrenciler hakkında önemli notlar tutulabilir.
- Ders içi ve ders dışı etkinlikleri ön planda tutulabilir. Dezavantajlı okulların olduğu bölgelerde kamu kurum ve kuruluşları başta olmak üzere sivil toplum kuruluşları daha fazla etkinliklerin düzenlenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Alkan, E. Ö. (2014). *Parçalanmış aile modelindeki öğrencilerin eğitimdeki başarı durumları (Trabzon örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi], İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Ana Bilim Dalı, Malatya
- Altunay, E. (2017). Sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(37), 19-44. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.645166>
- Aral, N., & Gürsoy, F. (2001). Çocuk hakları çerçevesinde çocuk ihmal ve istismarı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151(5), 36-39.
- Bilici, A. B. (2014). Boşanma sürecinin çocuklar üzerindeki psiko-sosyal etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(2), 79-110.
- Çelikten, M. (2005) Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Doğu Marmara Kalkınma Ajansı (2011). *Dilovası'nda Dezavantajlı Grupların İstihdam Potansiyelinin Artırılması: Araştırma Sonuç Raporu*. Erişim Tarihi: 30.03.2023. Erişim Adresi: <https://www.kalkinmakutuphanesi.gov.tr/assets/upload/dosyalar/dilovas-c4-b1-nda-dezavantajli-c4-b1-gruplar-c4-b1n-c4-b0stihdam-potansiyelinin-art-c4-b1r-c4-b1lmas-c4-b1-ara-c5-9ft-c4-b1rma-sonu-c3-a7-raporu-dfd-2011.pdf>
- Ekinci, H., & Sabancı, A. (2020). Okul müdürlerinin soruşturma görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlar. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 138-154.
- Eren, V., & Çakran, Ş. (2017). Mülteci politikası: Avrupa Birliği ve Türkiye karşılaştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 1-30.
- Erişim Adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/144/yaprak.htm adresinden alınmıştır.
- Fidan, F. (2004). Çalışançocuk olgusuna sosyopsikolojik bakış. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 30-49.
- Gülcan, M. G. (2021). *Çocuk işçiliği ve eğitim: Öğretmen el kitabı*. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. Erişim Tarihi: 02/04/2023. Erişim Adresi: https://www.csgb.gov.tr/media/19084/cocuk_isciligi_elkitabı.pdf adresinden alınmıştır.
- Gülmez, G. M. (2022). *Öğretmen rolleri ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın aday öğretmenlere önerdiği filmlerde öne çıkan öğretmen rolleri*. Yüksek lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2019). Dezavantajlı gruptaki çocuklarla eğitim süreci: sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 451-464.

- Herdem, F. S., & Bozgeyikli, H. (2013). İlköğretime devam eden parçalanmış ve tam aile çocuklarının rehberlik ihtiyaçlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi, *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 7-35.
- Karakan, B. (2018). *Türkiye’de sosyal dışlanma ve dezavantajlı gruplar: Engelliler üzerine tanımlayıcı bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karaman, K., & Yılmaz, A. S. (2011). Mevsimlik tarım işçileri ve enformel ilişkiler ağı: Giresun’da çalışan mevsimlik tarım işçileri üzerine bir araştırma. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 3(1), 211-226.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Kaya, İ., & Ergül, H.F. (2021). Öğretmenlerindisiplini sağlama yaklaşımları ile öğrencilerin öğretimsel muhalefet davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırma Dergisi*, 18(40), 2116-2145.
- Kazu, İ.Y. (2018). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı kişilerin eğitimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 38-47.
- Küçükbalaban, H. (2018). Çocuk işçiliğine genel bakış ve mevsimlik tarımda çocuk işçiliği. Uluslararası çocuk merkezi. Erişim tarihi: 02/04/2023 Erişim adresi: https://www.ihd.org.tr/wp-content/uploads/2020/06/cocuk_isciligi.pdf adresinden alınmıştır.
- Ozankaya, Ö. (1986), *Toplumbilim*. Tekin.
- Öcal, S. H., & Akpınar, E. (2020). İlköğretim okullarında ev ziyaretlerinin öğrenci başarısına etkisi (öğretmen görüşleri). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 24(Özel Sayı), 223-238.
- Özcan, K. Balyer, A., & Yıldız, A. (2018). Ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde görev yapan ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 532-547. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.434775>
- Pekdoğan, S., & Bozgün, K. (2018). Öğretmenlerin Çocuk ihmali ve İstismarı Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 433-443.
- Sünbül, A. M. (2003). Bir meslek olarak öğretmenlik. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (Ö. Demirel ve Z. Kaya, Ed.), (s. 245-263). Pegem A.
- Sünbül, A.M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597-608.
- Şentürk, Ü. (2012). Parçalanmış aile çocuklarının eğitimdeki başarısı/başarısızlık durumu (Malatya Örneği 2006). *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 105-126.
- Şişman, M. (2021). *Eğitime giriş*. Pegem A.
- Üreyen, S. (2019). *Ortaöğretim yönetici ve öğretmenlerinin parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde karşılaştığı sorunlar*. [Yüksek Lisans Tezi], Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Yakut, H. İ., & Korkmaz, E. (2013). Çocuklarda cinsel istismar. *Jinekoloji-Obstetrik ve Neo-natoloji Tıp Dergisi*, 10(39), 1630-1632.
- Yavuz, Ö., & Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye’deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199.
- Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odalarının işleyişine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 299-327. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.584392>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Science teachers' self-efficacy beliefs in science teaching and views on their pedagogical content knowledge

Zeynep Çengel¹; Harika Özge Arslan, PhD²

¹ Ministry of National Education, Düzce, Turkey, ORCID: 0009-0008-3047-2400

² Düzce University, Düzce, Turkey, ORCID: 0000-0003-1620-6559

ARTICLE INFO

Article Type: Research Article
Received: 22.12.2023
Accepted: 27.12.2023
Publication: 30.12.2023
Month/ year: 12/2023
Citation: Çengel, Z., & Arslan, H. Ö. (2023). Science teachers' self-efficacy beliefs in science teaching and views on their pedagogical content knowledge. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 1(2), 145-164.

*This study was presented as a paper at the International Education Congress 2023, held at Ankara University on September 20-23, 2023, and its abstract has been published in the conference proceedings.

ABSTRACT

This study aims to determine science teachers' self-efficacy beliefs in science teaching and to examine their views on their pedagogical content knowledge, taking into account differences in their self-efficacy beliefs. The study utilized an exploratory sequential design, which is a mixed methods design that combines qualitative and quantitative methods. Quantitative data was collected using the Science Teaching Self-Efficacy Level Scale (FENOZ), and qualitative data was obtained from interviews with science teachers regarding their pedagogical content knowledge. FENOZ was administered to 73 science teachers who were then grouped based on their self-efficacy beliefs into 'low', 'medium', and 'high' categories. Science teachers were grouped as teachers had 'low', 'medium', and 'high' levels of science teaching self-efficacy beliefs. A purposeful sampling method was used to select two teachers from each self-efficacy belief level, resulting in a total of six teachers. The study found that male science teachers have higher self-efficacy beliefs in science teaching than their female counterparts. Additionally, there was no significant difference in science teachers' self-efficacy beliefs based on seniority, education level, or graduated program. Furthermore, science teachers with different self-efficacy beliefs had varying levels of pedagogical knowledge, content knowledge, and pedagogical content knowledge. Science teachers' views differ mostly concerning their content knowledge. The majority of the science teachers interviewed believe that their undergraduate education does not adequately blend pedagogy and content knowledge education. Science teachers with high self-efficacy beliefs conduct more student-centered practices and use alternative measurement and evaluation techniques in their lessons. According to the findings, it is recommended to provide in-service training to enhance science teachers' self-efficacy beliefs in science teaching and to improve their content and pedagogical content knowledge.

Keywords: Science teaching; self-efficacy beliefs; pedagogical knowledge; content knowledge; pedagogical content knowledge.

Fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inançları ve pedagojik alan bilgilerine ilişkin görüşleri

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerini belirlemek ve farklı öz-yeterlik inanca sahip öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerine ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem tasarımlarından

açımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Nicel veriler Fen Öğretimi Öz-Yeterlik Düzeyi Ölçeği (FENÖZ)'den, nitel veriler Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Pedagojik Alan Bilgisiyle ilgili görüşleri görüşme formundan yararlanılarak toplanmıştır. FENÖZ 73 fen bilimleri öğretmenine uygulanmıştır. Nicel veriler analiz edilerek fen bilimleri öğretmenleri, fen öğretimi öz-yeterlik inancı 'düşük', 'orta' ve 'yüksek' olan öğretmenler olarak gruplandırılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemiyle her öz-yeterlik inanç düzeyinden iki olmak üzere (toplam altı öğretmen) görüşmeler için belirlenmiştir. Bulgulara göre erkek fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyi, kadın fen bilimleri öğretmenlerinden yüksektir. Fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri kıdem yılı, öğrenim durumu ve mezun olunan program değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Farklı öz-yeterlik inancına sahip fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri pedagoji bilgisi, alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi boyutlarında farklılaşmaktadır. Alan bilgisi öğretmenlerin görüşlerinin en çok farklılaştığı boyuttur. Görüşme yapılan fen bilimleri öğretmenlerinin çoğunluğu lisans eğitimlerinde pedagoji ve alan bilgisi eğitiminin yeterince harmanlanmadığını düşünmektedir. Öz-yeterlik inancı yüksek fen bilimleri öğretmenleri, derslerinde öğrenci merkezli uygulamalara ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine daha çok yer verdiğini ifade etmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inanç düzeylerinin artırılmasına, alan ve pedagojik alan bilgilerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitimler yapılması önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Fen öğretimi, öz-yeterlik inancı, pedagoji bilgisi, alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi.

Giriş

Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze; ülkemizin ilerlemesinde öğretmen yetiştirme Türk eğitim tarihinin en önemli konularından birisi olmuştur. Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren Türkiye'de eğitim sisteminde ve öğretmen yetiştirmede başarılı adımlar atılmasını Atatürk'ün öğretmene ve eğitime değer vermesi sağlamıştır. Atatürk'ün veciz sözlerinde öğretmenlerin önemi "*Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir*"; ve "*Öğretmenler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır*" şeklinde vurgulanmaktadır. Bireylerin ve toplumların gelişmesindeki en büyük pay eğitime aittir. Eğitimin başarıya ulaşmasındaki en önemli etken ise öğretmendir. Toplumda öğretmenin elinin değmediği tek bir insan yoktur. Eğitim sistemi içindeki öğretmenlerimizin; üniversite döneminde etkili ve çağın gereklerine göre güncellenen ve yenilenen programlarla ve mesleğe devam ettiği dönemde hizmet içi eğitimlerle iyi bir şekilde yetiştirilmesi ve donanımlarının artırılması önem arz etmektedir (Şişman, 2003). Geleceğimizin mimarı öğretmenlerin nitelikli yetiştirilmesi için ülkemizde sürekli bir değişim yaşanmıştır. Cumhuriyet'in ilanından sonra öğretmen yetiştirmek için çeşitli adımlar atılmıştır. Bu adımların en önemlisi 1982 yılına kadar Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan öğretmen yetiştirme kurumlarının 1982 yılında 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ile üniversitelere bağlı Eğitim Fakültelerine devredilmesiyle olmuştur. Çok önemli bir alan olan öğretmen yetiştirmede üniversiteler ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında uzun bir süre koordinasyon sağlanamamıştır.

Eğitim fakülteleri 1997 yılında gerçekleştirilen "Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma" modeline kadar genellikle orta öğretimde görev yapacak öğretmenleri yetiştirmeye ağırlık verdiği için ilköğretim ve ortaokullar için yeterli sayıda öğretmen yetiştirmede sıkıntı yaşamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı sorunu çözmek için çeşitli alanlardan mezun olanların bir bölümünü ilköğretim sertifikası almak şartıyla bir bölümünü ise sertifika şartı aramaksızın ilkokul ve ortaokul kademelerinde öğretmen olarak atamak zorunda kalmıştır. Bu süreçte fen disiplini alanları (fizik, kimya, biyoloji) mezunu olanlar fen bilimleri dersi öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla ortaokul kademesinde görevlendirilmiştir. Bu durumun sonucu olarak fizik; kimya ya da biyoloji alanlarından yalnızca bir konu alanına hâkim olan bireylerin fen bilimleri dersinde tüm bu alanlara ilişkin ders anlatmaları gerekmiştir. Fen bilimleri öğretmenliği dışında farklı alanlardan mezun olan fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi ile ilgili tutumları araştırıldığında; öğretmenlerin lisans eğitimini aldığı alan ile ilgili konularda kendilerine daha çok güvendikleri bu konuları severek anlattıkları ancak diğer konularda alan bilgilerinin yetersiz olduğunu düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır (Akpınar vd., 2005). Bu çalışmada fizik ve kimya alanlarından mezun fen bilimleri öğretmenlerinin kendilerini biyoloji konu alan bilgisinde yetersiz gördüğü ve biyoloji ile ilgili konuları anlatmada isteksiz oldukları fakat mezun oldukları alanlarıyla ilgili konuları anlatmada daha istekli oldukları raporlandırılmıştır. Benzer şekilde biyoloji alanından mezun fen bilimleri öğretmenlerinin ise fizik ve kimya alanı ile ilgili konuları anlatmaya istekli olmadıkları özellikle fizik konularıyla ilgili yeterli konu alan bilgisine sahip olmadıklarını düşündükleri belirlenmiştir (Akpınar vd., 2005). Akgün (1998) tarafından yapılan bir çalışmada farklı alanlardan mezun olduktan sonra; fen bilimleri öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin kendi alanları dışındaki konuları anlatmada ve özellikle laboratuvar uygulamalarını yapmada yetersiz oldukları görülmüştür.

Yukarıda bahsedilen sorunu çözmek için Fen bilimleri öğretmenliği lisans programlarıyla bu ders için özel; tüm fen alanlarına (Fizik, Kimya, Biyoloji, Astronomi) eşit derecede hâkim öğretmen adayları yetiştirilerek fen eğitimindeki öğretmen yeterliklerinin artırılmaya çalışıldığı söylenebilir. Ancak fen bilimleri öğretmenliği lisans programından mezun öğretmen adaylarının farklı fen alanlarına karşı eşit tutum ve başarı göstermesi beklenirken bu adayların bir alana karşı daha yüksek tutum ve başarı göstererek mezun oldukları raporlandırılmıştır (Çepni vd., 2001a; Çepni vd., 2001b). Fen bilimleri programı fizik; kimya; biyoloji; astronomi gibi farklı disiplinlere yönelik bilimsel bilgiler topluluğudur (Çepni vd., 2001b). Fen bilimleri dersi öğretim programını uygulayacak öğretmenlerin farklı fen alanlarında yeterli düzeyde eğitim almaları gerektiği söylenebilir. Alan yazında fen bilimleri öğretmenliği alanından mezun öğretmenlerin fen bilimleri programındaki tüm konuları yeterli düzeyde öğretmedikleri; fen bilimleri programına kaydolmadan önceki ilgi duydukları alanlara daha çok ağırlık verdikleri diğer alanlardaki konuları daha yüzeysel anlattıkları ortaya konmuştur (Büyükkaragöz, 1998). Fen bilimleri dersini yürüten öğretmenlerin bir kısmının; kendilerini fen alanlarından bazılarında daha çok geliştirdikleri için dersi bir bütün olarak yürütmekte zorluk çektiği gözlemlenmiştir (Akgün; 1998; Çepni vd., 2001a; Joensuu, 2002). Öğretmenin konu alanıyla ilgili bilgi ve becerilerinin yetersiz olması; öğrencilerin fen bilimleri başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir (Büyükkaragöz, 1998).

