

KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ  
KUTAHYA DUMLUPINAR UNIVERSITY



**EĞİTİM  
BİLİMLERİ  
ENSTİTÜSÜ  
DERGİSİ**

ISSN-2645-9035

Cilt 6 / Sayı 1  
Vol 6 / Number 1

**DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**  
**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES JOURNAL**

**CİLT/VOLUME 6**  
**SAYI/ISSUE 1**  
**E-ISSN: 2645-9035**

**Sahibi/Owner**

Prof. Dr. Kazım UYSAL  
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Adına

Prof. Dr. Şahmurat ARIK  
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Adına

**Editör/Editor**

Prof. Dr. Baykal BİÇER

**Editör Yardımcısı/Assistant Editor**

Dr. Öğretim Üyesi Recep Serkan ARIK

**Yayın Kurulu/Editorial Board**

Prof. Dr. Baykal BİÇER (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi)  
Prof. Dr. İrfan TERZİ (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi)  
Prof. Dr. Kürşad YILMAZ (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi)  
Prof. Dr. Şahmurat ARIK (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ranetta GAFAROVA (Ardahan Üniversitesi)  
Doç. Dr. Rayhan TAŞTEMİROVA (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi)  
Dr. Öğretim Üyesi Recep Serkan ARIK (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi)  
Dr. Rüstembeyli ZAMİNA (Bakü Avrasya Üniversitesi)

Dumlupınar Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi tarafından yayımlanan uluslararası bir dergidir. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Eğitim Bilimleri alanındaki özgün ve nitelikli bilimsel çalışmaları araştırmacılara ulaştırarak, bilginin yayılmasına öncülük etmeyi amaçlamaktadır.

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Eğitim Bilimleri alanının tüm dallarında kuram ve uygulamaya katkı sağlayan, Türk eğitim sisteminin sorunlarını bilimsel bir bakış açısıyla ele alan ve bu sorunlara çözüm önerileri getiren özgün makaleleri ve derleme çalışmalarını kapsamaktadır.

**Yazışma Adresi/Correspondence Address**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi  
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya/Türkiye  
Tel: 0274 265 20 31

E-mail: [beyza.incecaml@dpu.edu.tr](mailto:beyza.incecaml@dpu.edu.tr)

Web sayfası: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/debder>

## İÇİNDEKİLER

---

**Araştırma Makalesi/Research Article**

**1-24**

**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Covid 19 Pandemi Döneminde Uygulanan  
Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Görüşleri**

*Opinions of Preschool Teachers on the Distance Education Process Implemented  
During the Covid 19 Pandemic Period*

Saadet Bartan

---

**Araştırma Makalesi/Research Article**

**25-41**

**Öğretmenlerin Zamani Etkili Kullanması: Yüksek Lisans Tezlerine Yönelik Bir  
İçerik Analizi**

*Teachers 'Use of Time Effectively: A Content Analysis for Master's Theses*

Ali Kıran & Şükrü Ada

---

**Araştırma Makalesi/Research Article**

**42-61**

**Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin  
İncelenmesi**

*Examination of Preschool Prospective Teachers' Creative Thinking Dispositions*

Seda Karaçelik

---

**Araştırma Makalesi/Research Article**

**62-79**

**Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Pedagojik Bilgi ve Beceri Düzeylerinin  
İncelenmesi**

*An Analysis of Pedagogical Knowledge and Skill Levels of Physical Education  
Teachers*

Mustafa Enes Işıkgöz, Melike Esentaş Deveci & Pınar Güzel Gürbüz

---

**Araştırma Makalesi/Research Article**

**80-104**

**Milli Eğitim Şûralarında Ahlak ve Değer Eğitimi ile İlgili Alınan Kararlara  
Yönelik Bir Değerlendirme**

*An Evaluation of the Decisions Taken in the National Education Councils on Moral  
and Value Education*

Fatih Demir & Sevde Yılmaz

---

## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Covid 19 Pandemi Döneminde Uygulanan Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Görüşleri

Saadet Bartan<sup>1</sup>

### Özet

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu uzaktan eğitim sürecinde görev yapan 10 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler online olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veriler araştırmacı tarafından oluşturulan 7 açık uçlu sorudan alınan cevaplar doğrultusunda toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada, öğretmenler okul öncesi dönemde uzaktan eğitimin çok uygulanabilir olmadığını fakat pandemi gibi olumsuz süreçlerde uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Bu süreçte velilerin öğretmen ve çocuklar arasında önemli bir bağlantı olduğu, veli iletişimlerinin olumlu ve olumsuz yönde farklılaştığı elde edilen bulgular arasındadır. Öğretmenlerin dijital yeterlilik ve teknoloji kullanımı gibi beceri alanlarına sahip olmaları gerekliliği ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde planlama noktasında sorun yaşamadıkları fakat değerlendirme konusunda problem yaşadıkları araştırmanın öne çıkan bulgularındandır. Öğretmenlerin uzaktan eğitimi başarılı bir şekilde yürütebilme öz yeterliliğine sahip oldukları belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Covid-19, okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni, uzaktan eğitim

## Opinions of Preschool Teachers on the Distance Education Process Implemented During the Covid 19 Pandemic Period

### Abstract

The aim of this research is to determine the views of preschool teachers about distance education applied during the pandemic process. The research was carried out by adopting the phenomenology pattern, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 10 preschool teachers working in the distance education process. Semi-structured interviews were conducted online with the participants in the study. In the study, the data were collected in line with the answers from 7 open-ended questions created by the researcher. The obtained data were analyzed by Content analysis method. In the study, the learners stated that distance education is not very applicable in the preschool period, but it can be applied in negative processes such as pandemics. In this process, it is among the findings that parents are an important link between teachers and children, and parent communication differs in positive and negative ways. It was stated that teachers should have skill areas such as digital competence and technology

<sup>1</sup>Öğretim görevlisi,Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi,Gediz Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu,Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, [saadet.bartan@ksbu.edu.tr](mailto:saadet.bartan@ksbu.edu.tr), ORCID:0000-0002-1989-1339



use. In addition, it is one of the prominent findings of the research that teachers do not have problems in planning in the distance education process, but they have problems in evaluation. It has been determined that teachers have the self-efficacy of successfully conducting distance education.

**Keywords:** Covid-19, distance education, preschool education, preschool teacher

## **Giriş**

Gelişimin ve değişimin hızla gerçekleştiği günümüzde eğitim alanının da bu değişim sürecinden etkilendiği bilinmektedir. Bu değişim süreci, eğitim için kullanılan farklı yöntem ve kavramların literatürde yer almasını sağlamıştır. Bu doğrultuda eğitim alanında online eğitim, eğitimin sürekliliği ve bireysel- zamansız eğitim kavramlarıyla bağlantılı olarak da uzaktan eğitim kavramı ortaya çıkmıştır (Gülner, 2003). Uzaktan eğitim ile insanların iletişim ihtiyaçları ve gelişen bilgi teknolojilerini takip etmeyi ve teknolojinin bu doğrultuda kullanılmasını mümkün kılmaktadır (İşman, 2008). Uzaktan eğitimin 19. yüzyılda öğretmenlerin posta yoluyla öğrencilerine ödev, öğretim materyali, ders çıktıları vb. içerikleri ilettikleri ve yine posta yoluyla öğrenci dönütlerini almaları ile başlayan süreci eğitimin-öğretimin sürekliliği doğrultusunda günümüzde de gelişen iletişim araçları ile devam etmektedir (Akkaş, Ocak & Ocak, 2020).

Yaşanılan pandemi süreciyle birlikte önemini ve etkisini artan, öğrenen ve öğretmenin fiziksel olarak farklı ortamlarda yürüttükleri eğitim sürecini ifade eden uzaktan eğitim kavramı (Akdemir, 2011), tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de aktif olarak kullanılmaktadır. 2019 yılı sonlarında Çin 'nin Wuhan kentinde ilk olarak ortaya çıkan Covid 19 pandemisi hızlı bir yayılım göstererek küresel bir salgın olarak betimlenmiştir. Bu salgınla birlikte birçok kurum, kuruluş ve toplumsal yapı; sağlık, eğitim, sosyo-kültürel aktivite alanları, küresel olarak yayılımı kontrol altına almak için kısıtlamalar ve düzenlemeler yapma zorunluluğunda kalmıştır (WHO, 2020). Bu önlemler tüm kurumlarda uygulanması ön görülen tedbirlerin gündeme gelmesini sağlamıştır. Eğitim kurumlarında da bu doğrultuda önlemler alınmış okulların kapatılması ve uzaktan eğitim yoluyla eğitim –öğretimin devam ettirilmesi gibi önlemler konuşulmaya başlanmıştır. Gelişen noktada tüm ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de yüz yüze eğitim uygulamaları sonlandırılmış, milyonlarca öğrenci açık ve uzaktan eğitim uygulamaları ile eğitim-öğretim faaliyetlerini devam ettirmek durumunda kalmıştır (Can, 2020). Ülkemizde ise bu süreçte yüz yüze eğitime ara verilmiş, her türlü eğitim öğretim faaliyeti bakanlığın belirlediği iletişim araçları yolu ile yürütülmeye başlanmıştır.

Gelişimin önemli bir bölümünü oluşturan okul öncesi dönem, kişinin yaşama dair becerilerinin büyük kısmını edindiği evredir. Bu süreç, çocuğun gelişiminin yakından takip

---

---

edildiği ve desteklendiği kritik bir zaman dilimini kapsamaktadır. Dönem itibari ile oyun döneminde olan okul öncesi dönem çocukların eğitim süreci, tüm gelişim alanlarını destekleyecek etkinlikler doğrultusunda şekillenmektedir (Tarkoçin, Alagöz & Boğa, 2020). Ortaya çıkan pandemi süreci bu yaş dönemi çocukların daha çok ev ortamında ve iç mekânlarda zaman geçirmelerine sebep olmuş ve bu durumun olumsuz etkileri yapılan birçok çalışma ile ortaya konulmuştur (Akoğlu & Karaaslan, 2020; Çaykuş & Çaykuş, 2020; Demir Öztürk, Kuru & Demir Yıldız, 2020; Mart & Kesicioğlu, 2020, Civelek & Uyanık,2020). Covid 19 tedbirleri kapsamında diğer eğitim-öğretim kademelerinde olduğu gibi okul öncesi eğitim kurumlarında da uzaktan eğitim yoluyla eğitim süreci devam ettirilmiştir. Mart 2020 de birçok hükümet covid 19 un yayılmasını kontrol etmek için özel ve kamu işletmelerinin, eğitim kurumlarının ve işletmenin hizmetlerinde sınırlandırmalar getirmiştir. Eğitimin tüm kademelerinde olduğu gibi okul öncesi eğitim kurumlarının uygulama ve yürütme süreçlerinde uzaktan eğitim, çevrimiçi eğitim gibi farklı yöntemlerle süreç devam ettirilmiştir. Erken çocukluk uzmanları sosyal mesafe, hijyen ve farklı uygulama protokollerini hızla uyum sağlamak ve uygulamak durumunda kalmışlardır (Atiles vd., 2021).

Okul öncesi dönemde çocukların aile ortamlarından sonra karşılaştıkları ilk kurumsal ortam okul öncesi eğitim kurumları, ilk kişi ise okul öncesi öğretmendir. Okul öncesi öğretmenin, çocukların gelişim özelliklerini bilmesi, somut yaşantılar yoluyla öğrenmelerini desteklemesi, olabildiğince çok duyuya hitap etmesi, eğitim sürecini zenginleştirici olanaklar sunması, çocukların bireysel farklılıkları doğrultusunda planlama ve değerlendirme yapması, öğrenme sürecinde çeşitli yöntem, teknik stratejisine sahip olması ve değişime gelişime açık olması gerekmektedir (Dağlıoğlu, 2018). Okul öncesi dönem çocuğunun gelişimi, içinde bulunduğu ortam ve toplum yapısından etkilenmektedir. Bu doğrultuda toplumsal olarak yaşanan tüm durumlar öncelikli olarak okul öncesi dönem çocuğunu etkilemektedir. Pandemi süreci ile birlikte alınan tedbirler kapsamında okul öncesi eğitim kademesi dahil tüm eğitim kademelerinde uzaktan eğitim yoluyla eğitim-öğretim faaliyetleri devam etmiştir. Okul öncesi öğretmenleri ile birlikte tüm öğretmenler bir anda tüm dünyayı etkisi altına alan pandemi koşulları ile alışık olmadıkları bir sürecin etkisine girmiş ve uygulamış oldukları eğitim-öğretim programlarını, kullandıkları materyal ve öğretim stratejilerini yeni normal denilen uzaktan eğitim sürecine uygun hale getirme durumunda kalmıştır (Ünal, Bulunuz, 2020). Uzaktan eğitim sürecini yeni teknolojik beceriler edinerek uygulayan öğretmenlerin bu süreçteki görüşleri ve bakış açılarının uzaktan eğitim sürecinin verimliliğini etkileyen en önemli unsur olduğu düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitimin öğretmen adayları tarafından değerlendirmesine yönelik çalışmalar (Duban ve Şen, 2020; Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar, 2020, Arı ve Kanat, 2020, Er Türküresin 2020, Kaleli-Yılmaz ve Güven, 2015, Yadigar, 2010, Mercan,2018, Erfidan,2019, Özgöl, Sarıkaya ve Öztürk 2017, Düzgün ve Sulak 2020 ) olduğu görülmektedir. Aynı zamanda farklı branş öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini ortaya koymaya çalışan çalışmalar (Ayaz Töral, 2021; Bakioğlu, & Çevik, 2020; Bayburtlu, Çakın, & Akyavuz, 2020; Çiftçi & Aydın, 2020; Orhan & Beyhan, 2020; Yurtbakan, & Akyıldız, 2020; Ünal ve Bulunuz, 2020) olduğu görülmektedir. Yapılan taramalarda okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine yönelik sınırlı çalışmaya rastlanmıştır (Aral, Kadan 2021). Eğitimin temel basamağını oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim süreci hakkındaki düşünceleri, uzaktan eğitimin okul öncesi eğitime sunduğu avantajlar ve dezavantajları, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan problemler hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi önem teşkil etmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma kapsamında belirlenen alt problemler şu şekildedir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarına bakış açıları nasıldır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamaları sürecinde yaşadıkları problemler nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde ailenin rolü hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecini verimli bir şekilde yürütebilmek için sahip olmaları gereken becerilere ilişkin düşünceleri nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni ile yürütülmüştür. Olgu bilim, yaşanmış deneyimi değerlendirmeye odaklanan tamamen yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada olgu bilim yönteminin seçim nedeni; araştırmanın amacı olan uzaktan eğitim hakkında okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri, yaşanan zorluklar,

---

çözüm önerileri konusunda derinlemesine bilgi sahibi olmaktır. Bu doğrultuda temalar ve kodlar oluşturulmuş ve içerik analizi yapılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Covid 19 Pandemi sürecinde aktif olarak uzaktan eğitim faaliyetlerinde bulunan ve eğitim –öğretim sürecini uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştiren 10 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, çalışmada en kolay şekilde verilerin elde edileceği bireylerin seçildiği, katılımın gönüllülük esasına dayandığı örneklem belirleme türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışma grubu belirlenirken katılımcıların okul öncesi öğretmeni olmaları, aktif olarak öğretmenlik yapıyor olmaları ve uzaktan eğitim sürecini deneyimlemiş olmalarına dikkat edilmiştir. Katılımcıların tamamı kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların hizmet sürelerine bakıldığında ise; 2 katılımcının 1-5 yıl arasında, 5 katılımcının 5-10 yıl arasında, 3 katılımcının ise 10 yıl ve üzeri hizmet yılı olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine bakıldığında ise 7 katılımcının ilkokula bağlı anasınıflarında, 3 ünün ise bağımsız anaokullarında görev yaptığı belirlenmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Olgu bilim çalışmalarında verilerin toplanması için genellikle görüşme yöntemi kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırma kapsamında da veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formu için hazırlanan sorular alan yazın incelenerek oluşturulmuştur. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından soru havuzu oluşturulmuş ve sorular benzer ve farklı özellikleri dikkate alınarak düzenlenmiştir. 2 alan uzmanı tarafından sorular değerlendirilmiştir. Oluşturulan sorularla pilot uygulama yapılmıştır. Sorulara alınan cevaplar doğrultusunda görüşme soruları yapılandırılmıştır. Değerlendirmeler sonucunda 7 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler Pandemi süreci sebebiyle dijital ortamda gerçekleşen bire bir görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler ortalama 20dk. sürmüştür. Tüm katılımcıların gönüllülük esası ile çalışmaya katılmışlardır.

### **Veri Analizi**

Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler katılımcının izni ile kayıt edilmiş ve sonrasında görüşmelerin tamamı transkript edilmiştir. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde asıl amaç, elde edilen verileri açıklamak ve bu doğrultuda ilgili kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım, Şimşek, 2006). Araştırma sorularına verilen cevaplar doğrultusunda sistematik olarak kodlar oluşturulmuş ve bu kodlardan benzer özellikler gösterenler

bir araya getirilerek kategoriler ve en sonda da temalar oluşturulmuştur. Temalar ve kodlar oluşturulduktan sonra ikinci bir uzman görüşüne başvurulmuş ve fikir birliğine varılmıştır. Temalar katılımcıların cevaplarından alıntılar yapılarak örneklendirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin isimleri kullanılmamış Ö1,Ö2, şeklinde kodlanmıştır. Yapılan eşleştirmeler doğrultusunda bulgulara ulaşılmıştır.

### **İnanırlık**

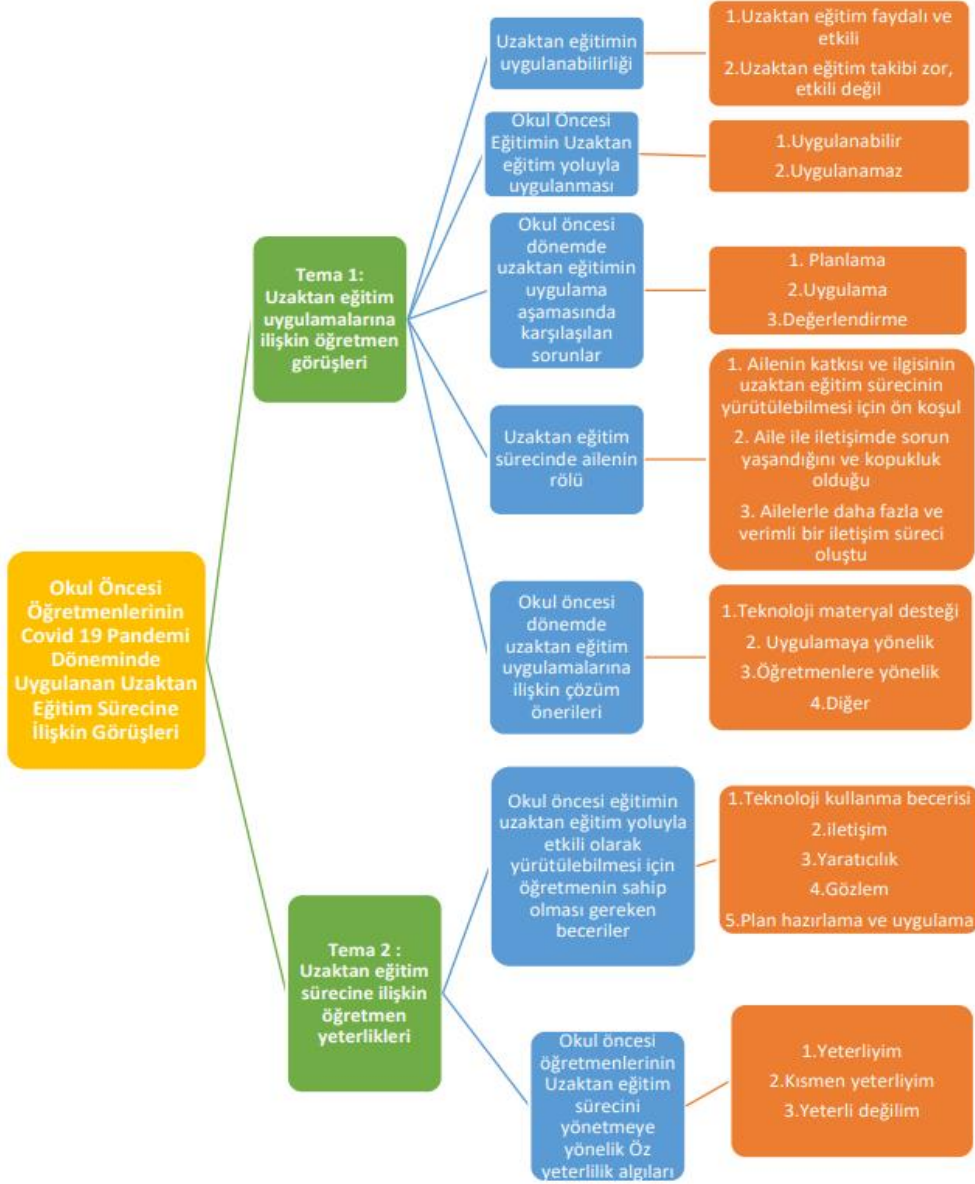
Araştırmanın inanırlığı için bazı uygulamalar gerçekleştirilmiştir. İlk olarak görüşme soruları hazırlanırken ilgili alan yazını incelenmiş ve veri toplama aracında yer alacak görüşme soruları oluşturulmuştur. Veri toplama aracında yer alan sorular için erken çocukluk eğitimi alan uzmanı bir akademisyenden uzman görüşü alınmış ve bu sorulara son hali verilmiştir. İkinci olarak soruların anlaşılıp anlaşılmaması hususunda pilot bir uygulama yapılarak sorular kontrol edilmiştir. Üçüncü olarak verilerin kodlanmasında dış kodlayıcı yöntemine başvurulmuş alan uzmanı bir akademisyen ile ikinci kez kodlama yapılmış ve uzlaşma sağlanmıştır. Dördüncü olarak görüşmeler sırasında toplanan verilere yorum katılmadan, öğretmenlerin ifadeleri doğrudan alıntılama yolu ile okuyuculara sunulmuştur. Son olarak yapılan görüşmeler ve bu görüşmelerin yazıya dönüştürülmüş transkriptleri kayıt altında tutulmaktadır.

### **Bulgular**

Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda oluşturulan kodlar ve temalar katılımcı öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplarla örneklendirilmiştir. Temalar ve kodlara ilişkin cevaplar tablolastırılarak sunulmuştur. Bu doğrultuda uzaktan eğitim ve uzaktan eğitim süreci ile ilgili olarak 22 kod 7 kategori ve 2 tema oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar; Tema 1, uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmen görüşleri, Tema 2 ise uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmen yeterlikleri olarak belirlenmiştir. Oluşturulan tema, kategori ve kodların ilişki şeması Şekil 1 de sunulmuştur.

## Şekil 1

### Bulgulara İlişkin Genel Görünüm



Tema 1: Uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri doğrultusunda; 5 kategori oluşmuştur.

1. Uzaktan eğitimin uygulanabilirliği
2. Okul öncesi eğitimin uzaktan eğitim yoluyla uygulanması
3. Okul öncesi dönemde uzaktan eğitimin süreç aşamasında karşılaşılan sorunlar
4. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen-veli ilişkileri



5. Okul öncesi dönemde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin çözüm önerileri. Kategorileri belirlenmiştir.

Katılımcıların uzaktan eğitim hakkındaki düşüncelerini belirleyebilmek için yöneltilen “Uzaktan eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar analiz edilmiştir. Alınan cevaplar doğrultusunda uzaktan eğitimin uygulanabilir ve uygulanamaz olduğu yönünde iki kod altında yanıtlar toplanmıştır.

**Tablo 1**

*Uzaktan Eğitimin Uygulanabilirliği Kategorisine İlişkin Görüşler*

Kodlar	f	Örnek İfadeler
Uzaktan eğitim faydalı ve etkili	6	Ö1: Can güvenliği söz konusu olduğu için gerekli
	Ö1,	Ö6:Zorunda haller dışında uygulanmasının okul öncesi kademesinde gelişim geriliklerine, çocukluk ve ergenlik döneminde de yine özellikle sosyal gelişimin olması gerekenden daha az gelişmesine neden olacağını düşünüyorum. Ancak yetişkinlik döneminde bireyin kendisini geliştirme isteğini ve edinmek istediği bilgiyi en ekonomik ve en kolay yoldan düzenli bir sistemle almasına olanak sağlayacaktır. Bunun dışında psikomotor becerilerin hem kazanımında hem de öğretiminde yine aksaklıklar yaşanacaktır uzaktan eğitimle birlikte.
	Ö2,	Ö8:Takibi tam sağlanırsa etkili ve faydalı bir yöntem
	Ö6,	
	Ö7,	
	Ö8.	
Uzaktan eğitim takibi zor, etkili değil	Ö10	Ö3: ...uzaktan eğitimi yüzyüze eğitim kadar faydalı bulmuyorum
	4	Ö4: Bir okul öncesi öğretmeni olarak kendi verdiğim derslerde gerçekten zorlanıyorum, küçük yaş grubu için hem bilgisayardan onları yönlendirmek hem onların anlamları sağlamak hem de dönütlerini almak zorlayıcı oluyor.
	Ö3,	Ö5:Bu süreç için yapılabilecek en iyimser seçenek. Yüz yüze eğitime göre çok daha zor.
	Ö4,	Ö:7Uzaktan eğitim sürecinin verimli hale getirilmeye çalışıldığı ancak yeterli olumlu çıktının alınmadığını düşünüyorum
	Ö5, Ö9	

Tablo 1 incelendiğinde verilen cevapların frekans dağılımlarının; Uzaktan eğitimin etkili ve verimli bir yöntem olduğu boyutunda 6 öğretmenin (Ö1,Ö2,Ö5,Ö7,Ö8.Ö10) Uzaktan eğitimin takibinin zor, dönüt alınmasının ve etkililiğinin yetersiz olduğu boyutunda 4 öğretmenin (Ö3,Ö4,Ö6,Ö9,) şeklinde olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitimin bir zorunluluk olduğunu ifade eden: Ö2: *Pandemi süreci için olmazsa olmaz bir durum.* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Ö6: *zorunda haller dışında uygulanmasının okul öncesi kademesinde gelişim geriliklerine, çocukluk ve ergenlik döneminde de yine özellikle sosyal gelişimin olması gerekenden daha az gelişmesine neden olacağını düşünüyorum. Ancak yetişkinlik döneminde bireyin kendisini geliştirme isteğini ve edinmek istediği bilgiyi en ekonomik ve en kolay yoldan düzenli bir sistemle almasına olanak sağlayacaktır. Bunun dışında psikomotor becerilerin hem kazanımında hem de öğretiminde yine aksaklıklar yaşanacaktır uzaktan eğitimle birlikte.* Şeklindeki ifadesi ile okul öncesi dönem uzaktan eğitimin olumsuz durumlarına vurgu yapmakla birlikte yetişkinler için kişisel gelişime

oldukça destek sağlayan bir yöntem olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö8: *Takibi tam sağlanırsa etkili ve faydalı bir yöntem* şeklindeki ifadesi ile uzaktan eğitimin etkililiğini sağlamak için takibin önemine vurgu yaptığı görülmektedir. Uzaktan eğitimin uygulanamaz olduğunu belirten Ö9: *Veli ve öğrencilere ulaşmak çok zor...* şeklindeki ifadesiyle uzaktan eğitimin mümkün olmayacağını veli ve çocuğa ulaşmanın zorluğunu ifade etmiştir.

Katılımcıların okul öncesi eğitiminin uzaktan yapılması konusundaki görüşlerini belirlemeye yönelik sorulan *Okul Öncesi Eğitimin Uzaktan eğitim yoluyla uygulanması hakkında ne düşünüyorsunuz?* Sorusuna verilen cevaplar analiz edilmiş okul öncesi eğitimin uzaktan eğitim yoluyla uygulanabilir ve uzaktan eğitim yoluyla uygulanamaz olduğu yönünde kodlar oluşturulmuştur. Okul Öncesi Eğitimin Uzaktan eğitim yoluyla uygulanması kategorisine ait yanıtlar ve kodlar Tablo 2 de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Okul Öncesi Eğitimin Uzaktan Eğitim Yoluyla Uygulanması Kategorisine İlişkin Görüşler*

Kodlar	f	Örnek İfadeler
Uygulanabilir	5	Ö3: Okul öncesi eğitimin uzaktan verilmesi pandemi koşullarında oldukça doğru bir karar. Pandemi biter bitmez yüzyüze eğitimin başlamasını istiyorum.
	Ö3,	Ö7: Tecrübe edinip yaşayan biri olarak internetin olumlu kullanılması aile ile etkileşimin daha da artması ve velilerin bu konuda daha aktif olarak çocukların eğitim hayatlarında daha fazla yer alması noktasında iyi olduğunu
	Ö5,	Ö8: Etkinlik saatlerinin sınırlı olması uygulamayı kolaylaştırıyor. Eba da yayınlanan içerikler çocuklara katkı sağlıyor onlarla ödevlendirebiliyoruz.
	Ö7,	
	Ö8,	
	Ö9	
Uygulanamaz	5	Ö1: Okul öncesi kademesi için uzaktan eğitim amaç kazanımları tam olarak vermesi zor en önemlisi sosyal gelişim açısından pek çok kazanım kazandırılmıyor
	Ö1,	Ö2: Diğer kademelere göre oldukça zor olduğunu düşünüyorum. Çocuklara ekrana kilitlemenin doğruluğu konusunda soru işaretlerim var. Bu dönemde çocukların aktif olduğu etkinliklere katılması önemli. Fakat uzaktan eğitimle çok da mümkün olmuyor.
	Ö2,	
	Ö4,	
	Ö6,	
	Ö10	

Tablo 2 incelendiğinde alınan cevapların her iki kategoriye eşit olarak dağıldığı görülmektedir. Okul öncesi eğitimin uzaktan eğitim yolu ile uygulanabilir olduğu yönünde cevap veren Ö3: *Okul öncesi eğitimin uzaktan verilmesi pandemi koşullarında oldukça doğru bir karar. Pandemi biter bitmez yüzyüze eğitimin başlamasını istiyorum* şeklindeki ifadesi ile doğru bir karar olduğunu fakat yüz yüze eğitimin de bu dönemdeki önemine vurgu yapmıştır. Ö5: *okul öncesi uzaktan eğitime diğer kademeler gibi tabii ki geçmeliydi.* Şeklinde görüşü ile pandemi sürecinde okul öncesi eğitimin uzaktan yürütülmesi kararının doğruluğuna vurgu yapmıştır. Okul öncesi eğitimin uzaktan eğitim yoluyla uygulanmasının çocukların gelişim özelliklerini olumsuz

etkileyeceğini ifade eden Ö6: *çocukların sosyal duygusal gelişiminin en yüksek olduğu bu kritik yaşlarında sosyal çevre edinmemelerinin ve sadece görsel/işitsel iletişim kurma zorunluluğu içinde olmalarının ileride çok dezavantajını yaşayacaklarını düşünüyorum.* Şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı problemleri belirlemeye yönelik sorulan *Okul öncesi dönemde uzaktan eğitim sürecinde karşılaştığınız zorluklar nelerdir?* Sorusuna verilen cevaplar analiz edilmiş ve alınan cevaplar planlama, uygulama ve değerlendirme kodları ile eşleştirilmiştir. Okul öncesi dönemde uzaktan eğitimin uygulama aşamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin yanıtlar ve bu doğrultuda oluşturulan kodlar Tablo 3 de sunulmuştur

**Tablo 3**

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Yaşadıkları Problemler Kategorisine İlişkin Görüşler*