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının meslek hayatlarında karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmeleri ve nitelikli bir eğitim gerçekleştirmeleri için konu alan bilgisi; mesleki beceri ve deneyimleri ile ilgili geliştirdikleri öz-yeterlik inançları etkili olmaktadır (Özdemir, 2008). Etkili öğretimin ve öğrenimin temel taşlarından biri olan öz-yeterlik inancı "bireylerin bir edim için gerekenleri organize edebilmesi ve yapabilmesi ile ilgili yargıları" olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1986, s. 391). Fen bilimleri öğretmen adaylarının ve farklı alanlardan mezun fen bilimleri öğretmenlerinin konu alan bilgisindeki eksiklik ve mesleki becerilerine güvenmedikleri için fen bilimleri dersi öğretim programının bazı alanlarında; fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Fen bilimleri öğretmeni yetiştiren programların amaçları arasında öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını arttırmak da olmalıdır (Yeşil, 2018). Fen öğretimi öz-yeterlik inancı; nitelikli bir fen eğitimin yapılabileceğine ve öğrenci başarı durumunun artırılabilmesine yönelik inançlardır (Özkan vd., 2002). Bu doğrultuda öğretmenin öz-yeterlik inancı düzeyinin sınıf içi uygulamalarını etkilediği düşünülebilir. Öz-yeterlik inanç düzeyi yüksek olan öğretmenlerin derslerinde öğrenci merkezli yöntemleri daha çok uyguladığı; öz-yeterlik inanç düzeyi düşük olan öğretmenlerin ise öğretmen merkezli yöntemlere derslerinde daha çok yer verdiği gözlemlenmiştir (Çetin-Dindar, 2022; Denizoğlu, 2008; Schriver & Czerniak, 1999). Fen öğretimi öz-yeterlik inancı yüksek olan bir fen bilimleri öğretmenin; öğrenci merkezli teknikleri kullanmaya; araştırmaya dayalı öğretimi gerçekleştirmeye daha istekli olacağı söylenebilir (Gürol vd., 2010). Öğrencilerin başarılı olması için daha çok gayret eden; başarısızlık durumunda pes etmeden yeni yöntemler deneyen mesleklerinde kendilerini sürekli geliştirmeye çalışan öğretmenlerin öz-yeterlik seviyeleri yüksektir (Bandura, 1997). Fen eğitiminde öz-yeterlik inançları yüksek öğretmenler eğitimin niteliğini güçlendirip öğrenci başarısını arttırabilir (Bayraktar, 2009; Denizoğlu, 2008; Kiremit, 2006; Küçükylmaz & Duban, 2006; Şenler, 2017; Üredi & Üredi, 2006; Yeşil; 2018). Eğitimde hedeflenen başarı düzeyine ulaşmada etkili olan öğretmenlerin meslekleriyle ilgili kendilerini ne düzeyde yeterli gördüklerine öğretim sırasında dikkat edilmelidir (Say, 2005). Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler; öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki becerilerle ilgili olumlu duygular geliştirip öğretim sırasında daha az kaygı ve stres yaşarlar (Gürel, 2017; Kaya, 2013; Şenler, 2017; Turalı, 2014).

Öğretmenlik mesleğini yapacak olan bireylerin konu alanlarıyla ilgili özel uzmanlık bilgisi ve mesleki beceriyle beraber nitelikli bir öğretim için sahip olması gereken yeterlik alanları vardır (Şişman, 2005). Öğretmen yetiştiren lisans programlarında aday öğretmenlerin alması gereken dersler: Alan Bilgisi (AB), Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB) ve Genel Kültür (GK) dersleri olarak üç gruptan oluşur. Fen bilimleri öğretmenliği lisans programında bu grupların oranı AB %48; MB %34 ve GK %18 olarak belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretmenliği lisans eğitiminde alan bilgisinin oranı diğer gruplardan daha yüksektir. Kaya & Yılayaz'a (2013) göre alan bilgisi "Kavramsal Bilgi; Bilimin Doğası ile İlgili Bilgi; Bilimsel Araştırma ile İlgili Bilgi ve Konu Alanı Bilgisi olarak dört tür bilgiyi içermektedir" (Kaya & Yılayaz, 2013). Konu alanı bilgisi öğretmenlerin öğretecekleri konuyla ilgili derin bilgileridir (Koehler & Mishra, 2009). Öğretmenin öğreteceği konuyla ilgili iyi bir alan bilgisine sahip olması niteliğini artırır (Uğurlu, 2009). Öğretmenlerin yeterlikleri kapsamında düşündüğümüzde öğretmenin konu alan bilgisinin iyi düzeyde olması eğitimin kalitesini ve öğrenci başarısını arttırdığını söyleyebiliriz. Öğretmenlerin konu alan bilgisinin eksik olması öğrencilerin konuyu yanlış öğrenmesine ve öğrencilerde konuyla ilgili kavram yanlışlarının oluşmasına sebep olur (Ball vd., 1989; Koehler & Mishra, 2009). Fen bilimleri öğretmenlerinin alan bilgisi açısından yeterliği öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı tutumlarını ve başarılarını etkileyen faktörlerden biridir (Ataklı, 2000; Germann, 1998; Rovegno, 1992). Ancak öğretmenlerin konuları disiplinler arası ilişkilendirerek anlatması, konulara özgü farklı yöntem

teknik ve değerlendirme etkinliği planlaması gerekliliği nedeniyle öğretmenin mevcut alan bilgisinin yeterli olmayabileceğini göstermiştir (Koehler & Mishra, 2009). Ayrıca öğretmenin alan bilgisi yeterliği ile birlikte konu alanı bilgilerini etkili şekilde sunabileceği pedagoji bilgisinin de olması gerekmektedir (Demir & Bozkurt, 2011).

Öğretmenin konu alan bilgisinin yanında pedagoji bilgisi de öğretim de başarıya katkı sağlayabilir. Koehler & Mishra (2009) pedagoji bilgisini; öğretmenin öğretim sırasındaki uygulamaları; sınıf yönetimi; kullandığı yöntem; teknik; stratejiler ve değerlendirme uygulamalarını kapsayan bilgi türü olarak tanımlamıştır. Pedagoji bilgisi; program bilgisi; öğretim strateji ve yöntem bilgisi; öğrencilerin öğrenme güçlükleriyle ilgili bilgi ve değerlendirme bilgisinden oluşmaktadır (Koehler & Mishra, 2009). Pedagoji bilgisi iyi düzeyde olan bir öğretmenden; öğrencilerini iyi tanıyarak nasıl öğrendiklerinin farkında olması; farklı konularda etkili öğretim yöntem ve stratejisiyle dersini yürütebilmesi; iyi bir sınıf yönetimiyle öğrenmeye elverişli güvenli bir ortam oluşturabilmesi; uygun ders planı hazırlayabilmesi ve değerlendirme yapabilmesi beklenebilir. Bir öğretmenin konu alan bilgisi ne kadar iyi olursa olsun pedagoji bilgisindeki yetersizlikten ötürü sınıf yönetiminde sorunlar yaşaması; konuya uygun strateji ve yöntem belirleyememesi ve konuya uygun değerlendirme yapamaması öğrencilerin başarısız olmasına sebep olabilir. Eğitimde öğretmenin alan bilgisi kadar pedagoji bilgisinin de öğrenci başarısında etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenler öğrenmeyi daha kolay hale getirebilmek için konu alan bilgisi ile pedagoji bilgisini geliştirmeli ve bu iki bilgiyi harmanlayıp bütünleştirmelidir (Gess-Newsome, 1999). Öğretmenin konu alan bilgisi ile pedagoji bilgisinin kesiştiği noktada pedagojik alan bilgisi kavramı ortaya çıkmıştır (Kula, 2015).

Pedagojik alan bilgisi (PAB); Shulman tarafından ortaya atılmıştır. Shulman; PAB' ı şöyle tanımlamaktadır: *"...pedagojik alan bilgisinin belli bir konu alanının öğrenilebilirliği ile ilgili olması bunu konu alanı bilgisinden ayırır... Pedagojik alan bilgisi; belli bir konu alanının öğretilmesine yönelik en güçlü analogilerin; örneklerin; resimlerin; açıklamaların kullanılması; yani etkili bir sunum yaparak konu alan bilgisinin anlaşılır hale getirilmesi ile ilgilidir"* (Shulman; 1986). Shulman'ın tanımından da anlaşılacağı üzere PAB konu alan bilgisi ve pedagoji bilgisi yeterli düzeyde olan öğretmenin konuyu anlatırken öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak vereceği örnekleri; öğretim sırasında kullanacağı yöntemi ve yapacağı değerlendirmeyi konunun öğrenilmesine en uygun ve etkili olanları seçme becerisi olarak düşünülebilir. Öğretmenlik alanıyla ilgili yeterli düzeyde konu alanı bilgisi olan bir öğretmenin konuyu; öğrencinin düzeyi ve hazır bulunuşluk durumuna göre anlatmaya çalışması PAB'ın amaçlarından biridir (Bal vd., 2013). Magnusson vd.; Shulman'ın yaptığı çalışmalardan yola çıkarak fen eğitimde PAB'ın beş bileşenden oluştuğunu ifade etmiştir. Fen eğitiminde PAB'ın bileşenlerinin; *"Fen öğretimine yönelik yönelimler; Fen programı bilgisi; öğrencilerin Fen'i anlamalarına yönelik bilgi; öğretim stratejileri bilgisi ve Fen öğretimini değerlendirme bilgisi"* olarak belirtilmiştir. (Magnusson vd., 1999).

Fen öğretimi öz-yeterlik inançları ile ilgili araştırmalar (Denizoğlu, 2008; Şenler, 2017; Yeşil, 2018) bireylerin geliştirdikleri öz-yeterlik inançlarının başarılarını etkilediğini göstermektedir. Fen disiplinlerinden birinden mezun olan fen bilimleri öğretmenlerinin diğer fen disiplinine ilişkin konu alan bilgilerine güvenmemeleri ve bazı fen konularının öğretimiyle ilgili sıkıntılar yaşadıklarını düşünmeleri söz konusudur. Alan yazında fen bilimleri öğretmen adaylarında belirlenen fen öğretimi öz-yeterlik inançlarıyla ilgili yetersizlik algısının görevdeki fen bilimleri öğretmenlerinde olup olmama durumunun araştırılması gerekmektedir. Bu araştırmada fen öğretimiyle ilgili farklı öz-yeterlik inancına (yüksek; orta; düşük) sahip öğretmenlerin "konu alan bilgisi; pedagoji bilgisi ve pedagojik alan bilgisi" ile ilgili görüşleri araştırılacaktır. Bu çalışma ülkemizdeki PAB alan yazınına katkı sağlayacak; sonuç ve öneriler bu konuda yapılacak eğitim araştırmacıları için kaynak oluşturacaktır. Öğretmenlerin fen öğretimi öz-yeterlik inanç düzeylerine ilişkin bulgular, fen bilimleri öğretmenlerinin daha çok hangi konularda kendilerini yetersiz hissettiklerini ortaya koyacak olup öğretmen öz-yeterlik inançlarının geliştirilmesi ile ilgili MEB ve üniversitelerde yapılacak çalışmalara fayda sağlayacaktır. Bu çalışmanın araştırma soruları şu şekildedir:

1. Fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inançları ne düzeydedir; cinsiyet; kıdem yılı; öğrenim durumu ve mezun oldukları program değişkenlerine göre değişiklik göstermekte midir?
2. Fen öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri farklı olan fen bilimleri öğretmenlerinin pedagojik alan bilgileriyle ilgili görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışmada nicel ve nitel yaklaşımların beraber kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması; problem durumunun daha iyi anlaşılabilmesi için nicel ve nitel verilerin birleştirildiği ve sonuca varıldığı araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2017). Araştırmada nicel bulgular nitel araştırmadaki çalışma grubunu seçmek ve süreci planlamak için kullanılacağı için karma araştırma yönteminin desenlerinden açıklayıcı sıralı karma desenden faydalanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desen araştırmanın; nicel bir çalışmayla başlayıp ardından nitel bir çalışmayla derinlemesine incelendiği karma yöntem araştırma desendir (Creswell, 2003). Araştırmacı nitel aşamayı nicel verileri daha detaylı incelemek ve özel cevaplara ulaşmak amacıyla planlar (Creswell, 2003). Nicel verilere göre gruplar oluşturmak ve grupları nitel araştırmada derinlemesine incelemek veya nicel verilere dayanarak nitel veri toplanacak örneklemin belirlenmesi için bu yöntem kullanılabilir (Tashakkori & Teddlie, 1998).

Çalışma Grubu

Çalışmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanıldığı için çalışmanın nicel veri toplama ve nitel veri toplama aşamalarında iki çalışma grubu bulunmaktadır.

Çalışma grubu-1. Batı Karadeniz’de bulunan bir ilin merkez ilçesinde MEB’e bağlı okullarda 2022-2023 akademik yılı ikinci/bahar döneminde görev yapan 146 fen bilimleri öğretmeni çalışmanın evrenini temsil etmektedir. Evrenden seçkisiz örnekleme tekniği ile örnekleme yapılmıştır. Tüm evrene ulaşılmak istenmesine rağmen gönüllük esasına göre 73 fen bilimleri öğretmeni çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışma grubu-1’de yer alan fen bilimleri öğretmenlerinin demografik özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	49	67.1
	Erkek	24	32.9
	1-5 yıl arası	4	5.4
	6-10 yıl arası	27	36.9
	11-15 yıl arası	13	17.8
Kıdem yılı	16-20 yıl arası	15	20.5
	21 ve üzeri	14	19.1
	Lisans	49	67.1
Öğrenim Düzeyi	Yüksek Lisans Öğrencisi	12	16.4
	Yüksek Lisans	8	10.9
	Doktora Öğrencisi	4	5.4
	Doktora	0	0
Mezun olunan program	Fen Bilimleri	61	83.5
	Fizik	8	10.9
	Kimya	1	1.3
	Biyoloji	3	4.1
Toplam		73	100

Tablo1’e bakıldığında araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin cinsiyetlerinin %67’sinin kadın %33’ünün erkek olduğu görülmektedir. Eğitim durumlarının %67’sinin lisans mezunu; %16’sinin yüksek lisans öğrencisi; %10’unun yüksek lisans mezunu ve %5’inin ise doktora öğrencisi olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerin arasında doktora mezunu bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin meslek tecrübelerine bakıldığında %37’sinin 6 ve daha fazla yıl fen bilimleri öğretmeni olarak tecrübeye sahip oldukları görülmektedir.