Kodlar	f	Örnek İfadeler
Planlama	3	Ö2: Planlama yönünden zorlukları, daha önce alışık olmadığımız bir sistem olduğundan ve işimiz gereği çocuklarla yakın temasta bulunmamız gerekirken bu şekilde planlama yapmak zor oluyor.
	Ö2,	Ö3: Planlama aşamasında sıkıntılar çıkabiliyor. Her veli ve çocuk eğitimin
	Ö3,	kararlaştırıldığı saatte müsait olmayabiliyor.
	Ö6	Ö6: planlama aşamasında en zorlanılan kısmın her çocuğun evinde bireysel olarak yapabileceği ama aynı zamanda arkadaşları ve öğretmenleriyle etkileşim halinde olmasını sağlayacak ve aynı zamanda sosyal duygusal gelişimini destekleyecek etkinlikler planlamak olduğunu düşünüyorum.
	4	Ö4:planlama: bu açıdan zorluk yaşamıyorum. kendi planlarımı uyguluyorum ve onları uzaktan eğitime, çocuğu zorlamayacak ve çocuğu eğlendirecek şekilde düzenliyorum.
	Ö4,	Ö7: Planlama noktasında süreç biraz daha basitleştirerek ve etkinlikler azaltılarak yapılabilir
	Ö7,	Ö8:planlama noktasında sıkıntı yaşamıyorum hatta daha yoğun ve detaylı
	Ö8,	bültenler hazırlıyorum yalnız sıkı takip gerektiriyor.
	Ö9	Ö9:Bültenleri hazırlamak sorun olmuyor fakat zaman açısından oldukça yorucu oluyor
Uygulama	5	Ö3: Uygulama aşamasında en basitinden dokunsal etkinlikler daha geri planda kalıyor. Aktif bir etkileşim olduğunu düşünmüyorum. Bunun dışında teknik problemler yaşanabiliyor. Diğer küçük kardeşler eğitim sırasında etkinlik akışını bozabiliyor.
	Ö3,	Ö4: uygulama: çocuklar oyun etkinliklerini daha iyi yaparken örneğin sanat
	Ö4	etkinliklerinde birinin yönlendirmesine daha çok ihtiyaç duyuyorlar. bu gibi farklılıklar ve bunlara özgü ihtiyaçlar uzaktan eğitimde öğretmenleri zorluyor.
	Ö5,	Ö5: Planlama kısmında çok fazla sorun olmuyor fakat uygulama kısmı tamamen
	Ö6,	velinin keyfi ve isteğine kaldığı için katılım az olabiliyor. Böyle olduğu için takip etmek biraz zorlaşıyor
	Ö8	Ö6: Uygulama aşamasında da aynı şekilde yanında olduğu gibi gösterip yaptırmayı etkili kullanamama, vücut dilinin karşı tarafça anlaşılabilmesi, iletişim kopuklukları, çocukların evinde bulunmayan malzemeler süreci zorlaştıran unsurlardan akla ilk gelenler oluyor. Ö8:teknik sorunlardan dolayı kopmalar yaşayabiliyoruz herkese ulaşmada zorluk yaşıyorum ve ortak bir saat belirlemede

**Tablo 3 (Devamı)***Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Yaşadıkları Problemler Kategorisine İlişkin Görüşler*

	Ö1: Değerlendirme yapmak zor süreci gözleme noktasında yetersiz kalıyor bazı aileler destek vermiyor ya da aileye hiç ulaşamıyor planlama noktasında sorun yaşamıyorum
5	Ö4: çocuklardan uzaktan eğitimle verimli bir geri dönüş aldığımı düşünmüyorum. Onlarla neyi yapıp neyi yapamadıklarımı konuşamıyorum. Anca velilerin gönderdikleri etkinlik fotoğraflarıyla iletişimimiz sınırlı kalıyor.
Değerlendirme	Ö6: değerlendirme süreci ise kısıtlı bir gözleme dayanıyor maalesef. normal okul süresinde yapılan gözlem ile günlük en fazla bir iki saat ekran önünde gözlemlemek çocuğun geçirdiği değişimleri gözlemlemeye olanak sağlamıyor. Yine aynı şekilde çocuğun evdeki davranışlarıyla okuldaki davranışları arasında güvenli alanından çıkmadığı ve ebeveynlerinin yakınlarında olduğu güveniyle birlikte değişiklikler göze çarpıyor.
Ö1,	Ö9: çocuğu velinin gönderdiği fotoğraf kadar değerlendiriyorum.
Ö4,	Ö10: kazanımları çocukların nasıl edindiklerine dair bilgimiz ya da değerlendirmemiz çok sınırlı eğer 2. Dönem de böyle devam edersek ilkökula hazır bulunuşluk noktasında kaygılıyım
Ö6,	
Ö9,	
Ö10	

Tablo 3 incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde tüm alt boyutlarda zorlandıkları görülmektedir. Planlama noktasında zorluk yaşayan Ö6: *planlama aşamasında en zorlanılan kısmın her çocuğun evinde bireysel olarak yapabileceği ama aynı zamanda arkadaşları ve öğretmenleriyle etkileşim halinde olmasını sağlayacak ve aynı zamanda sosyal duygusal gelişimini destekleyecek etkinlikler planlamak olduğunu düşünüyorum.* Şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Planlamada sorun yaşamadığını belirten Ö10: *planlama süreci şekillendiren önemli bir unsur ve çocukların gelişim özellikleri göz önüne alındığında rahatlıkla hazırlanabiliyor* şeklinde ifade etmiştir. Özellikle uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında tüm öğretmenler çeşitli zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Uygulama sürecinde veli faktörünün etkisini ifade eden Ö5: *Planlama kısmında çok fazla sorun olmuyor fakat uygulama kısmı tamamen velinin keyfi ve isteğine kaldığı için katılım az olabiliyor. Böyle olduğu için takip etmek biraz zorlaşıyor* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Değerlendirme boyutunda yaşanan zorluğu Ö8: *Amacımıza ulaşabiliyor muyuz? aile destek olduğu için gözlemleyemiyorum çok iyi değerlendiremiyorum, gelişim raporlarını nasıl oluşturacağız hala aklımda büyük bir sorun* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde veli ile iletişim şekillerinin ne boyutta etkilendiğini belirlemeye yönelik sorulan *Uzaktan eğitim sürecinde kurulmuş olan öğretmen-veli ilişkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?* Sorusuna verilen cevaplar analiz edilmiş ve kodlar oluşturulmuştur.

Veli-Öğretmen İletişimi kategorisine ilişkin görüşler kategorisine ilişkin yanıtlar ve kodlar Tablo 4 de verilmiştir.

**Tablo 4**

*Uzaktan Eğitimde Öğretmen Veli İletişimi Kategorisine İlişkin Görüşler*

Kodlar	f	Örnek İfadeler
Ailenin katkısı ve ilgisinin uzaktan eğitim sürecinin yürütülebilmesi için ön koşul olduğunu ifade eden cevaplar	4 Ö2, Ö5, Ö9, Ö10	Ö2: Uzaktan eğitimin, ailenin katkısının olmadığı durumlarda yürümeyecek bir sistem olduğunu düşünüyorum. Aileler genellikle çocukları evde olduğu için şikâyet halindedir ve destekleyici olmuyorlar, Ö5: uzaktan eğitim sürecinde aile olan iletişim normal şartlara göre daha fazla oluyor böyle de olması gerekiyor hem veliyi hem çocuğu okuldan koparmamak için.
Aile ile iletişimde sorun yaşadığını ve kopukluk olduğunu ifade eden öğretmen cevapları	2 Ö4, Ö8	Ö8:Aile ile iletişim yüz yüze eğitimle kıyaslanamaz ..Yüz yüze de anında dönüt verebiliyorduk değerlendirme ve müdahale etmede ama uzaktan çok zor ..veli seni eğitim sistemini anlamıyor ve bu durum senin uygulamalarına yansıyor
Ailelerle daha fazla ve verimli bir iletişim sürecinde olduklarını belirten öğretmen cevapları	4 Ö1, Ö3, Ö6, Ö7	Ö1: Ailelerle iletişim çok daha fazla ancak ulaşabildiklerimle, bazı aileler surece katılmıyor ya da kısmen katılıyor bazıları katılsa da yetersiz kalıyor, Ö3: Uzaktan eğitim sürecinde aileler ile yüzyüze eğitim sürecinden daha fazla görüşülüyor. Bu yönden avantajlı olduğunu düşünüyorum. Yüzyüze eğitimde çocuğuyla yeterince ilgilenmeyen bazı veliler uzaktan eğitimde sorumluluk alabiliyor. Bazı velilerle hiçbir şekilde iletişim kurulamıyor. Bunun dışında çocuklar aileleriyle eskisine nazaran daha verimli vakit geçiriyor diye düşünüyorum

Tablo 4 incelendiğinde ailenin katkısı ve ilgisinin uzaktan eğitim sürecinin yürütülebilmesi için ön koşul olduğunu ifade eden cevaplara ulaşılmıştır. Bu doğrultuda Ö2: *Uzaktan eğitimin, ailenin katkısının olmadığı durumlarda yürümeyecek bir sistem olduğunu düşünüyorum. Aileler genellikle çocukları evde olduğu için şikâyet halindedir ve destekleyici olmuyorlar, Ö5: uzaktan eğitim sürecinde aile olan iletişim normal şartlara göre daha fazla oluyor böyle de olması gerekiyor hem veliyi hem çocuğu okuldan koparmamak için. Ö9:Bana dönüt veren velilerle iyi ilişkiler kurabiliyorum. Sürecin tamamı aile katılımı şeklinde yürütülüyor zaten aile kesinlikle olmazsa olmaz bu sistemde, Ö10:aile bir köprü görevi görüyor bu süreçte ama iletişim noktasında sıkıntılar olabiliyor* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Aile ile iletişimde sorun yaşadığını ve kopukluk olduğunu ifade eden katılımcılardan Ö4: *öğretmenler ve aileler arası ilişki etkinlik için malzeme isteme ile sınırlı kalıyor. ya da diğer bakış açısıyla çocuğun internete bağlanamaması, derse bilgisayardan girmek istememesi vs. çocukların sorunları veliler tarafından öğretmenlere iletiliyor. Ö8:Aile ile iletişim yüz yüze eğitimle kıyaslanamaz ..Yüz yüze de anında dönüt verebiliyorduk değerlendirme ve müdahale etmede ama*

uzaktan çok zor ..veli seni eğitim sistemini anlamıyor ve bu durum senin uygulamalarına yansıyor. Şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir

Ailelerle daha fazla ve verimli bir iletişim sürecinde olduklarını belirten öğretmenlerden Ö1: Ailelerle iletişim çok daha fazla ancak ulaşabildiklerimle bazı aileler surece katılmıyor ya da kısmen katılıyor bazıları katılsa da yetersiz kalıyor,Ö3: Uzaktan eğitim sürecinde aileler ile yüzyüze eğitim sürecinden daha fazla görüşülüyor. Bu yönden avantajlı olduğunu düşünüyorum. Yüzyüze eğitimde çocuğuyla yeterince ilgilenmeyen bazı veliler uzaktan eğitimde sorumluluk alabiliyor. Bazı velilerle hiçbir şekilde iletişim kurulamıyor. Bunun dışında çocuklar aileleriyle eskisine nazaran daha verimli vakit geçiriyor diye düşünüyorum Ö6: Ailelerle daha uzun süreler iletişim kurmak gerekiyor bu süreçte ve çocukla öğretmenin arasında köprü görevi görüyor aile bir nevi. ayrıca çocukların evde uygulaması gereken etkinliği veliye anlatma süreci de çocuğa anlatıp yaptırma sürecinden daha zorlu geçiyor şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.Ö7: Aileler uzaktan eğitimde öğretmenin çabasını görmek istiyor bunu da dile getiriyorlar. Sizin çabanızı gördüklerinde uzaktan eğitime aktif katılım sağlıyorlar. Ben velilerim ile ilişki bu süreçte pozitif yönde ilerlediğini düşünüyorum şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde yaşanan zorluklara ilişkin çözüm önerilerini belirlemeye yönelik yöneltilen *Okul öncesi dönemde uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?* Sorusuna ilişkin veriler cevaplar analiz edilmiştir. Alınan yanıtlar doğrultusunda Okul öncesi dönemde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin çözüm önerileri kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategoriye ilişkin görüşler Tablo 5 de sunulmuştur

**Tablo 5**

*Okul Öncesi Dönemde Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Çözüm Önerileri Kategorisine İlişkin Görüşler*

Kodlar	f	Örnek İfadeler
Teknoloji ve materyal desteği sağlanmasına ilişkin öneriler	4 Ö1, Ö3, Ö6, Ö8	Ö1: Ailelere teknolojik alt yapı desteği sunulması Ö3: İmkani olmayan her çocuğa tablet, pc yardımı yapılabilir. İnternet altyapısı bile olmayan yerlerde yaşayan çocuklarımız var. Onlar için bir çözüm önerisi düşünemiyorum. Ö6: Pandemi öncesi yurt dışında da uygulanan pek çok uzaktan eğitim uygulamalarında yapılan çocukların evlerine haftalık-aylık malzeme etkinlik kutusu gönderimi uzaktan eğitimin planlanmasını da uygulanmasını da kolaylaştıracak bir etmen olabilirdi Ö8:Teknolojik ve kaynak destek sağlanmalı herkese ve yaptırım mı getirilmeli bilmiyorum katılım artması için



**Tablo 5 (Devamı)**

*Okul Öncesi Dönemde Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Çözüm Önerileri Kategorisine İlişkin Görüşler*

Günlük etkinlik sürecine yönelik öneriler	3 Ö2, Ö4, Ö6	Ö2: Sınıftaki çocuklar 5'er kişilik gruplar halinde alınabilir. Ders süreleri az ve sık olabilir. Ö4: uzun süreli ders saatleri olmamalı. çocukla sohbete dayalı dersler çoğunlukta olmalı. eğer çocuğa küçük kasları geliştirecek vb etkinlikler yapılacaksa bunu ders saatinde değil de, çocuk ailesi ile yapmalı; bitince de öğretmene süreci anlatmalı. sınıf(grup) dersleri haricinde çocukla birebir dersler planlanmalı ki; çocukla sesler karışmadan konuşulabilsin, çocuk anlaşıldığını hissetsin, kendini rahatça ifade etsin. Ö6: Tamamen uzaktan eğitime geçilmesinin, özellikle okul öncesi kademesinde, yanlış bir karar olduğunu düşünüyorum. Normal şartlar altında gerekli planlamaların yapılmasının ardından uzaktan eğitim sürecinin bir parçası olarak çocukların arkadaşları ve öğretmenleri ile yüz yüze görüşmelerinin olağanüstü durumun geçirilmesini kolaylaştırabilirdi.
Öğretmenlere yönelik öneriler	1 Ö5	Ö5: Öğretmenlere uzaktan eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim verilebilir.
Diğer	3 Ö5, Ö9, Ö10	Ö5: Veliler ev öğretmenleri olarak daha yetkin hale getirilebilir. Okul öncesi eğitimin gerekliliğini anlatmak en temel nokta eğer bunun gerekliliğini anlatabilsek katılımı daha da arttırabiliriz ben bu süreçte katılım da sıkıntı yaşamıyorum fakat bu alanda yaşanan en temel sorunun okul öncesi eğitimin gerekliliğini uzaktan da olsa önemli olduğunu kavratmak olduğunu düşünüyorum. Ö9:Yüz yüze eğitime geçilmeli Ö10:okul öncesinde uzaktan eğitime yönelik hiçbir çözüm önerisi bulamıyorum tamamen okul öncesi eğitime aykırı bir sistem.

Tablo incelendiğinde katılımcılarının cevaplarının 4 kategori altında eşleştirildiği görülmektedir. Teknoloji ve materyal desteği sağlanmasına yönelik öneriler f(4) doğrultusunda cevap veren Ö3: *İmkani olmayan her çocuğa tablet, pc yardımı yapılabilir. İnternet altyapısı bile olmayan yerlerde yaşayan çocuklarımız var. Onlar için bir çözüm önerisi düşünemiyorum.* Şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öneriler f(3) yönünde cevap veren Ö4: *uzun süreli ders saatleri olmamalı çocukla sohbete dayalı dersler çoğunlukta olmalı. eğer çocuğa küçük kasları geliştirecek vb etkinlikler yapılacaksa bunu ders saatinde değil de, çocuk ailesi ile yapmalı; bitince de öğretmene süreci anlatmalı. sınıf(grup) dersleri haricinde çocukla birebir dersler planlanmalı ki; çocukla sesler karışmadan konuşulabilsin, çocuk anlaşıldığını hissetsin, kendini rahatça ifade etsin.* Şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğretmenlerin gelişimini desteklemeye yönelik tek bir cevabın verildiği görülmektedir. Bu yönde görüşünü belirten Ö5: *Öğretmenlere uzaktan eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim verilebilir* şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Bu görüşlerin dışında Öğretmenler velilerin eğitilmesi, okul öncesi eğitimin öneminin kavratılması, yüz yüze eğitime geçilmesi yönünde cevaplar verdikleri görülmektedir. Ayrıca katılımcılardan Ö10: *okul öncesinde uzaktan eğitime yönelik hiçbir çözüm*

önerisi bulamıyorum tamamen okul öncesi eğitime aykırı bir sistem. Şeklindeki görüşüyle okul öncesi eğitimde uzaktan eğitimin uygulanamayacağını ifade etmiştir.

Tema 2: Uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmen yeterlikleri teması kapsamında 2 kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler şu şekildedir:

1.Okul öncesi eğitimin uzaktan eğitim yoluyla etkili olarak yürütülebilmesi için öğretmenin sahip olması gereken beceriler,

2.Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecini yönetmeye yönelik öz yeterlilik algıları.

Okul öncesi eğitimin uzaktan eğitim yoluyla etkili olarak yürütülebilmesi için öğretmenin sahip olması gereken beceriler kategorisine ilişkin yanıtlar Tablo 6 da sunulmuştur.

**Tablo 6**

*Okul Öncesi Eğitimin Uzaktan Eğitim Yoluyla Etkili Olarak Yürütülebilmesi İçin Öğretmenin Sahip Olması Gereken Beceriler Kategorisine İlişkin Görüşler*

Kodlar	f	Örnek İfadeler
Teknoloji kullanma becerisi	8 Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	Ö2: Teknolojiyi çocukların ilgisini yüksek tutabilecek kadar kullanabilmeli, çocuğun ilgisini yüksek tutabilmek için dili işlevsel bir biçimde kullanabilmeli. Ö4: iyi bilgisayar kullanabilmeli. Etkin sunum hazırlamayı bilmeli. Etkinliklerini olduğu gibi değil uzaktan eğitime uygun şekilde yapmalı. Çocuklarla birebir ve grup iletişimleri iyi olmalı. Anında gelişen olaylarda kriz yönetimini yapabilmeli. Ö5: teknoloji yeterliliğine sahip olması bilgisayar araçları gibi teknolojik desteklerle çocuklar için eğlenceli içerikler oluşturup dijital ortamlarda bunları sunabilmeli Ö8:teknolojiyi nasıl kullanacağını bilmeli bu ön şart.
İletişim becerisi	7 Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10	Ö3: En başta çocuk ve aile çok iyi tanınmalı. İletişim becerileri çok iyi olmalı. Ö7: öğretmenin sözlü iletişim becerilerin gelişmiş olması gerek ki çocuklarla iletişim kurmasında ekran faktörünün engelleyiciliğini en aza indirmiş olsun. Ö9:Aile ile iletişimi sağlam ve doğru bir şekilde kurmalı
Yaratıcılık	3 Ö3, Ö6, Ö10	Ö6: Uzaktan eğitim sürecinde ise özellikle bu kadar yoğun stres altındayken çocukların nelere ne tepki verdiğini iyi gözlemlemeli ve uzaktan eğitim sürecini evin içinde ayrı bir saat dilimi olarak görülmesini sağlayarak çocuğun da bu eğitimlere samimiyetle yaklaşmasını sağlamalıdır. Bunun dışında öğretmenin sözlü iletişim becerilerin gelişmiş olması gerek ki çocuklarla iletişim kurmasında ekran faktörünün engelleyiciliğini en aza indirmiş olsun özellikle çocukların ulaşılabilirliği yüksek malzemelerle yapılacak etkinlik planlama konusunda kendini geliştirmeli ki çocuklar da etkinlik sürecine kolayca adapte olabilsin Ö10:araya çok fazla engel giriyor uzaktan eğitim sürecinde bunu aşmanın en etkili yolu ise sürekli yeni fikirler yeni etkinlikler üretmek
Gözlem	3 Ö1, Ö3, Ö6	Ö3: En başta çocuk ve aile çok iyi tanınmalı. İletişim becerileri çok iyi olmalı. Elindeki imkânları olabildiğince kullanabilmeli ve yaratıcı olmalı diye düşünüyorum. Ö6: Uzaktan eğitim sürecinde ise özellikle bu kadar yoğun stres altındayken çocukların nelere ne tepki verdiğini iyi gözlemlemeli ve uzaktan eğitim sürecini evin içinde ayrı bir saat dilimi olarak görülmesini sağlayarak çocuğun da bu eğitimlere samimiyetle yaklaşmasını sağlamalıdır.

**Tablo 6 (Devamı)**

*Okul Öncesi Eğitimin Uzaktan Eğitim Yoluyla Etkili Olarak Yürütülebilmesi İçin Öğretmenin Sahip Olması Gereken Beceriler Kategorisine İlişkin Görüşler*

Plan hazırlama-uygulama becerisi	3 Ö6,Ö7, Ö8	Ö7: En önemlisi teknoloji kullanımı ve bunun derslere yansıtılması. Velilerle iletişim, her zamankinden daha verimli bir plan hazırlama ve uygulama becerisi en önemlileri diye düşünüyorum.
----------------------------------	-------------------	--

Tablo 6 incelendiğinde alınan cevapların; teknoloji kullanma becerisi f(8), iletişim becerisi f(7), yaratıcılık f(3), gözlem f(3), plan hazırlama ve uygulama becerisi f(3) şeklinde 5 kod altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecini etkin bir şekilde yürütebilmeleri için teknoloji kullanma becerisine sahip olmaları gerektiğini belirten Ö2: *Teknolojiyi çocukların ilgisini yüksek tutabilecek kadar kullanabilmeli, çocuğun ilgisini yüksek tutabilmek için dili işlevsel bir biçimde kullanabilmeli.* Benzer şekilde Ö4: *iyi bilgisayar kullanabilmeli. Etkin sunum hazırlamayı bilmeli. Etkinliklerini olduğu gibi değil uzaktan eğitime uygun şekilde yapmalı. Çocuklarla birebir ve grup iletişimleri iyi olmalı. Anında gelişen olaylarda kriz yönetimini yapabilmeli* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde iletişim becerilerini de etkin bir şekilde kullanmaları gerektiği yönünde görüşlerini bildiren Ö7: *öğretmenin sözlü iletişim becerilerin gelişmiş olması gerek ki çocuklarla iletişim kurmasında ekran faktörünün engelleyiciliğini en aza indirmiş olsun. Ve Ö3: En başta çocuk ve aile çok iyi tanınmalı. İletişim becerileri çok iyi olmalı.* Şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde farklı fikir ve etkinlikleri geliştirme yani yaratıcılık becerilerinin yüksek olması yönünde cevap veren Ö10: *araya çok fazla engel giriyor uzaktan eğitim sürecinde bunu aşmanın en etkili yolu ise sürekli yeni fikirler yeni etkinlikler üretmek* şeklinde görüşünü belirtmektedir. Çocukları gözlemlemenin önemine vurgu yapan Ö6: *Uzaktan eğitim sürecinde ise özellikle bu kadar yoğun stres altındayken çocukların nelere ne tepki verdiğini iyi gözlemlemeli ve uzaktan eğitim sürecini evin içinde ayrı bir saat dilimi olarak görülmesini sağlayarak çocuğun da bu eğitimlere samimiyetle yaklaşmasını sağlamalıdır.* Şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Öğretmenlerinin planlama hazırlama ve uygulama becerilerinin sürecin verimli bir şekilde yürütülmesi için önemli olduğunu ifade eden Ö6: *Şimdiye kadar yerleşmiş hazır plan kullanımı alışkanlığı öğretmenlerin yaratıcılıklarını ve esnek fikir üretme kabiliyetlerini kaybetmelerine yol açıyor. aynı zamanda da sınıflarının dinamiklerini fark etmelerini engelliyor..... Özellikle çocukların ulaşılabilirliği yüksek malzemelerle yapılacak etkinlik planlama konusunda kendini geliştirmeli ki çocuklar da etkinlik sürecine kolayca adapte olabilsin.* Şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlere Uzaktan eğitim sürecini etkili yürütebilme noktasında öz yeterliliklerini belirlemeye yönelik sorulan *Uzaktan eğitim etkili bir şekilde uygulanması noktasında kendinizi yeterli görüyor musunuz?* Sorusuna verilen cevaplar analiz edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecini yönetmeye yönelik öz yeterlilik algıları kategorisine ilişkin görüşleri Tablo 7 de sunulmuştur.

**Tablo 7**

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecini Yönetmeye Yönelik Öz Yeterlilik Algıları Kategorisine İlişkin Görüşler*

Kodlar	f	Örnek İfadeler
Yeterliyim	5 Ö2, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10	Ö4: Okul öncesi öğretmeni olarak verdiğim dersleri uzaktan eğitime uygun şekilde getiriyorum ve uygulamalarda kendimi yeterli görüyorum. Ö6: Şu an için yeteri kadar tecrübeye sahip olduğumu düşünüyorum. Ancak her gün uzaktan eğitimin, uygulamaların, uygulanacak stratejilerin üzerine yeni bilgilere ulaşıyoruz.
Kısmen yeterliyim	4 Ö1, Ö3, Ö7, Ö8	Ö1: Kısmen bu süreçle birlikte uzaktan eğitim hakkında kendimi geliştirmeye çalışıyorum Ö3: Uzaktan eğitim için kendimi tam anlamıyla yeterli görmüyorum. Okul öncesi eğitim akademik bilginin çocuklara direkt verildiği bir eğitim kademesi değil. Yüz yüze eğitimde çocukların daha fazla duyusuna hitap eden etkinliklerle öğretim sağlanabiliyor. Daha öncesinde uzaktan eğitime yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim vs verilmedi. Bu sebeple kendimi tam anlamıyla yeterli hissetmiyorum. Ö9:Daha hızlı olabilirim planlama noktasında çok yavaş kalıyorum çok zamanımı alıyor.
Yeterli değilim	1 Ö5	Ö5: Hayır, çünkü teknoloji ile fazla iç içe olan biri değilim.

Tablo 7 incelendiğinde cevapların uzaktan eğitim sürecini verimli bir şekilde yönetme konusunda yeterliyim f(5) kısmen yeterliyim f(4), yeterli değilim f(1) şeklinde dağıldığı görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecini yönetme öz yeterliliğine sahip olduğunu belirten Ö4: *Okul öncesi öğretmeni olarak verdiğim dersleri uzaktan eğitime uygun şekilde getiriyorum ve uygulamalarda kendimi yeterli görüyorum* ve Ö6: *Şu an için yeteri kadar tecrübeye sahip olduğumu düşünüyorum. Ancak her gün uzaktan eğitimin, uygulamaların, uygulanacak stratejilerin üzerine yeni bilgilere ulaşıyoruz* şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Süreci yönetmede kısmen yeterli olduğunu düşünen Ö1: *Kısmen bu süreçle birlikte uzaktan eğitim hakkında kendimi geliştirmeye çalışıyorum.* şeklindeki ifadesiyle kendisini uzaktan eğitim sürecine uyum sağlayacak şekilde geliştirmeye çalıştığını ifade etmiştir. Uzaktan eğitim sürecinin etkili yönetilebilmesi için teknoloji kullanım becerisinin olması yönüne vurgu yapan ve bu

doğrultuda kendini süreci yönetmede yeterli görmediğini ifade eden Ö5: *Hayır, çünkü teknoloji ile fazla iç içe olan biri değilim.* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinin pandemi gibi olağanüstü durumlarda uygulanması zorunlu olan bir yöntem olduğunu ifade etmişlerdir. Hamutoğlu vd. (2017) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim uygulamalarının avantajlı; zaman ve mekândan bağımsızlık, sadelik vb. ve dezavantajlı; dönüt alınamama, denetimin yapılamaması gibi noktaları olduğunu belirtmektedirler. Araştırmacılar okul öncesi eğitimin uzaktan eğitim yoluyla uygulanabilirliği sorusuna eşit oranda cevap vermişlerdir. Elde edilen bulgular doğrultusunda diğer eğitim kademeleri gibi okul öncesinin kesintiye uğramaması ve devam etmesi için uzaktan eğitim yoluyla uygulanması gerektiği, çocukların okulla bağlarının kopmaması gerektiği, velilerin çocuklarla daha etkili vakit geçirmelerini sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu süreçte EBA (Eğitim Bilişim Ağı) da yayınlanan içeriklerin de çocukların ilgisini çekecek boyutta hazırlandığı ve öğretmenler tarafından kullanıldığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Doğan ve Koçak (2020) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin Eba uygulamasını yüksek oranda faydalı bulduklarını belirtmektedir. Okul öncesi eğitimin uzaktan eğitim yoluyla uygulanabilen bir eğitim süreci olmadığını ifade eden öğretmenler uzaktan eğitimin çocukların gelişim özelliklerine aykırı olduğu, onların ekran değil akraza ihtiyaçları olduğu, çocukları ekran başında kilitlemenin uzun vadeli olumsuz sonuçları olabileceği bulgularına ulaşılmıştır. Demir ve Kale (2020) çalışmalarında öğretmenlerin salgın gibi olağanüstü şartlarda uzaktan eğitim uygulamalarının öğrencilerin sosyal, fiziksel, psikolojik bakımdan desteklenmesi için uygun etkinliklerle desteklenmesi gerektiği ayrıca öğrencilere uzaktan eğitim uygulamaları için gerekli yeterliliklerin önceden kazandırılması gerektiği belirtilmiştir. Kuset, Özgem, Şaşmacıoğlu, Güldal Kan (2021) çalışmalarında çocukların Covid 19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları sayesinde eğitimden tamamen kopmamalarının sağlandığı belirtilmiştir. Genel olarak bakıldığında bu bulgular içinde bulunduğumuz pandemi sürecinin etkilerini azaltmak için uygulanabilecek en iyi yöntem olarak gördükleri ve okul öncesinin ilkokula hazırlık misyonunun yerine getirilmesi için uzaktan eğitim yolu ile okul öncesinin ve genel olarak uzaktan eğitimin devam ettirilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlar analiz edildiğinde yaşanan sorunların planlama, süreç ve değerlendirme boyutlarında toplandığı belirlenmiştir. Planlama noktasında öğretmenlerin çoğu zorluk yaşamadıklarını hatta bültenleri daha yoğun ve

---

amaçlı hazırladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin asıl sorunlarının uygulama ve özellikle değerlendirme kısmında yaşadıkları belirlenmiştir. Uzaktan eğitimde uygulama ve etkinlik seçiminin yetersiz kaldığı, çocuğun dış faktörlerden (aile, ev, ortam) etkilendiği, arkadaşları ve öğretmenleri ile etkili bir şekilde iletişime geçemedikleri, teknik sorunların çok fazla yaşandığı, bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmenler değerlendirme boyutunda çocukları gözlemleyemediklerini, kazanımları edinip edinmediklerini tespit edemediklerini, etkinlik çıktılarının veli desteği ile yapıldığını ve değerlendirme konusunda oldukça tedirgin oldukları gelişim raporlarını neye göre oluşturacakları konusunda şüpheli oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Atilas vd. (2021) pandemi sürecinde yürüttükleri erken çocukluk uzmanlarının karşılaştıkları zorluklar konulu çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde özellikle değerlendirme boyutunda problem yaşadıkları belirtilmektedir. Süreci gözlemlemeden yapılan değerlendirmenin eğitim hedeflerine uygun olmadığı belirtilmektedir. Kuset, Özgem, Şaşmacıoğlu, Güldal Kan (2021) yaptıkları uzaktan eğitimin okul öncesi çocukları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik araştırmada en temel sorunun iletişim kurma olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen ve gözlem yakın takip ve uygun uyarıcı ortamlarda gerçekleşen bir eğitimidir. Okul öncesi eğitimin temelinde oyun ve deneyimleyerek öğrenme söz konusudur. Bu bakış açısıyla öğretmenler özellikle uzaktan eğitim sürecinde uygulama ve değerlendirme kısmında sorun yaşadıklarını belirtmiş olabilirler.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin ailelerle olan iletişim süreçleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde ailelerin bir köprü görevi üstlendiğini ve ailelerin desteği olmazsa sürecin etkili bir şekilde yürütülemeyeceği ve ailelerle daha verimli ilişkiler geliştirildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Sirem ve Baş (2020) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim sürecinde ailelerin sürece dâhil edilmesinin okuma güçlüğü yaşayan çocukların motivasyonlarını artırıcı etkisinden bahsedilmektedir. Aile ilişkileri noktasında ailelerle iletişim kopuklukları yaşandığı, öğretmenin eğitim stratejisini aileye anlatamadığı için sorun yaşadığı bulgularına da ulaşılmıştır. Alisinanoğlu, Karabulut, Türksoy (2020) yaptığı çalışmada, pandemi sürecinde ailelerin, çocuklarının üzerinde öğretmenlerinin sözlerinin daha etkili oldukları inancıyla uzaktan eğitim süreci hakkında öğretmenler tarafından bilgilendirilme beklentisi olduğunu belirtmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarında yaşanan zorluklara ilişkin çözüm önerileri incelendiğinde veli ve çocuklara teknolojik malzeme ve materyal temini noktasında destek olunması gerektiği, uygulama sürecinde sürenin kısaltılması ve çocukların daha

---

---



aktif olabilecekleri etkinlikler hazırlanabileceği, öğretmenlere ve velilere eğitimler verilebileceği bulgularına ulaşılmıştır. Burke ve Dempsey (2020) oluşturdukları raporda İrlanda da görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitimi verimli bir şekilde yürütebilecek dijital becerilere yeteri kadar sahip olmadıkları belirtilmektedir. Aral ve Kadan (2021) yaptıkları çalışmada, alt yapı yetersizliği, katılımın sağlanamaması, ailelerin yeteri kadar destek vermemesi ve ailelerin olumsuz tutumları sebebiyle uzaktan eğitimin verimli bir şekilde yürütülemediğini belirtmişlerdir

Okul öncesi öğretmenin uzaktan eğitim sürecinde sahip olması gereken becerilerin neler olduğu dönütleri analiz edildiğinde öncelikli olarak teknoloji kullanma becerisi, iletişim becerisi, gözlem, yaratıcılık, plan hazırlama ve uygulama becerilerine sahip olması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Baade vd. (2020) yaptıkları çalışmada pandemi sürecinin temel eğitim öğretmenlerinin kişisel ve mesleki yaşantılarını etkilediği ve farklı beceri ve yetkinlik alanları edinme ihtiyacı ortaya çıkardığı belirtilmektedir. Bozkurt (2020) yaptığı çalışmada dijital becerilerin edinilmesinin ve dijital yeterlilik ve dijital okuryazarlık bilginin bu çağ için önemine vurgu yapılarak sadece öğrenen ve öğretenlerin değil tüm vatandaşların bu becerileri edinmesinin pandemi sonucu ortaya çıkan küresel rekabet durumunun başarılabilmesini belirtilmektedir. Benzer şekilde Balcı (2020) yaptığı çalışmada öğretmenlere çevrimiçi eğitimlerin ve rehberlik hizmetlerinin sunulması gerekliliği ifade edilmektedir. Can (2020) yaptığı çalışmada açık ve uzaktan eğitim sisteminin altyapı ve erişim içerik, tasarım, güvenlik, pedagojik, güvenlik ve kalite açısından güçlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Ünal ve Bulunuz (2020) yaptığı çalışmada Fen Bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerekliliği belirtmektedir. Bakıoğlu ve Çevik (2020) yaptıkları çalışmada ise uzaktan eğitim sürecinin fen bilgisi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini olumlu etkilediği, öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmek için zaman ayırabildikleri belirtilmektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecini etkili ve verimli bir şekilde yürütebilme öz yeterlilik algıları analiz edildiğinde öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak ve teknoloji kullanımı noktasında yeterli ve kısmen yeterli olarak gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Demir ve Kale (2020) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun uzaktan eğitim konusunda kendilerini yeterli ve orta düzeyde yeterli olarak gördüğü belirlenmiştir. Araştırmada 1-10 yıl arasında hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin teknolojiyi daha aktif kullanmaları uzaktan eğitim sürecini yönetmeye yönelik öz yeterlilik algılarını etkiliyor olabilir.