Çalışma grubu-2. Nitel verilerin toplanması için çalışma grubu-1’den amaçlı örnekleme yöntemiyle çalışma grubu-2 seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi; çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk & Akgün; 2013). Nicel çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin (Çalışma Grubu-1) fen öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri

düşük; orta ve yüksek olarak sınıflandırılmıştır. Fen öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyi düşük; orta ve yüksek olan öğretmenler arasından gönüllülük esaslı çerçevesinde ikişer öğretmen olmak üzere toplam altı öğretmen belirlenmiştir. Fen öğretimi öz-yeterlik inancı düşük düzeyde olan öğretmenler ÖD1 ve ÖD2; orta düzeyde olan öğretmenler ÖO1 ve ÖO2; yüksek düzeyde olan öğretmenler ise ÖY1 ve ÖY2 şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 2. Çalışma Grubu-2’de yer alan fen bilimleri öğretmenlerinin demografik özellikleri

Kod	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Mezun olunan Program	Kıdem yılı
ÖD1	Kadın	Lisans	FBÖ	6-10
ÖD2	Kadın	Yüksek Lisans Öğrencisi	FBÖ	6-10
ÖO1	Kadın	Yüksek Lisans	FBÖ	11-15
ÖO2	Kadın	Yüksek Lisans Öğrencisi	FBÖ	6-10
ÖY1	Erkek	Yüksek Lisans	FBÖ	6-10
ÖY2	Kadın	Yüksek Lisans Öğrencisi	FBÖ	11-15

Not. ÖD1 ve ÖD2: Fen öğretimi öz-yeterlik inancı düşük düzeyde; ÖO1 ve ÖO2: orta düzeyde; ÖY1 ve ÖY2: yüksek düzeyde olan öğretmenler; FBÖ=Fen Bilimleri Öğretmenliği.

Veri Toplama Araçları

Fen Öğretimi Öz-yeterlik Düzeyi Ölçeği (FENÖZ). Şahin & Altıncelep (2022) tarafından geliştirilen 41 maddeli 5’li likert tipi (Kesinlikle Katılmıyorum- Kesinlikle Katılıyorum) ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin yedi alt boyutu bulunmaktadır: (1) Konu Alanı Hakimiyetini Sağlama; (2) Öğrenme Öğretme Sürecini Planlama ve Düzenleme; (3) Bilimsel; Teknolojik ve Toplumsal Gelişim Sağlama; (4) Okul; Aile ve Toplumla İş Birliği; (5) Öğretim Ortamı Uyarılma (6) Gelişimi İzleme ve Değerlendirme ve (7) Mesleki Gelişim Sağlama. Ölçeğin geneline ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .95 olarak raporlandırılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 41; en yüksek puan 205’ dir. Ölçeğin geçerliliği kapsam ve yapı geçerliliği olarak iki boyutta ele alınmıştır. Fen öğretimi öz-yeterlik ölçeği fen bilimleri öğretmen adayları için geliştirilmiş olup fen bilimleri öğretmenlerine uygulanabileceğine ve bu çalışmada kullanılacağı yönünde geliştiren araştırmacılardan izin alınmıştır. Bu çalışmada 73 fen bilimleri öğretmenine uygulanan ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.96 olarak bulunmuştur.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Pedagojik Alan Bilgisiyle İlgili Görüşleri Görüşme Formu.

Araştırmanın nitel kısmında yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve fen eğitimi alanında bir öğretim görevlisi tarafından incelenmiş; öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapıldıktan sonra kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun başlangıcında görüşmeye katılan öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler; okuldaki etkileşimli tahta ve laboratuvar durumu ile ilgili sorular bulunmaktadır. Öğretmen görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğretmenlerin pedagoji bilgisi yeterliği görüşlerini belirteceği yedi soru; ikinci bölüm öğretmenin alan bilgisi yeterliği görüşlerini belirteceği dokuz soru ve üçüncü bölüm öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi yeterliği görüşlerini belirteceği yedi sorudan oluşmaktadır. Öğretmen görüşme formunda “Ders planı (günlük; yıllık) hazırlama konusundaki yeterliğinizi nasıl değerlendirirsiniz?” pedagoji bilgisi yeterliği bölümünde “Konulara ilişkin kavram yanılgılarının farkında mısınız?” ve “Kavram yanılgılarını gidermek için ders planlarınızda ekstra etkinliklere yer veriyor musunuz?” alan bilgisi yeterliği bölümünde ve “Fen bilimleri dersi öğretim programında bulunan kazanımların düzeyini öğrencilerinizin bireysel farklılıklarına göre ayarlayabiliyor musunuz? pedagojik alan bilgisi yeterliği bölümünde araştırılan sorulara örnektir. Pedagoji bilgisi yeterliği bölümü sorularında öğretmenlerin; ders planı hazırlayabilme; derste kullanılan öğretim; yöntem; strateji ve teknikler; ölçme ve değerlendirme; sınıf yönetimi ve lisans eğitimi pedagoji bilgisi yeterliği ile ilgili görüşleri araştırılmıştır. (Alan bilgisi yeterliği bölümü sorularında öğretmenlerin; konu alanları bilgisi ve yeterliği; fen bilimleri kavramsal bilgi ve kavram yanılgıları; laboratuvar uygulamaları; bilimsel süreç becerileri; bilimin doğası ve lisans eğitimi alan bilgisi yeterliği ile ilgili görüşleri araştırılmıştır. Pedagojik alan bilgisi yeterliği bölümünde öğretmenin; fen öğretimine yönelik yönelimi; fen programı bilgisi; öğrenci bilgisi; öğretim stratejileri bilgisi ve fen öğretimini değerlendirme bilgisi ile ilgili görüşleri araştırılmıştır.

Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Nicel veri toplama araçlarının uygulanması. Fen öğretimi öz-yeterlik ölçeği ile nicel verileri toplamak için gerekli izinler alınarak 2022-2023 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Batı Karadeniz’de bir ilin merkez ilçesinde MEB’e bağlı ortaokullarda görev yapan 73 fen bilimleri öğretmeninden toplanmıştır. Verilerin bir kısmı yüz yüze bir kısmı ise “Google forms” Web 2.0 aracı yardımıyla toplanmıştır. Bu şekilde daha fazla fen bilimleri öğretmenine ulaşılmaya çalışılmıştır. İlin merkez ilçesinde görev yapan yaklaşık 120 fen bilimleri öğretmeni bulunmaktadır.

Nitel veri toplama araçlarının uygulanması. Nicel veri toplanan fen bilimleri öğretmenlerinden altı tanesi gönüllü olarak çalışmanın nitel kısmına katılmıştır. Bu öğretmenler ile yaklaşık 30 dakika süren ve ses kaydı alınan yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tamamı yüz yüze olarak yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizi. Nicel veriler fen bilimleri öğretmenlerini öz-yeterlik inanç düzeylerine göre sınıflayıp nitel örnekleme belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Bu sınıflama yapılırken Alamolhodaei (1996); tarafından geliştirilen formül kullanılmıştır. Standart sapmanın dörtte birinin aritmetik ortalama ile toplanması ile elde edilen puandan daha fazla puana sahip fen bilimleri öğretmenleri yüksek öz-yeterlik inanç düzeyine sahip; aynı değer aritmetik ortalamadan çıkartılması ile elde edilen puandan daha az puana sahip fen bilimleri öğretmenleri düşük öz-yeterlik inanç düzeyine sahip; puanları bu iki sayı arasında kalanlar ise orta öz-yeterlik inanç düzeyine sahip olarak sınıflandırılmıştır.

Standart Sapma/4+Aritmetik Ortalama=17.34/4 + 166.95= 171.28

Aritmetik Ortalama- Standart sapma/4 = 162.61

Tablo 3. Fen öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyi puanlarının sınıflandırılması

Sınıflandırma	Puan Aralığı
Düşük Öz-yeterlik İnancı	135 - 161
Orta Öz-yeterlik İnancı	162 - 171
Yüksek Öz-yeterlik İnancı	172 - 205

Betimsel istatistikler ve verilerin değişkenlere göre dağılımı incelenmiştir. Merkezi eğilim ölçülerinin; histogramın incelenmesi ve Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucu ($p < 0.05$) verilerin normal dağılım koşulunu sağlanmadığını göstermiştir. Bu nedenle parametrik olmayan çıkarımsal istatistiklerden yararlanılmıştır. IBM SPSS Statistics 25 programı kullanılarak Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri yürütülmüştür.

Nitel verilerin analizi. Ses ve video kaydı ile elde edilen veriler öncelikle kelimesi kelimesine yazıya aktarılmıştır. Verilerin analizi için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz; kişilerin yetenek; tercih; davranış; tutum gibi özelliklerini tanımlamaya yarayan bir analiz yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2013). Strauss ve Corbin (1990) kavramsal bir çerçeveye bağlı kalarak toplanan verilerin analizinde betimsel analizin uygun olacağı görüşündedir. Araştırmacılar; verilerin analizini üzerinde konuşarak beraber yapmışlardır.

Etik Kurul İzni

3.5.2023 tarihinde Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 2023/81 karar sayısı ile izin verilmiştir.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular nicel ve nitel bulgular olma üzere iki temel başlık altında sunulmuştur. İlk olarak fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri; daha sonra bu inançlarının cinsiyet; kıdem yılı; öğrenim durumu ve mezun olunan program değişkenlerine ilişkin nicel bulgular raporlanmıştır. Daha sonra fen bilimleri öğretmenlerinin pedagoji; alan ve pedagojik alan bilgilerine ilişkin görüşleri nitel bulgular olarak sunulmuştur.

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri ve çeşitli değişkenlere ilişkin bulgular

Çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inanç düzeylerine ilişkin verilerinin betimsel istatistik değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyi puanları betimleyici istatistikler

Ölçek	N	X	Sd.	Min	Max
Öz-yeterlik	73	166.95	17.34	135	205

Not. N=Katılımcı sayısı; X=Aritmetik ortalama; Sd=Standart sapma

Tablo 4' deki betimsel istatistikler incelendiğinde ölçekteki ortalama puan = 166,95; standart sapma 17,34'dür. Bu veriler; öğretmenlerin 135-205 puan arası ölçekte aldıkları ortalama değeri göstermektedir. Bu çalışmada; FENÖZ ölçeğinden alınan en düşük puan 135; en yüksek puan 205' tir. Fen bilimleri öğretmenlerinin FENÖZ' den aldıkları puanlar düşük; orta ve yüksek öz-yeterlik inancı olmak üzere üç gruba ayrılmış Tablo 5'te bulgular sunulmuştur.

Tablo 5. Fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inanç düzeylerinin dağılımı

Sınıflandırma	Puan aralığı	Frekans	Yüzde (%)
Düşük Öz-yeterlik İnancı	135 - 161	32	43.8
Orta Öz-yeterlik İnancı	162 - 171	16	21.9
Yüksek Öz-yeterlik İnancı	172 - 205	25	34.2
Toplam		73	100

Tablo 5' te sunulan sınıflandırma incelendiğinde 135-161 puan aralığında olup düşük öz-yeterlik inancına sahip 32 fen bilimleri öğretmeni bulunmaktadır. 162-171 puan aralığında orta öz-yeterlik inanç düzeyine sahip 16 fen bilimleri öğretmeni bulunurken; 172-205 puan aralığında yüksek öz-yeterlik inanç düzeyine sahip 25 fen bilimleri öğretmeni bulunmaktadır.

Fen bilimleri öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre fen öğretimi öz-yeterlik inanç puanları

Çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre fen öğretimi öz-yeterlik inanç puanları Tablo 6' da sunulmuştur.

Tablo 6. Fen bilimleri öğretmenlerinin cinsiyete göre fen öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyi betimsel istatistiği

	Cinsiyet	N	X	Sd
Öz-yeterlik puanı	Erkek	24	172.88	17.41
	Kadın	49	164.06	15.96

Not. N=Katılımcı sayısı; X=Aritmetik ortalama; Sd=Standart sapma

Öz-yeterlik puanlarının cinsiyete göre dağılımları normal dağılım göstermediği için kadın ve erkeklerin ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla parametrik olmayan Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U Testi sonuçları; erkekler (Md=171.5 n=24) ve kadınların (Md=162 n=49) fen öğretimi öz-yeterlik inanç puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Erkeklerin öz-yeterlik inancı sıra ortalamaları kadınların öz-yeterlik inancı sıra ortalamalarından yüksektir (U=401; z=-2.198; p=0.028; r=0.26). Etki büyüklüğü 0.26 değeri ile orta etki büyüklüğü olarak kabul edilir (Cohen. 1988).

Fen bilimleri öğretmenlerinin kıdem yılına göre fen öğretimi öz-yeterlik puanları

Çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin kıdem yılına göre fen öğretimi öz-yeterlik inanç puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 7'de sunulmuştur. Çalışma grubunun kıdem yılları beş grup altında incelenmiştir.

Tablo 7. Fen bilimleri öğretmenlerinin kıdem yılına göre fen öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyi puanlarının betimsel istatistiği

	Kıdem yılı	N	X	Sd	Medyan
Öz-yeterlik puanı	0-5	4	170.25	20.71	162
	6-10	27	164.89	16.82	164
	11-15	13	169.00	15.99	164
	16-20	15	163.73	20.90	160
	21 yıl ve üzeri	14	171.57	15.62	167

Not. N=Katılımcı sayısı; X=Aritmetik ortalama; Sd=Standart sapma

Öz-yeterlik puanlarının kıdem yılına göre dağılımı normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır. Kruskal-Wallis Testi beş farklı kıdem yılına göre katılımcıların fen öğretimi öz-yeterlik inanç puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucunu ortaya koymuştur ($\chi^2(4; n=73) = 2,172; p=0,704$).

Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenim durumuna göre öz-yeterlik puanları

Çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenim durumuna göre fen öğretimi öz-yeterlik puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 8'de sunulmuştur. Öğrenim durumları lisans ve lisansüstü olmak üzere iki grup altında değerlendirilmiştir.

Tablo 8. Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenim durumuna göre fen öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyi puanlarının betimsel istatistiği

	Öğrenim durumu	N	N	X	Sd
Öz- yeterlik puanı	Lisans	49	Lisans	49	165.63
	Yüksek Lisans Öğrencisi	12			
	Yüksek Lisans	8			
	Doktora Öğrencisi	4	Lisans Üstü	24	169.67
	Doktora	0			16.075

Not. N=Katılımcı sayısı; X=Aritmetik ortalama; Sd=Standart sapma

Verilerin dağılımı normal dağılım koşulunu sağlamadığı için parametrik olmayan Mann-Whitney U testi yürütülmüştür. Mann-Whitney U Testi sonuçları lisans mezunları ile (Md=163; n=49) ve lisans üstü (Md=168; n=24) arasında fen öğretimi öz-yeterlik inanç puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucunu ortaya koymuştur (U=693.5; z=-1.240; p=0.215).