Araştırma bulguları sonucunda şu öneriler sunulmaktadır;

---

Öğretmenlere eğitim öğretim sürecine yönelik kullanılacak teknolojik uygulamalarının tanıtımı ve online sistemde farklı etkinlik sunum formatları içeren bilgisayar programları tanıtılabilir, bu konuda hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Velilerin okul öncesi süreçte eğitime nasıl ortak olunacağına ilişkin akademisyenler tarafından bilgilendirme toplantıları verilebilir. Veli ve çocuklara teknolojiye ulaşma ve kullanma bilgilendirme toplantıları ve çalışmaları yapılabilir. Sorunların tespiti için örneklem grubu çeşitlendirilebilir daha çok öğretmene ve bölgeye ulaşabilmek adına nicel bir çalışma yapılabilir. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik teknolojiyi doğru kullanma farkındalığının artması için il ve ilçe bazında online şekilde çocuk tiyatroları sunulabilir.

### Kaynakça

- Akdemir, A. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 1(2), 69-71.
- Akkaş Baysal, E., Ocak, G. ve Ocak, İ. (2020). Covid-19 Salgını sürecinde okul öncesi çocuklarının eba ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin ebeveyn görüşleri, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 185-214. <https://doi.org/10.47615/issey.835211>
- Akoğlu, G., ve Karaaslan, B. (2020). COVID-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-103.
- Alisinanoğlu, F., Türksoy, E., ve Karabulut, R. (2020). Pandemi sürecinde çocukluk dönemi korkuları. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6(14), 447-568.
- Aral, N. ve Kadan, G. (2021). Pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları problemlerin incelenmesi. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 99-114.
- Arı, A. G., ve Kanat, M. H. (2020). Covid-19 (Koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Salgın Hastalıklar Özel Sayısı), 459-492
- Atilas, J. T., Almodóvar, M., Chavarría Vargas, A., Dias, M. J., & Zúñiga León, I. M. (2021). International responses to COVID-19: challenges faced by early childhood professionals. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 66-78.
- Ayaz Töral, D. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde 4-13 yaş grubu öğrencilerine yönelik uzaktan çalgı öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri . *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5 (1) , 21-43 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/debder/issue/60841/811160>

- Baade, J. H., Gabiec, C. E., Carneiro, F. K., Micheluzz, S. C. P., & Meyer, P. A. R. (2020). Professores da educação básica no brasil em tempos de covid-19. *Holos*, 5, 1-16.
- Bakioğlu, B., ve Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 1-16
- Balcı, A. (2020). Covid-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 75-85.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Burke, J.,& Dempsey, M. (2020). COVID-19 Practice in primary schools in Ireland report. National University of Ireland Maynooth, Ireland. <https://www.into.ie/app/uploads/2020/04/COVID-19-Practice-in-Primary-Schools-Report1.pdf>.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Civelek, P., ve Uyanık, G. (2020). Okul Öncesi eğitimde ‘Okul Dışarıda Günü’ etkinliklerinin incelenmesi: Covid-19 pandemisinin etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(2), 116-134. <http://doi.org/10.33400/kuje.814337>
- Çaykuş, E. T., ve Mutlu Çaykuş, T. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: Ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 95-113.
- Çiftçi, B.,ve Aydın, A. (2020). “Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Platformu Hakkında Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri”, *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 5(2), 111-130
- Dağlıoğlu, E., ve Genç, H. (2018). *Erken Çocukluk Eğitimine Giriş*. Anı yayıncılık
- Demir Öztürk, E., Kuru, G., & Demir Yıldız, C. (2020). Covid-19 pandemi günlerinde anneler ne düşünür çocuklar ne ister? Anne ve çocuklarının pandemi algısı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5) , 204-220
- Demir, S. ve Kale, M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre Covid-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(8), 3445-3470. doi: <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44492>.
- Doğan, S., & Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 111-124.
-

- Duban, N. & Şen, F. G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının covid-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 357- 376
- Düzgün, S., ve Sulak, S. E. Öğretmen adaylarının covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 619-633.
- Er Türküresin, H. (2020). Covid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 597-618.
- Erfidan, A. (2019). *Derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesiyle ilgili öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri: Balıkesir Üniversitesi örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir
- Gülнар, B. (2003), *Bilgisayar ve İnternet Destekli Uzaktan Eğitim Programlarının Tasarım Geliştirme ve Değerlendirme Aşamaları (SUZEP ÖRNEĞİ)*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Hamutoğlu, N , Sezen Gültekin, G , Savaşçı, M . (2019). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri: Açıköğretim Uygulamaları . *Yükseköğretim Dergisi* , 9 (1) , 19-28 . <https://doi.org/10.2399/yod.18.023>
- Kaleli-Yılmaz, G. & Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220-241.
- Kuset, Ş., Özgem, K., Şaşmacıoğlu, E. ve Güldal Kan, Ş. (2021). Evaluation of the impact of distance education on children in preschool period: Teachers' opinions. *Near East University Journal of Education Faculty (NEUJE)*, 4(1), 78-87. doi: <https://doi.org/10.32955/neuje.v4i1.287>.
- Mart, M., ve Kesicioğlu, O.S. (2020). COVID-19 Pandemi sürecinde ailelerin evde oyun oynamaya ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 946-958.
- Mercan, A. (2018). *Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri ve hazırbulunuşlukları: Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon
- Orhan, G., & Beyhan, Ö. (2020). Teachers' perceptions and teaching experiences on distance education through synchronous video conferencing during Covid-19 pandemic. *Social Sciences and Education Research Review* 7(1), 8-44
- 
-

- Özgöl, M., Sarıkaya, İ. ve Öztürk, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 294-304.
- Sirem, Ö. ve Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkökul öğrencilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Turkish Studies*, 15 (4), 993-1009. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43346>
- Tarkoçin, S., Alagöz, N. ve Boğa, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının pandemi sürecinde (COVID19) davranış değişiklikleri ve farkındalık düzeylerinin anne görüşlerine başvurularak incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(6), 1017-1036. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44338>
- Ünal, M., ve Bulunuz, N.(2020). Covid-19 salgını dönemi uzaktan eğitim çalışmaları ve sonraki süreçle ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Millî Eğitim* 49(1), (343-369)
- WHO. (2020). Coronavirus disease (covid-19) Pandemic. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Yadigar, G. (2010). Uzaktan eğitim programlarının etkinliğinin değerlendirilmesi (G.Ü. Bilişim Sistemleri uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans programı örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Genişletilmiş Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yurtbakan, E.,ve Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkökul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 949-977.

## Öğretmenlerin Zamanı Etkili Kullanması: Yüksek Lisans Tezlerine Yönelik Bir İçerik Analizi

Ali KIRAN<sup>1</sup> Şükrü ADA<sup>2</sup>

### Özet

Zaman yönetimi ortaya ilk kez, iş yükü fazla olan yöneticilerin zamanlarını daha iyi kullanmak amacıyla ortaya çıkmış, bir eğitim aracı olarak da Danimarka'dan dünyaya yayılmıştır. Zamanın sınıfta ve okul içerisindeki etkinliklerde kullanılmasında zaman yönetimi becerilerinin önemli rolü vardır. Ders öncesinde yapılan hazırlık ve planlama bu süreçlere dâhildir. Öğrencilerde ders başarısının artması ve onların derse olan ilgilerini çekebilmek için, her öğretmenin zaman planlaması becerisine sahip olması gerekmektedir. Ders esnasında veya ders sonrasında ortaya çıkacak olumsuz etkileri ortadan kaldırmak veya en aza indirmek için zaman planlama becerileri oldukça önemlidir. Bu bağlamda bu çalışmada, öğretmenlerin zaman yönetimi ve planlaması konusuna yönelik bir içerik analizi çalışması yapılmıştır. Çalışma esnasında kullanılacak tezleri belirlemek için birtakım ölçütler belirlenmiştir. Ölçütler belirlendikten sonra "Yükseköğretim Kurulu/Ulusal Tez Merkezi" veri tabanı yardımıyla araştırmamıza ilişkin 8 yüksek lisans tezi tespit edilmiştir. Bulunan sonuçlara göre tezlerin 2010-2020 yılları arasında çeşitli illerde, çeşitli enstitülerde yapıldıkları belirlenmiştir. Belirlenen tezler "yayımlanma yılları, araştırma konuları, araştırma yöntemleri, çalışma grubu büyüklüğü, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri" bakımından incelenmiştir. Bunun sonucunda en çok araştırmanın "Zaman Yönetimi ve İş Doyumları" konusunda olduğu tespit edilmiştir, en az yapılan araştırma konusu ise "Öğretmenlerin Zaman Yönetimine İlişkin Görüşleri" olmuştur. Araştırmacıların hepsi verilerin toplanması sırasında anketlerden yararlanmış olup üç araştırmacımızda ölçek geliştirme çalışması yapmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İçerik analizi, öğretmen, öğretmenlerin zaman yönetimini etkili kullanması, zaman yönetimi

### Teachers 'Use of Time Effectively: A Content Analysis for Master's Theses

#### Abstract

Time management has emerged for the first time with the aim of making better use of the time of managers with more workload, and has spread from Denmark to the world as an educational tool. Time management skills have an important role in using time in the classroom and in activities within the school. Preparation and planning prior to the course are included in these processes. In order to increase the success of the course and to attract students' interest in the course, a teacher needs to have the ability to schedule time. Time planning skills are very

<sup>1</sup> Okul Yöneticisi, Şirinevler İmam Hatip Ortaokulu MEB, Bursa, Türkiye. E-posta: [alibursa83@hotmail.com](mailto:alibursa83@hotmail.com) ORCID NO: 0000-0002-0063-4219

<sup>2</sup> Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü E-posta: [sukruada@uludag.edu.tr](mailto:sukruada@uludag.edu.tr) ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3329-9494>



important in order to eliminate or minimize negative effects during or after the course. In this context, a content analysis study was conducted on the subject of time management and planning of teachers. A number of criteria were determined to determine the theses to be used during the study. After the criteria were determined, 8 Master's thesis related to our research were determined with the help of the “Yükseköğretim Kurulu/ Ulusal Tez Merkezi” database. According to the results found, it was determined that theses were held in various provinces and institutes between 2010-2020. The determined theses were examined in terms of “years of publication, research topics, research methods, size of Working Group, data collection tools and data analysis methods”. As a result, the most number of research was found to be about “time management and job satisfaction”, while the least number research was about “teachers' views on time management”. All of these researchers benefited from surveys during the collection of data, and three of our researchers did scale development work.

**Keywords:** Content analysis, effective use of time management by teachers, teacher, time management

### Giriş

Zamanın tek bir eylemi vardır; durmadan akmak. Tekrar edilemez, geri getirilemez, depo edilip başka bir süreçte harcanamaz. İnsanların yaşamları kısıtlı bir süre olduğu için zamanı en iyi ve etkili şekilde kullanması gerekmektedir. Zamanının olmadığını söyleyen bir insan, zamanı kullanmayı ve değerini bilmeyendir. Aynı diğer kullandığımız kaynaklar gibi, etkili kullanabilir ya da boşa harcayabiliriz. Zamanı en doğru ve etkili kullanılmasında ise devreye “zaman yönetimi” kavramı giriyor (Mackenzie, 1987: 14).

Zaman yönetimi kavramı 1970’li yıllarda ortaya çıkmış ve 1980’li yılların başlarında kullanılmaya başlanmıştır. Zaman yönetimi, işgücü fazla olan yöneticilerin zamanlarını daha iyi planlaması ve kullanmasına yardımcı olmak amacıyla, bir eğitim aracı olarak da Danimarka’da oluşup tüm dünyaya yayılmıştır (Akatay, 2003; Topal 2009).

Günümüzde özellikle profesyonel çalışma hayatı ve eğitim alanında en önemli unsur haline almıştır. Yeryüzündeki tüm canlılar için aynı ilerleyen zaman, kendi kuralları içinde hiç değişmeden belirlenen bir hızla akıp gider, değiştirilmesi, geri alınması mümkün değildir. TIME dergisinin yöneticisi Pearson, zaman kavramının yanlış kullanılması üzerine şunu ifade etmiştir; “zamanı yönetemeyiz, yalnızca kendimizi zamana göre yönetebiliriz.” demektedir (Josephs, 1996:8).

Zaman yönetimi aslında bir öz yönetimdir, bireyin kendisini algılamasında ve yapabileceklerinin farkında olmasının kendisini yönlendirerek olayları yönetmesidir. Zamanı iyi kullanmanın önemini belirten bir söz vardır: “Zaman uçuyor, siz pilot musunuz yoksa yolcu

mu?” (Jones, 2000, s. 9). Bireysel zamanın etkin kullanımı, zaman algısıyla, zamanı bir disiplin çerçevesinde kullanmakla mümkündür. Zamanı iyi kullanmak, hedeflerinize varmak için en değerli varlığınızı kullanmaya söz vermenizi gerektirir (Mentor, 2013, s. 20).

Zaman yönetimi her dalda olduğu gibi eğitimde en önemli ön koşuldur. Eğitimde her zaman ilk olarak bir öğretmen adayı veya öğretmenin öğrendiği konu, eğitimden ziyade eğitimin planlanmasıdır, bu planlama da bizim için zaman yönetimini önümüze getiriyor. Eğitim alanında esnek bir program kullanılsa da eğitimde de telafiler yapılamayabilir. Bu nedenle hataların azaltılması planlama yapmak ile ilgilidir (Durukan ve Öztürk, 2005). Görevine yeni başlayan öğretmenlerin Eğitim Bilimleri derslerinde aldıkları planlamalar yeterli olmuyor ve dersin işlenişi için geçen sürenin belirlenmesi ve amaçtan uzaklaşılması durumları göz önüne gelebiliyor. Eğitimde zaman yönetimi ve planlamayı aktif olarak kullanan bir öğretmenin derslerinde hedeflerin ulaşılmasına ön ayak oluyor (Özçelik, 2006).

Zaman, kişinin amaçlarına ulaşabilmesi için kullanabileceği bir kaynak olarak da tanımlanabilir. Bu kaynağın en iyi şekilde planlanması halinde erkenden işe koyulduğunuzda başarıyı elde ediyorsunuz. Davranmadığınızda boşa geçen yıllar olarak size geri dönüşü oluyor. Bu sebeple de insan hayatındaki bu sınırlı kaynağın etkili bir halde yönetilmesi gerekmektedir. Zamanın etkin kullanılması, az zamanda çok iş yapmak değil, zaman yönetimi belli olan bir zaman içerisinde işlerin etkili yönetimidir (Tutar, 2011).

Zaman yönetimi her meslek ve iş grupları için gereklidir ancak okullarda stratejik bir misyonu olan ve lider konumundaki eğitimciler için zaman kavramının anlaşılması ayrı bir öneme sahiptir. Topluma birey yetiştirmek için çalışan ve bu sektöre hizmette en önde bulunan öğretmenlerin gerek belli ders saatleri içinde sınıflarda olmaları gerek konuları bitirememesi stresi gerekse özel hayatlarına yönelik sorunlar, en önemlisi de üzerinde bulundukları sorumluluk en üst seviyededir. Bundan dolayı öğretmenlerin kendisi, öğrencisi ve toplumu için harcadıkları zamandan en küçük birim olan saniye bile çok kıymetlidir (Scoot, 1997).

Okulu diğer birimlerden ayıran en önemli özelliği üzerinde çalıştıkları hammaddenin toplumdaki gelen ve tekrar topluma kazandırılması gerek insan oluşudur. Eğitim kurumlarının genel ve temel özelliği, insan ilişkisine dayalı olmasıdır. Üç önemli insan kaynağı bulunduran bu kurumda; yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler yer alır. Herkes zamanı kendi amaçlarına yönelik kullanmaktadır. Örneğin “bir öğrenci için, proje teslimi kitap okuma” gibi etkinlikleri zaman yönetimi ile ortaya koyabilirler (Bursalıoğlu, 2011).

Planlama eğitim alanında zaman yönetimi veya zamanı etkili kullanmasının ön gereğesidir. Akıp giden zamanın telafisi veya geri döndürülmesi imkânsızdır. Bu sebepten ötürü yapılan hatalar ve eksiklikler en az düzeye indirilmeli, izlenecek yol ona göre olmalıdır (Covey, R.S., Merril, A.R ve Merril, R.R., 1998).

Öğrencilerin öğrenmelerin için kullanacakları zamanı arttırmak, etkinliğin içeriğinin devamlılığını sağlamak, geçişler arası zamanı azaltmak, öğrencilerin sorumlu olmaları üzerine üç stratejiden bahsedilmektedir (Weinstein ve Mignano, 1993).

1. Etkinliğin devamlılığı: Öğrencilerin hiçbir eylemde bulunmadan beklemeleri gerekir. Öğrencilerin ilgili ve dikkatli olmaları, konsantrasyon yeteneklerinin kaybolarak sıkılmaları, dikkatlerini başka yerde yoğunlaştırmaları gibi olumsuz ve olumlu durumlar ortaya çıkabilir.
2. Geçişler arası zamanı azaltmak: Geçişlerin en aza indirilmesi, derste kullanılacak olan zamanın daha fazla olmasına sebep olabilir. Etkinlikler arası geçiş yaparken öğretmen önce yapılan etkinliği özetleyerek neler hedeflendiğini nelere ulaşıldığını öğrencilere bildirmelidir. Sıradaki etkinliğe geçiş yaparken de öğrencilerin yapılacak olan etkinliğe karşı hazır olmaları gerekir. Eğer geçiş süreleri arasında öğrencilerde dikkat dağınıklığı yaşanırsa zaman kaybı ortaya çıkar, öğrenciler yapılacak olan 2. Etkinliğe tam motive olamazlar.
3. Öğrenci sorumluluğu: Zamanın akıllı bir şekilde kullanımını sağlamak konusunda öğrencilerden öneri ve istekler alınmalıdır. Öğrencilerle yapılacak etkinlik ile ilgili konuşulmaları, neler bekledikleri, neleri başarabilecekleri konusunda bilgili olmaları istenmelidir. Performans beklentilerini bilen öğrenciler ellerinden gelen en iyi ürünü ortaya çıkartmak için çabalayacaktır.

Yönetim alanlarının hepsinde olduğu gibi sınıf yönetimi içinde öğretmenlerin en önemli kaynaklarından birisi zamandır. Öğretmenlerden yaklaşık 180 iş günü içerisinde (hafta sonu kursları hariç) önceden hazırlanan planın uygulanması beklenmektedir. Öğretmende bu süreçte en verimli olabilmek için derslerine hazırlıklı gitmeli ve dersin akışını ona göre düzenlemelidir.

Zamanı etkili kullanamayan, iyi yönetemeyen bir öğretmenin işlerin yolunda ilerlemesi yönünde sıkıntılar çeker. Bu durumlarla karşı karşıya olan bir öğretmenin ulaşmak istediği öğrenci, toplum ve kitlenin de aynı şekilde sıkıntı yaşayacağı söz konusudur. Bu araştırmadaki

temel amaç öğretmenlerin zaman yönetimine yönelik yaşadıkları sıkıntıyı göz önüne alarak yüksek lisans tezleri üzerinde araştırma yapmaktır.

Bu amaçla;

Öğretmenlerin zaman yönetimi bakımından, farklı değişkenlere göre anlamlı olacak sonuçların elde edilip edilmemesine yönelik bir çalışma düzenlemek, Yüksek Lisans üzerinde yapılan araştırmaların hangi oranda birbirleriyle uyumlu olduğunu tespit etmek üzere araştırma yapılmaya karar verilmiştir.

Bu araştırmada öğretmenlerin zaman yönetimini etkili kullanmasına yönelik içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin herkes tarafından farklı incelenbildiği ve sistemli bir şekilde incelenmesine olanak sağlayan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

İçerik analizi, eldeki yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların, belirlenmesi, içerisindeki mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemi olarak da tanımlanmaktadır. Günümüzde yaygın olarak kullanılan içerik analizi, belirli kurallar çerçevesinde kitap, mektup, tarihsel dokümanlar gibi metinlerin küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistemli ve yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanabilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

İçerik analizinin temel amacının toplanan verilerin açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak için kullanılır. Toplanan verilerin ilk önce kavramlar haline getirilmesi sonra da ortaya çıkan kavramlara yönelik mantıklı bir düzenleme ve buna yönelik veriyi açıklayan temaların saptanması gerekiyor (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

İçerik analizi kullanılarak verileri tanımlama ve verilerin içerisinde gizlenen nesnelere ortaya çıkarmak hedeflenmektedir. İçerik analizi kullanımında, dokümanlardan elde edilen nitel verilerin işlenmesi, verilerin kodlar haline getirilmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanıp tartışma, öneri ve sonuçlar kısmında yorumlanması gerekmektedir (Gülbahar ve Alper, 2009).

### **Araştırmada Bulunan Tezlerin Tasnifi**

Yaptığımız bu çalışmada ilk aşamada bir alan yazın taraması yapılarak ele alınacak tezler belirlenmiş ve bu tezlere yönelik yapım yılı, hangi üniversitede yapıldığı ve yapılan üniversiteye ait aynı konudan kaç tane tez olduğuna dair tasnif numaraları belirlenmiştir (Örnek; Uludağ Üniversitesi 2017 yılında yazılan, konumuza dair bir teze verilebilecek tasnif numarası şu

şekildedir; UÜ201701; UÜ Uludağ Üniversitesi, 2017 Yapım Yılı, 01 O üniversitedeki yapılan konumuza ait kaçıncı tez olduğu.)

Tarama sonucunda anahtar kelimeler kullanılarak toplamda 10 tane Yüksek Lisans Tezi bulunmuştur, araştırma konusuna yönelik olarak da 8 tane Yüksek Lisans Tezi araştırma kapsamına alınmıştır. Bu tezlerin belirlenen ölçütlerle değerlendirilmesi ve bazı sayısal analizlerinin tabloları alt başlıklar halinde sunulmuştur.

### ***Tezlerin Yayın Yıllarına Göre Dağılımları***

Tezlerin yayımlanma yıllarına göre dağılımının verildiği Tablo 1 incelendiğinde tezlerin 2010-2020 yılları arasında yapıldığı tespit edilmiştir.

**Tablo 1**

### ***Tezlerin Yayın Yıllarına Göre Dağılımları***

Çalışmanın. Yayımlanma Yılları	Yüksek Lisans Tezi Sayısı	%
2010	1	%12,5
2014	3	%37,5
2018	3	%37,5
2020	1	%12,5
Toplam	8	%100

### ***Tezlerin Araştırma Konularına Göre Dağılımları***

Tezler incelendiğinde tamamının “Öğretmenlerin Zamanı Etkili Kullanma Süreçlerine” ait oldukları belirlenmiştir ve tezlerin içeriklerinin zamanı etkili kullanma bakımından hangi kapsamda yer aldıklarına göre değerlendirilip tablo oluşturulmuştur (Tablo 2). Araştırma konuları; Öğretmenlerin Zaman Yönetimi becerileri ve İş Doyumları Arasındaki İlişkiye yönelik 3 adet tez, Zaman Yönetimi becerilerinin incelenmesine ait 2 tane, beceri ve stratejileri gerçekleştirme ve değerlendirmesiyle ilgili 2 tane, zaman yönetim süreçlerine ait ise 1 tane tez dağılımı gerçekleşmiştir.

**Tablo 2**

*Araştırma Konularına Göre Dağılımları*

Araştırma Konuları	Yüksek Lisans Tez Konusu	%
Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Becerileri ve İş Doyumları Arasındaki İlişki	3	%37,5
Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi	2	%25
Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Süreçlerinde Beceri ve Stratejilerini Gerçekleştirme Düzeyleri	2	%25
Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Süreçlerine Yönelik Görüşleri	1	%12,5
Toplam	8	%100

*Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Araştırma Yöntemine Göre Dağılımları*

Tablo 3 incelendiğinde tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri; 5 tanesi(%62,5) nicel ve nitel araştırma yöntemini kullanırken 3 tanesinde(%32,5) ise nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

**Tablo 3**

*Kullanılan Araştırma Yöntemleri*

Araştırma Türü	Yüksek Lisans Tezi Sayısı	%
Nicel	3	%37,5
Nicel ve Nitel	5	%62,5
Toplam	8	%100

*Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçları*

Yapılan araştırma sonucunda konuya ilişkin tezler incelendiğinde, veri toplama olarak genellikle “Zaman Yönetimi Envanteri (Britton&Tesser) ve iş doyum anketleri kullanıldığı tespit edilmiştir.



**Tablo 4**

*Veri Toplama Araçları*

Veri Toplama Araçları	Tez Sayısı	%
Zaman yönetimi envanterleri (Britton&Tesser)	1	%12,5
Zaman yönetimi envanterleri (Britton&Tesser)- Minnesota İş Doyum Ölçeği (Welss, Davis, England&Lofguist)	3	%37,5
Öğretim sürecinde zaman yönetimi ölçeği (Yavuz)	1	%12,5
Boş zaman yönetimi ölçeği (Wang, Kao, Huan&Chung-Chi)	1	%12,5
Zaman yönetimi temel stratejilerine yönelik görüş ölçeği (Çam)	1	%12,5
Öğretmenlerin zaman yönetimi hakkındaki görüşlerini belirleme anketi	1	%12,5
Toplam	8	%100

***Tezlerde Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri***

Araştırma sonucu kullanılan tezlerde verileri analiz yöntemi olarak ANOVA (%75) ve T-Testi (%87,5) yüksek oranda tercih edildiği ve sonuçlara ulaşıldığı tespit edilmiştir. Tablo 5 içeriğinde ise kullanılan veri analiz yöntemleri belirtilmiştir.

**Tablo 5**

*Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri*

Veri Analiz Yöntemleri	Tez Sayısı	%
ANOVA, T-Testi, Pearson Korelasyon analizi	2	%25
ANOVA, T-Testi	1	%12,5
ANOVA	1	%12,5
ANOVA, T-Testi, Betimsel istatistik (yüzde & frekans)	1	%12,5
T-Testi, Betimsel istatistik (yüzde & frekans)	1	%12,5
ANOVA, T-Testi, Sperman Korelasyon Testi	1	%12,5
Betimsel istatistik (yüzde & frekans)	1	%12,5
Toplam	8	%100

**Örneklem Grupları**

Araştırmaya dahil edilen tezlerin evren ve örneklem sayılarına bakıldığında farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Kullanılan 8 tezin her birinin birbirlerinden uç değerlerde olduğu belirlenmiştir. Tezlerde kullanılan örneklem grupları aralıklarda sıralanarak Tablo 6'daki görünüm elde edilmiştir.

**Tablo 6**

*Örneklem Sayıları*

Örneklem Sayısı	Makale Sayısı	%
1-100	2	%25
101-250	1	%12,5
251-500	3	%37,5
501-1000	2	%25
Toplam	8	%100

### **Tezlerin Uygulama Yılları**

Araştırmamıza dahil olan tezlerin öğretmenler üzerinde uygulama yıllarını incelediğimizde; 2008-2009 yıllarında uygulanan 1 tez, 2013-2014 yılları arasında 2 tez, 2015-2016 yılları arasında 2 tane, 2018-2019 yıllarında ise 1 tane tez uygulanmaya başlanmıştır. Tablo 7 üzerinde yüzdelik dağılımları gösterilmiştir.

**Tablo 7**

### *Tezlerin Uygulama Yılları*

Uygulama Yılları	Tez Sayısı	%
2008-2009	1	%12,5
2013-2014	2	%25
2016-2017	2	%25
2018-2019	1	%23,5
Belirtilmemiş	2	%25
Toplam	8	%100

### **Araştırmada Yer Alan Tezlerin Değerlendirmesi**

Türkan (2018), İstanbul Küçükçekmece ilçesinde “Boş Zaman Yönetimi Ölçeği” kullanarak 406 öğretmen ile yaptığı çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır.

- 1. Araştırmada, öğretmenler arası zaman puanlarını cinsiyet, medeni durum, çalıştıkları yer gibi değişkenler ile incelendiğinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.*
- 2. Öğretmenlerin meslek tecrübelerine göre yapılan incelemede ise anlamlı bir farklılık ortaya çıkmış, yıl olarak daha az tecrübeli olan öğretmenlerin zaman yönetim puanları yıl olarak daha fazla tecrübeli olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Bunun sebebi olarak, yeni nesil öğretmenlerin eski nesillere göre kendilerini biraz daha geliştirdikleri tespit edilmiştir.*
- 3. 20-30, 51-60 yaş aralıkları birbirleriyle kıyaslandığında ise anlamlı farklılığın çok fazla olduğu görülmüştür. Buna paralel olarak da genç öğretmenlerin zaman yönetimi konusunda daha bilinçli oldukları sonucu desteklenmektedir.*

4. Yapılan bir diğer değişken ile incelemede, öğretmenlerin eğitim düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim seviyesinin artmasıyla zaman yönetim puanlarının da yükseldiği gözlenmiştir.

İlerleyen (2014), “Zaman Yönetimi Envanteri” ve “Minnesota İş Doyum Ölçeği” kullanarak Sinop ilinde 700 öğretmen ile yaptığı çalışmada aşağıdaki bulgulara ulaşmıştır.

1. Araştırmada kullanılan anket çalışmalarıyla öğretmenlerin zaman yönetimi becerileri ve iş doyumları arasında farklı değişkenler bazında incelemeler yapılmıştır. Bulgulara bakıldığı zaman ise öğretmenlerin ileri seviyede zaman yönetimi becerileri oldukları tespit edilmiştir.
2. Öğretmenlerde cinsiyet, medeni durum, branş, mesleki kıdem ve yaş değişkenlerinde incelendiğinde aralarında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.
3. Cinsiyet bakımından anlamlı farklılık bulunamamasına rağmen kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre boş zamanlarını daha iyi değerlendirdikleri sonucuna varılmıştır.
4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek seviyede olduğu, işlerine olan bağlılıklarının yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Buna binaen öğretmenlerin iş doyum seviyelerinin arttıkça, zaman yönetim becerilerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Yavuz (2018), zaman yönetimi becerilerini gerçekleştirme düzeyleri cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, yaş, eğitim düzeyi değişkenlerini ölçek geliştirerek incelemiştir. Kahramanmaraş ilinde görev yapan 315 öğretmen örneklemeyle yaptığı çalışmada ulaşılan sonuçlar;

1. Örneklemeye dahil olan özel okul ve devlet okulu öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni bağlamında aralarında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.
2. Araştırmada yaş değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
3. Mesleki kıdem olarak zaman yönetimine bakıldığında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.
4. Eğitim kıdemi olarak da öğretmenler arasında yine anlamlı farklılıklar oluşmamıştır.