Fen bilimleri öğretmenlerinin mezun oldukları programa göre fen öğretimi öz-yeterlik inanç puanları

Çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde mezun oldukları programa göre fen öğretimi öz-yeterlik puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 9. Fen bilimleri öğretmenlerinin mezun olunan programa göre fen öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyi puanlarının betimsel istatistiği

	Mezun olunan program	N	Mezun olunan program	N	X	Sd
Öz-yeterlik puanı	Fen Bilimleri	61	Fen Bilimleri	61	166.38	17.28
	Fizik	8				
	Kimya	1	FKB Alanları	12	169.92	18.143
	Biyoloji	3				

Not. N=Katılımcı sayısı; X=Aritmetik ortalama; Sd=Standart sapma; FKB=Fizik; Kimya; Biyoloji

Verilerin mezun olunan program değişkenine göre dağılımı parametrik analiz yapılması için gerekli olan normal dağılım şartını sağlamadığı için parametrik olmayan Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U Testi sonuçları fen bilimleri öğretmenliği programı mezunları ile (Md=164. n=61) FKB alanlarından mezun olan fen bilimleri öğretmenleri (Md=163. n=12) arasında fen öğretimi öz-yeterlik inanç puanlarının anlamlı bir fark olmadığı sonucunu ortaya koymuştur (U=333; z=-0.492; p=0.623).

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Fen bilimleri öğretmenlerinin pedagoji bilgilerine ilişkin görüşleri

Pedagoji bilgisi yeterliğinde; farklı öz-yeterlik inanç düzeyindeki öğretmenlere ders planı hazırlayabilme; derste kullanılan öğretim; yöntem; strateji ve teknikler; ölçme değerlendirme; sınıf yönetimi ve lisans eğitimi pedagoji bilgisi yeterliği ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

Fen bilimleri öğretmenlerine "Ders planı (günlük; yıllık) hazırlama konusundaki yeterliğinizi nasıl değerlendirirsiniz?" sorusu yönlendirildiğinde farklı öz-yeterlik inanç düzeyindeki öğretmenler benzer görüşler ifade etmiştir. Fen bilimleri öğretmenleri yıllık planı internetten hazır olarak paylaşılanları kullandıklarını ancak günlük ders planlarını okul imkânları ve öğrenci hazır bulunuşluklarına göre hazırlayabilecekleri görüşündedirler. ÖD2 mesleğe ilk başladığı yıl ders planını kendisi hazırlamaya çalıştığını ancak zamanla internet üzerinden hazır şablonlarda ekleme çıkarmalar yaparak planlarını oluşturduğunu ifade etmiştir. ÖD2; ÖÖ1 ve ÖY2' nin soruya ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

ÖY2: Kendimi yeterli görüyorum fakat internette hazır olanları kullandım bugüne kadar. İnternette istediğimi bulamadığım zamanlarda özellikle ders planını ayrıntılı bir şekilde hazırlayabiliyorum.

ÖÖ1: Günlük planları kendime göre ayarlıyorum; sınıfın seviyesine göre ayarlıyorum ama hazır bir şablon internette alıyorum orada sınıfın seviyesine göre oynamalar yapıyorum yıllık planı da aynı şekilde kendime göre ayarlarım ama şablon hazır internette alınıyor kendime göre de ufak tefek değişiklikler yapıyorum.

ÖD2: Mesleğe ilk başladığımız sene kendim ders planını oluşturmaya çalıştım ama ilerleyen zamanda şunu fark ettim ki internet üzerinden baktığım zaman tüm öğretmenler yaklaşık olarak aynı sistemde çalışmalar yapıyorlar yıllık planı zaten hazır olarak internet üzerinden ediniyoruz sadece kendi okulumuza uyarlama çalışmalar yapıyor günlük planlara da baktığımız zaman da ufak tefek dersin sayısında ya da konunun işleyiş tarzı etkinlik düzenlemeler yaparak internet üzerinde olan programları eklemeler çıkart falan yaparız kullanıyoruz.

Fen bilimleri öğretmenlerine "Dersinizde hangi öğretim yöntem ve stratejilerini kullanıyorsunuz? Derslerinizde uygulayacağınız yaklaşım; yöntem; strateji ya da tekniğe karar vermenizde etkili olan durumları nasıl ifade edersiniz?" soruları yönlendirildiğinde derste kullandıkları öğretim yöntem ve stratejilerine ilişkin olarak öz-yeterliği yüksek öğretmenlerin öğrenci merkezli uygulamalara daha çok yer verdiği söylenebilir. ÖY2'nin soruya ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

ÖY2: Anlatım; tartışma; örnek olay; problem çözme; beyin fırtınası; istasyon; rol yapma; drama; eğitsel oyunlar; 5E; gezi; gözlem; sergi; ev ödevi gibi yöntemleri kullanıyorum. Konu; zaman; sınıf düzeyi; okulun imkânları ve benim o yöntemle ilgili yeterliğim derslerde uygulanacak yaklaşım; yöntem; strateji ya da tekniğe karar vermemde etkilidir.

Orta öz yeterlilik inanç düzeyinde bir öğretmen derslerinde düz anlatım tekniğini daha çok kullandığını öğrenci merkezli uygulamalara yer veremediğini ifade etmiştir. Strateji seçiminde sınıfın seviyesi; konunun zorluğu ve öğrenci seviyesini dikkate almaktadır. Zor konularda derslerinde daha çok görsel kullandığını söylemiştir. ÖO1'nin soruya ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

ÖO1: Aslında düz anlatım kullanıyoruz; hani öğretmen merkezli. Maalesef kullanamıyoruz farklı yöntemler örneğin genelde EBA'dan farklı kaynaklar açıp kullanıyorum ders anlatımında çok Millî Eğitim müfredatının dışına çıkmıyorum çünkü okul seviyem bunu gerektiriyor açıkçası. Bu noktada sınıfın seviyesi benim için önemli oluyor kullanacağım strateji açısından ve konunun zorluğu da etkili oluyor. Yani hem sınıf seviyesi hem konunun zorluğu etkili oluyor. Eğer konu çok zorsa ona göre görsellere daha çok ihtiyaç duyuyorum görsellerle anlaması gereken anlatılması gereken bir konuya soyut kavramlardan bahsediyorsak daha çok görsele ihtiyaç duyuyorum Onun dışında da öğrenci seviyesini baz alıyorum.

Öz-yeterliği düşük öğretmen anlatım ve soru cevap tekniği ile derse başladığını devamında akıllı tahtadan çalışmalarla dersini yürüttüğünü ifade etmiştir. Yöntem seçiminde yaş ve cinsiyet değişkenini dikkate aldığını; kız öğrencilerin sayısının fazla olduğu sınıflarda daha çok kesme yapıştırma; erkek öğrencilerin sayısının daha fazla olduğu sınıflarda hareketli etkinliklere daha çok yer verdiğini söylemiştir. ÖD2' nin soruya ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

ÖD2: Öncelikle anlatım tekniğinden başlıyorum çocuklara çünkü çocukların ilgisine teknolojik araçlarla direkt başlattığım zaman araç daha çok dikkat çekiyor öğrettiğim konuya çok dikkat etmediklerini düşünüyorum. Öncelikle düz anlatım yapıyorum soru cevap şeklinde kullanıyorum ondan sonra akıllı tahta ve teknoloji ile üzerine çalışmalar yapıyorum; en sonunda konuyu toparlamak amaçlı da bir etkinlik bir oyun planı. Hep bu formatta devam ediyorum. Şimdi yaş durumlarına dikkat ediyorum çocukların öncelikle yapabilme becerilerine dikkat etmem gerekiyor. Bir de sınıfın ağırlıklı durumlarına bakıyorum yani erkek ağırlıklı bir sınıfta daha hareketli etkinlikler ya da kız ağırlıklı bir sınıfta daha çok kesme biçme yapıştırma tarzı etkinlikler uyguluyorum bu şekilde.

Fen bilimleri öğretmenlerine "Öğrencilerinizin konuyu öğrenme durumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz ve hangi ölçme değerlendirme tekniklerini kullanıyorsunuz?" sorusu yönlendirilmiştir. Farklı öz-yeterlilik inanç düzeyinde öğretmen görüşleri incelendiğinde öz-yeterliği yüksek öğretmenlerin derslerinde süreç değerlendirmesine önem verdiği ve alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini derslerinde kullandığı söylenebilir. Öz-yeterlilik inanç düzeyi orta ve düşük öğretmenler ünite sonu değerlendirme yaptıklarını ifade etmiştir. ÖY1; ÖD2 ve ÖO2'nin soruya ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

ÖY1: Sınıf seviyesine göre değişmekle birlikte hem geleneksel hem de alternatif teknikleri kullanıyorum. Çoktan seçmeli test; boşluk doldurma; eşleştirme; açık uçlu soru; soru cevap; performans; proje; poster; zihin haritası; öz ve akran değerlendirme sık sık kullandığım ölçme ve değerlendirme teknikleridir.

ÖD2: Ölçme değerlendirme teknikleri olarak yani yazı olarak baktığımız zaman küçük ödevlendirmeler veriyorum çocuklara sınıfta proje yapmak gibi ya da hani bu hafta bu sene çevre temizliği konusu işte atıyorum sistemler konusu sistemler konusunda tahta kullanımında serbestsiniz ve istediğiniz gibi kullanabilirsiniz. Buradan da sizin çalışmanızı değerlendireceğimi söylüyorum nelere dikkat edeceğimi söylüyorum sözel olarak yaptığımız çalışmalarda oluyor yani canlandırmalar ya da oyun temalı çalışmalarımız da oluyor farklı farklı yöntemler kullanamıyorum. Ama genel olarak baktığımız zaman belli bir puan çerçevesinde çocuklara bildirerek yazılı değerlendirmeler yapıyorum.

ÖO2: Konu bittikten sonra yani konu işlendikten sonra öğrencilerle beraber kısa bir soru cevap şeklinde değerlendirme yapıyoruz Ondan sonrasında böyle oyun tarzında akıllı tahtadan oyunlar oynuyoruz sonrasında hemen ünite bittikten sonra da ünite değerlendirme testini ödev veriyorum beraber çözüyoruz bir de bu Millî Eğitimin dağıttığı kitaplar vardı beceri temelli testler ünite sonunda onları çözüyoruz.

"Sınıf yönetimi konusunda kendinizi nasıl değerlendirirsiniz? Sınıf yönetimi konusunda zorlandığınız durumlar var mı?" şeklindeki soruya verilen cevaplara göre sınıf yönetimi konusunda öğretmenler benzer görüşlere sahiptir. Öğretmenler kıdem yılları arttıkça sınıf yöntemi konusunda daha deneyimli hale geldiklerini düşünüyor. Yüksek ve düşük öz yeterlilik inanç düzeyinde olan fen bilimleri öğretmenleri sınıf yönetimi konusunda ergenlik dönemindeki 7. ve 8. sınıflarda daha fazla zorlandıklarını ifade etmişlerdir. ÖY1; ÖD1 ve ÖO2'nin soruya ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

ÖY1: Sınıf yönetimi konusunda mesleğimin başlarında açıkçası zorlandığım durumlar yaşadım. Şu an bir sıkıntı yaşamıyorum; bazen 8. Sınıflarda zorlandığım durumlar oluyor. Herhangi bir uyarı durumunda beklemediğiniz

tepkilerle karşılaşabiliyorsunuz; bu durumda anlayışlı olmak ve öğrenciyi anlamak her zaman mümkün olmuyor küçük sınıflarda ise daha çok uyarı yaptığımı düşünüyorum.

ÖD1: Mesleğe ilk başladığımız yıllarda her öğretilimde olduğu gibi eksikliklerim olduğunu düşünüyorum ama sınıf yönetimi zamanla olan bir şey yani çocukları tanıdıkça neslin nasıl ilerlediklerini fark ettikçe sınıf yönetiminin de yavaş yavaş oturmaya başladığını düşünüyorum. Zorlandığım durumlarda şöyle ergenliğin başlarında olan 7. sınıflar ve ergenliğin en doruk noktası olan 8. sınıflarda davranışsal olarak problemler yaşandığı için sınıf yönetimi konusunda zorlanmaya başlıyoruz.

ÖÖ2: Mesleğinin başında sınıf yönetiminde yetersizdim ama zaman içerisinde tecrübe edinince sınıf yönetiminde ilk yıllara göre daha iyi olduğumu düşünüyorum.

"Lisans eğitiminiz sırasında aldığınız pedagoji eğitimi nasıl değerlendirirsiniz?" sorusuna fen bilimleri öğretmenlerinin büyük çoğunluğu; lisans eğitimleri sürecinde almış oldukları pedagoji eğitimin yeterli olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgular Tablo 10 'da özetlenmiştir.

Tablo 10. Farklı öz-yeterlik inancına sahip fen bilimleri öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde aldıkları pedagoji bilgisine ilişkin bulgular

Fen bilimleri öğretmeni	
	Bulgular
ÖD1	Lisans eğitiminde pedagoji bilgisi eğitiminin yeterli düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Lisans eğitiminde pedagoji bilgisi eğitiminin teorik bilgi olduğunu ve meslekte tecrübeyle öğrenme ortamlarının içinde yaparak yaşayarak aktif olarak kullanıldığını ifade etmiştir.
ÖD2	Lisans eğitiminde pedagoji bilgisi eğitiminin teorik bir eğitim olduğunu; sınıf içi uygulamalarda tecrübe ile kendine göre yöntemler geliştirerek teoriden uzaklaştığını ifade etmiştir.
ÖÖ1	Lisans eğitiminde ve sınavlara hazırlanırken pedagoji bilgisi alanında yeterli düzeyde bilgiye sahip olduğunu ancak bilgilerini uygulama konusunda sorunlar yaşadığını ifade etmiştir.
ÖÖ2	Lisans eğitiminde pedagoji bilgisi ile ilgili derslerin 3. sınıfta ağırlık kazanmaya başladığını yöntem teknik ve materyal hazırlama dersinin faydalı olduğunu ancak ölçme değerlendirme; program geliştirme ve sınıf yönetimi derslerinde aldığı eğitimin etkili olmadığını ifade etmiştir.
ÖY1	Lisans eğitiminde pedagoji bilgisi eğitimi ile ilgili derslerin sıkıcı olduğunu ve pedagojinin ne olduğunu KPSS sınavına hazırlanırken öğrendiğini ifade etmiştir.
ÖY2	

Not. ÖD1 ve ÖD2: Fen öğretimi öz-yeterlik inancı düşük düzey; ÖÖ1 ve ÖÖ2: orta düzey; ÖY1 ve ÖY2: yüksek düzey olan öğretmenler

Öğretmenler pedagoji bilgisinin sürecin içinde tecrübe edinerek geliştiği görüşündedir. Yüksek öz-yeterlik inanç düzeyinde bir öğretmen pedagojinin ne olduğunu KPSS'ye çalışırken öğrendiğini ve üniversitedeki derslerin sıkıcı olduğunu söylemiştir. ÖÖ1; ÖD2 ve ÖY2'nin konuya ilişkin görüşleri aşağıda ifade edilmiştir.

ÖÖ1: Üniversitede aldığım pedagojik eğitim teorikte kaldı gerçekte alanda çalıştığında o pedagojinin tabii bilimsel kısmını kullandım ama uygulamada kendinize göre artık yöntemler geliştirmeye başladık teorikten uzaklaştık yani.

ÖD2: *Üniversitedeki pedagojik eğitimin daha kitap bilgisi olduğunu düşünüyorum yani uygulamaya dönük olmadığı için bu pedagojik bilgilerinin sadece kitap ve verdiğimiz kâğıtlar üzerinde kalmış oluyor ama mesleğin içerisinde girdiğimiz zaman pedagoji bilgisini yaparak yaşayarak öğrenme ortamını içerisinde daha aktif olarak kullanabiliyorsunuz.*

ÖY2: *Pedagojinin ne olduğunu; ilkelerini vb. KPSS'ye hazırlanırken öğrendiğimi düşünüyorum. Üniversitede dersler çoğunlukla sıkıcıydı ve daha çok geçmek için çalışırdım.*

Fen bilimleri öğretmenlerinin alan bilgilerine ilişkin görüşleri

Alan bilgisi yeterliğinde; farklı öz-yeterlik inanç düzeyindeki öğretmenlere konu alanları bilgisi ve yeterliği; kavram yanlışları farkındalığı; laboratuvar uygulamaları ve lisans eğitimi alan bilgisi yeterliği ile ilgili sorular yönetilmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

"Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan konu alanlarının (Biyoloji; Kimya; Fizik ve Astronomi) hangisinde alan bilgisi olarak kendinizi daha güçlü hissediyorsunuz? Bunun nedeni nedir?" şeklindeki soru fen bilimleri öğretmenlerine yönlendirilmiştir. Bu soruda öğretmen görüşleri çok farklılaşmıştır. Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler kendilerini fen alanındaki disiplinlerin tümünde güçlü hissederken düşük ve orta öz-yeterlik inanç düzeyinde öğretmenler bir ya da iki fen disiplini ilgi ve yeterliklerinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca orta ve düşük öz-yeterlik inanç düzeyindeki bazı öğretmenler konu alanlarından bazılarında kendilerini yetersiz görmektedir. Fen bilimleri öğretmenlerinin tüm fen alanlarındaki yeterlik algılarının aynı olmadığı söylenebilir. ÖY2; ÖO2; ÖD1 ve ÖD2'nin konuyla ilgili ifadeleri aşağıdaki gibidir.

ÖY2: *Tüm alanlarda güçlü hissediyorum. Yıllık planlardaki kazanımlar gereği yeterli alt yapının olması gerektiğini düşünüyorum ve buna yönelik çalışmalarım olmuştur ilk atandığım yıllarda. Fakat yeni üniteler eklendiğinde; ünitelere yeni kazanımlar eklendiğinde tekrar aynı çalışmaları yapmam gerekiyor. Yeniliklerde de kendimi güçlü hissetmem için biraz zaman geçmesi gerekiyor.*

ÖO2: *Tabii ki biraz önce söylediğim gibi kimya ve astronomi kısmı benim için diğerlerinden daha güçlü hissettiğim yerler çünkü bunlar daha fazla dikkatini çekiyor bunlarla alakalı daha fazla yeni şey öğreniyorum. Yeni şey öğreniyorum çünkü bunlar merak ettiğim için bunları araştırıyorum daha çok o yüzden de bunlarla alakalı kendimi daha güçlüyle hissediyorum. Yani bir şeyi ne kadar çok öğrenirseniz bir konu hakkında ne kadar bilginiz olursa o konu hakkında o kadar güçlü hissedersiniz.*

ÖD2: *Öncelikle biyoloji konuları daha çok ilgimi çekiyor çünkü ortaokul seviyesinde çocuklara insanın kendi vücudu ile ilgili biyoloji konularını aktardığımız için kendini tanıma üzerinde daha başarılı olduğumu ve daha iyi aktardığımı düşünüyorum ondan sonra baktığımız zaman da kimya konuları maddenin özellikleri konuları daha çok ilgimi çekiyor. Fizik konularında birazcık daha kendimi zorlandığımı düşünüyorum çünkü çocukların seviyesine inip aktarmakta fen bilimleri dersine baktığımız zaman artık çocukların işlem ya da sayısal bilgilerini kullanmıyoruz Fizik derslerinde. Ama biz bu bilgileri bu şekilde almadık daha çok biz formüle dayalı eğitim aldık ama şimdi yoruma dayalı eğitim sisteminde çocuklara fizik anlatmanın birazcık daha yordugunu düşünüyorum.*

ÖD1: *Madde ve Doğası konu alanında kendimi daha güçlü hissediyorum. Lise yıllarımda Kimya dersine olan ilgimden dolayı olabilir. Ayrıca ablamın da Kimya Bölümünde üniversitede Öğretim Üyesi olması bunda başlıca etkendir. Onunla lise yıllarımda birebir çalışmalar yapmamız ve bana sevdirmesi başlıca bir etkendir. Dünya ve Evren konu alanında kendimi zayıf hissediyorum. Bu öğrenme alanına çok fazla ilgi duymuyorum.*

Fen bilimleri öğretmenlerine yönlendirilen "Konulara ilişkin kavram yanlışlarının farkında mısınız" ve "Kavram yanlışlarını gidermek için ders planlarınızda ekstra etkinliklere yer veriyor musunuz?" şeklindeki sorulara verilen cevaplar analiz edildiğinde tüm öğretmenlerin kavram yanlışlarını öğretmenlik yaptıkları süre içerisinde fark ettiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Öz-yeterlik inanç düzeyi orta olan bir öğretmen; kavram yanlışlarını yüksek lisans yaparken öğrendiğini ve öncesinde farkında olmadığını söylemiştir. ÖY2; ÖO1 ve ÖD2' nin konuyla ilgili ifadeleri aşağıdaki gibidir.

ÖY2: *Evet; farkındayım. Öncelikle kendim bu konuda çaba sarf ediyorum yeni bir kavram yanlışlığı öğrencilere yüklemem için. Öğrencilerden gelen dönütlere göre bazı durumlarda yer veriyorum.*

ÖO1: *Kavram yanlışlarının farkına yeni vardım mesleğin başlarına hiç farkında değildim lisans eğitiminde birçok kavram yanlışlığının yine farkında değildim ta ki yüksek lisansa başladım bu konu ile ilgili direkt dersimiz*

vardı kavram yanlışları konusu ve orada birçok eksikliği 10-15 yıllık öğretmenken fark ettim kavram yanlışlarının farkındalığını açıkçası daha çok yüksek lisans derslerine farkına vardım.

ÖD2: Konunun başında bakıyordum kavram yanlışlarına ve hatta baktığım zaman kendimin de kavram yanlışlığı olduğunu fark etmişim bazı konularda ama şu an müfredat gereği zaten her şey oturtarak ilerlediğimiz için hani kavram yanlışlarına da daha planlı olarak bakmış oluyoruz. Peki kavram yanlışlarını gidermek için ders planınızda ekstra etkinliklere yer veriyor musunuz soru cevap tekniğini uyguluyorum genelde kavram yanlışları özellikle kuvvet konusunda ağırlık ve mesela kütle konularında çocukların kavram yanlışları çok fazla oluyor bunları soru cevap tekniğiyle uygulayıp ondan sonra kavram yanlışlarının olduğunu çocuklara hissettiriyorum sonra ben doğru bilgi açıklamasını yapıyorum bu şekilde göstermeye çalışıyorum.

"Alanınızla ilgili değişim ve yenilikleri takip ediyor musunuz? ve Değişiklik ve yenilikleri derslerinizde yansıtıyor musunuz?" soruları fen bilimleri öğretmenlerine yönlendirilmiştir. Düşük öz-yeterlik inanç düzeyinde bir fen bilimleri öğretmeni; COVID-19 pandemisi sürecinden sonra alandaki değişim ve yenilikleri yeterince takip edemediği görüşündedir. Ayrıca yaşanan felaketlerle birlikte eğitime verilen araların programları aksattığını ve bu yılın müfredat yetiştirme telaşesinde ilerlediğini düşünmektedir. Öz-yeterlik inanç düzeyi yüksek fen bilimleri öğretmeni ise alanındaki yenilik ve değişimleri kaçırılmayacak fırsatlar olarak görmekte ve öğrencilerin yeni bilgiye ilgi ve yaklaşımının farklı olduğunu düşünmektedir. ÖD2; ÖY1; ÖO2'nin konuyla ilgili ifadeleri aşağıdaki gibidir.

ÖD2: Şu an çok fazla takip edemiyorum önceden takip ediyordum ama COVID-19 pandemisi sürecinden sonra çok fazla takip edememeye başladım. Şu an içerisinde olduğumuz süreç içerisinde pandemi ya da deprem gibi durumlardan dolayı yaptığımız yıllık planlar doğrultusunda daha çok müfredat yetiştirme üzerinde ilerlemiş olduk değişiklikler ve yeniliklere çok fazla takip edemediğim için de aktarmakta da yansıtamadığımı düşünüyorum.

ÖY1: Değişim ve yenilikleri takip etmeye çalışıyorum. Ancak çok geniş bir alan ve birden fazla ana disiplinin birleşiminden oluşuyor. Bu sebeple kaçırdığım yenilikler mutlaka oluyordur. Tabii ki güncel bilgiler öğrencileri daha çok heyecanlandırıyor ve dikkatini çekiyor dikkat çekici bir gelişme olduğunda ve bilgi sahibi olduğumda mutlaka öğrencilerimle paylaşıyorum.

ÖO2: Göreve ilk başladığımda bu kadar fazla takip etmiyordum açıkçası ama yüksek lisans yapmaya başladıktan sonra anlattığım konularla alakalı daha da fazla takip etmeye başladım. Evet şöyle yüksek lisans yapmaya başladığımdan beri yüksek lisans derslerinde farklı farklı özellikle teknoloji konularında farklı farklı programlar öğrendik ve bu programlarda derste kullanılınca öğrencilerin çokça fazla dikkatini çekiyor dikkatini çektiği zamanda ders çok daha kolay gidiyor o yüzden de teknolojiyi derse biraz daha birleştiren daha da güzel gidiyor dersler.

Fen bilimleri öğretmenlerine "Laboratuvar uygulamalarında kendinizi yetersiz gördüğünüz ve çekinerek yaptığınız etkinlikler var mı?" sorusu yönlendirildiğinde tüm öz-yeterlik inanç düzeyindeki öğretmenler bazı konulardaki deneyleri yaparken kendini yetersiz gördüğünü ya da bazı deneyleri çekinerek yaptığını ifade etmiştir. ÖY1; ÖD2 ve ÖO2'nin konuya ilişkin ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

ÖY1: Laboratuvar uygulamalarını inanın uzun bir zamandır yapmadım okulumuzda laboratuvar ve malzeme yok bu sebeple neyi yaparken daha çok eğlendiğimi ya da hangi deneylerde zorlandığımı şu an sağlıklı değerlendiremiyorum. Ben mesleğimin ilk yıllarında müfredat değişmeden önce 8. Sınıflarda elektrik konusu çok ağırdı; bobinler vardı. Onunla ilgili deneyleri yaparken gerildiğimi hatırlıyorum yine ilk öğretmenlik yıllarında seri ve paralel bağlamada paralel bağlı elektrik devreleri kurarken yanlış kurmaktan biraz çekiniyordum.

ÖD2: Yetersiz gördüğüm değil ama çekinerek yaptığım etkinlikler oluyor 8. sınıflarda özellikle asit konularında kimyasallarla çalışmalar yaptığımız için bu konuda çekimser davranabiliyorum.

ÖO2: Laboratuvar uygulamalarında bazı iş ve enerji dönüşümleri konusunda kendimi yetersiz hissediyorum bu konuyla alakalı daha fazla miktarda araştırma yapıp deneyleri arttırıp öğrencilere bu dönüşümleri nasıl olduğunu anlatmakta yarar var ama bu konuda kendimi yetersiz görüyorum.

Fen bilimleri öğretmenlerinin lisans eğitiminde aldıkları alan bilgisi eğitiminin yeterliği ve niteliği hakkında düşünceleri sorulduğunda yüksek öz-yeterlik inanç düzeyine sahip öğretmenler lisans alan bilgisi eğitiminin kendi zamanlarının standartlarında yeterli olduğunu düşünürken orta ve düşük öz-yeterlik inanç düzeyine

sahip öğretmenler yeterli olmadığını ve ağır olduğunu ifade etmiştir. ÖY2; ÖD2 ve ÖO1'nin konuyla ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

ÖY2: *Evet; yeterliydi.*

ÖD2: *Biz çocuklara ortaokul eğitimi veriyoruz ama lisans eğitimine baktığımız zaman da üst seviye eğitim alıyoruz yani arada bağlantıyı tekrar geri alıp düşünmemiz gerekiyor. Bu da konuların ilk kısımlarında yani ilk öğretmenliklerimiz de zorlandığımızı düşünüyorum.*

ÖO1: *Üniversite tabii ki bizim ortaokulda verdiğimiz derslerle kısmen ilgisi olmuyor daha derin bir bilgi oluyor yeterli mi çok yeterli olduğunu düşünmüyorum açıkçası çünkü bazı hocaların ben hocalardan da kaynaklı olduğunu düşünüyorum yani geriye dönüt almıyorlardı geriye dönüt olayı yoktu çoğu hocamız okutup okutup geçiyordu dersi. Hatta bize anlattırıyordu daha çok öğretmenlik alanında hani alan bazında değil de öğretmenlik işin formasyon kısmında uygulamalar yapıyordu ama alanda yeterli seviyede olduğunu düşünüyorum.*

Fen bilimleri öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerine ilişkin görüşleri

Pedagojik alan bilgisi yeterliğinde farklı öz-yeterlik inanç düzeyindeki öğretmenlere fen öğretimine yönelik yönelimler; fen bilgisi dersi öğretim programı bilgisi; öğrencilerin fen konularını anlamalarına yönelik bilgi; öğretim stratejileri bilgisi; fen öğretimini değerlendirme bilgisi ile ilgili sorular yöneltilmiş ve bulgular aşağıda özetlenmiştir.

Fen bilimleri öğretmenlerine "Fen bilimleri dersi öğretim programında bulunan kazanımların düzeyini öğrencilerinizin bireysel farklılıklarına göre ayarlayabiliyor musunuz? Bu konuda kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?" soruları yönlendirilmiştir. Fen bilimleri dersi öğretim programında bulunan kazanımları öğrencilerin düzeylerine göre ayarlayabilmeye ilişkin olarak tüm kategorilerdeki öğretmenler yeterince ayarlayamadığı görüşündedirler. Yüksek öz-yeterlik inanç düzeyindeki bir öğretmen bu anlamda çoğu kazanımda dikkat etmeye çalıştığını ifade etmiştir. Düşük öz-yeterlik inanç düzeyinde öğretmen küçük yaş grubu sınıflarda (5. Ve 6. Sınıf) ayarlayabildiğini ancak konular zorlaştıkça büyük sınıflarda özellikle 8. sınıflarda zorluk çektiğini ifade etmiştir. ÖD2; ÖY2 ve ÖO2' nin konuya ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

ÖD2: *Küçük sınıflarda ayarlayabiliyorum. Bu açıdan bir zorluk çekmiyoruz. 5. sınıflarda düşük öğrencinin de anlayabileceği şekilde aktarabiliyoruz. Çünkü konular zaten kolay oluyor ama konular ilerledikçe özellikle 8. sınıfa başladığımız zaman düşük seviyedeki çocukların özellikle basit makineler gibi ağır bir konuda yorum yapma yeteneklerini istediğimiz ölçüde geliştirmekte zorluk çektiğimi düşünmüyorum.*

ÖY2: *Her kazanım için uygun olmamakla birlikte çoğu zaman etkinlikleri planlarken bu durumu göz önünde bulunduruyorum.*

ÖO2: *Maalesef fen bilimleri dersi öğretim programındaki kazanımların düzeyi bireysel farklılıklara göre ayarlayamıyoruz sınıfta çünkü 30 tane öğrencim varsa her birine göre kazanımı düzeyini maalesef olmuyor. Örneğin; sınıfta 2-3 tanesi çok ileriden gidiyor gerisi biraz daha geriden geliyor; düzey olarak böyle olunca da siz ortada bir yerde ders işlemeye çalışıyorsunuz. İkinin arasında bir yerde ders işlemeye çalışıyorsunuz ve çok cevap veremiyorsunuz.*

"Ders planlarınızı hazırlarken fen bilimleri öğretim programındaki kazanımlara uygun hazırladığınızı düşünüyor musunuz?" sorusu yönlendirilmiştir ve tüm öz-yeterlik inanç düzeyindeki fen bilimleri öğretmenleri ders planı hazırlarken fen bilimleri dersi öğretim programındaki kazanımları dikkate aldığını ifade etmişlerdir. Orta öz-yeterlik inanç düzeyinde bir fen bilimleri öğretmeni; bazen kazanımların dışına çıkılıp öğrencilerin farklı yönden düşünmeleri de sağlanmalı şeklinde görüş bildirmiştir. ÖD1; ÖY1 ve ÖO2' nin konuyla ilgili ifadeleri aşağıdaki gibidir.