Farsak (2020), Ankara Çankaya ilçesinde “Zaman Yönetimi Envanteri” ve “Minnesota İş Doyum Ölçeği” kullanarak 295 öğretmen ile yapmış olduğu çalışmada, özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin zaman yönetimi ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemek

amacıyla cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve medeni durum gibi değişkenleri arasında inceleme yapmıştır, sonuçları şu şekilde;

1. Öğretmenlerin zaman yönetimi becerilerinin yüksek seviyede olduğu görülmüştür.
2. Araştırmada yer alan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve medeni durum değişkenleri ile ilgili anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır.
3. Öğretmenlerin zaman yönetimi becerilerinin eğitim düzeyleri, yaşları ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmış olup, lisans ve yüksek lisans mezunları öğretmenlerin meslek lisesi mezunu öğretmenlere göre zamanı daha iyi planladıkları ortaya çıkmıştır.
4. Öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek seviyede olduğu gözlenmiştir.

Çam (2010), kendi geliştirdiği Zaman Yönetimi Temel Stratejilerine Yönelik Görüş Ölçeği'ni 2008-2009 Eğitim – Öğretim Yılında Mardin İlinde görev yapmakta olan 97 Tarih Öğretmenine uygulayarak yaptığı çalışmasında aşağıdaki bulgulara erişmiştir.

1. Tarih Öğretmenlerinin cinsiyet değişkenleri ile zaman yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
2. Tarih Öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile zaman yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı bir fark yoktur, bu durumun araştırmaya katılan öğretmenlerin %60,8 gibi çok büyük bir kısmının azami 5 yıllık bir meslek deneyimine sahip olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.
3. Tarih Öğretmenlerinin çalıştıkları okul türleri ve sınıf mevcutlarının zaman yönetimi yaklaşımlarına yönelik anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.
4. Tarih Öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin zaman yönetimi yaklaşımlarını etkilemediği görülmüştür, bu durumun lisans ve lisansüstü eğitiminde zaman yönetimi ile ilgili derslere yer verilmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Caz (2014), Zaman Yönetimi Envanteri'ni (Britton&Tesser) kullanarak 2013 yılında Trabzon İlinde görev yapmakta olan 175 Beden Eğitimi Öğretmeninden oluşan örneklem üzerinde uyguladığı çalışmasında aşağıdaki bulgulara erişmiştir.

1. Kadın Beden Eğitimi Öğretmenlerinin zaman yönetimi ve zaman harcattırııcılarla başa çıkma konusunda erkek meslektaşlarına oranla daha başarılı oldukları görülmüştür.
2. 40 yaşın altında olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin 40 yaş ve üzeri grupta yer alan öğretmenlere kıyasla zamanı yönetme ve planlama noktasında daha başarılı olduğu görülmüştür.
3. Zaman yönetimi ile ilgili yayınları düzenli olarak okuyan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin söz konusu yayınları seyrek okuyanlara göre zaman yönetimi hususunda daha başarılı oldukları görülmüştür.
4. Mesleki kıdemleri 16 yıl ve daha az olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin 17 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlere oranla zamanı yönetme noktasında daha hassas ve başarılı oldukları görülmüştür.

Arkcı(2014), kendi geliştirdiği zaman yönetimi ölçeğini 2014 yılında Adıyaman İli Gölbaşı İlçesinde görev yapmakta olan 86 öğretmenlik bir örneklem grubu üzerinde uygulayarak aşağıdaki bulgulara erişmiştir.

1. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %87,2 gibi önemli bir kısmı zaman yönetimine dair kitaplar okumuştur.
2. 2-Yaş ve mesleki kıdem farklılıkları zaman yönetimine ilişkin düşünce ve yaklaşımlarla farklılık yaratmamaktadır.
3. Medeni durum eğitim düzeylerinin zaman yönetimi yaklaşımları üzerinde anlamlı fark oluşturma gücü yoktur.

Güler(2018), Zaman Yönetimi Envanteri'ni (Britton&Tesser) kullanarak 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılında Kocaeli İlinde görev yapmakta olan 262 Beden Eğitimi Öğretmeni örneklemeyle yaptığı çalışmasında aşağıdaki bulgulara erişmiştir:

1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin büyük oranda zaman yönetimi yetilerine ve bu yetilerle doğru orantılı olarak iş doyumuna sahip oldukları görülmüştür.

### **Tartışma ve Sonuç**

Çalışma kapsamında değerlendirmeye alınan 8 Yüksek Lisans Tezi en erkeni 2010 en sonuncusu da 2020 yılı olmak üzere 10 yıllık bir zaman dilimine dağılmış bulunmaktadır. 10 yıl gibi olası değişimleri gözlemlemeye uygun bir zaman skalasının yanı sıra, çalışmaların



tamamının farklı il ve bölgelerde, çoğunlukla birbirinden farklı branş grupları üzerinde yapılması genel değerlendirmenin kapsayıcılığını artırmaktadır.

Evren ve örneklem seçimleri genel olarak çalışma yapılacak il veya ilçenin genel veya branş özelinde öğretmen sayısına bağlı olarak değişmiştir. Bu bağlamda, Çam'ın (2010) Mardin İlindeki Tarih Öğretmenlerini örneklem alan çalışması 97 kişiyle gerçekleştirilirken, İlerleyen'in (2014) Sinop İli genelindeki tüm branş öğretmenlerini örneklem alan çalışmasının 700 kişiyle gerçekleştirilmesi arasındaki fark demografik değişkenlerle açıklanabilir.

4 araştırmada veri toplama yöntemi Britton ve Tesser (1991) tarafından oluşturulan ve Alay ve Koçak (2002) tarafından Türkçe'ye çevrilen Zaman Yönetimi Envanteri kullanılırken 3 araştırmacı kendi oluşturdukları ölçekleri kullanmayı tercih etmiş bir araştırmacı da Wei - ChingWang,Chin -HsungKao, Tzung- ChengHuan, Chung- ChiWu isimli kişiler (2011) tarafından geliştirilen“Boş Zaman Yönetimi Ölçeği”ni kullanmıştır. Zaman yönetimi ve iş doyumunu arasındaki korelasyonu belirlemeyi amaçlayan çalışmalarında üç farklı araştırmacı da Weiss, Davis, England&Lofguist isimli kişiler (1967) tarafından oluşturulan Minnesota İş Doyum Ölçeği'ni kullanmışlardır. Bu bağlamda, veri toplam yönteminin seçiminde çalışmanın ulaşmayı hedeflediği amaçlar ve örneklemin çeşitliliği etkili olmuştur denilebilir.

Ele alınan tezlerdeki bulgular incelendiğinde araştırmaların ortaklaştığı ve ayrıştığı noktalar aşağıda sıralanmıştır.

- 1. Tüm araştırmalar öğretmenlerin yüksek düzeyde zaman yönetimi becerilerine sahip olduklarını vurgulamaktadır.*
- 2. Araştırmalarda zaman yönetimi yaklaşımı açısından cinsiyetin genel anlamda önemli bir değişken olmadığı ortaya konulmuşsa da Caz (2014) ve İlerleyen (2014) araştırmalarında kadın öğretmenlerin erkeklere göre zaman harcattırıcılarla baş etme ve boş zamanı verimli kullanma açısından daha başarılı olduklarını ortaya koymuşlardır.*
- 3. Yaş değişkeni açısından ele alındığında araştırmacılar genel anlamda farklılık olmadığını belirtmiş olsalar da Caz (2014) ile İlerleyen (2014) birbirinden ayrışan veriler ortaya koymuşlardır. Caz (2014) 40 yaş altı öğretmenlerin zaman yönetimi açısından 40 yaş üstü öğretmenlere oranla daha başarılı olduklarını ortaya koyarken İlerleyen (2014) 41-50 yaş arası öğretmenlerin bu konuda daha başarılı oldukları*

sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılıkların evren ve örneklem gruplarından kaynaklanmış olduğu düşünülebilir.

4. Öğretmenlerin eğitim düzeyinin zaman yönetimi yaklaşımlarına etki etmediği tüm araştırmacılarca varılan bir sonuçtur. Sadece Farsak (2020) okul öncesi öğretmenleri özelinde lise mezunu öğretmenlerin lisans ve lisansüstü mezunu meslektaşlarından geride kaldıklarını vurgulamıştır.
5. Zaman yönetimi ile ilgili yayınlar okuyan öğretmenlerin okumayanlara göre daha başarılı oldukları Caz'ın (2014) araştırmasında ortaya konulmuştur. Bu tip yayınların okunmasının yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı'nın zaman yönetimi konulu seminer ve hizmet öncesi eğitim çalışmalarına ağırlık vermesinin büyük önem taşıdığı Farsak (2020), Caz (2014), İlerleyen (2014) ve Türkan (2018) tarafından belirtilmiştir.
6. Caz (2014) ve Türkan (2018) zaman yönetimi yaklaşımları bakımından mesleki kıdemi daha az öğretmenlerin görece daha başarılı olduklarını vurgularken diğer araştırmalarda bunun anlamlı bir fark oluşturmadığı belirtilmiştir. Bu duruma gerekçe olarak da genç öğretmenlerin zaman yönetimi konusundaki farkındalıklarının fazlalığı ve kendilerini daha çok geliştirmiş olmaları öne sürülmektedir Türkan(2018).

Sonuç olarak yapılan araştırmalarda, elde edilen bulgular araştırmacılar arasında değişiklikler göstermiştir. Bunun sebebi olarak da araştırmacıların buldukları il ve araştırmada yararlanılan örneklemden kaynaklandığı söylenebilir. Örneklem 86 ile 700 arasında değişmesi, araştırmalarda kullanılan değişkenlerinde farklılıklar göstermesi normal bir sonuç olarak ele alınabilir. Konu hakkında yapılan araştırmalarda örneklem sayılarının belli bir düzeyde ve kıdem seviyesinin eş değer olduğu çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin medeni durumlarının bulgularda çok fark etmediği tüm araştırmacılar tarafından ortak olarak bulunmuştur. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda bu kriteri dışarıda tutmak, araştırmanın çerçevesini belirlemek için uygun olabilir. Öğretmenlerin planlama süreçlerinde daha aktif ve etkin rol almaları gereklidir.

### Kaynakça

- Akatay, A., (2003), Örgütlerde zaman yönetimi. *Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 10, Sayfa: 282-300.
- Arkçı, S., (2014). *Ortaöğretim kurumlarında zaman yönetimi Adıyaman/gölbaşı örneği*.Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bursalıoğlu, Z., (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi, 16. Baskı.
- Caz, Ç. (2014). *Beden eğitimi öğretmenlerinin zaman yönetimi becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Cohen, L. (2007). Experiments, quasi-experiments, single-caseresearchand meta-analysis (Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. in Eds) *Research methods in education*.(6th eds.).
- Covey, R.S., Merrill, A.R. ve Merrill. R.R. (1998). *Önemli işlere öncelik*. (Çev. O. Deniztekin,). İstanbul: Varlık Yayınları
- Çam, İ., (2010). *Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin derslerinde zamanı etkili kullanma stratejilerinin değerlendirilmesi*.Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Durukan, H. Ve Öztürk, H. (2005). *Sınıf içinde zaman kullanımı*. Sınıf Yönetimi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Farsak, K.(2020). *Özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin zaman yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gülbahar, Y. Ve Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 42-2, 93-111.
- Güler, M., (2018) *Beden eğitimi öğretmenlerinin zaman yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*.Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- İlerleyen, E., (2014). *Öğretmenlerin zaman yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Josephs, R., (1996), *Zaman yönetimi*. (Çev: Özlem Koşar), 2. Baskı, İstanbul: Epsilon Yayınları
- Jones, K., & Akkoyunlu, A. C. (2000). *Zamanı kullanma: daha iyi düşünüp daha verimli çalışabilmek için kılavuz*. İstanbul.: Doğan Kitapçılık.
- Mackenzie, A. (1987). *Zaman tuzağı*. (Çev. Yakut Güneri), İstanbul: İlgı Yayıncılık.
- 
-

- Mentor, P. (2013). *Zaman yönetimi*. (Çev. A. Kardam,). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Scoot, M. (1997). *Zaman yönetimi*. (Çev.: Aslı Çingil Çelik). İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım Tic. Ltd.Sti.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları: İstanbul.
- Topal, N., (2009), *Derste zaman yönetimi: ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersine yönelik bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tutar, H. (2011). *Zaman yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Türkan, Ü., (2018). *Öğretmenlerin öğretim sürecinde zaman yönetimi becerilerinin incelenmesi: İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Weinstein,C.S.,Mignano,A.J.(1993).*Elementaryclassroommanagement:lessonsfromresearchand practice*. New York: Mcgraw-Hill.
- Özçelik, G. (2006). *Moda eğitimi veren kurumlarda etkili zaman yönetimini belirlemeye yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yavuz, A.(2018). *Öğretmenlerin öğretim sürecinde zaman yönetimi becerilerinin gerçekleştirme düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi

Seda KARAÇELİK<sup>1</sup>

### Özet

Yaratıcı düşünme, değişen dünyaya uyum sağlayabilmek için gerekli olan becerilerden biridir. Bireyin doğuştan getirdiği yaratıcılık potansiyelinin desteklenmesinde erken yaşta verilecek eğitimin rolü büyüktür. Bu noktada öğretmenlerin de yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmiş olması ve bu becerilerini planladıkları eğitime yansıtılmaları beklenmektedir. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Tarama modeli kullanılan çalışmanın örneklemini bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde okul öncesi öğretmenliği anabilim dalında öğrenimine devam etmekte olan 157 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın verilerinin toplanması amacıyla öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve Özgenel ve Çetin (2017) tarafından geliştirilen “Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıf düzeylerine, mezun oldukları lise türüne ve okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçların adayların kendi algıları olduğu göz önüne alındığında farklı yöntem ve ölçme araçlarının kullanıldığı çalışmaların planlanmasının alana katkı sağlayacağı düşünüldüğü için önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim, öğretmen adayı, yaratıcılık

## Examination of Preschool Prospective Teachers' Creative Thinking Dispositions

### Abstract

Creative thinking is one of the skills necessary to adapt to the changing world. The role of education given at an early age is great in supporting the creativity potential of the individual. At this point, it is expected that teachers' creative thinking skills are developed and that they reflect these skills in the education they plan. The aim of this study is to examine the creative thinking dispositions of prospective teachers studying in the undergraduate education program in terms of some variables. The sample of the study, in which the survey model was used, consists of 157 teacher candidates who continue their education in the department of pre-school teaching at the education faculty of a state university. In order to collect the data of the study, the “Personal Information Form” prepared by the researcher and the “Marmara Creative Thinking Tendencies Scale” developed by Özgenel and Çetin (2017) were applied to the prospective teachers.

<sup>1</sup> Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD, [skaracelik@mu.edu.tr](mailto:skaracelik@mu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-9181-3896>

According to the findings obtained as a result of the research, it was seen that the creative thinking tendencies of preschool prospective teachers were high. In addition, it was concluded that the creative thinking dispositions of prospective teachers did not differ significantly according to their gender, age, grade level, type of high school they graduated from, and whether they had preschool education or not. Considering that the results obtained are the candidates' own perceptions, it is thought that planning studies using different methods and measurement tools will contribute to the field, and suggestions have been made in this direction.

**Keywords:** *Creativity, preschool education, prospective teachers*

### **Giriş**

Bilgi, toplumların ilerlemesinde en önemli unsurlardan biridir. Bilgiyi oluşturmak ise yeni fikirler ve projeler üretmek ve yetenekleri harekete geçirmek için yaratıcı düşüncenin dönüştürücü gücünü gerektirir. Hayatın her alanında yenilikçi bilgilere ulaşabilmek, bireylerin yaratıcı düşünme becerilerini kullanabilmesiyle mümkün olmaktadır. Bu nedenle hayal gücü ve yaratıcı düşünceyi çocukların erken eğitim deneyimlerine entegre etmek, çocukların geleceği inşa edebilmeleri için zengin temeller sağlayacaktır (Leggett, 2017).

Yaratıcılık, var olan üzerinde sorgulama yapmayı, kalıp yargılardan uzaklaşmayı, bilinenden çıkıp yeni ilişkiler geliştirmeyi, farklı bakış açıları kullanıp yeni denemeler yapmayı içermektedir (Memduhoğlu, Uçar ve Uçar, 2020). Bugüne kadar araştırmacılar tarafından pek çok yaratıcılık tanımı yapılmıştır. Torrance'a göre yaratıcılık, problemlerin veya bilgidaki boşlukların hissedilmesi, düşünce veya hipotezlerin oluşturulması, hipotezlerin sınanması, geliştirilmesi ve verilerin iletilmesidir. Guilford (1956) yaratıcılığı yeni fikirler üretme yetisi üzerinde durarak açıklarken Gardner (1997) yaptığı yaratıcılık tanımlamasında problem çözme, ürün tasarlama, yeni sorular üretme becerilerine odaklanmıştır (Akt: Karadeniz, 2020). Yapılan yaratıcılık tanımları genel olarak incelendiğinde yenilik oluşturma, farklı fikirler üretme, alışılmamış olanı deneme gibi ortak noktalar dikkat çekmektedir.

Yaratıcılık, düşüncede akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntılandırma becerilerini içerdiğinden kişinin bağımsız ya da ilgisiz görünen fikirler arasında bağlantı kurabilmesini sağlar. Yaratıcı düşünme becerisine sahip bireyler, her fikrin değerli olduğunun bilincindedirler. Farklı sorulara ve düşüncelere açık ve saygılıdır (Orhon, 2014). Bunun yanı sıra yaratıcılık sadece fikir üretmek için değil, kişisel mutluluk için, stresle ya da zor sorunlarla daha iyi başa çıkabilmek için de gerekli olan bir beceridir (Torrance 1962. Akt: Orhon, 2014). Bireysel olarak bu farkındalığa ulaşabilmiş olan bir kişi çevreyle girdiği etkileşimde dönüştürücü rol oynayabilmektedir. Yeni bakış açıları, yargılar ve iç görüler oluşturan, özgün yollarla dünyayı açıklayarak kültürü değiştirme gücüne sahip olabilmektedir (Üstündağ, 2020).



Eğitimin zaman içerisinde toplumda yaşanan değişimlere ayak uydurabilmesi, bireylerin de değişime uyum sağlayabilmeleri için yaratıcı düşünme potansiyellerini kullanmaları gerekmektedir. Yaratıcılık, doğuştan getirilmiş bir beceri olduğundan tüm bireyler belli düzeyde yaratıcılığa sahiptir. Ancak yaratıcılık doğuştan getirilse de geliştirilmediğinde körelmektedir. Bu becerinin zaman içerisinde yok olmaması ve gelişmesi için desteklenmesi gerekmektedir (Guilford, 1950; Argun, 2004; Doğan, 2020). Bu konuda yapılan çalışmalar, uygun eğitim ve eğitim ortamı sağlanmasının okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılıkları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Zahra, Yusooff ve Hasim, 2013; Broinowski, 2002; Karlıdağ ve Gönen, 2019; Yıldırım, 2014).

Çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin desteklenmesi konusunda en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Eğitimcinin yaratıcılığa karşı tutumu ve inancı, bir çocuğun yaratıcılığının farkına varılıp varılmayacağını, geliştirilebileceğini veya zayıflatılıp bastırılacağını belirleyebilmektedir. (Chien ve Hui, 2010). Öğretmenlerin çocukların yaratıcı düşünme becerilerini desteklemeleri için kendilerinin de bu beceriye sahip olmaları önemlidir. Yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilecek nitelikte eğitim ortamı hazırlayabilmeleri ve çocuklara bu konuda uygun bir model olabilmeleri gerekmektedir (Senemoğlu, 1996). Eğitimde kullanılan geleneksel yöntemler, yaratıcılığı geliştirmek konusunda yetersiz kaldığından öğretmenlerin yeni yaklaşımlar kullanıp yaratıcı düşünceyi harekete geçiren sınıf ortamı yaratarak çocukların potansiyellerini açığa çıkarabilmeleri öncelikle kendilerinin yaratıcı düşünme özellikleri taşıyor olmaları ile gerçekleşebilir (Memduhoğlu, Uçar ve Uçar, 2020).

Öğretmenlik mesleği, eğitimin her aşamasında yaratıcılığı kullanmayı gerektiren bir meslektir. Öğretmen yaratıcılığı ise orijinalliği denemek, hayal gücünü ve problem çözme yeteneklerini kullanmak olarak da görülebilir (Lapeniene ve Bruneckiene, 2010; Akt: Memduhoğlu, Uçar ve Uçar, 2020). Kullanılacak farklı öğretim yöntemlerinin belirlenmesi, çocukların ilgisini çekecek etkinliklerin planlanması, etkili sınıf yönetiminin sağlanması, sınıf ortamının öğrenmeyi teşvik edecek nitelikte düzenlenmesi ve her çocuğu değerlendirebilecek en uygun değerlendirme yönteminin belirlenebilmesi vb. durumlar yaratıcı düşünme becerilerinin kullanılmasını gerektiren durumlardır. Bunu yaparken öğretmenin geleneksel ve alışılmış olanın ötesine geçebilmesi gerekmektedir. Öğretmen, hem model hem de yaratıcılığın gelişimini destekleyen kişi olarak çocukların özgür denemelerine, araştırmasına izin vermeli, orijinal ve alternatif çözümlere ulaşmaları için uygun eğitim ortamı sunmalı ve rehberlik etmelidir (Tuckman, 1992; Akt: Senemoğlu, 1996).

Ülkemizde de son yıllarda bu konu üzerine yapılan çalışmalar artış göstermiş ve yaratıcı düşünme becerilerinin önemi daha fazla vurgulanmaya başlanmıştır. Uygulanmakta olan Okul Öncesi Eğitim Programı'nın temel özellikleri incelendiğinde ise yaratıcılığın geliştirilmesinin ön planda olduğu görülmektedir. Ayrıca programın amacına uygun bir şekilde yürütülebilmesi için öğretmenlerin de yaratıcı olması gerektiğine vurgu yapılmıştır (MEB, 2013). Bunun yanı sıra yaratıcılık ve estetik, okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlikleri içerisinde bir yeterlik alanı olarak yer almaktadır (ÖYGM, 2017). Tüm bunlar, Türkiye'de okul öncesi eğitim alanında yaratıcılığa verilen önemi göstermekte ve öğretmen niteliklerinde de yaratıcılığın önemli bir yeri olduğunu işaret etmektedir.

### **Çalışmanın Amacı**

Yaratıcı düşünme becerisine sahip bireyler, merak ve bilme dürtüsüne sahip, iletişime ve farklı fikirlere açık, sorunlara etkili çözüm bulabilen ve öngörülü kişilik özelliklerine sahiptir. Öğretmenlerin bu beceriye sahip olması verecekleri eğitim üzerinde etkili olabilecektir. Küçük çocuklarda yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde de okul öncesi eğitimin ve dolayısıyla okul öncesi öğretmenin önemi büyüktür. Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesinde ve öğretmen adaylarının bu becerilerinin geliştirilebilmesi için lisans eğitimi sırasında yapılabilecek düzenlemelerin planlanabilmesi için önemlidir. Bu çalışmanın amacı bir devlet üniversitesinin okul öncesi öğretmenliği lisans programının 1., 2., 3. ve 4. sınıfında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- a) Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri ne düzeydedir?
- b) Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- c) Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- d) Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- e) Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- f) Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

### Çalışmanın Modeli

Çalışma, geçmişte ya da halen var olan durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan tarama modelinde planlanmıştır. Tarama modeli çalışmalar, evren hakkında genel bir yargıya varmak için tüm evrenden ya da evrenden alınacak örneklem üzerinde yürütülür. Bu çalışmada tarama modellerinden iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, ilişkileri belirleyerek tahminlerde bulunulmasını mümkün kılmaktadır (Karasar, 2008; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2010).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 157 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Öğretmen Adaylarına İlişkin Demografik Bilgiler*

		f	%
Cinsiyet	Kız	122	77,7
	Erkek	35	22,3
Yaş	20 yaş ve altı	57	36,3
	21-26 yaş	91	58
	27 yaş ve üzeri	9	5,7
Sınıf Düzeyi	1. sınıf	32	20,4
	2. sınıf	23	14,6
	3. sınıf	33	21
	4. sınıf	69	43,9
Mezun Olunan Lise Türü	Meslek lisesi	37	23,6
	Genel lise	16	10,2
	Anadolu lisesi	91	58

**Tablo 1 (Devamı)***Öğretmen Adaylarına İlişkin Demografik Bilgiler*

	Öğretmen lisesi	13	8,3
Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumu	Alan	88	56,1
	Almayan	69	43,9
	TOPLAM	157	100

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %77,7'sinin kız, %22,3'ünün erkek olduğu; yaş grupları açısından incelendiğinde öğretmen adaylarının yarısından fazlasının 21-26 yaş aralığında, %36,3'ünün 20 ve altı yaş grubunda, %5,7'sinin ise 27 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının 20,4'ü 1. sınıfta, %14,6'sı 2. sınıfta, %21'i 3. sınıfta ve %43,9'u 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yarısından fazlası anadolu lisesi, %23,6'sı meslek lisesi, %10,2'si genel lise ve %8,3'ü öğretmen lisesi mezunudur. Öğretmen adaylarının %56,1'i geçmişte okul öncesi eğitim almışken %43,9'u okul öncesi eğitim almamıştır.

**Veri Toplama Araçları**

Çalışmanın verileri *Kişisel Bilgi Formu* ve *Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği* (kullanılarak toplanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan *Kişisel Bilgi Formu*, öğretmen adaylarının cinsiyetleri, yaşları, sınıf düzeyleri, mezun oldukları lise türü ve okul öncesi eğitim alıp almama durumları ile ilgili soruları içermektedir. *Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği* (MYDEÖ) Özgenel ve Çetin (2017) tarafından geliştirilmiş 5'li likert tip bir ölçektir. Toplam 25 maddeden oluşan ölçek *özdisiplin (5 madde)*, *yenilik arama (8 madde)*, *cesaret (4 madde)*, *merak (3 madde)*, *şüphe etme (2 madde)* ve *esneklik (3 madde)* olmak üzere 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin tamamının güvenilirliği için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.87 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en az puan 25, en fazla puan 125'tir. Alınan puanın yüksekliği yaratıcı düşünme eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca alt boyutlardaki maddelere verilen cevaplar toplanarak, alt boyut toplam puanları elde edilmektedir.

**Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri, 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Daha önce planlanan çalışmada kullanılan ölçme aracı, COVID-19 pandemisinden dolayı uzaktan eğitime geçilmesi sebebiyle çevrimiçi form olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan form, tüm okul

öncesi öğretmen adaylarına gönderilmiş çalışmaya katılmaya gönüllü olan 157 öğretmen adayından geri dönüş sağlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Veriler SPSS 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçekten alınan puanların basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış puanların -1,5 +1,5 aralığında olmadığı görülmüştür. Verilerin normal dağılım göstermediği anlaşıldığından cinsiyet ve okul öncesi eğitim alıp almama durumu değişkenlerine bağlı farklılıklar için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U, mezun olunan lise, sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerine bağlı farklılıklar için ise yine parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis kullanılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde çalışmaya katılan öğretmen adaylarının MYDÖ'den aldıkları puanların değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılan istatistikler sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu doğrultuda öncelikle öğretmen adaylarının MYDÖ'den aldıkları toplam puan ve tüm alt boyutlardan aldıkları puanların ortalama değerleri verilmiştir (Tablo 2).

**Tablo 2**

*Öğretmen Adaylarının MYDEÖ'den Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler*

Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss
Öz disiplin	157	19,03	3,37
Yenilik arama	157	31,92	5,25
Cesaret	157	15,14	3,19
Merak	157	12,43	1,97
Şüphe etme	157	8,14	1,53
Esneklik	157	12,62	2,02
Toplam	157	99,34	14,41

Tablo 2 incelendiğinde ölçeğin özdisiplin boyutu için alınabilecek en yüksek puan 25 iken öğretmen adaylarının ortalamasının 19,03 olduğu; yenilik aram boyutu için alınabilecek en yüksek puan 40 iken öğretmen adaylarının ortalamasının 31,92 olduğu; cesaret alt boyutu için alınabilecek en yüksek puan 20 iken öğretmen adaylarının ortalamasının 15,14 olduğu; merak boyutu için alınabilecek en yüksek puan 15 iken öğretmen adaylarının ortalamasının 12,43 olduğu; şüphe etme

boyutu için alınabilecek en yüksek puan 10 iken öğretmen adaylarının ortalamasının 8,14 olduğu; esneklik boyutu için alınabilecek en yüksek puan 15 iken öğretmen adaylarının ortalamasının 12,62 olduğu görülmektedir. Genel olarak öğretmen adaylarının ölçeğin tüm boyutlarından aldıkları puanların yüksek ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının MYDEÖ'den aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3**

*Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre MYDEÖ'den Aldıkları Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p
Öz disiplin	Kız	122	80,55	9827,50	1945,500	-,803	,422
	Erkek	35	73,59	2575,50			
Yenilik arama	Kız	122	79,57	9707,00	2066,000	-,292	,770
	Erkek	35	77,03	2696,00			
Cesaret	Kız	122	80,82	9860,00	1913,000	-,941	,347
	Erkek	35	72,66	2543,00			
Merak	Kız	122	81,18	9904,50	1868,500	-	,253
	Erkek	35	71,39	2498,50			
Şüphe etme	Kız	122	78,78	9611,00	2108,000	-,117	,907
	Erkek	35	79,77	2792,00			
Esneklik	Kız	122	79,27	9671,50	2101,500	-,144	,886
	Erkek	35	78,04	2731,50			
Toplam	Kız	122	80,16	9779,00	1994,000	-,595	,552
	Erkek	35	74,97	2624,00			



Tablo 3'e incelendiğinde öğretmen adaylarının MYDEÖ'den aldıkları toplam puanlar ( $p=,552$ ) ve alt boyutlarından aldıkları puanlarla cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının MYDEÖ'den aldıkları puanlar yaşlarına göre incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4**

*Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre MYDEÖ'den Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Yaş	N	Sıra ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Öz disiplin	20 yaş ve altı	57	71,60	2	3,242	,198
	21-26 yaş	91	81,91			
	27 yaş ve üzeri	9	96,44			
Yenilik arama	20 yaş ve altı	57	72,13	2	2,136	,344
	21-26 yaş	91	82,51			
	27 yaş ve üzeri	9	87,06			
Cesaret	20 yaş ve altı	57	69,07	2	4,417	,110
	21-26 yaş	91	85,12			
	27 yaş ve üzeri	9	80,00			
Merak	20 yaş ve altı	57	74,19	2	1,243	,537
	21-26 yaş	91	82,38			
	27 yaş ve üzeri	9	75,22			
Şüphe etme	20 yaş ve altı	57	73,09	2	1,954	,376
	21-26 yaş	91	83,21			
	27 yaş ve üzeri	9	73,83			
Esneklik	20 yaş ve altı	57	72,87	2	1,832	,400

**Tablo 4 (Devamı)**

*Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre MYDEÖ'den Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

	21-26 yaş	91	83,03			
	27 yaş ve üzeri	9	77,06			
	20 yaş ve altı	57	70,35			
Toplam	21-26 yaş	91	83,92	2	3,242	,198
	27 yaş ve üzeri	9	84,00			

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının MYDEÖ'den aldıkları toplam puanlar ( $p=,198$ ) ve alt boyutlarından aldıkları puanlarla yaşları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının MYDEÖ'den aldıkları puanlar sınıf düzeylerine göre incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre MYDEÖ'den Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Sınıf düzeyi	N	Sıra ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Öz disiplin	1. sınıf	32	70,94	3	1,496	,683
	2. sınıf	23	85,04			
	3. sınıf	33	79,98			
	4. sınıf	69	80,25			
Yenilik arama	1. sınıf	32	72,50	3	1,381	,710
	2. sınıf	23	87,00			
	3. sınıf	33	79,70			
	4. sınıf	69	79,01			

**Tablo 5 (Devamı)**

*Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre MYDEÖ'den Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Cesaret	1. sınıf	32	64,47	3	7,211	,065
	2. sınıf	23	88,17			
	3. sınıf	33	70,94			
	4. sınıf	69	86,54			
Merak	1. sınıf	32	77,05	3	,819	,845
	2. sınıf	23	84,72			
	3. sınıf	33	74,48			
	4. sınıf	69	80,16			
Şüphe etme	1. sınıf	32	69,31	3	2,806	,422
	2. sınıf	23	89,37			
	3. sınıf	33	79,71			
	4. sınıf	69	79,70			
Esneklik	1. sınıf	32	74,52	3	5,839	,120
	2. sınıf	23	90,76			
	3. sınıf	33	65,21			
	4. sınıf	69	83,75			
Toplam	1. sınıf	32	70,91	3	2,926	,403
	2. sınıf	23	89,17			
	3. sınıf	33	73,59			
	4. sınıf	69	81,95			