ÖD1: *Elimden geldiği kadarıyla uygun olarak hazırlıyorum.*

ÖY1: *Kazanımları uygun etkinlikleri hazırlarken zorlanmıyorum; öğrencilerin hangi konuyu nasıl anlayacağını hangi etkinlikleri yapmayı daha çok sevdiğini artık biliyorum.*

ÖO2: *Evet ders planını hazırlarken fen bilimleri dersi öğretim programındaki kazanıma uygun olması gerekiyor zaten çünkü kazanıma yönelik hep sorular soruyoruz ölçme değerlendirme yaparken; quiz yaparken ya da sınav yaparken ya da deneme olurken çocuklar bu kazanımlara göre olacak o yüzden mecburen etkinlikleri*

ona göre düzenlemek zorundayız ama bence biraz kazanımların dışına da çıkılmalı. Hep aynı etkinlikleri yapıyoruz her sene her sene biraz daha farklı yönden düşünmelerini sağlayabiliriz öğrencilerin.

Fen bilimleri öğretmenlerine "Lisans eğitiminde konu alan bilgisi ile pedagoji bilginizi birleştirecek uygulamalara yeterince yer verildiğini düşünüyor musunuz?" sorusu yönlendirilmiştir. Orta öz-yeterlik inanç düzeyine sahip öğretmenler dışındaki diğer öğretmenler bu soruya lisans eğitiminde pedagoji ve alan bilgisi yeterince birleştirilmediği şeklinde cevap vermiştir. Tüm düzeydeki öğretmenler lisans eğitiminde alan bilgisi ve pedagoji bilgisinin çok fazla harmanlanmadığını ve alan bilgisi ağırlıklı ilerlediğini ifade etmiştir. ÖD1; ÖY2 ve ÖO1' nin konuyla ilgili görüşleri aşağıda ifade edilmiştir.

ÖD1: İkisinin harmanlanmış olarak çok fazla çalışma yaptığımıza inanmıyorum.

ÖY2: Kesinlikle hayır. Daha çok alan bilgisi ağırlıklıydı.

ÖO1: Evet yeterince birleştirecek uygulama yaptık; 3. sınıftayken sadece ortaokul öğrencilerine yönelik konularda hem alan bilgisini hem de etkinlikleri hem de pedagojiyi birleştirip ona göre ders işleme nasıl gerçekleşir bunu uyguladık o yüzden 3. sınıfta. Evet bunu yaptık ama aynı zamanda 4. sınıfta staja girerken de bunun daha fazla miktarda olması gerektiğini düşünüyorum.

Fen bilimleri öğretmenlerine pedagojik alan bilgisi yeterlik düzeylerini nasıl değerlendirdikleri sorulduğunda öğretmenler pedagojik alan bilgisi ile ilgili yeterliklerinin zaman içinde arttığını ifade etmişlerdir. Yüksek öz-yeterlik inanç düzeyine sahip fen bilimleri öğretmeni; mesleğin ilk yıllarında pedagojik alan bilgisinin yetersiz olduğu görüşündedir. Orta öz-yeterlik inanç düzeyinde fen bilimleri öğretmeni yeni nesil ölçme değerlendirme yöntemlerinde kendini yetersiz hissettiğini ve öğrencilere bu konuda yeterince rehberlik yapamadığını ifade etmiştir. ÖD1; ÖY2 ve ÖO2'nin konuyla ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

ÖD1: Gitgide daha da arttığını düşünüyorum pedagojik alan bilginin çocuklarla birlikte çalışarak daha fazla bilgi edindiğime inanıyorum.

ÖY2: Zaman içerisinde yeterlik kazandığımı düşünüyorum. Mesleğin ilk yıllarında bu soruyu yetersizdim diye cevaplardım açıkçası.

ÖO2: Fen bilimleri dersinde öğrencilere yaklaşımımı yeterli buluyorum açıkçası yeterlik düzeyim iyi bence ama süper mi? Hayır geliştirmem gereken yönler olduğunu düşünüyorum pedagojiye girecek olursak pedagojiye eğitim bilimleri bölümünde çoğu derste evet iyi hissediyorum kendimi; yeterli hissediyorum ama biraz önce bahsettiğimiz gibi bu ölçme değerlendirmede yeni nesil ölçme değerlendirme akran değerlendirme gibi ya da öğrencilerin kendilerini fark etmelerini sağlama gibi konularda eksikliklerim olduğunu düşünüyorum çünkü o konularda öğrencilere yeterince rehberlik yaptığımızı sanmıyorum.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Çalışmada fen bilimleri öğretmenlerin FENÖZ ölçeğinden aldıkları puanlar düşük; orta ve yüksek öz-yeterlik inanç düzeyi olarak sınıflandırılmıştır. Sınıflandırılma incelendiğinde 32 fen bilimleri öğretmenin düşük öz-yeterlik; 16 fen bilimleri öğretmenin orta öz-yeterlik ve 25 fen bilimleri öğretmenin yüksek öz-yeterlik inanç düzeyinde olduğu görülmüştür. Düşük öz-yeterlik inanç düzeyindeki fen bilimleri öğretmenlerinin sayısı orta ve yüksek öz-yeterlik inanç düzeyindeki fen bilimleri öğretmenlerinden fazladır. Araştırmada fen öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyi cinsiyet; kıdem yılı; öğrenim durumu ve mezun olunan program türüne göre incelenmiştir. Cinsiyet değişkeninde erkek fen bilimleri öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyi kadın öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alan yazındaki benzer çalışmalar incelendiğinde bu çalışmadaki sonuca paralel sonuçlar elde eden çalışmacılar mevcuttur (Morgil vd., 2004; Say, 2005). Bazı araştırmacılar aynı konuda cinsiyet ve öz-yeterlik inanç düzeyi arasında anlamlı bir fark bulamazken (Kahyaoğlu & Yangın, 2007; Yaman, vd.; 2004) bazı araştırmacılar kadın öğretmenler lehine anlamlı fark bulmuştur (Britner & Pajares, 2006; Çapri & Çelikkaleli, 2008; Demirtaş vd., 2011; Özdemir, 2008). Fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri kıdem yılı; öğrenim durumu ve mezun olunan program değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Alan yazında benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar mevcuttur (Ekici, 2006; Saracaloğlu & Yenice, 2009).

Öğretmenlere pedagojik alan bilgisine ilişkin sorular yönlendirildiğinde yüksek öz-yeterlik inanç düzeyine sahip fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinde öğrenci merkezli yöntem ve stratejileri daha fazla kullandığı; orta ve düşük öz-yeterlik inancına sahip fen bilimleri öğretmenlerinin düz anlatım; soru cevap; oyunlaştırma tekniklerini daha fazla kullandığı görülmüştür. Denizoğlu'da (2008) çalışmasında öz-yeterlik inanç düzeyi yüksek olan öğretmenlerin derslerinde öğrenci merkezli yöntemleri daha çok uyguladığını; öz-yeterlik inanç

düzeıyü düşük olan öğretmenlerin ise öğretmen merkezli yöntemlere derslerinde daha çok yer verdiğini gözlemlenmiştir. Ders planı hazırlama konusunda farklı öz-yeterlik inanç düzeyinde öğretmenlerin görüşleri benzerdir. Yıllık ders planı hazırlarken öğretmenlerin internette yayınlanan hazır ders planlarını daha çok tercih ettiği; ancak zaman zaman okul ve öğrencinin durumuna göre günlük ders planları hazırladıkları belirlenmiştir. Öztürk (2012) çalışmasında öğretmenlerin plan hazırlama konusunda sınırlı kaldığını; öğretmenlerin hazır ders planlarına yönelim gösterdiğini ortaya koyarak bu çalışmadakine benzer sonuçlar ifade etmiştir. Tüm öz-yeterlik inanç düzeyindeki fen bilimleri öğretmenleri kıdem yılları arttıkça sınıf yönetimi konusunda daha tecrübeli olduklarını ve mesleklerinin ilk yıllarında sınıf yönetiminde yetersiz olduklarını düşünmektedirler. Fen bilimleri öğretmenleri lisans eğitimleri sürecinde pedagoji eğitiminin çok fazla teorik olduğunu ve ancak öğretmen olarak çalışmaya başlayınca sürecin içinde yaparak yaşayarak aktif olarak öğrendiklerini düşünmektedirler. Öz-yeterlik inanç düzeyi yüksek bir fen bilimleri öğretmeninin pedagoji bilgisini KPSS sınavına hazırlanırken öğrendiğini ifade etmesi ve lisans eğitimindeki pedagoji eğitimini sıkı olarak düşünmesi üzerinde durulması gereken bir konudur.

Alan bilgisi yeterliği soruları öğretmenlerin görüşlerinin en çok farklılaştığı bölümdür. Öz-yeterlik inanç düzeyi yüksek öğretmenler fen bilimleri dersini oluşturan fen alanlarının (Fizik; Kimya; Biyoloji; Astronomi; Çevre Bilimi) hepsinde kendini güçlü hissederken; orta ve düşük öz-yeterlik inanç düzeyinde öğretmenlerin bir ya da iki fen alanına karşı kendilerini daha ilgili hissettikleri ve o alanla ilgili dersleri daha çok severek anlattıkları görülmüştür. Akpınar vd. (2005) farklı alanlardan mezun fen bilimleri öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin kendi konu alanları ile ilgili dersleri severek anlattığı kendi konu alanları dışındaki derslerde kendilerini yetersiz hissettiği sonucunu ortaya koymuştur. Bulgular ışığında fen bilimleri öğretmenlerinin tüm fen alanlarındaki yeterlik algılarının aynı olmadığı söylenebilir. Fen bilimleri öğretmenleri alanlarıyla ilgili kavram yanılgılarını öğretmenlik süreçlerinde fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Laboratuvar uygulamalarında her öğretmenin çekinerek yaptığı ve kendisini yetersiz gördüğü bir konu alanı olduğu gözlemlenmiştir. Okulların laboratuvar şartlarının yeterince iyi durumda olmaması ve malzeme eksikliği fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvarında daha az uygulama yapması ve zamanla deneyleri yaparken kendilerini yetersiz hissetmelerine sebep olmuş olabilir. Öz-yeterlik inanç düzeyi yüksek öğretmenler lisans eğitimleri sürecinde alan bilgisi eğitiminin o zamanın şartlarında yeterli olduğunu belirtirken; orta öz-yeterlik inancına sahip bir öğretmen alan bilgisinin yetersiz; düşük öz-yeterlik inancına sahip bir öğretmen ise alan bilgisinin çok ağır olduğunu ifade etmiştir. Yüksek ve orta öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler alanları ile ilgili değişim ve yenilikleri takip ederken düşük öz-yeterlik inancı olan bir öğretmen COVID-19 pandemisinden sonra yeterince takip edemediğini ve derslerinde yansıtamadığını belirtmiştir.

Pedagojik alan bilgisi ile ilgili görüşlerin araştırıldığı sorularda düşük ve yüksek öz-yeterlik inanç düzeyindeki öğretmenler lisans eğitimlerinde pedagoji ve alan bilgisinin yeterince bütünleştirilmediğini ve alan bilgisinin ağırlıklı olduğunu düşünmektedir. Orta öz-yeterlik inanç düzeyindeki bir öğretmen ise 3. ve 4. sınıfta öğretmenlik uygulaması ile pedagoji ve alan bilgisinin harmanlandığını düşünmektedir. Tüm öz-yeterlik inanç düzeyinde öğretmenler ders planı hazırlarken fen bilimleri dersi öğretim programındaki kazanımlara bağlı kaldığı görüşündedir. Öğretmenler kazanımların düzeyini öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre ayarlamamanın her zaman mümkün olmadığını ifade etmiştir. Tüm öğretmenler pedagojik alan bilgisi ile ilgili yeterliklerinin meslekteki tecrübeleri arttıkça geliştii görüşündedir.

İleride yapılacak çalışmalarda kadın öğretmenlerin fen öğretimi öz-yeterlik puanlarının erkeklerden düşük çıkmasının nedenleri araştırılabilir. Farklı öz-yeterlik düzeylerine sahip fen bilimleri öğretmenlerinin PAB' a ilişkin görüşlerinin yanı sıra sınıfları gözlemlenerek daha derinlemesine bilgi elde edilebilir. Bu çalışmada öğretmen görüşlerinin en çok farklılaştığı bölüm alan bilgisi yeterliği olmuştur. Farklı bir çalışmada bu durumun sebepleri araştırılabilir. Çalışmanın bulguları dikkate alınarak öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettiği alanlarla (fizik; kimya; biyoloji; astronomi; çevre) ilgili etkili ve nitelikli hizmet içi eğitimlerle kendilerini geliştirmeleri sağlanabilir. Fen bilimleri öğretmenlerinin lisans eğitim süreci ile ilgili belirttikleri eksiklikler dikkate alınarak fen bilimleri öğretmenliği lisans programlarında güncelleme yapılması değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Akgün, Ş. (1998, Eylül 23-25). *Okullarımızda fen bilimlerine olan ilginin azalma sebepleri*. III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Trabzon.
- Akpınar, E., Ünal, G., & Ergin, Ö. (2005). Farklı alanlardan mezun fen bilgisi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 168. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/168/orta3-akpinar.htm

- Alamolhodaei, H. (1996). *A study in higher education calculus and students' learning styles* [Doktora Tezi]. University of Glasgow, Scotland.
- Ataklı, A. (2000). Students expectation, wishes and preferences in the secondary education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 26-34.
- Bal, M., & Karademir, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) konusunda öz-değerlendirme seviyelerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 15-32.
- Ball, D. L., & McDiarmid, G. W. (1989). The subject matter preparation of teachers. *The National Center for Research on Teacher Education, Michigan State University*, 9, 5-27.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy in changing societies. Bandura, A. (Ed.). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies* içinde (s. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bayraktar, Ş. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik yeterlik inançlarının incelenmesi. *Milli Eğitim*, 182, 58- 71.
- Britner, S.L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self efficacy beliefs of middle school students [Ortaokul öğrencilerinin fen öz yeterlik inançlarının kaynakları]. *Journal of Research in Science Teaching*, 43, 485-499.
- Büyükkaragöz, S. (1998, Nisan 10-12). *Öğretmen adayı öğrencilerin öğretmenlik yeterlilik düzeyleri ve mesleki tutumları ile bunlar arasındaki ilişkiler*. Eğitim Sempozyumu, D.E.Ü. Sabancı Kültür Sarayı, İzmir.
- Büyükköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. & Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Pegem Akademi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 2nd ed. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Pegem Akademi.
- Çapa, Y., & Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 69-73.
- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 33-53
- Çepni, S., Küçük, M., & Aycacı, H. Ş. (2001b, Haziran 7-9). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen branşlarına karşı tutumlarının ve temel fen kavramlarını anlama düzeylerinin yıllara göre değişimi*. X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bolu.
- Çepni, S., Özsevgeç, T., & Bacanak, A., (2001a, Haziran 7-9). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen branşlarına karşı tutumları ile fen branşlarındaki başarılarının ilişkisi*. X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bolu.
- Çetin-Dindar, A. (2022). Examining in-service and pre-service science teachers' learning environment perceptions and their sense of efficacy beliefs, *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2121603>
- Demir, S., & Bozkurt, A. (2011). İlköğretim matematik öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonundaki öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 10, 850-860.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36, 96-111.

- Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6, 87-96.
- Germann, P. J. (1998). Development of attitude toward science in school assessment and Its use to investigate the relationship between science achievement and attitude toward science in school. *Journal of Research in Science Teaching*, 25(8), 689-703.
- Gess-Newsome, J. (1999). PCK: An introduction and orientation. In J. Gess-Newsome & N. Lederman (Eds.) *Examining PCK: The construct and its implications for science education*, 3-20.
- Gürel, İ. (2017). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz- yeterlik inançları ile bilimsel sorgulamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Gürol, A., Altunbaş, S., & Karaaslan, N., (2010, Mayıs 20-22). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elâzığ.
- Joensuu, F. (2002). Physics student teachers' ideas about the objectives of practical work. *Science and Education*, 11, 305-316,
- Kahyaoğlu, M., & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kaya, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının fen öğretimi dersine bağlı olarak değişimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 55-69.
- Kaya, Z., & Yılayaz, Ö. (2013). Öğretmen eğitimine teknoloji, entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 57-83.
- Kiremit, H. Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Kula, A. (2015). Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterliliklerinin incelenmesi: Bartın üniversitesi örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 395-412.
- Küçükylmaz, A., & Nil, D. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-Yeterlik inançlarının artırılabilirliği için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. Gess Newsome, J. and Lederman, N.G. (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 95-132). London: Kluwer Academics Publishers
- Morgil, İ., Seçken, N., & Yücel, A.S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6, 62-71.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C., & Çakıroğlu, J. (2002, Eylül 16-18). *Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz yeterlik inançları*. V. Fen ve Matematik Kongresi. ODTÜ Ankara.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.

- Rovegno, I. C. (1992). Learning to teach in a field- based methods course: The development of pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education, 8*(1), 69-82.
- Saracaloğlu, A.S., & Yenice, N. (2009). Investigating the self-efficacy beliefs of science and elementary teachers with respect to some variables. *Journal of Theory and Practice in Education, 5*(2), 244-260.
- Say, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanışları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Schrivier, M., & Czerniak, C.M. (1999). A comparison of middle and junior high science teachers' levels of efficacy and knowledge of developmentally appropriate curriculum and instruction. *Journal of Science Teacher Education, 10*(1), 21-42.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: *Knowledge growth in teaching, educational researcher, 4-14*
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). Basics of Qualitative Research: Grounded theory procedures and techniques. Sage.
- Şahin, M., & Altıncelep, S. (2022). Fen bilimleri öğretmen adaylarına yönelik fen öğretimi öz yeterlik inancı ölçeği geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 13*(2), 1290-1313.
- Şenler, B. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretime yönelik öz- yeterlik inançları ile bilimsel sorgulamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 50-59.
- Şişman, M. (2003). *Öğretmenliğe giriş* (6. baskı). Pegem A.
- Şişman, M. (2005). *Eğitim bilimlerine giriş*. Pegem A.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. Sage
- Uğurlu, R. (2009). *Teknolojik pedagojik alan bilgisi çerçevesinde önerilen eğitim programı sürecinde öğretmen adaylarının şekillendirici ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerilerinin gelişiminin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Üredi, I., & Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretime ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Yedi Tepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2), 1-8.
- Yaman, S., Cansüngü Koray Ö., & Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(3), 355-364.
- Yeşil, E. Ö. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarında uygulamaya dayalı fen eğitiminin öz-yeterlik inançlarına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.

The review of studies on environmental awareness of preschool children in Türkiye

Emel Oğuz¹; Mine Acaray²; Naz Turfan³; Funda Ünal⁴

¹ Gelincik Anaokulu, Ankara, Turkey, ORCID: 0009-0002-9775-2876

² Şehit Emrah Yiğit Anaokulu, Ankara, Turkey, ORCID: 0009-0001-0559-5862

³ Şehit Mustafa Solak Anaokulu, Ankara, Turkey, ORCID: 0009-0003-9807-0014

⁴ Şehit Mustafa Solak Anaokulu, Ankara, Turkey, ORCID: 0009-0008-8270-7267

ARTICLE INFO

Article Type: Review Article
Received: 5.8.2023
Accepted: 25.12.2023
Publication: 30.12.2023
Month/ year: 12/2023
Citation: Oğuz, E., Acaray, M., Turfan, N., & Ünal, F. (2023). Examination of research on environmental awareness of preschool children in Turkey. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 1(2), 165-172.

ABSTRACT

With industrialization and urbanization, people increasingly distanced themselves from nature and this affected children and pre-school children the most. It has become a necessity to give nature awareness to preschool children who have to study in boring and closed areas. In this study, what was taught to preschool children about environmental awareness in Türkiye and the main articles evaluating this subject were reviewed and evaluated.

Keywords: Preschool, environmental awareness, kindergarten, education, environmental education.

Türkiye'de okul öncesi çocukların çevre bilinci araştırmalarının incelenmesi

ÖZET

Sanayileşme ve kentleşme ile birlikte insanların doğadan giderek uzaklaşması en çok çocukları ve okul öncesi çocukları etkiledi. Sıkıcı ve kapalı alanlarda çalışmak zorunda kalan okul öncesi çocuklara doğa bilincinin kazandırılması bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu çalışmada Türkiye'de okul öncesi dönem çocuklarına çevre bilinci konusunda ne öğretildiği ve bu konuyu değerlendiren başlıca makaleler incelenip değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi, çevre bilinci, anaokulu, eğitim, çevre eğitimi.

Introduction

Humans have lived together with nature and interacted with it in different ways since the day they existed. These interactions started with the search for food and drink and even shelter in nature in the early days, and this interaction began to have negative consequences with the delusion that the richness of nature was unlimited. As a result of the uncontrolled progress of industry and unplanned urbanization, nature was seriously polluted and worn out. Realizing their responsibilities towards nature to turn from this wrong way,

people began to train the society at a young age to teach about environmental awareness (Kaya et al., 2019).

Before moving on to the main topic about the education of preschool children on environmental awareness, it is useful to explain some keywords.

Education is a long-term resource that prepares people for a better quality life, and this process is divided into phases so that people can benefit from this resource more efficiently. The first of these stages and the most important one according to many educational scientists is pre-school (Yaşar, 2004).

Preschool is an early childhood program in which children combine learning some basic knowledge with play within the framework of an educational program run by professionally trained teachers. Children are enrolled in such education programs between the ages of three and six at the most, and those younger than three are sent to some other institution (such as a crèche or day-care centre) (Encyclopedia of Children's Health, 2023).

The environment is an element that has an important role in the process of people's participation in society and starts in the earliest period of their life. People take their basic habits and skills here and feel its effects for many years. One of the main subjects of pre-school education in most of the developed countries is environmental education. Environmental education can be defined as the education given to increase people's knowledge about the environment they live in and their sensitivity about the problems that may occur in that environment (Gülşay & Önder, 2011).

The importance of preschool education

Philosophers and researchers, who understand the importance of preschool education in the world, have recommended or applied different methods and practices for their education since the first periods of history. The most important of these philosophers and researchers are as follows: Socrates (470-399 BC), Eflatun (Plato) (427-347), Aristotle (384-322), Erasmus (1467-1536), Jean Jack Rousseau (1712-1778), Owen (1771-1858), Freidrich Froebel (1782-1852), and Piaget (1896-1982).

In an age when the importance of education could not be grasped much, Plato believed that people should receive education with their peers from the age of 3 onwards. Aristotle suggested that children of this age should be educated through games. Jean Jack Rousseau argued that the use of violence should be banned in the education given to children at this age. Pestalozzi opened the first preschool institution in history, which he called "Neuhof". Owen, on the other hand, evaluated the preschool education institution from an environmental perspective and established a preschool institution for the children of the factory workers. Froebel launched the first Kindergarten, meaning playground for children aged 3 to 6, in 1816. In this school, children were listened to music and different activities were held with them. Montessori established a nursery for the first time in 1898, and this school for preschoolers was adopted by many Western families. (Karaca, 2018:28-29). The first children's house which is called Casa dei Bambini was opened by Montessori in 1907 (Kramer, 1976: 47). Piaget conducted scientific studies on the effects of early education on their spiritual development. Because of the death of many men in the I. and II. World Wars, there was a greater need for women in the industry. While they were going to work in the factory, their very young children were sent to Kindergarten or children's homes. Thus, pre-school education became widespread for some problematic reasons. In the 1960s, with the increased visibility of women in working life, different campaigns were launched to expand pre-school education. By the end of the XX.th century, pre-school education was now seen as a part of formal education (Karaca, 2018).

There are concrete reasons why the most important stage of education is the pre-school period. As a result of some researches, it has been revealed that the fastest learning age of a normal person is between 0-8 years old. It has also been proven that 50% of the intelligence development of a normal person is between the ages of 0-4. On the other hand, it is a fact that the skills and habits acquired by people during this period shaped the general lines of his life (Acun & Ertan, 1996; Oğuzkan & Oral, 1992; Yavuzer, 1999).

Preschool education in Turkiye

When it comes to preschool education in Turkiye, the education of children in the 0-6 age group comes to mind. This optional education is given in kindergartens affiliated to primary schools or in private kindergartens (Akçay, 2006).

The preschool education program in this country is a program for children aged between 36 and 72 months, enrolled in an educational institution and focused on their development. This program deals with the ability of children in a certain age group to take care of themselves, their emotional, intellectual, cognitive and language use abilities with a holistic approach. Within a program, the developmental ages of children rather than the calendar age are determined by scientific techniques and children of all levels are helped to reach the highest level of development possible.

Although this preschool education program is called a single program, it has a flexible structure and includes different details for each age group. Lessons learned are a means, not an end, and students do not have to worry about getting high grades or passing grades. Since the emphasis is placed on highlighting students' creativity and their willingness to discover new findings, unlimited freedom is given to teachers tasked with providing them. Students both play games and improve their problem-solving skills. Social values and universal moral principles are tried to be instilled in students. Families can also participate and support preschool programs.

The features gained by the students in the program are: reasoning initiative, problem solving ability, ability to relate the causes and consequences of events, the desire to communicate with the social environment, the awareness of taking responsibility and fulfilling those responsibilities, the drive for research, the desire for entrepreneurship and environmental awareness. These features are given to children in the context of the game, in which they personally participate.

Approximately 27% of 3-year-olds, approximately 37% of 4-year-olds, and approximately 40% of 5-year-olds participate in such effective and productive preschool programs in Türkiye (Atlı, 2013).

The environmental awareness of preschool children in the World

Studies on the topic have shown that environmental awareness in humans begins to take shape in the pre-school period, and the consciousness acquired at this age also affects some other characters and behaviors in the rest of life (Smith, 2001). And many scientific studies have been conducted proving that the education people receive at an early age is effective in making them sensitive to the environment (Palmer, 1995; Domka, 2004). On the other hand, there are many scientific studies proving that environmental awareness education has a positive effect on increasing the environmental awareness of preschool children (Manoli, Johnson, & Dunlap, 2007; Kopnina, 2013; Heimlich & Ardoin, 2008).

Realizing the importance of pre-school education, many developed countries have enabled new generations to start education at this age and have tried to teach them the most important subjects and lessons for life at this stage, which can be considered the beginning of life. It is a known fact that one of the most important aspects of human life is the environment. Living a life in harmony with the environment is closely related to the formation of environmental awareness.

For example, pre-school education in Spain has three pillars and other subjects are built on top of these pillars: communication, environment (social and physical environment) and personal identity and independence. There are 7 main areas of pre-primary education in Norway: numbers and shapes, society, religion and philosophy, nature and environment, art, health and finally communication. In Italy, the main subjects of the curriculum taught during the same period are: social environment and culture, exploration, finding ways of research, organizing, being productive, making direct contact with things and gaining experience, and finally establishing relationships with peers and adults (Atlı, 2013).

The main objectives of environmental education to be carried out in preschool have been determined as follows:

- To ensure that children of this age are sensitive to the environment and environmental problems.
- Children's learning about the environment and environmental issues in general terms
- To lead children to develop solutions for environmental problems.
- To encourage children's participation in studies on environmental problems (Haktanır, 2007).

Wilson (1996) summarized the things to be considered about environmental education to be given to preschool children as follows: Environmental awareness education should start by experiencing relatively simple practices in which children will feel safe. It should be ensured that they enjoy making these

experiences. Giving as much information as possible should not be the goal, but at the same time, the pleasure of living in nature should be given to them. Studies should be conducted on many emotions of children (excitement, desire to experience adventure, urge to explore new places). While training, care should be taken to use more than one method instead of a single method. During education, children should be made aware that they interact with all stakeholders of nature at the same time. Teachers should be a role model for them in this regard. Education should be given in a warm and friendly environment. They should be helped to learn about different cultures and perspectives. They should be helped to realize the beauties of nature. Trainings should not be held in closed areas, but should be intertwined with nature. This kind of training should be done in many courses, not just one. Trainings should be given in game format, not in formal and boring lecture format. Children should attend classes not only physically but also spiritually and mentally. Lessons should be taught based on analysis, not memorization. Children should interact not only with the soil but also with animals, water and plants during the education process. On the other hand, communication and interaction of children with each other in this educational process is also very important. Finally, families should be allowed to participate in this environmental education.

The environmental awareness of children in Türkiye

Both state and non-governmental organizations have carried out different studies in order to raise environmental awareness of children at all education levels in Türkiye. The three most important of these are:

Schools called "eco schools" are educational institutions established to raise environmental awareness for pre-school, primary and secondary school children. This project is implemented in 56 countries around the world and Türkiye is one of these countries. The aim of the eco-schools project carried out by the Turkish Environmental Education Foundation (TÜRÇEV) is to minimize environmental problems and to increase the awareness of the society about the environment. TÜRÇEV also carries out different studies for all schools to raise students who are sensitive to environmental problems.