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının MYDEÖ'den aldıkları toplam puanlar ( $p=,403$ ) ve alt boyutlarından aldıkları puanlarla sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının MYDEÖ'den aldıkları puanlar mezun oldukları lise türüne göre incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**

*Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre MYDEÖ'den Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Lise türü	N	Sıra ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Öz disiplin	Meslek lisesi	37	83,53	3	,958	,811
	Öğretmen lisesi	16	71,81			
	Anadolu lisesi	91	77,80			
	Genel lise	13	83,35			
Yenilik arama	Meslek lisesi	37	75,76	3	,513	,916
	Öğretmen lisesi	16	79,88			
	Anadolu lisesi	91	79,15			
	Genel lise	13	86,08			
Cesaret	Meslek lisesi	37	84,38	3	,830	,842
	Öğretmen lisesi	16	73,34			
	Anadolu lisesi	91	77,88			
	Genel lise	13	78,46			
Merak	Meslek lisesi	37	74,85	3	,454	,929
	Öğretmen lisesi	16	81,53			
	Anadolu lisesi	91	79,84			
	Genel lise	13	81,85			

**Tablo 6**

*Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre MYDEÖ'den Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Şüphe etme	Meslek lisesi	37	83,31	3	5,866	,118
	Öğretmen lisesi	16	73,78			
	Anadolu lisesi	91	74,49			
	Genel lise	13	104,69			
Esneklik	Meslek lisesi	37	81,78	3	2,326	,508
	Öğretmen lisesi	16	72,06			
	Anadolu lisesi	91	76,86			
	Genel lise	13	94,62			
Toplam	Meslek lisesi	37	80,18	3	,758	,860
	Öğretmen lisesi	16	77,19			
	Anadolu lisesi	91	77,45			
	Genel lise	13	88,77			

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının MYDEÖ'den aldıkları toplam puanlar ( $p=,860$ ) ve alt boyutlarından aldıkları puanlarla mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının MYDEÖ'den aldıkları puanlar okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7**

*Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre MYDEÖ'den Aldıkları Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Okul öncesi eğitim alma durumu	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p
Öz disiplin	Alan	88	81,40	7163,00	2825,000	-,750	,453
	Almayan	69	75,94	5240,00			
Yenilik arama	Alan	88	78,94	6947,00	3031,000	-,018	,986
	Almayan	69	79,07	5456,00			
Cesaret	Alan	88	82,78	7284,50	2703,500	-	,237
	Almayan	69	74,18	5118,50			
Merak	Alan	88	81,41	7164,00	2824,000	-,762	,446
	Almayan	69	75,93	5239,00			
Şüphe etme	Alan	88	78,02	6866,00	2950,000	-,312	,755
	Almayan	69	80,25	5537,00			
Esneklik	Alan	88	82,48	7258,00	2730,000	-	,271
	Almayan	69	74,57	5145,00			
Toplam	Alan	88	81,07	7134,50	2853,500	-,646	,518
	Almayan	69	76,36	5268,50			

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının MYDEÖ'den aldıkları toplam puanlar ( $p=,518$ ) ve alt boyutlarından aldıkları puanlarla mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin oldukça yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Köse, Çelik

Ercoşkun ve Balcı'nın (2016) yaptıkları çalışmada sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerileri karşılaştırılmış, elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüş ve bu durum okul öncesi öğretmenliği lisans programındaki derslerin daha fazla yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmış olması ile açıklanmıştır. Ayrıca Çoban (2016) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılıklarının, Eskidemir Meral ve Tezel Şahin (2019) ise okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitimlerinden başlayarak bu konuda desteklendiği düşünüldüğünde yaratıcı düşünme becerilerinin daha yüksek olması beklenen bir sonuçtur ve yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçların paralellik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri cinsiyetlerine göre incelendiğinde kız ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Yapılan bazı çalışmalar okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılıkları ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur (Yılmaz ve Güven, 2019; Zeytun, 2010). Ayrıca öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin incelendiği bazı çalışmalar da (Tuna ve Temizkalp, 2013; İşleyen ve Küçük, 2013; Topoğlu, 2015) benzer sonuçlar ortaya koyarken Köse, Çelik Ercoşkun ve Balcı'nın (2016) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada kadın katılımcıların lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmen adayları ile yapılan çalışmaların yanı sıra okul öncesi öğretmenleri ile yapılan bazı çalışmalar da yaratıcı düşünme düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı fark olmadığını ortaya koymaktadır (Erol, Erol, Çalışır ve Bozan, 2019; Meral ve Tezel Şahin, 2019). Yaratıcılık ve cinsiyet ilişkisi üzerine Baer ve Kaufman (2008) tarafından yapılan kapsamlı bir çalışmada, kadın ve erkekler arasında yaratıcılık konusunda farklılık olmamasının pek çok çalışmanın yaygın bir sonucu olduğunu ancak bir cinsiyetin diğerinden daha iyi performans ortaya koyduğu çalışmalardan yola çıkarak bir kazanan olacaksa bunun kadınlar olabileceği ileri sürülmüştür. Bu çalışmanın bulgularında da cinsiyet açısından istatistiksel olarak bir fark olmamakla birlikte kadın katılımcıların toplam puan ortalamaları erkeklerin ortalamalarına göre daha yüksektir.

Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri yaşlarına göre incelendiğinde yaş grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Topoğlu'nun (2015) yaptığı çalışmanın sonuçları öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri ve yaşları arasında anlamlı farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Eskidemir Meral ve Tezel Şahin'in (2019) okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmanın sonuçlarında da öğretmenlerin yaşlarının yaratıcı düşünme eğilimleri üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür. Bu çalışmaların yanı sıra Zembat, İlçi Küsmüş ve Yılmaz'ın (2018) okul



öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada ise 21-25 yaş arasındaki öğretmenlerle 36 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler arasında 36 yaş üzerindeki öğretmenler lehine anlamlı farklılık ortaya çıktığı görülmüştür. Yapılan bu çalışmada da öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun yaşları 17-26 yaş aralığındadır ve öğretmen adaylarının yaşları ilerledikçe yaratıcı düşünme düzeyi puanları artış gösterse de ortaya çıkan farkın anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri sınıf düzeylerine göre incelendiğinde sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Yapılan çalışmalardan bazıları okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir (Yılmaz ve Güven, 2019; Topoğlu, 2015). Çetingöz (2002) ve Zeytun'un (2010) okul öncesi öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarda, 2. sınıf öğrencilerinin yaratıcılık puanlarının diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Köse, Çelik Ercoşkun ve Balcı'nın (2016) yaptığı çalışmanın sonuçları ise 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Elde edilen ortalama puanlar incelendiğinde, sonuç anlamlı olmamakla birlikte ölçeğin merak ve esneklik alt boyutları dışında 1. sınıftaki öğretmen adaylarının diğer sınıflardaki öğretmen adaylarından daha en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının 2. sınıftan itibaren artan öğretimle ilişkili dersleri ve bu derslerde 3-6 yaş gelişim düzeyine uygun planlama deneyimlerinin öğretmen adaylarının daha esnek düşüncelerini sağladığı söylenebilir. Bunun yanı sıra çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiş olması, öğretmen adaylarının yaratıcılıklarının sınıf düzeyleri dışındaki bireysel farklılıkları sebebiyle ortaya çıkmış olabileceğini de düşündürmektedir.

Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri mezun olunan lise türüne göre incelendiğinde lise türlerine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Daha önce yapılan çalışmaların benzer sonuçlar verdiği, bu çalışmalarda da öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri ve mezun oldukları lise türü arasında anlamlı farka rastlanmadığı ortaya konmaktadır (Topoğlu 2015; Çelik ve Dikmenli 2021). Bu sonuçtan yola çıkarak öğretmen adaylarının farklı liselerde aldıkları eğitimin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde benzer etkiyi yaratacak nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre incelendiğinde okul öncesi eğitim alan ve almayan öğretmen adayları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Yapılan bazı çalışmalarda elde edilen sonuçlar, okul öncesi eğitim alan çocukların yaratıcılıklarının okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir (Can Yaşar ve Aral, 2010; Yıldız vd., 2003; Broinowski, 2002). Ayrıca

Aslan, Aktan ve Kamaraj'ın (1997) çalışmasında elde edilen sonuçlar, okul öncesi eğitimin yaratıcılık üzerinde etkisinin olmadığını ortaya koymasından bu çalışmada elde edilen sonuçla aynı doğrultudadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin kendi yaratıcılıklarına ve sınıf ortamının yaratıcılık düzeyine ilişkin algıları oldukça yüksek olsa da bu durumun çocukların yaratıcılık düzeylerine yansımadağını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Eskidemir Meral ve Tezel Şahin, 2019; Yuvacı, Dağlıoğlu, 2018). Bu sonuçlardan hareketle okul öncesi eğitimin bireylerin yaratıcılığı üzerinde etki edebilmesi için öncelikle öğretmenin yaratıcı düşünme becerilerinin sınıf ortamına yansımalarının önemli olduğu söylenebilir.

Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir:

Bu çalışmada öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri kendi algılarını yansıtmaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerini ve etkileyen faktörleri belirlemek için farklı yöntem ve ölçme araçlarının kullanıldığı çalışmalar planlanarak elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerini öğretim etkinliklerine yansıtılma becerilerini desteklemek adına lisans derslerine yönelik farklı uygulamaların etkililiği araştırılabilir.

4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının mezun olup göreve başladıktan sonra gerçekleştirdikleri eğitim etkinlikleri gözlemlenerek yaratıcı düşünme düzeylerinin uygulamaya nasıl yansıdığı ile ilgili uzun dönemli çalışmalar planlanabilir.

### Kaynakça

- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, E., Aktan, E. & Kamaraj, I. (1997). Anaokulu eğitiminin yaratıcılık ve yaratıcı problem çözme becerisi üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 37-48.
- Baer, J. & Kaufman, J. C. (2008). Gender differences in creativity. *Journal of Creative Behavior*, 42(2), 75-105.
- Broinowski, I. (2002). *Toward creativity in early childhood education* (Yayınlanmamış doktora tezi). University of South Australia, Avustralya. <https://oatd.org/oatd/record?record=australia%5C%3A284142> adresinden erişildi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Chien, C. & Hui, A. N. N. (2010). Creativity in early childhood education: Teachers' perceptions in three Chinese societies. *Thinking Skills and Creativity*, 5, 49-60. doi:10.1016/j.tsc.2010.02.002
- Çelik, B. B. & Dikmenli, Y. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 46-65.
- Çetingöz, D. (2002). *Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çoban, Ç. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Uşak.
- Doğan, N. (2020). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde bölüm* (169-199). Ankara: Pegem Akademi.
- Erol, M., Erol, A., Çalışır, S. & Bozan, M. (2019). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(2), 20-29.
- Eskidemir Meral, S. & Tezel Şahin, F. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 311-331. DOI: 10.26466/opus.580091
- Guilford, J. P. (1950). Creativity research: Past, present and future. *Frontiers of Creativity Research*, 33-65.
- İşleyen, T. & Küçük, B. (2013). Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21). 199-208.
- Karadeniz, G. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kuramları. E. Yazgın, Y. Yazgın (Ed.), *Erken çocuklukta yaratıcılık ve yaratıcı çocuk etkinlikleri içinde bölüm* (1-26). Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Karlıdağ, İ. & Gönen, M. (2019). Okul öncesi eğitim ortamının kalitesinin çocukların yaratıcılığına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 928-960. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.542785>
- 
-

- Köse, E., Çelik Ercoşkun, N. & Balcı, A. (2016). Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 153-170.
- Leggett, N. (2017). Early childhood creativity: Challenging educators in their role to intentionally develop creative thinking in children. *Early Childhood Educational Journal*, 45, 845-853. doi:10.1007/s10643-016-0836-4
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Memduhoğlu, H. B., Uçar, R. & Uçar, İ. H. (2020). *Yaratıcı okul yaratıcı öğretmen (Genişletilmiş 2. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Orhon, G. (2014). *Yaratıcılık: Nörofizyolojik, felsefi ve eğitsel temeller (2. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- ÖYGM (2017). *Okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlikleri*. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/06160307\\_5-YYretmen\\_Yeterlikleri\\_KitabY\\_okul\\_Yncesi\\_YYretmeni\\_Yzel\\_alan\\_yeterlikleri\\_ilkYYretim\\_parYa\\_8.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160307_5-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_okul_Yncesi_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_8.pdf)
- Özgenel, M. & Çetin, M. (2017). Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46(46), 113-132. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.335087>
- Senemoğlu, N. (1996, Ocak). *Yaratıcılık ve öğretmen nitelikleri*. Yaratıcılık ve Eğitim Paneli. Kara Harp Okulu, Ankara. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/yaratici.htm>
- Tok, E. & Sevinç, M. (2012). Düşünme becerileri eğitiminin okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 204-222.
- Topoğlu, O. (2015). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: ADÜ (Adnan Menderes Üniversitesi örneği). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 35, 371-383.
- Tuna, S. & Temizkalp, G. (2013). Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri. *Eğitim Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1, 58-65.
- Üstündağ, T. (2020). *Yaratıcılığa yolculuk (8. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. (2014). *Okul öncesinde yaratıcı problem çözme etkinliklerinin yaratıcılığa etkisi (5 yaş örneği)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 
-

- Yıldız, V., Özkal, N. & Çetingöz, D. (2003). Okul öncesi eğitimi alan ve almayan 7-8 yaş grubu çocuklarda yaratıcı potansiyelin değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(13), 129-137.
- Yılmaz, H. & Güven, Y. (2019). Yaratıcılık ve hoşgörü: Okul öncesi öğretmen adayları üzerine bir araştırma. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 258-277.
- Yuvacı, Z. & Dağlıoğlu, H. E. (2018). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve buldukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 234-256. doi: 10.24130/eccd-jecs.196720182262
- Zahra, P., Yusooff, F. & Hasim, M. S. (2013). Effectiveness of training creativity on preschool students. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 102, 643-647.
- Zembat, R., İlçi Küsmüş, G. & Yılmaz, H. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ve sınıf yönetimleri. S. Dinçer (Ed.), *Değişen dünyada eğitim* içinde bölüm (s. 67-80). Ankara: Pegem Akademi.
- Zeytun, S. (2010). *Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

## Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Pedagojik Bilgi ve Beceri Düzeylerinin İncelenmesi

Mustafa Enes IŞIKGÖZ<sup>1</sup> Melike ESENTAŞ DEVECİ<sup>2</sup> Pınar GÜZEL GÜRBÜZ<sup>3</sup>

### Özet

Bu çalışmanın amacı; beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesidir. Betimsel nitelikte genel tarama modelinde desenlenen bu araştırmanın çalışma grubunu, araştırmaya gönüllü olarak katılan 600 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; “Kişisel Bilgi Formu” ve “Pedagojik Bilgi ve Beceri Ölçeği” ile çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Araştırma sonucunda; beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin genel olarak yüksek çıktığı ve öğretmenlerin en çok “Öğrenci Öğrenmesi”, en az ise “Öğretim Desteği” boyutlarında pedagojik bilgi ve becerileri sergiledikleri tespit edilmiştir. Araştırmada demografik değişkenlere göre beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin; “Öğrenci Öğrenmesi” ve “Önem ve İlgisi” alt boyutlarında erkek öğretmenlerin lehine, “Öğrenci Öğrenmesi”, “Ders Planlama”, “Öğretim Desteği” ve “Çeşitliliğe Uyum” alt boyutlarında ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin lehine, “Öğrenci Öğrenmesi” ve “Çeşitliliğe Uyum” alt boyutlarında lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı olarak değiştiği, mesleki kıdemlerine göre ise pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin anlamlı olarak değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre özellikle demografik değişkenlere ilişkin grupların birbirine yakın tutularak daha geniş bir örneklem üzerinde araştırmanın yenilenmesi ve araştırma konusu ile ilgili nitel desenli çalışmalara yer verilmesi önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni, Pedagojik Bilgi, Pedagojik Beceri

## An Analysis of Pedagogical Knowledge and Skill Levels of Physical Education Teachers

### Abstract

This study aims to analyze the pedagogical knowledge and skills of physical education teachers. The study group of this research, which was designed in a descriptive general survey model, consists of 600 physical education teachers who have voluntarily participated in the research. The data of the research were collected online with “Personal Information Form” and “Pedagogical Knowledge and Skills Scale”. It has been determined as a result of the research that the pedagogical knowledge and skill levels of physical education teachers are generally high and teachers exhibit pedagogical knowledge and skills mostly in the dimensions of "Student Learning" and at least in the dimension of "Teaching Support". It has been concluded that pedagogical knowledge and skill levels of physical education teachers by demographic variables significantly differ in favor of male

<sup>1</sup> Doç. Dr. Mardin Artuklu Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu. [pdgenes@gmail.com](mailto:pdgenes@gmail.com) ORCID 0000-0001-7804-1011

<sup>2</sup> Doç. Dr. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi. [melike.esentas@windowslive.com](mailto:melike.esentas@windowslive.com) ORCID 0000-0001-8980-5662

<sup>3</sup> Doç. Dr. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi. [pnrguzel@yahoo.com](mailto:pnrguzel@yahoo.com) ORCID 0000-0001-5982-2816

teachers in the sub-dimensions of “Student Learning” and “Importance and Care”; in favor of the teachers working in secondary schools in the sub-dimensions of "Student Learning", “Course Planning”, “Teaching Support” and “Adaptation to Diversity”; in favor of the teachers with a bachelor’s degree in the sub-dimensions of “Student Learning” and “Adaptation to Diversity”; however, pedagogical knowledge and skill levels do not differ significantly by the professional seniority. According to the results of the research, it has been suggested that the groups related to demographic variables should be kept close to each other, the research should be renewed on a larger sample and qualitative studies related to the research subject should be included.

**Keywords:** Physical Education and Sports Teacher, Pedagogical Knowledge, Pedagogical Skills

### **Giriş**

Eğitim olgusunun en önemli unsuru kuşkusuz öğretmenlerdir. Geçmişten günümüze kadar eğitimin niteliği ve niceliği üzerine yapılan bilimsel çalışmalarda birçok faktörün tartışılmasının odağında her zaman öğretmenlik mesleği güncelliğini korumuş ve halen korumaktadır. Çünkü öğretmenlik mesleği, bütün toplumlarda diğer mesleklerden ayrı bir konuma sahip olup, evrensel ve yerel kültürel mirasın iletilmesinde aracı bir rol oynayarak bireylerin tüm potansiyellerinin gerçekleştirilebilmesinde çok önemli bir görev üstlenmektedir (Güven, 2010). Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında ve bireylerin toplumsal hayata hazırlanmasında da, öğretmenler her zaman başrolde dirler (Özden, 1999). Öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren profesyonel statüde bir uğraştırıdır (Dağlıoğlu, 2010). Bu noktada öğretmenlerin sahip olması gereken birtakım nitelikler bulunmaktadır. Bir öğretmende bulunması gereken nitelikler genel olarak mesleki ve kişisel olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Kişinin mesleğe yatkınlığı, mesleki anlamda örnek ve model olma kişisel nitelikleri, alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi olarak ifade edilen yeterliklere sahip olunması ise mesleki nitelikleri belirlemektedir (Kavcar, 2002).

Türkiye’de de öğretmenlik mesleği özel bir ihtisas mesleği olarak görülmekte ve bu meslekte sahip olunması gereken nitelikler 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanununda (METK)” şöyle belirlenmiştir; “Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olup bu mesleğe hazırlığın genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanacağı belirtilmiştir. Kanunda; öğretmenlerin belirtilen bu nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmelerinin sağlanmasının esas olduğu ve öğretmenlerin nitelikleri ve seçiminde, öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak



niteliklerin ise Milli Eğitim Bakanlığınca (MEB) tespit olunacağı hükümlerine yer verilmiştir (METK, 1973).

MEB tarafından öğretmen yeterlikleri ile ilgili ilk resmi çalışmalara 1999 yılında başlanmış, ilk olarak MEB çeşitli üniversitelerin temsilcilerinden oluşan “Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonu” oluşturulmuştur. Bu komisyon tarafından, 1739 sayılı METK’na uygun olarak “eğitme-öğretme yeterlilikleri”, “genel kültür bilgi ve becerileri” ve “özel alan bilgi ve becerileri” olmak üzere üç başlık altında hazırlanan “Öğretmen Yeterlilikleri” 2002 yılında yürürlüğe girmiştir. MEB’ in 2004 yılında ise öğretmenlerde bulunması gereken yeterliliklerin konu ve alanlarını; öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi, öğretmenlerin hizmet öncesinde eğitimi, öğretmenlerin istihdam öncesi seçim ve denetim süreçleri, öğretmenlerin performansının değerlendirilmesi ve ölçülmesi, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi ve kendilerini geliştirmeleri ve öğretmen yetiştiren programların akreditasyon işlemleri olarak belirlemiştir (Şişman, 2009).

Öğretmen yeterliliklerine ilişkin çalışmalar süreç içerisinde devam etmiş ve 2006 yılında 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (ÖMGY)” belirlenmiştir. Belirlenen ana yeterlik alanları; “Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri ile program ve içerik bilgisi olarak düzenlenmiştir. ÖMGY’nin yürürlüğe girmesinin ardından öğretmenlerin kendi alanlarında sahip olmaları gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri ifade eden “Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlilikleri (ÖMÖAY)”nin 14 branşı kapsayacak şekilde “Özel Alan Yeterlilikleri” hazırlanarak 2008 yılında yürürlüğe konulmuştur. Daha sonra ortaöğretim kademesi öğretmenlerine yönelik sekiz branşta “Özel Alan Yeterlilikleri” hazırlanmış ve 2011 yılında yürürlüğe sokulmuştur. Yeterlik güncelleme çalışmaları sürecinde her bir öğretmenlik alanı için ayrı bir özel alan yeterliği belirlemek yerine, genel yeterliklere alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi yeterlikleri eklenmiş, böylece her bir öğretmenin kendi alanına ilişkin yeterliklerini de kapsayacak mahiyette bütünsel ve tek bir metin oluşturulmuştur. Bu kapsamda en son 2020 yılında güncellenen ÖMGY; “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterlik alanı ile bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşturulmuştur (MEB, 2017).

Öğretmen adayları ile öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilgilerin neler olduğu ve bilgilerin önemini ilk kez vurgulayan Shulman (1986) olmuştur. Öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilgileri, alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve öğretim programı bilgisi olarak

sınıflandıran Shulman (1986), pedagojik alan bilgisini; bir alanda sürekli olarak öğretilen konular için, fikirlerin en kullanışlı gösterimi, en etkili benzetmeler, örnekler ve açıklamalar kısaca konuyu başkaları için anlaşır şekillerde gösterebilme ve açıklayabilme bilgisi olarak tanımlamaktadır. Bir başka sınıflandırmaya göre ise öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi türleri; konu alanı bilgisi, genel pedagojik bilgi ve pedagojik alan bilgisi olarak ele alınmıştır (Tamir, 1988). An, Kulm ve Wu (2004) ise, pedagojik alan bilgisinin; alan bilgisi, içerik bilgisi ve öğretim bilgisinden oluştuğunu ve öğretim bilgisinin, pedagojik alan bilgisinin merkezinde yer aldığını savunmuşlardır. Bu noktada pedagojiyi; öğrenmenin gerçekleşmesini ve bilgi, beceri, tutum ve eğilimlerin kazanılmasını sağlayan öğretim teknik ve stratejileri bütünü olarak tanımlayabiliriz (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden ve Bell, 2002). Nitekim eğitim alanında hedefler, programlar, araç-gereç, öğretme-öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi ve uygulanması süreci; psikolojik ilkeler, toplum idealleri, değer yargıları ve ihtiyaçları ile birleşen pedagojik temellere dayanmaktadır (Alkan, 1987).

21. yüzyılın getirmiş olduğu becerilerin ışığında hazırlanan öğretim programlarının işe koşulmasında temel sorumluluğa sahip ve öğretim ortamlarının vazgeçilmez unsuru olan öğretmenler; pedagojik, kültürel ve mesleki alan bilgisine sahip, ihtiyaca göre ortamı düzenleyebilen, çağdaş yöntemlere sahip olmalıdır (Gürültü, Aslan ve Alıcı, 2019). Kısaca öğretim bilimi olarak pedagoji öğrenme, öğrenci ve öğretmenler arasındaki bütün etkileşimleri içermekte, dolayısıyla öğretmenler öğrencilerin kişisel farklılıklarını, ilgilerini ve onların düşüncelerini gözeterik öğretim faaliyetlerini sürdürmek zorundadırlar. Bu noktadan hareketle toplumun geleceğine yön verecek olan öğretmen adaylarının hem alan bilgisi açısından, hem de pedagojik bilgi ve yeterlikleri açısından en iyi şekilde eğitilmeleri öne çıkmaktadır (Çiltaş ve Akıllı, 2011). Alan yazın incelendiğinde; öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerine yönelik çalışmaların çeşitli branşlarda daha çok konu alanı olarak teknolojik pedagojik alan bilgisine (Akyıldız ve Altun, 2018; Bağdiken ve Akgündüz, 2018; Bal ve Karademir, 2013; Bulut, 2012; Doğru ve Aydın, 2017; Erdoğan ve Şahin, 2010; Gülbahar, 2008; Karataş ve Akgün, 2014; Meriç, 2014; Sancar, Konokman ve Yelken, 2013; Timur ve Erzengin, 2019; Yurdakul, 2011; Yüngül, 2018) yoğunlaştığı görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenleri ile yürüten çalışmalardan ise Çar (2021)' beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin sınıf yönetimi davranışları açısından incelenmesi başlıklı doktora tez araştırması, yine Çar ve Aydos (2020)'un beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile ilgili yeterliliklerinin incelenmesi konulu araştırmaları ile Erbaş ve Ünlü (2017)' nün beden eğitimi öğretmen adaylarının tekno-pedagojik eğitim yeterliliklerinin incelenmesi konulu araştırmaları

göze çarpmaktadır. Bu çalışmalarda da öğretmen ve öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri el alınmıştır. Ancak beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki anlamda pedagojik bilgi ve becerilerine yönelik alan yazında yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu açıdan bu çalışmanın hali hazırda görevde olan beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik bilgi ve beceri düzeylerini betimsel nitelikte ortaya koymasından alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı; beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır;

1-Beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik bilgi ve becerileri hangi düzeydedir?

2-Beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik bilgi ve becerileri demografik değişkenlerine göre anlamlı olarak değişmekte midir?

### **Yöntem**

Beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelendiği bu çalışma nicel bir araştırma olup, araştırma betimsel nitelikte genel tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modelleri, geçmişte var olmuş ya da hala var olan durumları olduğu gibi betimlemeye çalışmaktadırlar. Genel tarama modelleri ise çok sayıda elemanın oluşturduğu evrende, evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak için evrenin tümünden veya evrenden alınacak bir örneklem üzerinde yapılan tarama çalışmalarıdır (Karasar, 2014). Araştırmanın çalışma grubunu, araştırmaya gönüllü olarak katılan 600 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Mart-Nisan 2021 ayları arasında çevrimiçi ortamda Google docs form alt yapısı kullanılarak toplanmıştır. Online ankete 611 beden eğitimi öğretmeni katılmış olup, anketler üzerinde yapılan incelemede tüm seçeneklerin aynı işaretlenmiş olmasından dolayı 11 katılımcının anketi uygun görülmeyle kapsam dışında bırakılmıştır.

Araştırmanın verileri; “Kişisel Bilgi Formu” ve Wong, Chong, Choy, ve Lim, (2012) tarafından geliştirilen, Gökçek ve Yılmaz (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan “Pedagojik Bilgi ve Beceri Ölçeği” ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcıların; cinsiyet, görev yaptıkları okul kademesi, eğitim durumları ve mesleki kıdemlerini içeren 4 demografik soru bulunmaktadır. Pedagojik Bilgi ve Beceri Ölçeği ise; 6 alt boyut (Öğrenci Öğrenmesi, Ders Planlama, Öğretim Desteği, Çeşitliliğe Uyum, Sınıf Yönetimi ve Önem ve İlgi) ve toplam 37 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach’s Alfa iç tutarlık kat sayıları alt boyutlar için 0.79 ile 0.87 arasında, ölçeğin geneli için 0.94 olarak bulunmuştur. 5’li Likert tipinde geliştirilen ölçekte beceri ifadeleri; “Hiç Katılmıyorum:1”, “Katılmıyorum:2”, “Karasızım:3”, “Katılıyorum:4”, “Kesinlikle

Katılıyorum:5” şeklinde puanlanmıştır. Mevcut araştırmada ölçeğin Cronbach’s Alfa iç tutarlık kat sayıları alt boyutlar için 0.84 ile 0.90 arasında, ölçeğin tamamı için ise 0.97 olarak hesaplanmıştır.

Veriler SPSS 22.0 paket program aracılığıyla çözümlenmiştir. Verilerin analizlerinde betimsel istatistik tekniklerinin yanı sıra normal dağılım gösteren nicel verilerin ikili grup karşılaştırmalarında “Student t-Test” normal dağılım gösteren üç ve üzeri grupların karşılaştırmalarında ise “One-way Anova” testi kullanılmıştır. Test sonuçlarına göre anlamlı bulunan farklara ilişkin etki büyüklüğünü belirlemek için Cohen d ve eta-kare ( $\eta^2$ ) değerleri incelenmiştir (Cohen, 1988).

### Bulgular

**Tablo 1**

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel özelliklerinin dağılımı

<b>Kişisel Özellik</b>	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	395	65,8
	Kadın	205	34,2
<b>Görev Yapılan Okul</b>	Ortaokul	366	61,0
	Lise	234	39,0
<b>Eğitim Durumu</b>	Lisans	551	91,8
	Lisansüstü	49	8,2
<b>Mesleki Kıdem</b>	1-5 Yıl	147	24,5
	6-10 Yıl	190	31,7
	11-15 Yıl	133	22,2
	16-20 Yıl	73	12,2
	21-25 Yıl	57	9,5
<b>Toplam</b>		600	100,0

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerinin; 395’i (%65,8) erkek, 205’i (%34,2) kadındır. Öğretmenlerin; 366’sı (%61,0) ortaokul, 234’u (%39,0) liselerde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin; 551’i (%91,8) lisans, 49’u (%8,2) lisansüstü eğitim durumuna sahiptir. Mesleki kıdem olarak öğretmenlerin; 147’si (%24,5) 1-5 yıl, 190’ı (%31,7) 6-10 yıl, 133’ü (%22,2) 11-15 yıl, 73’ü (%12,2) 16-20 yıl ve 57’si (%9,5) 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir.

**Tablo 2**

Pedagojik bilgi ve beceri ölçeğinden elde edilen puanların betimsel istatistik sonuçları

<b>Pedagojik Bilgi ve Beceri Ölçeği Alt Boyutlar</b>	<b>Ort.</b>	<b>SS</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>
Öğrenci Öğrenmesi	33,14	2,89	7,00	35,00
Ders Planlama	32,99	3,25	7,00	35,00
Öğretim Desteği	28,07	2,93	6,00	30,00
Çeşitliliğe Uyum	33,01	3,12	7,00	35,00
Sınıf Yönetimi	18,91	1,95	4,00	20,00
Önem ve İlgi	28,49	2,59	6,00	30,00
Ölçek Genel	174,61	15,20	37,00	185,00

Tablo 2 incelendiğinde; beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin genel olarak yüksek ( $174,61 \pm 15,20$ ) olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin pedagojik bilgi ve beceri ölçeği alt boyutlarından elde edilebilecek puanların minimum ve maximum değer ortalamaları göz önüne alındığında ise en yüksek ortalamayı; “Öğrenci Öğrenmesi” ( $33,14 \pm 2,89$ ), en düşük ortalamayı ise “Öğretim Desteği” ( $28,07 \pm 2,93$ ) alt boyutlarından aldıkları görülmektedir.

**Tablo 3**

Öğrenci öğrenmesi alt boyutunda öğretmenlerin pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin kişisel özelliklerine göre değerlendirilmesi

<b>Kişisel Özellikler</b>	<b>Grup</b>	<b>Öğrenci Öğrenmesi</b>		
		<b>N</b>	<b>Ort±SS</b>	<b>Test değeri, p</b>
Cinsiyet	Erkek	395	33,34±2,82	t: 2,477
	Kadın	205	32,73±2,96	<sup>a</sup> p: 0,01<0,05
Görev Yapılan Okul	Ortaokul	366	33,39±2,65	t: 2,573
	Lise	234	32,74±3,17	<sup>a</sup> p: 0,01<0,05
Eğitim Durumu	Lisans	551	33,21±2,87	t: 2,116
	Lisansüstü	49	32,30±2,90	<sup>a</sup> p: 0,03<0,05
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	147	33,17±3,16	F: 1,310 <sup>b</sup> p: 0,26>0,01
	6-10 Yıl	190	33,13±2,80	
	11-15 Yıl	133	33,52±2,37	
	16-20 Yıl	73	32,69±3,36	
	21-25 Yıl	57	32,73±2,80	

<sup>a</sup>Student t-Test; <sup>b</sup>Oneway ANOVA Test

Tablo 3 incelendiğinde; beden eğitimi öğretmenlerinin “Öğrenci Öğrenmesi” alt boyutunda pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre ( $t_{(598)}=2,477$ ;  $p<0,05$ ) erkek öğretmenlerin lehine, görev yapılan okul türüne göre ( $t_{(598)}=2,576$ ;  $p<0,05$ ) ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lehine, eğitim durumu değişkenine göre ise ( $t_{(598)}=2,116$ ;  $p<0,05$ ) lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı olarak değiştiği saptanmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin

“Öğrenci Öğrenmesi” alt boyutunda pedagojik bilgi ve beceri düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre ( $F_{(4, 595)}=1,310$ ;  $p>0,01$ ) anlamlı olarak değişmemektedir. “Öğrenci Öğrenmesi” alt boyutunda; cinsiyetin ( $d=0.21$ ;  $\eta^2=0.10$ ), görev yapılan okul türünün ( $d=0.22$ ;  $\eta^2=0.10$ ) ve eğitim durumunun ( $d=0.27$ ;  $\eta^2=0.13$ ) öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini orta düzeyde etkilediği söylenebilir.

**Tablo 4**

Ders planlama alt boyutunda öğretmenlerin pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin kişisel özelliklerine göre değerlendirilmesi

Kişisel Özellikler	Grup	Ders Planlama		
		n	Ort±SS	Test değeri, p
Cinsiyet	Erkek	395	33,09±3,21	t: 1,075
	Kadın	205	32,79±3,31	<sup>a</sup> p: 0,28>0,05
Görev Yapılan Okul	Ortaokul	366	33,27±2,94	t: 2,576
	Lise	234	32,54±3,64	<sup>a</sup> p: 0,01<0,05
Eğitim Durumu	Lisans	551	33,06±3,21	t: 1,949
	Lisansüstü	49	32,12±3,58	<sup>a</sup> p: 0,06>0,05
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	147	33,04±3,49	F: 1,384 <sup>b</sup> p: 0,23>0,01
	6-10 Yıl	190	33,03±2,95	
	11-15 Yıl	133	33,25±3,04	
	16-20 Yıl	73	32,98±3,57	
	21-25 Yıl	57	32,07±3,54	

<sup>a</sup>Student t-Test, <sup>b</sup>Oneway ANOVA Test

Tablo 4 incelendiğinde; beden eğitimi öğretmenlerinin “Ders Planlama” alt boyutunda cinsiyet ( $t_{(598)}=1,075$ ;  $p>0,05$ ), eğitim durumu ( $t_{(598)}=1,949$ ;  $p>0,05$ ) ve mesleki kıdem ( $F_{(4, 595)}=1,384$ ;  $p>0,01$ ) değişkenlerine göre pedagojik bilgi ve beceri düzeyleri anlamlı olarak değişmezken, görev yapılan okul türü ( $t_{(598)}=2,576$ ;  $p<0,05$ ) değişkenine göre ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı olarak değiştiği tespit edilmiştir. “Ders Planlama” alt boyutunda; görev yapılan okul türü ( $d=0.22$ ;  $\eta^2=0.10$ ) değişkeninin, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini orta düzeyde etkilediği söylenebilir.

**Tablo 5**

Öğretim desteği alt boyutunda öğretmenlerin pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin kişisel özelliklerine göre değerlendirilmesi

Kişisel Özellikler	Grup	Öğretim Desteği		
		n	Ort±SS	Test değeri, p
Cinsiyet	Erkek	395	28,17±2,85	t: 1,312
	Kadın	205	27,84±3,07	<sup>a</sup> p: 0,19>0,05
Görev Yapılan Okul	Ortaokul	366	28,38±2,62	t: 3,165
	Lise	234	27,57±3,30	<sup>a</sup> p: 0,00<0,05
Eğitim Durumu	Lisans	551	28,14±2,95	t: 1,949
	Lisansüstü	49	27,22±2,51	<sup>a</sup> p: 0,06>0,05
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	147	33,04±3,49	
	6-10 Yıl	190	33,03±2,95	
	11-15 Yıl	133	33,25±3,04	F: 2,104
	16-20 Yıl	73	32,98±3,57	<sup>b</sup> p: 0,03>0,01
	21-25 Yıl	57	32,07±3,54	

<sup>a</sup>Student t-Test; <sup>b</sup>Oneway ANOVA Test

Tablo 5 incelendiğinde; beden eğitimi öğretmenlerinin “Öğretim Desteği” alt boyutunda cinsiyet ( $t_{(598)}=1,312$ ;  $p>0,05$ ), eğitim durumu ( $t_{(598)}=1,949$ ;  $p>0,05$ ) ve mesleki kıdem ( $F_{(4, 595)}=2,104$ ;  $p>0,01$ ) değişkenlerine göre pedagojik bilgi ve beceri düzeyleri anlamlı olarak değişmezken, görev yapılan okul türü ( $t_{(498)}=3,165$ ;  $p<0,05$ ) değişkenine göre, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı olarak değiştiği tespit edilmiştir. “Öğretim Desteği” alt boyutunda; görev yapılan okul türü ( $d=0.27$ ;  $\eta^2=0.13$ ) değişkeninin, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini orta düzeyde etkilediği söylenebilir.

**Tablo 6**

Çeşitliliğe uyum alt boyutunda öğretmenlerin pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin kişisel özelliklerine göre değerlendirilmesi

Kişisel Özellikler	Grup	Çeşitliliğe Uyum		
		n	Ort±SS	Test değeri, p
Cinsiyet	Erkek	395	33,10±3,08	t: 0,985
	Kadın	205	32,83±3,19	<sup>a</sup> p: 0,32>0,05
Görev Yapılan Okul	Ortaokul	366	33,36±2,88	t: 3,345
	Lise	234	32,46±3,39	<sup>a</sup> p: 0,00<0,05
Eğitim Durumu	Lisans	551	33,10±3,10	t: 2,476
	Lisansüstü	49	31,95±3,12	<sup>a</sup> p: 0,01<0,05
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	147	28,12±3,29	
	6-10 Yıl	190	28,10±2,77	
	11-15 Yıl	133	28,42±2,42	F: 2,901
	16-20 Yıl	73	28,15±2,77	<sup>b</sup> p: 0,02>0,01
	21-25 Yıl	57	26,87±2,93	



<sup>a</sup>Student t-Test; <sup>b</sup>Oneway ANOVA Test

Tablo 6 incelendiğinde; beden eğitimi öğretmenlerinin “Çeşitliliğe Uyum” alt boyutunda cinsiyet ( $t_{(598)}=0,985$ ;  $p>0,05$ ) ve mesleki kıdem ( $F_{(4, 595)}=2,901$ ;  $p>0,01$ ) değişkenlerine göre pedagojik bilgi ve beceri düzeyleri anlamlı olarak değişmezken, görev yapılan okul türü ( $t_{(598)}=3,345$ ;  $p<0,05$ ) değişkenine göre ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lehine, eğitim durumu ( $t_{(598)}=2,476$ ;  $p<0,05$ ) değişkenine göre ise lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı olarak değiştiği tespit edilmiştir. “Çeşitliliğe Uyum” alt boyutunda; görev yapılan okul türünün ( $d=0.28$ ;  $\eta^2=0.14$ ), ve eğitim durumunun ( $d=0.36$ ;  $\eta^2=0.18$ ) öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini orta düzeyde etkilediği söylenebilir.

**Tablo 7**

Sınıf yönetimi alt boyutunda öğretmenlerin pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin kişisel özelliklerine göre değerlendirilmesi

Kişisel Özellikler	Grup	Sınıf Yönetimi		
		n	Ort±SS	Test değeri, p
Cinsiyet	Erkek	395	18,96±1,86	t: 1,025
	Kadın	205	18,79±2,10	<sup>a</sup> p: 0,30>0,05
Görev Yapılan Okul	Ortaokul	366	19,02±1,84	t: 1,823
	Lise	234	18,72±2,09	<sup>a</sup> p: 0,06>0,05
Eğitim Durumu	Lisans	551	18,94±1,97	t: 1,648
	Lisansüstü	49	18,46±1,63	<sup>a</sup> p: 0,10>0,05
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	147	33,24±3,31	F: 1,567 <sup>b</sup> p: 0,18>0,01
	6-10 Yıl	190	32,93±2,95	
	11-15 Yıl	133	33,34±2,69	
	16-20 Yıl	73	32,71±3,51	
	21-25 Yıl	57	32,28±3,46	

<sup>a</sup>Student t-Test; <sup>b</sup>Oneway ANOVA Test

Tablo 7 incelendiğinde; beden eğitimi öğretmenlerinin “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda cinsiyet ( $t_{(598)}=1,025$ ;  $p>0,05$ ), görev yapılan okul türü ( $t_{(598)}=1,823$ ;  $p>0,05$ ), eğitim durumu ( $t_{(598)}=1,648$ ;  $p>0,05$ ) ve mesleki kıdem ( $F_{(4, 595)}=1,567$ ;  $p>0,01$ ) değişkenlerine göre pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin anlamlı olarak değişmediği saptanmıştır.

**Tablo 8**

Önem ve ilgi alt boyutunda öğretmenlerin pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin kişisel özelliklerine göre değerlendirilmesi

Kişisel Özellikler	Grup	Önem ve İlgi		
		n	Ort±SS	Test değeri, p
Cinsiyet	Erkek	395	28,70±2,40	t: 2,668
	Kadın	205	28,07±2,89	<sup>a</sup> p: 0,00<0,05
Görev Yapılan Okul	Ortaokul	366	28,58±2,60	t: 1,066
	Lise	234	28,35±2,58	<sup>a</sup> p: 0,28>0,05
Eğitim Durumu	Lisans	551	28,53±2,60	t: 1,501
	Lisansüstü	49	27,95±2,40	<sup>a</sup> p: 0,13>0,05
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	147	28,70±2,57	F: 1,165 <sup>b</sup> p: 0,32>0,01
	6-10 Yıl	190	28,21±2,66	
	11-15 Yıl	133	28,73±2,11	
	16-20 Yıl	73	28,46±3,23	
	21-25 Yıl	57	28,33±2,49	

<sup>a</sup>Student t-Test; <sup>b</sup>Oneway ANOVA Test

Tablo 8 incelendiğinde; beden eğitimi öğretmenlerinin “Önem ve İlgi” alt boyutunda cinsiyet ( $t_{(598)}=2,668$ ;  $p<0,05$ ) değişkenine göre erkek öğretmenlerin lehine pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin anlamlı olarak değiştiği, görev yapılan okul türü ( $t_{(598)}=1,066$ ;  $p>0,05$ ), eğitim durumu ( $t_{(598)}=1,501$ ;  $p>0,05$ ) ve mesleki kıdem ( $F_{(4, 595)}=1,165$ ;  $p>0,01$ ) değişkenlerine göre ise öğretmenlerin pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin anlamlı olarak değişmediği saptanmıştır. “Önem ve İlgi” alt boyutunda; cinsiyetin ( $d=0,23$ ;  $\eta^2=0,11$ ) öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini orta düzeyde etkilediği söylenebilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelendiği bu çalışmada; öğretmenlerinin pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin araştırma bulgularına göre genel olarak yüksek olduğu, öğretmenlerin en çok “Öğrenci Öğrenmesi”, en az ise “Öğretim Desteği” boyutlarında pedagojik bilgi ve becerilerine sahip oldukları görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde çalışmaların daha çok öğretmen adaylarına ve teknopedagojik yeterliliklere yoğunlaştığı görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik bilgi ve beceri düzeylerine yönelik ise alan yazında herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Farklı branşlarda öğretmen adayları ile yürütülen araştırmalarda (Bal ve Kardemir, 2013; Dilek, 2020; Gülbahar, 2008; Güler, 2015; Meriç, 2014; Topçu ve Masal, 2020; Yurdakul, 2011; Yüngül, 2018) adayların pedagojik olarak kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır. Akbaşlı

(2010) ise çalışmasında, öğretmenlerin bilgi kapsamında pedagojik formasyon bilgilerinin yeterli olduğunu fakat uygulamada aksayan yönlerinin bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Çar (2021), beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin sınıf yönetimi davranışları açısından incelediği araştırmasında; pedagoji bilgisi, alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi ölçeklerinden beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yüksek puan aldıklarını belirlemiştir. Yine Çar ve Aydos (2020) çalışmalarında beden eğitimi öğretmenlerinin alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve pedagoji bilgisi puanlarının çok yüksek; teknolojik bilgi, teknolojik alan bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Pedagojik bilgi düzeyi açısından bu bulgular çalışma bulgularımızla paralellik göstermektedir. Ayrıca çalışmamızda beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik bilgi ve becerileri açısından kendilerini iyi düzeyde görmeleri, mesleki bilgi ve tecrübelerine bağlanabilir.

Araştırmada; beden eğitimi öğretmenlerinin “Öğrenci Öğrenmesi” ve “Önem ve İlgisi” alt boyutlarında pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin erkek öğretmenlerin lehine, “Öğrenci Öğrenmesi”, “Ders Planlama”, “Öğretim Desteği” ve “Çeşitliliğe Uyum” alt boyutlarında ise pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı olarak değiştiği görülmüştür. Alan yazında farklı ölçeklerle yapılan bazı çalışmalarda (Çar ve Aydos, 2020; Erbaş ve Ünlü, 2017) erkek beden eğitimi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin kadın beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Farklı branşlarda yürütülen bazı çalışmalarda (Bulut, 2012; Erdoğan ve Şahin, 2010; Karataş ve Akgün, 2014) benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Ancak farklı sonuçların elde edildiği çalışmalar da mevcuttur. Akyıldız ve Altun (2018) araştırmalarında teknolojik pedagojik alan bilgisi ölçeğinin; pedagoji bilgisi, pedagojik alan bilgisi, teknolojik pedagoji bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi boyutlarında kadın sınıf öğretmeni adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha iyi puanlar elde ettikleri tespit edilmiştir. Diğer taraftan cinsiyetin öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığına ilişkin çalışma (Akgün, 2013; Hacıömeroğlu ve Taşkın, 2012; Sancar ve diğ., 2013; Timur ve Erzenin, 2019) bulguları da mevcuttur.

Araştırmada; beden eğitimi öğretmenlerinin “Öğrenci Öğrenmesi” ve “Çeşitliliğe Uyum” alt boyutlarında pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı olarak değiştiği görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun lisans (551 kişi), çok az kısmının lisansüstü (49) eğitim durumuna sahip olmasının bu sonuca yol açtığı düşünülmektedir. Çünkü lisansüstü eğitimin, öğretmenlerin pedagojik bilgilerine yönelik olumlu

yönde geniş perspektifli bir bakış açısı getirmesi beklenmektedir. Beden eğitimi derslerinin kapsayıcılığı ve çeşitliliğini teşvik etmek için farklılaştırılmış öğretim yöntemleri kullanılmaktadır (Ellis, Lieberman, & LeRoux, 2009; Minarik ve Lintner, 2011). Nitekim Kılcan ve Çepni (2019) lisansüstü eğitim alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ideal sosyal bilgiler öğretmeninde bulunması gereken niteliklere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yürüttükleri çalışmalarında; katılımcıların ideal öğretmenini; “Pedagoji ve alan bilgisi donanımına haiz” ve “güncelliği yakalayan”, “yüksek düzeyde yeterli”, “değerleri olan” ve “becerilere haiz, çağdaşıya açıklık”, “beceri yeterliği” ve “alan bilgisi ve pedagoji yeterliği” olan, “modüler yaklaşım” ve “kuantum yaklaşımı” gibi yaklaşımları gerektiğinde kullanabilen bireyler olarak tanımladıklarını belirlemişlerdir. Yine Bağdiken ve Akgündüz (2018) çalışmalarında fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim durumuna göre teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ancak teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven düzeyinin lisansüstü eğitimle yükseldiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak değişmediği saptanmıştır. Çar (2021) beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin, mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmediğini belirlemiştir. Benzer sonuç Çar ve Aydos (2020) ile Doğru ve Aydın (2017)’in çalışmalarında da mevcuttur. Ancak mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin mesleğe yönelik pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin yükselmesi beklenmektedir. Çünkü her öğretmenin mesleğe başlamadan önceki dönemden mesleğe adım attığı ve mesleğini devam ettirdiği müddetçe, gerek alanı ile ilgili, gerekse pedagojik ve genel kültür bakımından kendini geliştirmesi, bilgi ve becerilerini yenilemesi ve sürekli biçimde bir öğrenme arzusu ve heyecanı ile mesleğini icra etmesi gerekmektedir (Özdemir, 2016). Çalışmaların daha çok öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisine yönelik olarak farklı ölçeklere yürütülmesi, doğal olarak farklı sonuçlara yol açmaktadır.

Nitelikli öğretmenlerin genel kültürü, alan bilgisi ve pedagojik donanımı üst seviyede olmalıdır. Etkili öğretmenler, pedagojik olmayan yanlış davranışlardan arınmış ve pedagojik olan bütün unsurları yeterince içselleştirerek yaşantıya geçirme becerisi gösterebilenlerdir (Dilekman, 2008). Etkili öğretmenler alan ve pedagojik yeterliklerini kazanmış, öğrenme-öğretme sürecinden üst düzey verim alabilmek için söz konusu yeterliklerini etkili bir şekilde kullanan kişilerdir (Karataş, 2020). Bu noktadan bakıldığında bu araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik bilgi ve becerileri açısından kendilerini yeterli düzeyde gördükleri sonucuna varılmıştır.

---

Araştırmada bazı boyutlarda erkek beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek çıkması ve hemen hemen tüm alt boyutlarda ortaokulda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin liselerde görev öğretmenlere göre daha yüksek çıkması dikkati çeken bir diğer sonuçtur. Araştırmanın sonuçları ışığında; özellikle demografik değişkenlere ilişkin grupların birbirine yakın tutularak daha geniş bir örneklem üzerinde araştırmanın yenilenmesi, konu ile ilgili nitel desenli araştırmalara yer verilmesi önerilmektedir.

### Kaynakça

- Akbaşlı, S. (2010). Öğretmen yeterlilikleri hakkında ilköğretim denetçilerin görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 13-36.
- Akgün, F. (2013). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ve öğretmen öz-yeterlik algıları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 48-58.
- Akyıldız, S. ve Altun, T. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin (TPAB) bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 318-333.
- Alkan, C. (1987). *Öğrenme-öğretme süreçleri ilkeleri*. <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/46242/6483.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, Erişim tarihi: 15.07.2021
- An, S., Kulm, G. and Wu, Z. (2004). The pedagogical content knowledge of middle school, mathematics teachers in China and the U.S. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7, 145-172.
- Bağdiken, P. ve Akgündüz, D. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 535-566.
- Bal, M.S. ve Karademir, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi konusunda öz-değerlendirme seviyelerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 15-32.
- Baştürk, S. ve Dönmez, G. (2011). Öğretmen adaylarının limit ve süreklilik konusuna ilişkin pedagojik alan bilgilerinin öğretim programı bilgisi bağlamında incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 743-775
- Bayrak, C. (1999). Modern eğitimde öğretmen profili. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 9-16.

- Bulut, A. (2012). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının geometri konusu ile ilgili algıladıkları teknolojik alan bilgilerinin araştırılması*. (Tez No. 321082) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Çar, B. (2021). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin sınıf yönetimi davranışları açısından incelenmesi*. (Tez No. 666059) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.
- Çar, B. ve Aydos, L. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile ilgili yeterliliklerinin incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 25(4), 441-454.
- Çiltaş, A. ve Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 64-72
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 72-84.
- Dilek, Ç. (2020). *Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesi*. (Tez No. 641676) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir.
- Dilekman, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221.
- Doğru, E. ve Aydın, F. (2017). Coğrafya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile ilgili yeterliliklerinin incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(2), 485-506.
- Ellis, K., Lieberman, L., & LeRoux, D. (2009). Using differentiated instruction in physical education. *Palaestra*, 24(4), 19-23.
- Erbaş, M.K. ve Ünlü, H. (2017). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin incelenmesi*. 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi-Nisan 20-23, Antalya, Özet Kitapçığı, 45-46.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayınları.
-

- Erdoğan, A. ve Şahin, İ. (2010). Relationship between math teacher candidates' technological pedagogical and content knowledge (TPACK) and achievement levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2707-2711.
- Gökçek, T. ve Yılmaz, A. (2019). The adaptation of the pedagogical knowledge and skills survey into Turkish: Validity and reliability study. *Turkish Journal of Education*, 8(1), 52-70.
- Gülbahar, Y. (2008). Improving the technology integration skills of prospective teachers through practice: A case study. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(4), 1-11.
- Güler, F. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik bilgilerine ve pedagojik alan bilgilerine ilişkin algılarının incelenmesi*. (Tez No. 399926) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir.
- Gürültü, E., Aslan, M. ve Alcı, B. (2019). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 780-798.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Hacıömeroğlu, G. ve Taşkın, Ç. S. (2012). Pedagojik gelişim ölçeğinin Türkçeye uyarlaması: Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine ilişkin gelişim düzeyi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 48-68.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Kitap.
- Karatas, A. ve Akgün, Ö.E. (2014). Lise öğretmenlerinin FATİH Projesi’ni uygulamaya yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 10-30.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Electronic Journal of Education Sciences*, 9(17), 39-56.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kılcan, B. ve Çepni, O. (2019). *Lisansüstü eğitimi alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ideal öğretmen algısı*. 3. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu-(ISOEVA), 10-13 Ekim İstanbul, Bildiri Tam Metinleri, 90-102.
- MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355ogretmenlek\\_mesleği\\_genel\\_yeterlikleri.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355ogretmenlek_mesleği_genel_yeterlikleri.pdf), Erişim tarihi:15.07.2021
- 
-



- Meriç, G. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi konusunda özgüven seviyelerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 352-367.
- Milli Eğitim Temel Kanunu-METK (1973, 24 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Minarik, D. W., & Lintner, T. (2011). The push for inclusive classrooms and the impact on social studies design and delivery. *Social Studies Review*, 50(1), 52–55.
- Özdemir, S.M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sancar, T.H., Konokman, G.Y., ve Yelken, T.Y. (2013). Mersin üniversitesi okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) özgüven algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 35-51.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. and Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. Department of Educational Studies University of Oxford. Research Report RR356.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Tamir, P. (1988). Subject matter and related pedagogical knowledge in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 99-110.
- Timur, B. ve Erzenin, N. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 101-129.
- Wong, A.F., Chong, S., Choy, D. and Lim, K.M. (2012). Investigating changes in pedagogical knowledge and skills from pre-service to the initial year of teaching. *Educational Research for Policy and Practice*, 11(2), 105-117.
- Yurdakul, I.K. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 397-408.
- Yüngül, Y. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri ile teknoloji kullanım niyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 490657) [Yüksek
-

lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir.

## Milli Eğitim Şûralarında Ahlak ve Değer Eğitimi ile İlgili Alınan Kararlara Yönelik Bir Değerlendirme\*

Fatih DEMİR<sup>1</sup>

Sevda YILMAZ<sup>2</sup>

### Özet

Milli Eğitim Şûraları ülkemizde eğitim sistemi ve eğitim politikaları ile ilgili birçok konunun, eğitim ile ilgili paydaşlar ile birlikte çok yönlü olarak tartışıldığı ve karara bağlandığı eğitim toplantıdır. Şûralarda alınan kararların eğitim sistemine yön verici misyonu dolayısıyla Milli Eğitim Şûraları tarihsel süreç içinde önemli bir yer edinmiştir. Bu çalışmada söz konusu öneminden dolayı Milli Eğitim Şûralarında ahlak ve değer eğitimi ile ilgili konuların ne şekilde ele alındığı incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın yazılı dokümanlarını 1939-2014 yılları arasında gerçekleştirilen Maarif Şûraları ve Milli Eğitim Şûraları rapor içerikleri oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle ahlak ve değer eğitimi en geniş şekilde XVIII. Milli Eğitim Şûrasında yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Şûralarda, ahlak ve değer eğitimi ile ilgili konulara Türk Milli eğitiminin amaçları, öğretim programları, öğretmen eğitimi ve yaygın eğitim başlıkları altında dolaylı olarak yer verildiği sonucuna varılmıştır. Tarihsel süreçte ilk Şûralarda daha ziyade ahlak eğitimi üzerinde durulduğu, değer eğitiminin ise günümüz tarihine daha yakın Şûralarda vurgulandığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ahlak Eğitimi, Değer Eğitimi, Eğitim, Milli Eğitim Şûraları

## An Evaluation of the Decisions Taken in the National Education Councils on Moral and Value Education

### Abstract

National Education Councils are training meetings where many issues related to the education system and education policies in our country are discussed and decided in a multi-faceted manner with the stakeholders related to education. Due to the guiding mission of the decisions taken in these councils, the National Education Councils have gained an important place in the historical process. In this study, it has been tried to examine how the issues related to moral and value education are handled in the National Education Councils due to its importance. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. The written documents of the research consist of the contents of the reports of the Education Councils and the National Education Councils held between 1939 and 2014. The data obtained from the research were analyzed by descriptive analysis method. In line with the findings obtained from the research, it was concluded that moral and value education was given the widest place in the XVIII. Council.

\*Bu çalışma 3. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresinde özet bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. ORCID: 0000-0002-2013-4626

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. ORCID: 0000-0002-4489-2501

In the councils it was concluded that subjects related to moral and value education were included indirectly under the headings of the objectives of Turkish national education, curriculum, teacher training and non-formal education.

**Keywords:** Education, Moral Education, National Education Councils, Values Education

### **Giriş**

Milli Eğitim Şûraları ülkemizde eğitim sistemi ve eğitim politikaları ile ilgili birçok konunun çok yönlü olarak tartışıldığı ve karara bağlandığı; bu süreçte eğitim ile ilgili birçok paydaşın da görüşlerinin alındığı toplantılar olarak karşımıza çıkmaktadır. Şûralar özellikle eğitim politikalarının yol haritalarının çizilmesinde sonuçlarından yararlanan toplantılardır. Bu açıdan bakıldığında geçmişten günümüze Milli Eğitim Şûraları eğitim sistemimizde önemli bir yer edinmiştir.

Şûraların Türk eğitim sistemi içindeki tarihsel süreci incelendiğinde, amaç olarak bu toplantıların Maarif kongresine kadar uzandığı görülür. 1921 yılında toplanan Maarif Kongresinin amacı ülkenin milli eğitim politikasının tartışılıp belirlenmesidir. Bu kongreyi aynı amaçla toplanan Heyet-i İlmiye çalışmaları izlemiştir. Heyet-i İlmiye çalışmalarının ardından ilki 1939 yılında toplanan Maarif Şûraları ve ardından Milli Eğitim Şûraları eğitim sistemi ve politikalarını doğrudan etkileyen çalışmalar olarak devam etmiştir. Tarihsel süreç içinde Milli Eğitim Şûralarında eğitimle ilgili birçok kararın alındığı ve kararların bir kısmının uygulamaya konulduğu bir kısmının ise hayata geçirilemediği bilinmektedir. Ahlak ve değer eğitimi de Şûralarda görüşülen ve hakkında kararlar alınan konulardan biridir.

Ahlak ve değer eğitimi, eğitim sürecinin önemli bir parçasıdır. Özellikle son yıllarda önemi artarak doğrudan ya da örtük şekilde çeşitli derslerin öğretim programlarında yer almaya devam etmektedir. Bu noktada ahlak ve değer eğitimi kavramları incelenerek bu iki kavram arasındaki ilişkinin ortaya konması gerekli görünmektedir. Ahlak eğitimi; “bireylerin davranış ve tutumlarında iyiyi kötüden ayırmaya yardım edecek ilke ve kuralları kazandırmak, öğrencilerin ahlaki bir kişilik geliştirmesine yardımcı olmak ve zaman için söz konusu ahlaki davranışları alışkanlık haline getirerek, üstün ahlaki gerçekleştirme” (Aydın, 2008, s.56-57) amacıyla yürütülen bir eğitim sürecidir. Ahlâk eğitimi, ayrıca bireylerin sosyal yaşamda karşılıklı ilişkilerini, birbirlerine davranış şekillerini konu alan bir eğitim şeklidir (Okumuş, 2010, s.31). Bir toplumu sağlıklı bir şekilde bir arada tutma ve toplumsal yaşamı devam ettirme yolunda gerçekleştirilen çabalar ahlak eğitimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yönde gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin bütününde ahlak eğitimi; toplumsal yapıyı oluşturan ve devamını sağlayan değerler sistemini de içine almaktadır. Nitekim “kişilerarası ilişkilerimizde ahlaklılık normlarını belirleyen, seçimlerimizde iyi kötü gibi yargılara varmamızı sağlayarak ahlakın sınırlarını çizen

araçlardan biri de değerlerdir” (Yinilmez Akagündüz, 2016, s.23). Hökeleli (2010) değerleri eylemlerimizin ve hareketlerimizin uygunluğunu, etkisini, güzel oluşunu, ahlaki oluşunu belirlemeye yarayan ilkeler ve kriterler olarak ifade etmektedir. Değerlere ilişkin eğitim ise bireylere örgün eğitim kurumlarında verilmektedir. “Değerler eğitiminde çocukların ve gençlerin kendilerine ve sosyal yapıya faydalı olan temel değerleri gelişimlerine uygun şekilde edinmeleri amaçlanmaktadır. Çocuğun doğuştan sahip olduğu nitelikleri açığa çıkarmak; kişiliğinin türlü yönleriyle gelişimini sağlamak, bireyleri ve toplumu kötü ahlaktan korumak, bununla birlikte bireyi iyi ve ahlaki davranışlarla donatmak ve bu durumun sürekliliğini sağlamak da değerler eğitiminin amaçları arasında yer almaktadır” (Aydın ve Akyol Güler, 2012, s.16). Tüm bu açıklamalar doğrultusunda ahlak ve değer eğitiminin birbirleriyle doğrudan ilişkili olduğu ve birbirlerini tamamlama özelliği gösterdikleri görülmektedir.

Ahlak ve değer eğitiminde bireyin ilk sosyal ortamı olan aile ve sonra yakın çevresinin etkisi ile başlayan süreç okul ile planlı ve amaçlı bir şekilde devam etmektedir. Okumuş (2010), okullarda ahlak eğitiminde öncelikli olarak iyi ahlakın, ahlakî ilke ve esasların, güzel ahlakî tutumun ve davranışın; iyi ahlak ve kötü ahlak ölçütlerinin toplumsal değerler içinde yeri ve anlamının, davranış değişikliği oluşturacak biçimde bireylere verilmesinin oldukça önemli olduğuna işaret etmektedir. Bu sebeple bireysel ve toplumsal gelişimi büyük ölçüde etkileyecek olan ahlak ve değer eğitiminin eğitim süreci içinde etkili ve sağlıklı şekilde gerçekleştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Milli eğitim Şûralarında yapılan değerlendirmelerin ve alınan kararların eğitimin birçok boyutunda olduğu gibi ahlak ve değer eğitimi ile ilgili konularda da ihtiyaç belirleyici, yön gösterici işlevi olması mümkündür. Bu açıdan bakıldığında eğitim sürecindeki önemi dolayısıyla ahlak ve değer eğitiminin, eğitim politikalarına ve eğitim ile ilgili alınan kararlara yön verme misyonu bulunan Milli Eğitim Şûralarında geçmişten günümüze ne şekilde ele alındığının belirlenmesi önem arz etmektedir.

Literatürde Milli Eğitim Şûralarında tarih eğitimi (Alaslan, Şimşek ve Çamdeviren, 2012); coğrafya öğretimi (Sönmez ve Omca, 2019); Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretimi (Kolaç, 2008); vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimi (Merey ve Kaymakçı, 2018); ders kitapları (Güzel ve Şimşek, 2012); üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin eğitimi (Bilgiç ve Ataman, 2020) yaygın eğitim (Yazar ve Keskin, 2018) gibi konularda yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Ancak Şûralarda ahlak ve değer eğitimi ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Bu çalışmada Maarif ve Milli Eğitim Şûralarında ahlak ve değer eğitimine ilişkin konulara hangi

başlıklar altında ve ne şekilde yer verildiği incelenerek literatüre bu anlamda katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Şûralarında ahlak ve değer eğitimine ilişkin konuların ne şekilde ele alındığının incelenmesidir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.217).

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın yazılı dokümanlarını 1939-2014 yılları arasında gerçekleştirilen Maarif Şûraları ve Milli Eğitim Şûraları basılı ve çevrimiçi kaynakları oluşturmaktadır. Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen I. Maarif Şûrası ile başlamış olan ve XVIII. Milli Eğitim Şûrası da dahil olmak üzere belirli aralıklarla devam eden Milli Eğitim Şûralarının basılı kitapları ve XIX. Milli Eğitim Şûrasının çevrimiçi raporları incelenmiştir. XIX. Milli Eğitim Şûrasının basılı kitabı bulunmadığından bu Şûra için Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının ilgili web sayfasında ([https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_12/10095332\\_19\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf)) yer alan Şûra sonuç raporları veri kaynağı olarak ele alınmıştır. Söz konusu yazılı ve çevrimiçi dokümanlardaki ahlak ve değer eğitimine ilişkin alınan kararlar ve ifadeler araştırmanın veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan Maarif Şûraları ve Milli Eğitim Şûraları basılı kaynaklara aşağıdaki tabloda yer verilmektedir.