Students enrolled in these schools first learn about environmental issues and then inform their families, local governments and non-governmental organizations about these issues and enable them to take action.

The core subjects taught in the first two years in schools enrolled in the program are: consumption habits, biodiversity, water, energy, garbage-waste and recycling. After two years, the following topics are focused on: organic agriculture, pollution (air, water, soil, noise and light pollution), transportation, climate change and global warming.

Another practice implemented in Türkiye in order to sensitize school-age children to the environment is the "Little Theme" project. Within the scope of the project, which was prepared in cooperation with the Ministry of National Education-TEMA foundation in 2010, it is tried to ensure that children spend more time in nature. As it is known, in the 21st century, children spend most of their time in front of the computer, not on the street, and this is harmful for their mental and physical health. Thanks to the Little Theme Project, students who spend most of their time in the garden and playgrounds learn not only by seeing but also by smelling, touching, hearing and feeling, and they can keep what they learn in their memories for a longer time (Çakır, 2016).

The research titled "The Effect of Environmental Education Based on Nature Experience on Perceptions and Behaviors of Primary School Students towards their Environment" conducted by Özdemir in 2010 is about whether the activities of students in nature affect their perceptions and behaviors or not. Özdemir carried out this study with the participation of students studying in Akyaka town of Muğla province in 2006-2007. A story was also written by the students who live in touch with nature and do activities in nature. At the end of the study, it was observed that primary school students were more sensitive to environmental problems comparing to the others (Özdemir, 2010).

With their research on environmental education in Türkiye, Demir and Yalçın (2014) summarized the studies on environmental education in the country and tried to deal with the issue in all its aspects. In addition, in the same study, the existing deficiencies about the subject were determined and some concrete suggestions were put forward on what should be done to eliminate the problems. The information on environmental education in all school books was emphasized and that information was criticized.

The environmental awareness of preschool children in Türkiye

In Türkiye, many projects have been carried out to create environmental awareness and increase existing awareness in preschool children, and many academic articles have been published evaluating these projects. The following are the most important of these articles and scientific studies:

Toksöz Barlas and Ogelman (2023) made a descriptive analysis of the master's and doctoral theses published between 2005 and 2020 in Türkiye related to education. According to the findings they obtained, the term most frequently used by those who wrote thesis in this field is "environmental education". In these theses, quantitative research was preferred rather than qualitative research, and the experimental model was used the most. Preschool children were mostly preferred as the sample group in the studies and these sample groups are usually between 0 and 50.

Genç and Karabal (2010) stated that the only way to ensure that individuals become environmentally conscious citizens is to educate them on environmental awareness at the earliest ages.

According to Yayla and Ülker (2014), especially the preschool period can be called as "magic years" in that the behaviors they will acquire in these years will be permanent and shape their future lives. Başal (2015) drew the limits of environmental education that would probably be given to children. According to him, an education to be given to pre-school children should be based on love for nature and avoidance of behaviors that would harm it.

Özkul (2018) conducted a qualitative research to determine how children in the age group of 4–5 define environmental problems, the contribution of schools to their formation of environmental awareness, and whether there is a difference in thoughts about environmental awareness among children in a study he conducted in two kindergartens in the city of İzmir. Pictures were shown to them and their feelings and thoughts about the pictures were noted. According to the results obtained, the most important environmental problem perceived by children in this age group is environmental pollution due to behavior (throwing garbage on the ground, etc.). According to them, the main cause of environmental problems is selfish human behavior.

Körükçü and Güngör (2021) examined the relationship between the attitudes of children aged 60-72 months towards the environment and their ability to take an attitude on this issue. 151 children attending pre-school education institutions in Merkez Efendi and Pamukkale Districts of Denizli Province voluntarily participated in this study. As a result of the research, they found a very weak (statistically insignificant relationship) between children's attitudes towards the environment and their ability to take an attitude on this issue.

Körükçü and Ogelman (2015) researched the relationship between preschool children's social status and their attitudes towards the environment. According to the results they obtained, there was a positive and significant relationship between these two variables. They even claimed that children of this age can be interpreted about their social status based on their attitudes towards the environment.

Kaya and her colleagues (2019) measured the impact of the systems thinking approach in education on the environmental awareness of preschool children in the Urla district of the city of Izmir. In the study conducted in independent kindergartens, an experimental group and a control group were formed. The students in the experimental group were thought systems thinking approach for four weeks, and the students in the control group were thought traditional curriculum training in the same time period. According to the pretest and posttest results, it was determined that the systems thinking approach had a positive effect on the environmental awareness of preschool children.

Kescioğlu and Alisinanoğlu (2009) interviewed 353 children enrolled in kindergartens in Giresun city center on the subject of environment. As a result of the study, they determined that there was a significant difference in children's attitudes towards the environment according to the gender factor. However, it was observed that the variables such as the parents' profession, their education level, the income level of the family and the place of residence of the kindergarten students did not significantly affect their attitudes towards the environment.

Koçak Tümer (2015) tested how adequate and reliable the "Environmental Scale for Children", which was created with the help of environmental engineers, preschool teachers and education specialists, is in measuring children's environmental awareness. In this study, which was carried out with the participation

of 106 volunteers consisting of 48-72 months old children and supported by pretest-posttest studies, the experimental group and the control group were formed and the reliability of the scale was confirmed.

Within the scope of "Applied Environmental Education Project", it is aimed to provide environmental education to students through music. A scientific research called "Environmental Education through Music in Kindergarten and Primary Schools" by Sungurtekin (2001) was conducted on this subject and concrete suggestions were put forward on how education can be given through music at the end of the research.

A research on "The Concept of Recycling in Pre-School" was conducted by Şallı and his colleagues (2013) in order to understand the concept of recycling by the students enrolled in preschool education. 30 volunteers participated in the study and 15 of these volunteers formed the experimental group and the other 15 formed the control group. Within the scope of the project, the experimental group was informed about recycling and then the students were asked to make a presentation with their families. An animated film was even produced within the scope of the project. The proficiency level of the knowledge and skills taught to children was determined through the pretest and posttest applied before and after the research. Accordingly, it was observed that the children participating in the study and in the experimental group were more conscious about recycling than the children in the control group who were not informed.

Two academicians (Dilli & Bapoğlu Dümenci, 2015) who wanted to determine the role of museums in helping preschoolers learn about extinct animals, conducted a research on this subject. 13 students aged 6 years were trained in the museum for a total of 18 hours for 3 weeks and were informed about the remains and sculptures of extinct animals. As a result, it was seen that the students made significant progress in this regard.

Two academicians (Ogelman & Ekici, 2010) evaluated the program prepared by the Ministry of National Education for preschool children in terms of environmental education. In this evaluation, they used the screening method and then formed an "expert opinion form" by taking the opinions of 23 different academicians. According to their analysis, approximately 26% of the objectives of the program prepared by the Ministry of National Education for preschool children were aimed at environmental awareness, the achievements for environmental education constituted approximately 15% of all expected achievements, and 29% of all taught concepts were related to the environment.

The project called "We are learning about the soil with Tipitop and His Friends 6" is a project that started in Denizli in 2009. The target group of the project is children who study in kindergarten in Denizli and whose families are at a low socio-economic level. In addition, living creatures (plants, fruits and animals) and natural disasters originating from the soil (erosion, landslide, etc.) are some of the concepts taught to children. In 2015, Ogelman and his colleagues analyzed the efficiency of this project. As a result, it was observed that the students participating in the project became familiar with the concepts of soil, and their attitudes towards the environment changed positively (Ogelman et al., 2015).

The nature activities (mountain climbing, playing and art activities in nature, cycling, trekking and canoeing) that children who study in kindergartens in countries such as England, Scotland, Norway and Sweden frequently do during their school years have become quite common in Türkiye in the last 10 years. There is a prevailing view among educators that such activities are not an alternative to classical education but a complement to it. Therefore, the benefits of teaching some of the lessons by a lake, a museum or a playground were researched. In the light of the positive data obtained at the end of the research, Öztürk Aynal (2013) recommended that such practices be extended at all levels of education, from pre-school to higher education.

Conclusion and recommendations

Although environmental education studies for preschool children in Türkiye have increased over the years, they are still very few compared to Western standards.

In Türkiye, it is necessary to diversify the measurement tools at the beginning of the works to be done in order to increase the environmental education researches for pre-school children. More scientific work will probably be done and clearer information will be obtained for education policy makers, thanks to the measurable data suitable for scientific work.

Preschool children need to be educated on different subjects, especially the appropriate use of natural resources, good treatment of animals and keeping the environment clean on environmental awareness.

Educational programs that will change their perspective on the environment in a positive way should be planned and implemented. Parents of students should be included in such programs and a total environmental awareness should be ensured.

Children living in cities should be provided with environments where they can interact with nature, albeit temporarily. The architectural structure and garden arrangement of the schools should be designed in such a way that children can integrate with nature.

Scientific studies to determine the factors affecting the environmental awareness of preschool children should be reviewed and the proposals proposed in this regard should be evaluated.

Kaynakça

- Acun, S., & Ertan, G. B.. (1996). *Okul öncesi eğitimi*. Esin.
- Akçay, C. (2006). *Türk eğitim sistemi*. Anı.
- Atlı, S. (2013). The pre-school education programmes implemented in The European Union Countries and Turkey. *Journal of Educational Policy Analysis*, 2(2), 56-76.
- Başal, H. A. (2015). *Okul öncesi ve ilkököl çocukları için uygulamalı çevre eğitimi* (2. Baskı). Nobel Akademik.
- Çakır, Ö. (2016). *Ekoloji temelli çevre eğitiminin okulöncesi dönemde çevre bilinci gelişimine katkısı*. Tezsiz [Yüksek Lisans Projesi], Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, E., & Yalçın, H. (2014). Türkiye’de çevre eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 7(2), 7-18.
- Dilli, R., & Bapoğlu Dümenci, S. (2015). Effect of museum education on teaching extinct animals lived in anatolia to pre-school children. *Education and Science*, 40(181), 217-230.
- Domka, L. (2004). Environmental education at pre-school. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 13(3), 258-263.
- Encyclopedia of Children’s Health (2023). *Preschool*. Retrieved on 19 July 2023 from <http://www.healthofchildren.com/P/Preschool.html>
- Genç, H., & Karabal, M. (2010). *Çevre eğitimi ve çevre bilinci*. M. Z. Yıldırım, & H. Genç (Ed.), *Çevre eğitimi* (s. 127-133). Lisans.
- Gülay, H., & Önder, A. (2011). *Sürdürülebilir gelişim için okulöncesi dönemde çevre eğitimi*. Nobel.
- Haktanır, G. (2007). *Okul öncesi dönemde çevre eğitimi*. *Çevre eğitimi* (s. 11-34). Türkiye Çevre Vakfı.
- Heimlich, J. E., & Ardoin, N. M. (2008). Understanding behavior to understand behavior change: A literature review. *Environmental Education Research*, 14(3), 215-237.
- Karaca, F. (2018). *Anne babaların ve okul öncesi grubu çocuklarının çevre bilincine sahip olma durumlarının değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, N., Ellez, A. M., & Ellez, N. (2019). The effect of system thinking approach on the environmental consciousness of pre-school children. *Route Educational and Social Science Journal*, 6(5), 36-50.
- Koçak Tümer, N. B. (2015). *Okul öncesi çocuklar için "Çocuklar için Çevre Ölçeği"nin geliştirilmesi ve çevre eğitim programının çocukların çevreye karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi*. [Doktora Tezi], Gazi Üniversitesi.
- Kopnina, H. (2013). An exploratory case study of Dutch children’s attitudes toward consumption: Implications for environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 44(2), 128-144.
- Körükçü Ö., & Gülay Ogelman H. (2015). Relationship between the preschool children’s attitudes towards the environment and their social status. *Early Child Development and Care*, 185(2), 171-181. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.908867>

- Körükçü, Ö., & Güngör, H. (2021). Investigating the relationship between environmental attitude and perspective taking skills of 60-72 months old children in preschools. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 10(3), 166-176.
- Kramer, R. (1976). *Maria montessori*. University of Chicago.
- Manoli, C., Johnson, B., & Dunlap, R. E. (2007). Assessing children's environmental worldviews: Modifying and validating the new ecological paradigm scale for use with children. *The Journal of Environmental Education*, 38(4), 3-13. <https://doi.org/10.3200/JOEE.38.4.3-13>
- Ogelman, H. G., & Ekici, G. (2010). MEB Okul Öncesi Eğitim Programının çevre eğitimi açısından analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 74-84.
- Ogelman, H. G., Önder, A., Durkan, N., & Erol, A. (2015). Investigation of the efficiency of "We are learning about the soil with tipitop and his friends 6" entitled soil education project. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(2), 476-488.
- Oğuzkan, S., & Oral, G. (1992). *Okul öncesi eğitimi*. MEB.
- Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelere yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 125-138.
- Özkul, B. (2018). The Investigation of children's Perceptions: Environmental issues in early childhood period. *ULEAD 2018 Annual Congress: ICRE*.
- Öztürk Aynal, Ş. (2013). Haydi çocuklar doğaya ve bahçelere açıyoruz: Mekân dışı eğitim İsveç'ten örnekler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 371-384.
- Palmer, J. A. (1995). Environmental thinking in the early years: Understanding and misunderstanding of concepts to waste management. *Environmental Education Research*, 1(2), 35-45. <https://doi.org/10.1080/1350462950010103>
- Smith, A. (2001). Early childhood - a wonderful time for science learning. *Australian Primary & Junior Journal*, 17(2), 52-55.
- Sungurtekin, Ş. (2001). "Uygulamalı Çevre Eğitimi Projesi" kapsamında ana ve ilköğretim okullarında "Müzik Yoluyla Çevre Eğitimi". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 167-178.
- Şallı, D., Dağal, A. B., Küçükoğlu, E. K., Niran, Ş. S., & Tezcan, G. (2013). Okul öncesinde geri dönüşüm kavramı: Aile katılımlı proje tabanlı bir program örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 234-241.
- Toksöz Barlas, F., & Gülay Ogelman, H. (2023). 2005-2020 yılları arasında okul öncesi eğitim alanındaki çevre eğitimi tezlerinin incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 12(1), 23-37.
- Wilson, R. A. (1996). *Starting early: Environmental education during the early childhood years*. ERIC Clearinghouse for Science Mathematics and Environmental Education.
- Yaşar, Ş. (2004). *Okul öncesi eğitiminde bilgisayar öğretimi*. Anadolu Üniversitesi.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuğunuzun ilk altı yılı* (2. baskı). Remzi.
- Yayla Ceylan, Ş., & Ülker, P. (2014). *Okul öncesi eğitim çocuklarında çevre eğitimi neden önemlidir*. İçinde H. Gülay Ogelman, (Ed.), *Çocuk ve Çevre* (s. 37-58). Eğiten.
- Zaraza, R., & Fisher, D. (1997). Introducing system dynamics into the traditional secondary curriculum: The CC-STADUS project's search for leverage points. *The 15th International System Dynamics Conference*, Istanbul, Türkiye.