**Tablo 1**

*Araştırmada Kullanılan Maarif Şûraları ve Milli Eğitim Şûraları Basılı Kaynakları*

	Tarih	Şûra
1	17-29 Temmuz 1939	Birinci Maarif Şûrası
2	15-21 Şubat 1943	İkinci Maarif Şûrası
3	2-10 Aralık 1946	III. Milli Eğitim Şûrası
4	22-31 Ağustos 1949	IV. Milli Eğitim Şûrası
5	5-14 Şubat 1953	V. Milli Eğitim Şûrası
6	18-23 Mart 1957	VI. Milli Eğitim Şûrası
7	5-15 Şubat 1962	VII. Milli Eğitim Şûrası
8	28 Eylül-3 Ekim 1970	VIII. Milli Eğitim Şûrası
9	24 Haziran-4 Temmuz 1974	IX. Milli Eğitim Şûrası
10	23-26 Haziran 1981	X. Milli Eğitim Şûrası

**Tablo 1 (Devamı)**

*Araştırmada Kullanılan Maarif Şûraları ve Milli Eğitim Şûraları Basılı Kaynakları*

11	8-11 Haziran 1982	XI. Milli Eğitim Şûrası
12	18-22 Temmuz 1988	XII. Milli Eğitim Şûrası
13	15-19 Ocak 1990	XIII. Milli Eğitim Şûrası
14	27-29 Eylül 1993	XIV. Milli Eğitim Şûrası
15	13-17 Mayıs 1996	XV. Milli Eğitim Şûrası
16	1999	XVI. Milli Eğitim Şûrası
17	2007	XVII. Milli Eğitim Şûrası
18	2011	XVIII. Milli Eğitim Şûrası

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen Ahlak ve Değer Eğitimi Veri Toplama Formu kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama formunun geliştirilmesinde öncelikle alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. Daha sonra araştırma amacı doğrultusunda inceleme ölçütleri belirlenmiştir. Bu aşamada alan uzmanlarının görüşleri alınarak inceleme ölçütleri yeniden değerlendirilmiş ve veri toplama aracına son hali verilmiştir.

### **Veri analizi**

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. “Betimsel analizde amaç elde edilen bulguları, düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler önce düzenli ve sistematik bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.256). Araştırma verilerinin analizi sürecinde, Milli Eğitim Şûraları rapor içerikleri ve kararları, ahlak ve değer eğitimi ile ilgili ifadelerin yer alma durumu açısından analiz edilmiştir. Bu süreçte ilk aşamada, araştırmacılar tarafından veriler, veri toplama aracı ile toplanıp analiz edilmiştir. Daha sonra araştırma güvenilirliğinin sağlanması açısından araştırmacıların ayrı ayrı gerçekleştirdikleri veri analizi öncelikle kendi içerisinde ve ardından veri kaynaklarından karşılaştırılarak üçgenleme yapılmıştır. Son aşamada, araştırmacılar tarafından elde edilen ortak analizler kullanılmıştır. Rapor içerikleri ve kararları metin içinde sıkça doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuştur.

### **Bulgular**

Maarif ve Millî Eğitim Şûralarında ahlak ve değer eğitimine ilişkin konulara ne şekilde yer verildiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada veri analizi sonucu aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Aşağıda ahlak ve değer eğitimine ilişkin kararların Şûralarda görüşülen konu başlıklarına göre dağılımı yer almaktadır.



**Tablo 2**

*Maarif ve Milli Eğitim Şûralarında Ahlak Ve Değer Eğitimine İlişkin İfadelerin Yer Aldığı Konu Başlıkları*

<b>Şûra</b>	<b>Konu Başlıkları</b>
<b>Birinci Maarif Şûrası</b>	Yükseköğretimin hedefleri
<b>İkinci Maarif Şûrası</b>	Ahlak eğitimi
<b>III. Milli Eğitim Şûrası</b>	Kız enstitüleri müfredat programı
<b>IV. Milli Eğitim Şûrası</b>	Demokratik eğitimin lüzum ve ehemmiyeti
<b>V. Milli Eğitim Şûrası</b>	Anaokulu programları Öğretmen okulu programları
<b>VI. Milli Eğitim Şûrası</b>	-
<b>VII. Milli Eğitim Şûrası</b>	Milli eğitimin temel ilkeleri Din ile ilgili eğitim ve öğretim Halk eğitiminin amaçları
<b>VIII. Milli Eğitim Şûrası</b>	-
<b>IX. Milli Eğitim Şûrası</b>	Ders programlarının yenileştirilmesi Demokrasi eğitimi
<b>X. Milli Eğitim Şûrası</b>	Türk eğitim politikasının programlara ilişkin rehber ilkeleri Öğretim programlarının uygulanmasına dönük öneriler Ortaöğretimin amaçları
<b>XI. Milli Eğitim Şûrası</b>	-
<b>XII. Milli Eğitim Şûrası</b>	İlköğretimin amaçları Öğretmen yetiştirme Eğitim programları ile ilgili alınan kararlar
<b>XIII. Milli Eğitim Şûrası</b>	-
<b>XIV. Milli Eğitim Şûrası</b>	-
<b>XV. Milli Eğitim Şûrası</b>	-
<b>XVI. Milli Eğitim Şûrası</b>	Mesleki ve teknik eğitim alanına öğretmen ve yönetici yetiştirme
<b>XVII. Milli Eğitim Şûrası</b>	-
<b>XVIII. Milli Eğitim Şûrası</b>	Sanat, beceri ve değerler eğitimi
<b>XIX. Milli Eğitim Şûrası</b>	Öğretim programları Haftalık ders çizelgeleri

Tablo 2’de görüldüğü üzere; Birinci Maarif Şûrasında ahlak ve değer eğitimine ilişkin konulara “yükseköğretimin hedefleri” başlığı altında, İkinci Maarif Şûrasında ise “ahlak eğitimi” başlığı altında yer verilmiştir. III. Milli Eğitim Şûrasında “kız enstitüleri müfredat programı”; IV. Şûrada ise “demokratik eğitimin lüzum ve ehemmiyeti” başlığı altında konuya ilişkin ifadeler yer almaktadır. V. Milli Eğitim Şûrası “anaokulu ve öğretmen okulu programları” başlıkları altında konuya ilişkin ifadeler yer bulmaktadır. VI. Şûrada ahlak ve değer eğitimine ilişkin ifade ya da kararların yer aldığı herhangi bir konu başlığı bulunmamaktadır. VII. Şûrada ise konuya ilişkin ifadeler “Milli eğitimin temel ilkeleri”, “din ile ilgili eğitim ve öğretim” ve “halk eğitiminin

amaçları” başlıkları altında yer verilmektedir. VIII. Şûra konuya dair ifadelerin yer almadığı Şûralardan biridir. IX. Şûrada, “ders programlarının yenileştirilmesi” ve “demokrasi eğitimi” başlıkları altında konuya ilişkin ifadeler yer almaktadır. X. Şûrada ahlak ve değer eğitimi ile ilgili ifadeler “Türk eğitim politikasının programlara ilişkin rehber ilkeleri”, “öğretim programlarının uygulanmasına dönük öneriler” ve “ortaöğretimin amaçları” başlıkları altında bulunmaktadır. XI. Şûrada konuya ilişkin herhangi bir ifadeye rastlanmamaktadır. XII. Şûrada “ilköğretimin amaçları”, “öğretmen yetiştirme” ve “eğitim programları ile ilgili alınan kararlar” başlıkları altında ahlak ve değer eğitimi ile ilgili ifadeler yer almaktadır. XIII., XIV. ve XV. Şûralarda konuya dair ifadelere rastlanmamaktadır. XVI. Şûrada ise “mesleki ve teknik eğitim alanına öğretmen ve yönetici yetiştirme” konusu içinde ahlak ve değer eğitimi ile ilgili ifadelere yer verilmektedir. XVII. Şûrada konuyla ilgili herhangi bir ifade yer almamaktadır. XVIII. Milli Eğitim Şûrasında konuya ilişkin ifadeler; “sanat, beceri ve değer eğitimi” başlığı altında bulunmaktadır. XIX. Şûrada ise “öğretim programları ve haftalık ders çizelgeleri” başlıkları altında konuya dair ifadeler yer almaktadır.

Aşağıda Maarif ve Milli Eğitim Şûralarında ahlak ve değer eğitimine ilişkin ifadelerin ne şekilde yer aldığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

### **Birinci Maarif Şûrasında Ahlak ve Değer Eğitime İlişkin Bulgular**

Birinci Maarif Şûrasında ahlak ve değer eğitimi ile ilgili doğrudan bir bölüme yer verilmemektedir. Ancak dolaylı olarak Yükseköğretimin hedefleri için ayrılan bölümde yükseköğretim düzeyinde yetiştirilen öğrencilere kazandırılması hedeflenen özellikler noktasında öğrencilerin ahlaki özelliklerine ve değerlere değinildiği görülmektedir.

*“...O üniversitelerin gayesi; iyi müşahede, tetkik ve tecrübe ve doğru düşünme kabiliyetini haiz ve ilmi metotları refleks haline getirmiş bir zihniyetle mücehhez, yüksek idealin heyecanına tabi olarak tekamül yolunda ileri atılan ahlaklı, seciyeli, ilim, meslek ve sanat adamları yetiştirmeğe çalışmaktır....”* (MEB, 1939, s.493) ifadelerinden anlaşılacağı üzere, I. Maarif Şûrasında yükseköğretimin hedeflerinden biri ahlaklı ve karakterli bireyler yetiştirmek olarak vurgulanmaktadır. Yükseköğretim düzeyinde yetiştirilmesi amaçlanan bireylerin özellikle bilimsellik değerine sahip olmasının hedeflendiği görülmektedir.

### **İkinci Maarif Şûrasında Ahlak ve Değer Eğitime İlişkin Bulgular**

İkinci Maarif Şûrasında “Ahlak Eğitimi” başlığı altında bir bölüm yer almış ve ilk, orta ve yükseköğretim kademelerinde verilmesi gereken ahlak eğitiminin esaslarına ilişkin kararlar

alınmıştır. Bu başlık altında ideal Türk çocuğunun sahip olması gereken ahlaki yapı ve değerlere yer verildiği görülmektedir.

*İyi, doğru ve güzel olan mânevi değerleri benimsiyerek yaşar ve etrafındakileri yaşatmaya çalışır. Kendi günlük hayatında çalışma ve başarılarıyla milletine en çok faydalı olur. Kendi menfaat ve saadetini milletin menfaat ve saadetinde arar ve bulur... Kendi hakları gibi başkalarının haklarını da aramakta uyanıktır....İyi ve doğru işlere kendi teşebbüsü ile sarılır. Bilgi ve karakterine dayanarak çalışır ve işin soravını çekinmeden üzerine alır. İyi ve doğru bildiği şeyleri cesaretle müdafaa eder. Cemiyet işlerinde yurttaşlarıyla el ve emek birliği yapar. Geçmiş nesillerin bıraktıkları maddi, mânevi, milli ve insani değerleri yalnız korumakla kalmaz, onları zenginleştirerek kendinden sonra gelenlere devreder... (MEB, 1943, s.104-105).*

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere, ideal Türk çocuğu, manevi değerleri benimseyen ve yaşatan, milletin yarar ve mutluluğunu bireysel yarar ve mutluluğun önünde tutan, hakkını savunan ve başkalarının haklarına saygılı bir vatandaş özellikleri göstermektedir. Ayrıca ideal Türk çocuğu; iyi ve doğru işler yapan ve sorumluluk alan, toplumu ilgilendiren işlerde diğer insanlarla işbirliği halinde çalışan, geçmişten aldığı değerleri koruyan ve kendinden sonraki nesillere aktaran bir yurttaş olarak tasvir edilmektedir. Şûrada, ideal Türk çocuğunun sahip olması gereken değerler noktasında çalışkanlık, insan haklarına saygı, işbirliği, sorumluluk, gibi değerlerin vurgulandığı görülmektedir.

Şûrada ayrıca Türk ahlakının ilkeleri maddeler halinde sıralanmaktadır. Bu ilkeler kapsamında aşağıdaki ifadelere yer verilmektedir;

*Türk yurdu varlığımızın temelidir. Her şeyimizi feda ederek Cumhuriyetimizi, istiklâlimizi korumak en büyük ödevimizdir. Milli istiklâle dayanmayan hayat Türk için ölümden beterdir. Yurdunu seven Türk, memleket için faydalı bir iş tutar ve o meslekte en ileri olmaya çalışır. Tuttuğu işi seve seve, titizlikle, metotla, tam zamanında usanmadan yapar ve yarım bırakmaz. Çalışmak en büyük saadet kaynağıdır, tembellik cemiyet ve fertler için felâkettir... (MEB, 1943, s.105).*

Yukarıda yer alan ifadeler ile özgürlük, vatanseverlik ve çalışkanlık değerlerine vurgu yapıldığı görülmektedir. “...Türk çocuğu gerçeği olduğu gibi görür. Her yerde, her işte, her zaman doğruluktan ve samimilikten ayrılmaz. Başkalarının da ayrılmasına meydan vermez. Doğru ve iyi bildiğini yerinde çekinmeden söyler...” (MEB, 1943, s.105) ifadeleri dürüstlük değerine “...Adalet toplumsal doğruluğun en güzel deyimidir ve insanlar için azık kadar gereklidir...” (MEB, 1943, s.106) ifadeleri ise adalet değerine vurgu yapmaktadır. “...Aile, cemiyetin temelidir. Aile kurumuna maddi ve mânevi zarar getirebilecek her çeşit davranış cemiyet ve insanlığa karşı en büyük suçtur...” (MEB, 1943, s.106) ifadeleri aile birliğine önem verme; “...Söylenileni dinlemek,

*başkalarının inançlarına saygı göstermek, yapılan yerinde tenkidleri hoş görmek toplumsal bir ödevdir...*” (MEB, 1943, s.106) ifadesi ise saygı değerini vurgulamaktadır.

II. Maarif Şûrasında ahlak eğitimi ilk, orta ve yükseköğrenim düzeyinde gerekçeleri ve uygulanma şekilleri ile açıklamaktadır. “...yedi ve on iki yaş aralığındaki talebelerin psikolojisi açısından okullardaki ahlâk eğitiminin sağlanması için daha ziyade örnek oluşturmak, söz ile telkinde bulunmak, güzel davranışları tekrar ettirmek ve sürekli biçimde yaptırmak lazımdır. Ancak bu suretle ahlâklılık bir alışkanlık haline getirilir...” (MEB, 1943, s.107) ifadeleri ilkokullardaki ahlak eğitiminin gerekliliğine ilişkindir.

İlkokullarda ahlak eğitiminin daha ziyade öğretmenlerin davranışları ve büyük şahsiyetlerin hayatları yoluyla örnekler oluşturmak, telkin yoluyla ve davranış tekrarları yoluyla gerçekleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Nitekim aşağıdaki ifadeler bu yönde yorumlanmaktadır;

*İlkokullarda ahlâk eğitiminin başlıca tedbirleri şunlardır: ...Çocuğun çevresinde, öncelikle öğretmenlerimiz olarak güzel örnekleri çoğaltmak ve fena örnekleri yok etmek. Aşılması istenilen ahlâki kaideleri sıklıkla uygulattırarak çocukların iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak. Talebe teşkilâtı ile bazı ödev ve sorulara talebenin mümkün olduğu kadar iştirak ettirilmesine çalışmak. Kavrayış, duyuş ve görgü seviyeleri içinde, sözle tesirli telkinlerde bulunmak ve bilhassa yakın ve uzak Türk tarihinden, büyük Türk şahsiyetlerinin hayatlarından faydalanarak milli duyguları kuvvetlendirecek olguları telkin vasıtası olarak kullanmak...*  
(MEB, 1943, s.107-108).

Orta dereceli okullarda ise ahlak eğitimi ile ilgili şu ifadelere yer verilmektedir; “...Ortaokul yaşına gelen çocuklarda milli, içtimai ve ahlâki duygular daha bilinçlidir. Bunlarda ahlâk ilkeleri ve ahlâk eylemleri hem telkin hem de düşündürme yollarıyla kuvvetlendirilmelidir...” (MEB, 1943, s.108). Şûrada; “...Orta dereceli okullarda da, ilkokullarda olduğu gibi öğrencilere olumlu sözler ifade ederek ve örnekler sunarak yüksek ahlâk ilkelerini benimsetmek, bir disiplin altında iyi alışkanlıklar kazandıracak hareketleri yaptırmak, cemiyete karşı ödevlerini açıklamak...” (MEB, 1943, s.108) suretiyle ahlak eğitimi verilmesi yönünde ifadeler yer almaktadır. “...Fedakârlık ve teşebbüs kabiliyetlerini geliştirmeye yarayan tarihi olayları, büyük insanların hayatlarını ve fikirlerini canlı bir surette gösteren eserler meydana getirmek, gençlerin beden ve ruh gelişimini temin edecek sağlam edebiyat çalışmalarının yayılmasına çalışmak...” (MEB, 1943, s.109) amacı ise ahlak eğitiminde örnek şahsiyetler yoluyla ahlak eğitiminin gerçekleştirilmesine vurgu yapmaktadır.

Aşağıdaki ifadeler ise II. Milli Eğitim Şûrasında yükseköğretim düzeyinde ahlak eğitimi sürecinde hedeflenen uygulamalar olarak yer bulmaktadır.

---

*Lisenin son sınıflarında ve yükseköğretim kurumlarında bulunan talebeve ahlâk eğitimi verilirken düşüncelerine ve usamlarına daha önemli yer ayırmak gerekmektedir. Gençlerin bu devirlerde benlik duyguları da fazla gelişmiş bir haldedir. Bundan ötürü yükselme eğilimlerini ahlâkta ve bilgide yükselmek yönünde tatmin etmelerini sağlamaya çalışmak gerekir... (MEB, 1943, s.110).*

### III. Milli Eğitim Şûrasında Ahlak ve Değer Eğitime İlişkin Bulgular

III. Milli Eğitim Şûrasında ahlak ve değer eğitime ilişkin bir başlık bulunmamakla birlikte Kız Enstitüleri müfredat programında bazı değerlere işaret edilmektedir. Şûrada, kız enstitülerinde verilecek eğitimin ilkeleri belirtilirken bu ilkeler doğrultusunda yetiştirilmesi amaçlanan öğrencilerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve alışkanlıklara değinildiği görülmektedir. “...Öğrencilerin ara sıra aralarında işbirliği yapmalarına ve gruplaşmalarına da yer verilmelidir. Böylece öğrenciler işbirliğine ve yardımlaşmaya alışırlar. Genç kızları icabettikçe umuma ait hayır işlerinde çalıştırmak sosyal yardım zevkinin gelişmesine hizmet eder...” (MEB, 1946, s.310) ifadelerinden anlaşılacağı üzere öğrencilere yardımlaşma ve tutumluluk değerlerinin kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir.

### IV. Milli Eğitim Şûrasında Ahlak ve Değer Eğitime İlişkin Bulgular

IV. Milli Eğitim Şûrasında ahlak ve değer eğitimi ile doğrudan ilişkilendirilebilecek bir bölüm bulunmamakla birlikte “Demokratik eğitimin lüzum ve ehemmiyeti” başlığı altında demokratik eğitimin esas ve şartları belirlenmiştir. Demokratik eğitim sürecinde öğrencilerin ahlâk eğitimine değinildiği görülmektedir.

*Bu eğitim sistemi içinde, derin köklerini ferdin ruh ve şuurundan alan bir âmme vicdanının, bir efkârı umumiyenin teşekkül ettirilmesine de ihtiyaç vardır. Cemiyette öyle bir efkârı umumiyeye yaratmak lâzımdır ki, artık içtimai adalet ve insani tesanüt fikri âmme menfaatini hulusi menfaatten üstün görme kaygısı, geniş bir işbirliği ve tesamuh zihniyeti, müesses cemiyet nizamına saygı fikri, vazife ve mesuliyet duygusu, şahsi teşebbüsü teşvik düşüncesi, hakkını arama ve hakkına razı olma zihniyeti beşeri ve içtimai muamele ve münasebetlerde üstünlük kazanmış olsun. Bu sayededir ki, toplu yaşamın huzur ve sükun içinde, sarsıntılara uğramadan gelişmesi mümkün olabilir...Şu halde demokratik eğitim sistemi içinde insanlar yukarıda söylenen inanışları kazandıracak ve bu inanışları benliklerinin derinliklerine kadar nüfuz ettirecek, bundan sonra da, onları samimiyetle bu akidelere uygun olarak harekete sevk edecek, bu hareket tarzına alışkanlık kazandıracak şekilde yetiştirmek lâzım gelir... (MEB, 1949, s.58-59).*

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere; eğitim sistemi yoluyla köklerini bireylerin ruh ve bilincinden alan bir kamu vicdanının ve bir toplumsal düşünce şeklinin oluşturulmasının amaçlandığı görülmektedir. Kişisel ve sosyal ilişkilerde, sosyal adalet ve insani dayanışma, toplum

yararını kişisel yarardan üstün görme, işbirliği ve hoşgörü zihniyeti oluşturma, toplumsal düzene saygı, görev ve mesuliyet duygusu gelişmiş bireyler yetiştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir. Söz konusu değerleri kazanmış bireyler ile toplumsal yaşamın huzur içinde sürdürülmesinin mümkün olduğu vurgulanmaktadır. Burada üzerinde durulması gereken bir nokta da söz konusu değerlerin bireylere benliklerinin derinliklerine nüfus edecek şekilde davranışa ve alışkanlıklara dönüştürülerek kazandırılması gerekliliğine yapılan vurgudur.

IV. Şûrada ahlak eğitiminin ve özellikle öğrencilere kazandırılması amaçlanan değerlerin telkin yoluyla değil yaşantı haline dönüştürülmesi sağlanarak kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir. Aşağıda yer alan ifadeler ahlak ve değer eğitiminin çocuğun yaşantı yoluyla kazanması gereken bir süreç olduğunu vurgulamaktadır.

*Komisyonumuz, ahlâk eğitiminde, muvaffakiyet yolunun, gençlere soyut kuralları belletmek ve telkin etmekten ziyade öğrencilerin bu ahlâki kurallar içinde bizzat yaşamalarını sağlamakta olduğuna kanaat getirmiş bulunmaktadır. Çocuk, kazanmasını istediğimiz meziyetlerin reel şartları içinde, kendisine vermek istediğimiz terbiye âleminde fîilen yaşatılmak lâzımdır. Çocuk, okul içinde ve dışındaki temaslarında, müşahedelerinde ve bütün yaşayışında aynı içtimai ve ahlâki havanın kendini sarmış olduğunu hissetmelidir... (MEB, 1949, s.59).*

## V. Milli Eğitim Şûrasında Ahlak ve Değer Eğitime İlişkin Bulgular

V. Milli Eğitim Şûrasında doğrudan ahlak ve değer eğitimi ile ilgili bir bölüm yer almamaktadır. Ancak anaokulları ve öğretmen okulları programları ile ilgili yapılan görüşmelerde ahlak ve değer eğitimi ile ilgili ifadeler rastlamak mümkündür.

Anaokulları eğitim programı bölümünde 5-6 yaş grubu çocukların eğitim sürecinde aile ile işbirliği yapılması görüşülmüştür. Bu süreçte önerilen bazı uygulamalar aşağıdaki gibidir;

*...çocukların hak ve vazife sorumluluğunu, güzeli, iyiyi ve doğruyu seçme kabiliyetlerinin geliştirilmesi mevzuunda aile ile ahenkli bir işbirliği yapılması... (e bendi); çocuğun okuldan herhangi bir eşya götürmesi durumunda derhal okulun haberdar edilmesi (f bendi); çocukta tabiat, hayvan ve bitki sevgisini uyandırmak, onun açık hava oyunlarından faydalanmasını sağlamak için çocukla tabiat arasına herhangi bir engel konmaması (j bendi)... (MEB, 1953, s.68).*

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere çocuk eğitiminde; sorumluluk, estetik, dürüstlük ve sevgi değerlerinin küçük çocuklara kazandırılmasının amaçlandığı göze çarpmaktadır.

Şûrada ayrıca ilkökul öğretmenlerinin yetiştirilmesi konusunda yapılan konuşmalarda şu ifadeler dikkat çekicidir;

*Okul talebenin ahlâkına ve vicdanına dört bakımdan tesir icra edebilir. Ahlâk mevzuunda öğretmenler yoluyla; öğretmenin verdiği ceza ve mükâfatlar yoluyla; öğretmenin bizzat misal*

---



*olmasıyla; çocuğun kendi arkadaş grubu içindeki tecrübeleriyle. Orta çocukluk çağından itibaren okul derslerle, arkadaş ve öğretmen misalleriyle demokrasi değerlerini tanıtabilir. Yeni öğretmen okulları programı ile öğretmen namzetleri bu ilmi esaslara dayanarak terbiyevi aksiyonu temin edeceklerdir... (MEB, 1953, s.618-619).*

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere; okullarda ahlak eğitiminin öğretmenlerin ceza ve pekiştireçleri ile öğrencilere örnek davranışları ile ve çocuğun akran grubu içindeki yaşantıları yoluyla gerçekleşeceğine vurgu yapılmaktadır.

## **VII. Milli Eğitim Şûrasında Ahlak ve Değer Eğitime İlişkin Bulgular**

VII. Milli Eğitim Şûrasında “Milli eğitimin temel ilkeleri”, “Din ile ilgili eğitim ve öğretim” ve “Halk eğitiminin amaçları” konu başlıkları altında ahlak ve değer eğitimi ile ilgili konulara yer verilmiştir.

Şûrada Milli eğitimin temel ilkeleri açıklanırken yetiştirilmesi arzu edilen vatandaşların bazı özelliklerine dikkat çekildiği görülmektedir;

*...kanun ve nizamla karşı saygılı; vatandaşlar içinde milli birlik esasını zedelemeyen fikir ve inanç farklılıklarını anlayışla karşılayan; milli kaynakları koruyup değerlendiren ve geliştiren; içinde bulunduğu şartları devamlı olarak iyileştirmeye çalışan; bilim çalışmalarının ve ilerlemenin toplum refahına kazandıracacağı desteği kavrayan; toplum olaylarına karşı ilgili... (MEB, 1962, s.112).*

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere; eğitim sisteminin saygı, hoşgörü, bilimsellik ve toplumsal sorunlara duyarlılık gibi değerlere sahip vatandaşlar yetiştirmesinin amaçlandığı görülmektedir.

VII. Şûrada “Din ile ilgili eğitim ve öğretim” başlığı altında ahlak ve değer eğitime vurgu yapıldığı görülmektedir. Şûrada din eğitim ve öğretiminin başlıca hedefi; “...İlkokul ve ortaokullarda meslek okullarının ortaokul bölümlerinde bireylerin gelişme ve anlama düzeylerine paralel olan karakter ve ahlâk eğitiminin desteklenmesi için din, duygu, inançlar ve ibadetler ile ilgili ana bilgiyi edindirmek...” (MEB, 1962, s.163) olarak ifade edilmektedir. Bu ifadeler VII. Şûrada ahlak eğitiminin din eğitimi ve öğretimi yoluyla verilmesinin amaçlandığı şeklinde yorumlanabilir.

Şûrada ayrıca halk eğitimi başlığı altında konuşmalar yapıldığı ve bazı raporlar düzenlendiği görülmektedir. Halk eğitiminin amaçları kapsamında örgün eğitim dışında yer alan bireylerin de yaygın eğitim yoluyla bazı değerleri kazanmasının gerekliliği üzerinde durulduğu görülmektedir. Halk eğitiminin başlıca amaçları noktasında ahlak ve değer eğitimi ile ilgili olarak aşağıdaki ifadeler yer almaktadır;



*Vatandaşlara demokratik yaşamın amacı olan özgür irade, sevgi, saygı ve hoşgörülük hislerini aşılacak, lüzumlu vatandaşlık bilgilerini edindirmek; vatandaşlara aile, toplum hayatı ve sağlık hakkında temel bilgi ve alışkanlıkları kazandırmak; vatandaşlara bilimsel düşünme, planlı ve metotlu çalışma alışkanlıkları kazandırmak; vatandaşları milli ve toplumsal meselelerimizle ilgilendirmek... (MEB, 1962, s.297-298).*

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere, vatandaşlara halk eğitim çalışmaları yoluyla; sevgi, saygı, hoşgörü, bilimsellik, toplumsal sorunlara duyarlılık ve çalışkanlık gibi değerlerin kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir.

### **IX. Milli Eğitim Şûrasında Ahlak ve Değer Eğitime İlişkin Bulgular**

IX. Milli eğitim Şûrasında ahlak ve değer eğitime ilişkin bir bölüm bulunmamasıyla birlikte “Ders programlarının yenileştirilmesi” ve “Demokrasi eğitimi” başlıkları altında bu konuya ilişkin ifadeler yer bulmaktadır.

Şûrada ahlak ve değer eğitime ilişkin ifadeler ilk olarak “Ders Programlarının Yenileştirilmesi” başlığı altında ders programlarının geliştirilmesi zorunluluğu bahsinde karşımıza çıkmaktadır. Aşağıdaki ifadeler, ders programları yenilenirken ders kitaplarının yapılarının, Türk milletinin milli beraberlik ve bütünlüğünü destekleyecek şekilde yenilenmeye gidilmesinin önemini vurgulamaktadır;

*Ders programlarının, insan haklarını temel alan, milli, demokratik, lâik, sosyal hukuk devleti ilkeleri uyarınca Türk milletinin bütün fertleri arasında milli birlik ve bütünlüğü kuvvetlendirecek, öğrencilere töre ve geleneklerimizle milli hasletlerimize uygun olarak ahlaki davranışlar kazandıracak ve bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yansıtabilecek şekilde sürekli olarak geliştirilmesi zorunludur... (MEB, 1974, s.60-61).*

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere programlar dahilinde öğrencilerimize milli özelliklerimize, gelenek ve göreneklerimize uygun ahlaki davranışlar kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir. Söz konusu ifadelerde dayanışma, bilimsellik, gelenek ve göreneklere saygı gibi değerlerin de ön plana çıktığı görülmektedir.

Demokrasi eğitimi başlığı altında ise; “...Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır...” (MEB, 1974, s.275) ifadeleri yetiştirilmek istenen bireylere sorumluluk ve saygı değerlerinin kazandırılmasının amaçlandığını göstermektedir.

Şûrada ayrıca ortaokul, lise ve ilköğretmen okullarında ahlak dersi ile ilgili kararların alındığı görülmektedir. Dersin verilmesi kararlaştırılan eğitim kademeleri ve haftalık ders saati şu

şekildedir: Ortaokul haftalık ders dağıtım çizelgesinde (MEB, 1974, s.363) altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda haftalık bir saat ahlak dersi verilmesine yönelik karar alındığı görülmektedir. Bütün liselerde uygulanacak haftalık ders dağıtım çizelgesinde (MEB, 1974, s.299) 9. ve 10. yıllarda haftalık bir saat ahlak dersinin yer aldığı görülmektedir. Dört ve yedi yıllık ilköğretmen okulları ikinci devre ders dağıtım çizelgesinde 1. ve 2. sınıflarda (MEB, 1974, s.372) haftalık bir saat ahlak dersine yer verilmesinin kararlaştırıldığı görülmektedir.

## X. Milli Eğitim Şûrasında Ahlak ve Değer Eğitimine İlişkin Bulgular

X. Milli Eğitim Şûrasında ahlak ve değer eğitimi ile ilgili ifadelerle “Türk eğitim politikasının programlara ilişkin rehber ilkeleri” ve “Öğretim programlarının uygulanmasına dönük öneriler” ve “Ortaöğretimin amaçları” başlıkları altında rastlanmaktadır.

Rehber ilkeler başlığı altında; “...Programlarda öğrencilerin toplumsal uyum sağlayacak şekilde yetiştirme ve gelişmelerini gerçekleştirecek bilgi ve beceriler kazandırma yanında toplum hayatımıza süreklilik ve dinamizm kazandıran kültür değerlerimizin tanıtılıp benimsetilmesine özen gösterilecektir...” (MEB, 1981, s.62) ifadeleri yer almaktadır. Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere programların bilgi ve beceri kazandırma işlevi yanında kültürel değerlerin öğrencilere kazandırılıp benimsetilmesi rolünün de vurgulandığı görülmektedir.

Öğretim programlarının uygulanmasına dönük öneriler başlığı altında ise temel eğitimin ve ortaöğretimin amaçları kısımlarında ahlak ve değer eğitimine yönelik ifadeler yer almaktadır. Temel eğitimin amaçları bölümünde aşağıda yer alan ifadeler, temel eğitime devam eden öğrencilere milli ve ahlaki değerlerin kazandırılmasının amaçlandığını göstermektedir.

*Türk milli tarihinden kendisine ulaşan insani milli ve ahlaki değerleri kavrar ve bunları davranışlarında gösterir (c bendi); ahlâki değer ve davranışlar geliştirir (n bendi); insanlar içindeki düşünce ve duyuş farklılıklarına hoşgörü gösterir; uygun aile hayatının temel ilkelerini benimsemiş, bu hususta görev ve sorumlulukları öğrenmiş ve kavramıştır (u bendi)...* (MEB, 1981, s.76-78).

Ayrıca yukarıdaki ifadelerde hoşgörü, farklılıklara saygı, aile birliğine önem verme gibi değerlerin vurgulandığı görülmektedir.

Ortaöğretimin amaçları bölümünde ise, orta eğitimi bitiren yurttaşlar için; “...Teşebbüs yetenekleri gelişerek vatan hizmeti hususunda her daim sorumluluk almaya hazırdır (k bendi)...” şeklindedir. Bu ifadeler öğrencilerde sorumluluk değerinin geliştirilmesinin amaçlandığına işaret etmektedir. “...Aile, ulus, vatan sevgisi gelişmiş toplumsal ve kültürel değerleri benimsemiş, ulus birliği ve beraberliği anlayışına sahiptir (c bendi)...” ifadesi ise ortaöğretim öğrencilerinde aile birliğine önem verme ve vatanseverlik değerlerinin geliştirilmesinin amaçlandığını

göstermektedir. “...Toplumsal olayları ve toplum sorunlarını doğru analiz eder ve yorumlar. Bilimsel düşünme alışkanlığı kazanmıştır. Kalkınmanın ve genel refahın bilimsel çalışma ve ilerlemelerle kazanılacağına inanır (ğ bendi)...” (MEB, 1981, s.81-82) ifadesi bilimsellik değerine işaret etmektedir.

## XII. Milli Eğitim Şûrasında Ahlak ve Değer Eğitime İlişkin Bulgular

XII. Milli Eğitim Şûrasında Türk eğitim sistemi ile ilgili kararlarda “İlköğretimin amaçları”, “Öğretmen yetiştirme” ve “Eğitim programları ile ilgili alınan kararlar” başlıkları altında ahlak ve değer eğitimi ile ilgili ifadelere yer verildiği görülmektedir.

Şûrada; “...İlköğretimin temel amacının, öğrencilerin; ...ahlâk değerlerini benimsemeleri ve yaşamaları, içinde bulunduğu toplumsal kültürü tanıma ve tarih bilincini geliştirebilme, demokratik davranışlar kazanma, karakterli olma, çevre ve toplumsal yaşama uyumlu hale gelmek için gereken eğitim öğretim olanaklarını sunan eğitim kurumları şeklinde yapılandırılması (Karar 1)...” (MEB, 1988, s.193) üzerinde durulmuştur. Bu noktada ilköğretimin kurumlarının öğrencilerin ahlâkî değerleri benimsemeleri ve yaşamalarına olanak sağlayacak kurumlar olarak düzenlenmesinin amaçlandığı görülmektedir.

Şûrada ele alınan konulardan biri de öğretmen yetiştirme. “...Öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitimde öğretmenlere uygulanan "genel kültür" programının, 21. yüzyıl nesillerinin üstün vasıflı yetiştirilmesi hedefine uygun bir yaklaşımla ele alınması ve toplumu tanıma ve yöneltme bilimleri derslerinin artırılması (sosyoloji, felsefe, din ve ahlâk bilimleri, liderlik, sosyal tarih) (Karar 1)...” (MEB, 1988, s.363) yönünde karar verildiği görülmektedir. Bu noktada öğretmen yetiştirme sürecinde din ve ahlak bilimleri derslerinin artırılmasının amaçlandığı görülmektedir.

Eğitim programları ile ilgili kararlarda da ahlak ve değer eğitimi ile ilgili ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Nitekim “...Öğretim programlarının; muhteva bakımından genç nesillere millî kimlik kazandırılmasında, millî birlik ve bütünlüğümüzün sürekli ve sağlam temeller üzerine oturtulmasında, kendi geçmişlerini, manevi ve millî kültür değerlerini öğrenmede yardımcı olacak şekilde ve devamlı olarak ilmî bir yöntemle geliştirilmesi (Karar 2)...” (MEB, 1988, s.535) yönünde verilen Şûra kararı programların öğrencilerin kültürel değerleri kazanmada destekleyecek biçimde düzenlenmesine ilişkindir.

Eğitim programlarına ilişkin alınan bir diğer karar “...Programların geliştirilmesinde; eğitimin, "millî kültür değerlerinin korunması" ve "yenilikçilik" olarak ifade edilen iki önemli fonksiyonunun birbirine tercihinin ve önceliğinin söz konusu olmaması; bu iki fonksiyonun

*dengelenmesine dikkat edilmesi (Karar 4)...” (MEB, 1988, s.535) şeklindedir. Yenilikçi bir yaklaşımla programlar geliştirilirken millî kültür değerlerinin de korunması gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca Şûrada “...Öğretim programlarının düzenlenmesinde; vazgeçilmez zorunluluk olarak görülen millilik özelliğinin yanında, sevgi esasına dayanan demokratik davranış geliştirme, hür düşünce ve hoşgörü unsurlarına da yer ve önem verilmesi (Karar 6)...” (MEB, 1988, s.535-536) alınan karar öğretim programlarında sevgi, özgür düşünce ve hoşgörü gibi değerlerin programda yer alması gereken değerler olduğunu göstermektedir.*

### **XVI. Milli Eğitim Şûrasında Ahlak ve Değer Eğitimine İlişkin Bulgular**

XVI. Milli Eğitim Şûrasında “Meslekî ve teknik eğitim alanına öğretmen ve yönetici yetiştirme” başlığı altında ahlak ve değer eğitimine ilişkin ifadelerin yer aldığı görülmektedir. “...Yükseköğretim kurumlarında öğretmen adayı olarak yetiştirilecek gençlerimizin Atatürk İlkeleri ve devrimleri doğrultusunda demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen; bunları davranış haline getirmiş bireyler olarak yetiştirilmeleri öğretmen yetiştiren kurumların en önemli görevidir (Karar 9)...” (MEB, 1999, s.330) ifadelerinde geleceğin öğretmenlerinin ülkesine karşı görev ve sorumluluklarını bilincinde olan ve bu bilinci davranışlarına yansıtan bireyler olarak yetiştirilmelerinin amaçlandığı görülmektedir. Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere sorumluluk değeri edinmiş öğretmen adayları yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca “...Meslekî ve teknik eğitim fakültelerinde yaratıcı, eleştirel ve bilimsel düşünen, insan ve doğaya ilişkin estetik değerlere sahip olan, yeni bilgi ve teknolojiyi kullanan, yabancı dil bilen öğretmenler yetiştirilmelidir (Karar 12)...” (MEB, 1999, s.330) ifadeleri de öğretmen adaylarının bilimsellik ve estetik değerine sahip olmasının amaçlandığına işaret etmektedir.

### **XVIII. Milli Eğitim Şûrasında Ahlak ve Değer Eğitimine İlişkin Bulgular**

XVIII. Milli Eğitim Şûrasında değer eğitiminin bir bölüm halinde ele alındığı görülmektedir. “Sanat, beceri ve değerler eğitimi” başlığı altında değer eğitiminin niteliği ve yapılacak çalışmaların niceliği hakkında amaçlar yer almaktadır. Öğrencilere verilecek değer eğitiminde benimsenmesi gereken yaklaşım, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının değer eğitimi, işbirliği yapılacak kurumlar ilk defa XVIII. Şûrada açıkça belirtilmiştir.

Aşağıda yer alan ifadeler, değer eğitimine yönelik faaliyetlerin tüm örgün eğitim kademelerinde ve ayrıca yaygın eğitim sürecinde gerçekleştirilmesinin önemini vurgular niteliktedir;

*Değerler eğitimine, okul öncesinden başlayarak yaygın eğitim dahil olmak üzere eğitim-öğretimin her kademesinde tüm dersler ve okul kültürü içerisinde yer verilmeli ve bu konuda*

*öğretmen, yönetici, öğrenci, aile ve çevre ile iş birliğine gidilmeli, farkındalık oluşturulması için kitle iletişim araçlarından faydalanılması amacıyla gerekli düzenlemeler yapılmalıdır (Madde 35 )... (MEB, 2011, s.720).*

*“...Öğretim programlarında, değerler eğitiminde değer aktarımı yerine ulusal ve evrensel değerler birlikte düşünülerek farkındalık kazandıracak yaklaşımlara öncelik verilmelidir (Madde 30)...” (MEB, 2011, s.720) ifadeleri değer eğitiminin değerlerin doğrudan aktarımında ziyade, öğrencilere milli ve evrensel değerler hakkında bilinç kazandırılması yoluyla gerçekleştirilesinin amaçlandığına işaret etmektedir. Ayrıca bu noktada “...Ortak değerlerin vurgulanması, değer farklılıklarının zenginlik olduğu bilincinin kazandırılması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır (Madde 33)...” (MEB, 2011, s.720) ifadesi de değer kazanımının öğrencilerde farkındalık oluşturulması ve bilinç geliştirilmesi yoluyla gerçekleştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.*

Alınan kararlarda yer verilen *“...Değerin bir tercih olduğu ve toplumların benzer tercihlere sahip kişilerden oluştuğu vurgulanarak öğretmenlerde değer eğitimi bilinci kazandırılmalıdır (Madde 31)...”* ve *“...Öğretmen yetiştiren tüm programlara değerler eğitimine yönelik bir ders konulmalı ve sistemdeki öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarında değerler eğitimine yer verilmelidir (Madde 32)...”* (MEB, 2011, s.720) ifadeleri hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen eğitiminde değer eğitimine yer verilmesinin gerekliliği üzerinde durulduğunu göstermektedir.

Aşağıda yer verilen Şûra kararları değer eğitiminde gelecekte uygulanması gereken faaliyetlere ışık tutması açısından araştırmalar yapılması ve bu araştırma sonuçlarından yararlanılması gerektiğine ilişkin bir farkındalık oluştuğunu göstermektedir;

*Milli Eğitim Bakanlığınca çocukların ve gençlerin sahip olduğu değerlerin belirlenmesi amacıyla yurt genelinde araştırmalar yapılmalı ve bu çalışmalar dört sene aralıklarla yenilenmelidir (Madde 29)... Medya ve değerler eğitimi ilişkisi konusunda farkındalık kazandırmaya yönelik araştırma ile eğitim çalışmalarına önem verilmeli, bu konuda gerekli yasal düzenlemeler yapılmalıdır (Madde 37)...”* (MEB, 2011, s.720-721).

Ayrıca *“...Tüm eğitim-öğretim kademelerinde değerler eğitimine yönelik sivil toplum kuruluşları ile iş birliği yapılarak alan öğretmenlerinin ortak kullanabileceği programlar ve materyaller geliştirilmelidir (Madde 34)...”* (MEB, 2011, s.720) ifadesi değer eğitimi sürecinde işbirliğine gidilerek program ve materyal geliştirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir. *“...Öğrencilerin akademik başarıları ile birlikte değerlerin gelişmesinde önemli yer tutan duygusal, sosyal ve ruhsal zekâ gelişimine ilişkin olarak da çalışmalar gerçekleştirilmelidir (Madde 38)...”* (MEB, 2011, s.721) ifadeleri ise değer eğitiminde önem teşkil eden farklı zekâ alanlarına yönelik uygulamalara da yer verilmesi gerektiğinin önemine işaret etmektedir.

---

XVIII. Şûrada değer eğitimi için din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin önemine işaret edildiği görülmektedir. “...Değer eğitimi hususunda mühim işlevi bulunan "din kültürü ve ahlak bilgisi" dersi bütün öğretim kurumlarında daha etkili biçimde yer almalıdır (Madde 39)...” (MEB, 2011, s.721) ifadeleri dersin değer eğitimi açısından daha etkili şekilde kullanılması gerektiğinin öngörüldüğünü göstermektedir.

Ayrıca “...Ödüllendirme kriterlerinde değer eğitimi bakımından örnek hareketler gösteren çocuklara ilişkin çalışmalar yapılmalıdır (Madde 36)...” (MEB, 2011, s.721) ifadesi öğrencilerin değerleri davranışa dönüştürme konusunda pekiştirme yoluyla teşvik edilmesinin amaçlandığını göstermektedir.

XVIII. Milli eğitim Şûrasında “Eğitim ortamları, kurum kültürü ve okul liderliği” başlığı altında da ahlak ve değer eğitimine ilişkin kararların alındığı görülmektedir. Şûrada, “...Kurumsallaşma, kurumların ortak kültürünün oluşması süreci olup bu konuda en önemli etmenlerden biri okul yöneticileridir. Dolayısıyla okulda güven, karşılıklı saygı, sevgi, hoşgörü, başarı gibi değerlere dayalı okul kültürünün oluşmasında liderlik rolünü üstlenebileceklerin yönetici olarak atanmaları hususunda gerekli düzenlemeler yapılmalıdır (Madde 27)...” (MEB, 2011, s.708) ve “...Okul yöneticilerinin, ahlaki liderler sıfatıyla, söz ve davranışlarıyla okul toplumuna ait üyelere davranış ve rol modeli olmaları sağlanmalı okul müdürleri etik liderlik davranışları sergilemelidir (Madde 35)...” (MEB, 2011, s.710) şeklinde alınan kararlardan anlaşılacağı üzere okul yöneticilerinin ahlaki liderler olarak öğrencilere rol model olabilecek yapıda olmaları ve değerlere dayalı bir okul kültürü oluşturmadaki rolleri vurgulanarak değer eğitimindeki dolaylı etkileri üzerinde durulmuş ve yöneticilerin seçiminde bu faktörün göz önünde bulundurulması gerekliliği vurgulanmıştır. Söz konusu ifadelerde güven, saygı, sevgi, hoşgörü ve başarı değerlerine vurgu yapılmaktadır.

Şûrada eğitim ortamlarında öğrencilerde değer gelişimini sağlayıcı uygulamalar gerçekleştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir. “...Okulda temel insani, ahlaki, sosyal, kültürel ve demokratik değerleri geliştirmeye dönük uygulamalara ağırlık verilmeli, demokratik bir okul kültürü ve sınıf atmosferi oluşturmak için öğretmen ve öğrencilerde kültürel farklılıklara karşı duyarlılık geliştirilmelidir (Madde 27)...” (MEB, 2011, s.708) ifadeleri ayrıca öğretmen ve öğrencilerde farklılıklara duyarlılık değerinin oluşturulması gerektiğine de işaret etmektedir. Ayrıca aşağıda yer verilen ifadeler, ortak duygu ve değerlerin devamlılığını sağlamak için milli bayram merasimleri ile belirli gün ve haftalarda gerçekleştirilecek kutlamalardan yararlanılmasının amaçlandığına işaret etmektedir;



*Ulusal ve resmi bayram törenleri ile belirli gün ve haftalarda yapılacak toplantılar ve kutlamalar; toplumda bütünleşme, paylaşma, denetim ve kontrol mekanizmaları olup yönetimlerce bu faaliyetler şenlik ve festival şeklinde kutlanmalı, yerel yönetimlerin ve sivil toplum kuruluşlarının desteği sağlanmalıdır. Bu faaliyetler kültürü etkilemeyi ve yeni değerlerden etkilenmeyi ortak duygu ve değerlerin devamlılığını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Madde 29)... (MEB, 2011, s.709).*

### **XIX. Milli Eğitim Şûrasında Ahlak ve Değer Eğitime İlişkin Bulgular**

XIX. Milli Eğitim Şûrasında “Öğretim programları” ve “Haftalık ders çizelgeleri” başlığı altında okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde okulların öğretim programları ile ilgili kararlarda ahlak ve değer eğitimi ile ilgili kararların yer aldığı görülmektedir. Şûrada okul öncesi öğretim programında değer eğitime yer verilmesi kararı alınmıştır. İlkokul bir, iki ve üçüncü sınıflarda da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine verilmesinin kararlaştırıldığı görülmektedir. Ortaokul düzeyinde, değerler eğitiminin programlarda etkili şekilde yer bulması yönünde karar alınmıştır. Liselerde ise Din kültürü ve ahlak bilgisi ders saatinin ikiye çıkarılması kararı alınmıştır (MEB, 2014).

### **Tartışma ve Sonuçlar**

Maarif ve Millî Eğitim Şûralarında ahlak ve değer eğitime ilişkin konulara ne şekilde yer verildiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

II. Maarif Şûrasında “Ahlak Eğitimi” başlığı altında doğrudan bir bölüm yer almış ve ilk, orta ve yükseköğretim kademelerinde verilmesi gereken ahlak eğitiminin esaslarına ilişkin kararlar alınmıştır. Şûrada ahlak eğitimi ilk, orta ve yükseköğretim düzeyinde gerekçeleri ve uygulanma şekilleri ile açıklanmıştır. İlkokullarda ahlak eğitiminin daha ziyade öğretmenlerin davranışları ve büyük şahsiyetlerin hayatları yoluyla örnekler oluşturmak, telkin yoluyla ve davranış tekrarları yoluyla gerçekleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Orta dereceli okullarda ise ahlak eğitiminde örnek şahsiyetler yoluyla ahlak eğitiminin gerçekleştirilmesine vurgu yapılmaktadır. Yükseköğretim okullarında ise gençlerin ahlâkta ve bilgide yükselmelerinin hedeflendiği görülmektedir. Şûrada, ideal Türk çocuğunun sahip olması gereken değerler noktasında özgürlük, vatanseverlik, çalışkanlık, adalet, aile birliğine önem verme, insan haklarına saygı, işbirliği, sorumluluk gibi değerlerin vurgulandığı görülmektedir.

III. Milli Eğitim Şûrasında Kız Enstitüleri müfredat programında yardımlaşma ve tutumluluk değerlerine işaret edilmektedir. IV. Şûrada, demokratik eğitimin esas ve şartları belirlenmiştir. Demokratik eğitim sürecinde öğrencilerin ahlâk eğitimine değinilmiştir. Şûrada



ahlak eğitiminin ve özellikle öğrencilere kazandırılması amaçlanan değerlerin telkin yoluyla değil yaşantı haline dönüştürülmesi sağlanarak kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir.

V. Milli Eğitim Şûrasında Anaokulları ve Öğretmen Okulları programları ile ilgili yapılan görüşmelerde ahlak ve değer eğitimi ile ilgili ifadelerle rastlamak mümkündür. Özellikle ilköğretim öğretmenlerinin yetiştirilmesi ile ilgili yapılan görüşmelerde okullarda ahlak eğitiminin öğretmenlerin ceza ve pekiştiricileri, öğrencilere örnek davranışları ve çocuğun akran grubu içindeki yaşantıları yoluyla gerçekleştirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

VII. Şûrada ahlak eğitiminin özellikle din eğitimi ve öğretimi yoluyla verilmesinin amaçlandığı söylenebilir. Ayrıca halk eğitimi başlığı altında örgün eğitim dışında yer alan bireylere yaygın eğitim yoluyla sevgi, saygı, hoşgörü, bilimsellik, toplumsal sorunlara duyarlılık ve çalışkanlık gibi değerlerin kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir.

IX. Milli Eğitim Şûrasında programlar dahilinde öğrencilere milli özelliklerimize, gelenek ve göreneklerimize uygun ahlaki davranışlar kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir. Şûrada ayrıca ortaokul, lise ve ilköğretim okullarında ahlak dersi verilmesi kararlaştırılmıştır.

X. Milli Eğitim Şûrasında öğretim programlarının bilgi ve beceri kazandırma işlevi yanında kültürel değerlerin öğrencilere kazandırılıp benimsetilmesi rolü vurgulanmıştır. Temel eğitime devam eden öğrencilere milli ve ahlaki değerlerin kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir. Şûrada yer alan ifadelerde özellikle aile birliğine önem verme, vatanseverlik hoşgörü, farklılıklara saygı ve bilimsellik değerleri vurgulanmaktadır.

XII. Milli Eğitim Şûrasında ilköğretim kurumlarının öğrencilerin ahlâkî değerleri benimsemeleri ve yaşamlarına olanak sağlayacak kurumlar olarak düzenlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen yetiştirme sürecinde din ve ahlak bilimleri derslerinin artırılması amaçlanmıştır. Öğretim programlarının öğrencilerin manevi ve kültürel değerleri kazanmalarını destekleyecek biçimde düzenlenmesine ve yenilikçi bir yaklaşımla programlar geliştirilirken millî kültür değerlerinin de korunmasına karar verilmiştir. Şûrada yer alan karar ifadelerinde sevgi, özgür düşünce ve hoşgörü gibi değerlerin yer bulduğu görülmüştür.

XVI. Milli Eğitim Şûrasında meslek ve teknik eğitimi için öğretmenler ve yöneticiler yetiştirilmesi konusunda ahlak ve değer eğitimine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Geleceğin öğretmenlerinin Cumhuriyete karşı görevlerinin farkında ve sorumluluklarını yerine getiren ve bunları davranışa dönüştürmüş bireyler olarak yetiştirilmeleri amaçlanmaktadır.

XVIII. Milli Eğitim Şûrasında değer eğitiminin bir bölüm halinde ele alındığı görülmektedir. Sanat, beceri ve değerler eğitimi başlığı altında değer eğitiminin niteliği ve yapılacak çalışmaların niceliği hakkında amaçlar yer almaktadır. Öğrencilere verilecek değer eğitiminde benimsenmesi

gereken yaklaşım, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının değer eğitimi, işbirliği yapılacak kurumlar ilk defa bu Şûrada açıkça belirtilmiştir. Öğretim programlarında değer eğitiminin değerlerin aktarımından ziyade, öğrencilere milli ve evrensel değerler hakkında farkındalık kazandırılması yoluyla gerçekleştirilecek amaçlanmış ayrıca değer kazanımının öğrencilerde farkındalık oluşturulması ve bilinç geliştirilmesi yoluyla gerçekleştirilmesinin önemini vurgulanmıştır. Hizmet içi ve öncesi öğretmen eğitiminde değer eğitime yer verilmesine karar verilmiştir. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin değerler eğitiminde daha etkin şekilde kullanılması gerektiğine yönelik bir karar alınmıştır. Eğitim ortamlarında öğrencilerde değer gelişimini sağlayıcı uygulamalar gerçekleştirilmesi ve öğrencilerin değerleri davranışa dönüştürme konusunda pekiştiriciler yoluyla teşvik edilmesinin amaçlandığı görülmektedir.

Okul yöneticilerinin ahlaki liderler olarak öğrencilere rol model olabilecek yapıda olmaları ve değerlere dayalı bir okul kültürü oluşturmadaki rolleri vurgulanarak değer eğitimindeki dolaylı etkileri üzerinde durulmuş ve yöneticilerin seçiminde bu faktörün göz önünde bulundurulması gerekliliği vurgulanmıştır. Merey ve Kaymakçı (2018) da Milli eğitim Şûralarında ahlak eğitiminde rol model olunmasının önemine vurgu yapıldığını belirterek Şûralarda ülkenin yöneticileri ile birlikte toplumsal yapı içerisinde bulunan tüm bireylere kadar herkesin iyi örnek olması gerektiğinin vurgulandığını belirtmektedirler.

XIX. Milli Eğitim Şûrasında okul öncesi öğretim programında değer eğitime yer verilmesi kararı alınmıştır. İlkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde de din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin yer alması, liselerde ise bu derse yönelik olarak haftalık iki saat düzenlenme kararı alınmıştır. Ayrıca ortaokul düzeyinde değerler eğitiminin öğretim programlarında etkili bir biçimde yer bulması yönünde karar alınmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde;

Ahlak ve değer eğitimi ile ilgili olarak, II. Maarif Şûrasında “Ahlak eğitimi” ve XVIII. Şûrada “Sanat, beceri ve değerler eğitimi” başlıklarında ve XIX. Şûrada doğrudan görüşmeler yer almış ve kararlar verilmiştir. Bu Şûralar dışında yer alan Şûralarda farklı başlıklar altında özellikle yetiştirilmek istenen insan modelinin özellikleri, öğretim programları, öğretmen eğitimi ile ilgili başlıklar altında ahlak ve değer eğitimi ile ilgili görüşme ve kararlara yer verilmiştir. VI., VIII., XI., XIV., XVII. Şûralarda ahlak ve değer eğitime ilişkin herhangi bir bölüm ya da ifadeye rastlanmamaktadır. Ahlak ve değer eğitime en geniş şekilde XVIII. Milli Eğitim Şûrasında yer verilmiştir. Konu ile ilgili doğrudan kararlar II., XVIII. ve XIX. Şûralarda alınmıştır. Dolaylı

kararlar ve ifadelerin ise I., III., IV., V., VII., IX., X., XII., XVI. Şûralarda yer aldığı görülmektedir.

Şûralarda öğretim programları yoluyla değer eğitiminin gerçekleştirilmesine yönelik kararların alındığı görülmektedir. III. Milli Eğitim Şûrasında, Kız Enstitülerinin müfredat programlarında öğrencilere kazandırılması gereken değerlere yer verildiği görülmektedir. V. Şûrada anaokullarında öğrencilere edindirilmesi gereken değerler ve öğretmen okulları öğretim programlarında ahlak eğitimine yönelik kararlar yer almaktadır. IX. Şûrada ders programları yenilenirken programlarda yer alması gereken değerlere vurgu yapılırken X. Şûrada programların uygulanması ve XII. Şûrada programları düzenlenmesi sürecinde değerlere değinilmiştir. XVIII. Şûrada değer eğitimi özellikle şekil açısından ele alınmış ve programlarda değer aktarımı yerine değerler hakkında farkındalık oluşturma şekliyle kazandırılma yoluna gidilmiştir. XIX. Milli Eğitim Şûrasında ise öğretim programlarında okul öncesi eğitim, ilköğretim ve orta öğretim düzeyinde değer eğitimi yer verilmesinin kararlaştırıldığı görülmektedir.

Milli Eğitim Şûralarında geçmişten günümüze değer eğitimi yaklaşımlarına yönelik bir anlayış değişimi de göze çarpmaktadır. II. Maarif Şûrasında ahlak eğitimi ilk ve orta öğretimde daha ziyade öğretmenlerin davranışları ve büyük şahsiyetlerin hayatları yoluyla örnekler oluşturmak, telkin yoluyla ve davranış tekrarları yoluyla gerçekleştirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. IV. Milli Eğitim Şûrasında ise ahlak eğitiminin ve özellikle öğrencilere kazandırılması amaçlanan değerlerin telkin yoluyla değil yaşantı haline dönüştürülmesi sağlanarak kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir. V. Şûrada okullarda ahlak eğitiminin öğretmenlerin ceza ve pekiştireçleri, öğrencilere örnek davranışları ve çocuğun akran grubu içindeki yaşantıları yoluyla gerçekleştirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. XVIII. Şûrada programlarda değer aktarımı yerine değerler hakkında farkındalık ve bilinç oluşturma şekliyle kazandırılma yoluna gidilmiştir. Bu durum Şûralarda tarihsel süreç içinde değer eğitiminin özellikle yaklaşım açısından ele alındığı ve programlarda değer aktarımından değerler hakkında farkındalık ve bilinç oluşturma şekliyle kazandırılmaya doğru bir yaklaşımının benimsendiğini göstermektedir.

Öğretim programlarının uygulayıcıları olarak öğretmenlerin eğitiminde de Şûralarda konuya ilişkin kararlar alındığı görülmektedir. Özellikle öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının programlarına ahlak bilgisi derslerinin konulması çabası bu duruma işaret etmektedir. IX. Şûrada ilköğretmen okullarında ahlak dersi verilmesi kararlaştırılmıştır. XII. Şûrada öğretmen yetiştirme sürecinde din ve ahlak bilimleri derslerinin artırılması amaçlanmıştır. XVIII. Şûrada hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen eğitiminde değer eğitimi yer verilmesine karar verilmiştir.

Geçmişten günümüze Şûralarda yer bulan bir diğer konusu ise yaygın eğitimidir. VII. Milli Eğitim Şûrasında; halk eğitimi başlığı altında örgün eğitim dışında yer alan bireylere yaygın eğitim yoluyla sevgi, saygı, hoşgörü, bilimsellik, toplumsal sorunlara duyarlılık, çalışkanlık ve estetik gibi değerlerin kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir. Merey ve Kaymakçı (2018) Milli Eğitim Şûralarında halk eğitimi alanında ana amaçlardan birinin millî birlik ve beraberliği güçlü kılmak için toplumsal tehditler karşısında bilinçli olmak konularında vatandaşların bilgilendirilmesi ve teşkilatlanmanın gerçekleştirilmesi, ülkede dil bütünlüğü yoluna gidilmesi ile Atatürk ilke ve inkılaplarının benimsetilmesi ve yaşatılması olduğunu belirtmişlerdir.

Cumhuriyetten günümüze Milli Eğitim Şûraları incelendiğinde ilk Şûralarda daha ziyade ahlak eğitimi üzerinde durulduğu, değerlerin ise yetiştirilmek istenen insan modelinin özellikleri olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Günümüz tarihine daha yakın Şûralarda ise değer eğitimi kavramının üzerinde durulduğu görülmektedir. Araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşan Keskin ve Yazar (2018) bu durumu son senelerde yerli ve yabancı literatürde değer ve değer eğitimi ilişkin araştırma ve çalışmalardaki yoğunlaşmanın Şûraların gündemine de yansımaları ile açıklamaktadır.

#### **Kaynakça**

- Alaslan, F., Şimşek, A. ve Çamdeviren, Ş. (2012). Türk maarif (eğitim) şûralarında tarih eğitimi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(2), 189-225.
- Aydın, M. Z. (2008). Okulda ahlak eğitimi ve ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, M. Z. ve Akyol, Güler, Ş. (2012). Okulda değerler eğitimi yöntemler, etkinlikler, kaynaklar. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bilgiç, N., ve Ataman, A. (2020). Evaluation of the national education council's decisions regarding the education of gifted and talented students. *Talent*, 10(1), 62-78.
- Güzel, D. ve Şimşek, A. (2012). Milli eğitim şûralarında ders kitapları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 172-216.
- Hökeleli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Eğitim Öğretim Ve Bilim Araştırma Dergisi*, 6(18), 4-9.
- Keskin, İ. ve Yazar, T. (2018). Milli eğitim şûralarında değer, ahlak ve karakter eğitimi ile ilgili alınan kararların değerlendirilmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 386-405.

- Kolaç, E. (2008). Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı eğitimi öğretimi çerçevesinde milli eğitim şûralarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 416-440.
- Merey, Z. ve Kaymakçı, S. (2018). Millî eğitim şûraları'nda vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimine ilişkin alınan kararların değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 819-854.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1939). Birinci maarif şûrası. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1943). İkinci maarif şûrası. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1946). Üçüncü milli eğitim şûrası. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1949). Dördüncü milli eğitim şûrası. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1953). Beşinci milli eğitim şûrası. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1957). Altıncı milli eğitim şûrası. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1962). Yedinci milli eğitim şûrası. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1970). Sekizinci milli eğitim şûrası. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1974). Dokuzuncu milli eğitim şûrası. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1981). Onuncu milli eğitim şûrası. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1982). Onbirinci milli eğitim şûrası. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1988). XII. milli eğitim şûrası. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1990). XIII. milli eğitim şûrası. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1993). Ondördüncü milli eğitim şûrası. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (1996). Onbeşinci milli eğitim şûrası 2000’li yıllarda Türk milli eğitim sistemi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1999). Onaltıncı milli eğitim şûrası. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). 17. milli eğitim şûrası. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). 18. millî eğitim şûrası eğitimde 2023 vizyonu görüşmeler raporlar ve kararlar (Cilt-2). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). 19. millî eğitim şûrası kararları. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_12/10095332\\_19\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf) adresinden 12 Temmuz 2021 tarihinde alındı.
- Okumuş, E. (2010). Toplum ve ahlak eğitimi. *Eğitime Bakış Eğitim Öğretim Ve Bilim Araştırma Dergisi*, 6(18), 28-32.
- Sönmez, Ö. F. ve Omca, B. (2019). Cumhuriyet döneminden günümüze milli eğitim şûralarında coğrafya öğretimi. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi (TISSE)*, 1(1), 82-99.
- Yazar, T. ve Keskin, İ. (2018). Millî eğitim şûralarında yaşam boyu öğrenme, halk eğitimi, yetişkin eğitimi ve yaygın eğitimi ile ilgili kararların değerlendirilmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 15, 63-83.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yinilmez Akagündüz, S. (2016). Türkiye’de ahlak eğitimi üzerine bir inceleme (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.



Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü  
Evliya Çelebi Yerleşkesi KÜTAHYA  
[lee.dpu.edu.tr](http://lee.dpu.edu.tr)